



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAYSE KELLY BARREIROS

**OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* NO  
TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Brasília - DF  
Fevereiro de 2013

DAYSE KELLY BARREIROS

**OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* NO  
TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Brasília - DF

Fevereiro de 2013

DAYSE KELLY BARREIROS

**OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* NO  
TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.  
**Data de aprovação:** 28/02/2013.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
Orientadora – UnB/FE

---

Prof. Dra. Ilma Passos de Alencastro Veiga  
Examinadora – UnB

---

Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta  
Examinadora externa – UFG

---

Prof. Dr. Shirleide Pereira da Silva Cruz  
Examinador suplente – UnB

A todos os profissionais docentes mestres e doutores, participantes desta pesquisa, que lutam, resistem e insistem em uma educação básica pública de qualidade e que deram sentido e significado a este trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos que ajudaram a construir esta dissertação não é tarefa fácil, mas tentarei em algumas palavras expressar minha profunda gratidão às pessoas que de uma forma ou de outra, contribuíram com sua amizade, apoio e com sugestões efetivas para a realização deste trabalho.

À excelência profissional da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva que conferiu prestígio e valor ao meu trabalho de mestrado. Que soube compreender os desvios de meus caminhos e soube me guiar para conseguir chegar aonde cheguei. Agradeço pela consideração, orientação, incentivo e confiança em mim depositada.

Às Professoras Sandra Limonta e Shirleide Pereira, com quem partilhei o que era o broto daquilo que veio a ser esse trabalho. Desejei a participação de vocês na banca examinadora deste trabalho desde o princípio.

À Professora Ilma Veiga pelas significativas contribuições dadas na qualificação e extrema competência na avaliação deste trabalho. É um prazer tê-la na banca examinadora.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, pela bolsa concedida durante os anos do curso.

Ao GEPFAPe pela contribuição, como grupo de estudo e pesquisa e incentivo à participação de eventos, como também a todos envolvidos que tiveram o prazer de seus encontros.

Às parceiras Fernanda, Juliana, Rita e Stephanie pela disponibilidade em ajudar e que, de certa forma, participaram da minha jornada acadêmica, dando todo suporte e sendo amigas de verdade durante esses dois anos tão importantes. Nossas conversas durante e para além do nosso grupo de estudos foram fundamentais.

Aos meus amigos, Dadá, Ná, Alexandre, Polliny, Jeyson, Nara, Fred, Gushi, Taísa, Robson, Marie, Nath, Tamy e Cris, pelas alegrias e tristezas compartilhadas. Com vocês, as pausas entre um parágrafo e outro de produção melhora tudo o que tenho produzido na vida.

Ao Willy, meu amado, pela paciência e cumplicidade oferecida nas horas em que mais necessitei.

À minha família querida, pai Benevaldo, mãe Keila e irmão Danilo, que me deram todo apoio e condições para que esse sonho se realizasse, e que mais acreditou no meu potencial.

A Deus minha fortaleza e socorro bem presente, que me deu a vida e permite que faça dela minhas grandes obras.

O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores [professores]. (RIOS, 2010, p.24).

## RESUMO

Esta pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vincula-se à linha de pesquisa Profissão docente, Currículo e Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de educação/UnB e ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe). O tema desta pesquisa surgiu do interesse em compreender os sentidos e os significados da formação na pós-graduação *stricto sensu* atribuídos por professores atuantes na educação básica da rede pública do Distrito Federal. Esta investigação pretende trazer à luz a sistematização do panorama da formação pós-graduada *stricto sensu*, bem como as razões e os estímulos que impulsionaram a procura por tal formação. Tem como objetivos identificar e apontar, junto aos egressos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, as contribuições da formação *stricto sensu* no trabalho docente; identificar os motivos para a busca dessa formação; perceber se houve mudanças na organização do seu trabalho após a formação de mestrado/doutorado. A pesquisa adota como método o materialismo histórico dialético, que compreende que o indivíduo não pode ser analisado separado das suas condições materiais de vida e que a realidade é um todo inacabado, formado por contradições. Como estratégias metodológicas se utiliza da revisão bibliográfica, questionários e entrevistas. A investigação tem como objeto de estudo os professores da educação básica com formação *stricto sensu* que atuam ou já atuaram na sala de aula na rede pública do Governo do Distrito Federal (GDF) e se conduz a partir das seguintes questões norteadoras: Qual a contribuição da formação *stricto sensu* para o trabalho do professor? Quais foram as razões para buscar essa formação? O que mudou no seu trabalho docente? A pesquisa possui dois eixos de análise: a formação na pós-graduação *stricto sensu*, e o trabalho docente na educação básica. A partir das análises feitas, concluiu-se que os sentidos e significados atribuídos a formação *stricto sensu* pelos professores apontam três importantes elementos incidentes no trabalho docente: a emancipação; a autonomia; e o estranhamento. A formação *stricto sensu* permitiu aos sujeitos desenvolver capacidade de análise e investigação, dessa forma, contêm a possibilidade de formar sujeitos autônomos, de tomar as próprias decisões, processos imprescindíveis para o exercício da docência. As práticas escolares assumidas pelos professores mestres/doutores, relatadas na presente pesquisa, caminham na direção da construção de uma relação mais consciente com o trabalho e as suas finalidades sociais. A pesquisa de mestrado/doutorado acaba se tornando um ato de resistência, mas não deve ser realizada individualmente, é preciso investir em políticas e na profissionalização docente para a pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Trabalho docente. Pós-graduação *stricto sensu*.

## ABSTRACT

This research, funded by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq), binds to the line of research Teaching profession, Curriculum and Evaluation of Graduate Education, Faculty of Education / UNB and the Group of Study and Research on Training and Practice for Teachers / Educators (GEPFAPe). The theme of this research came from the interest in understanding the meanings and significance of training in post-graduate studies assigned by teachers working in basic education of the public in the Federal District. This research aims to bring to light the systematization of the panorama of post-graduate training in the strict sense as well as the reasons and incentives that boosted demand for such training. Aims to identify and point, along with graduates of the Post-graduate studies, the contributions of training in teaching the strict sense; identify the reasons for seeking such training, see if there were changes in the organization of their work after training Masters / PhD. The research adopts the method of historical materialism dialectic, which comprises the individual can not be analyzed separately from their material conditions of life and that reality is a whole unfinished, composed of contradictions. As methodological strategies using the literature review, questionnaires and interviews. The investigation was focused on the study of basic education teachers trained strictly working or have worked in the classroom in the public's Federal District (GDF) and leads from the following questions: What is the contribution of training strictly for the teacher's job? What were the reasons for seeking such training? What changed in your teaching? The research has two lines of analysis: training in post-graduate studies, and teaching in basic education. From the analyzes, it was concluded that the meanings attributed to strictly training teachers reveal three important elements incidents in teaching: emancipation, autonomy, and estrangement. The training allowed strictly subject to capacity analysis and develop research thus contain the possibility of forming autonomous individuals, to make their own decisions, processes essential to the practice of teaching. The school practices undertaken by master teachers / doctors, reported in this study, following the direction of building a more conscientious with their work and social purposes. The research masters / PhD eventually becomes an act of resistance, but should not be done individually, we must invest in policies and professionalization for research.

**Key words:** Teacher. Teaching. Post-graduate studies.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
EB	Educação Básica
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
GEPFAPe	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação do Professores/Pedagogos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PG	Pós-graduação
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUGEPE	Subsecretaria de Gestão de Pessoas
UnB	Universidade de Brasília
UCB	Universidade Católica de Brasília
UniCeub	Centro Universitário de Brasília

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Relação dos pós-graduados <i>stricto sensu</i> , conforme lotação.....	24
Quadro 2 - Quantidade de mestres e doutores na educação básica do DF .....	25
Quadro 3 – Trabalhos apresentados na ANPEd .....	40
Quadro 4 - Teses e dissertações da BDBTD .....	40
Quadro 5 – Artigos publicados na revista Linhas Críticas .....	41
Quadro 6 – Artigos publicados na Revista Brasileira de Educação .....	41
Quadro 7 – Artigos publicados na Revista Educação & Sociedade .....	43
Quadro 8 – Publicações diversas .....	44
Quadro 9 – Instituições com programa <i>stricto sensu</i> do DF/2010 .....	78
Quadro 10 - Temas secundários de estudos dos professores mestres/doutores da SEEDF.....	84
Tabela 1 - Professores com mestrado/doutorado que atuam na rede de Educação Pública da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal (SEEDF).....	68
Tabela 2 - Idade dos sujeitos pesquisados .....	70
Tabela 3 - Sexo dos sujeitos pesquisados.....	71
Tabela 4 – Proporção de professores segundo o estado civil .....	72
Tabela 5 - Proporção da formação do professor por curso de graduação.....	73
Tabela 6 - Proporção de professores por instituição do curso de graduação.....	75
Tabela 7 - Formação de professor <i>lato sensu</i> .....	76
Tabela 8 - Temas de estudos dos professores mestres/doutores.....	83
Tabela 9 - Remuneração dos professores no Brasil (40h).....	106
Gráfico 1 - Década de ingresso na formação <i>stricto sensu</i> .....	79
Gráfico 2 - Motivos de ingresso no programa de formação <i>stricto sensu</i> .....	80
Gráfico 3 - Área de formação do professor – mestrado/doutorado .....	81
Gráfico 4 - Instituição do curso de mestrado/doutorado .....	82
Gráfico 5 – A pesquisa realizada no programa <i>stricto sensu</i> relacionada prática do professor.....	86
Gráfico 6 – Período de início do trabalho como professor.....	91
Gráfico 7 – Motivo pelo qual exerce a profissão.....	92
Gráfico 8 – Grau de satisfação com a profissão .....	96
Gráfico 9 – Perspectiva profissional dos professores para os próximos anos .....	99
Gráfico 10 - Trabalha em mais de um turno.....	103

Gráfico 11 - Nível de ensino e cargos em que atua .....	104
Gráfico 12 – Proporção de professores que participam de grupos ou eventos relacionados à pesquisa .....	112
Gráfico 13 - Professores que obtiveram licença para estudar no mestrado/doutorado .....	114
Gráfico 14 – Nível de reconhecimento social em relação ao professor mestre/doutor na educação básica .....	115

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>6</b>
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....</b>	<b>8</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – EM BUSCA DAS RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> E O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>19</b>
1.1.Método: o percurso escolhido .....	19
1.2.Organização, análise e construção dos dados.....	27
1.2.1.Significado e sentido: categorias de análise .....	28
<b>CAPÍTULO II - PÓS-GRADUAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES.....</b>	<b>35</b>
2.1. A pós-graduação e seu percurso .....	35
2.2. Revisão da literatura: delineando o objeto .....	38
2.3. Contexto histórico da pós-graduação .....	47
2.4. Função e relevância da pós-graduação .....	48
2.5. Formação de professores na pós-graduação: a tendência dos Planos Nacionais de Pós-Graduação.....	50
<b>CAPÍTULO III - TRABALHO DOCENTE: CONCEITOS E REALIDADE .....</b>	<b>57</b>
3.1. Trabalho docente: um campo em discussão .....	57
3.2.Categoria trabalho: elementos teóricos para análise do processo de trabalho docente ..	58
3.3. Trabalho docente e a questão da profissionalidade .....	63
<b>CAPÍTULO IV – DIALOGANDO COM A REALIDADE.....</b>	<b>67</b>
4.1. Traçando o perfil dos professores: a condição de sujeito.....	68
4.2. Profissional docente: o tornar-se professor .....	72
4.3. A dialética entre resistir e desistir no trabalho docente .....	87
4.4. Ser mestre/doutor na educação básica: que sentido e significado isso tem? .....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa<sup>1</sup>, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vincula-se à linha de pesquisa Profissão docente, Currículo e Avaliação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de educação/UnB e ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), e tem como orientadora a Prof<sup>a</sup> Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

O tema desta pesquisa surgiu do interesse em compreender os sentidos e significados da formação na pós-graduação *stricto sensu* de professores atuantes na educação básica da rede pública do Distrito Federal. Esta investigação, durante sua execução, buscou também trazer à luz a sistematização do panorama da formação pós-graduada *stricto sensu*, bem como as razões e os estímulos que impulsionaram a procura por tal formação.

Instituída formalmente em meados da década de 1960, a pós-graduação brasileira, sob o contexto de expansão de universidades do período desenvolvimentista brasileiro, nasce para desempenhar o importante papel de formar especialistas, mestres e doutores para contribuir com o avanço da produção do conhecimento no campo educacional. Desde sua criação, a pós-graduação tem passado por notável expansão. Em sua primeira década de existência, por exemplo, o número de cursos já caminhava para um milhar (VELLOSO, 2004). Conforme dados encontrados em Martins (2003), quinze anos depois, no início dos anos 90, esse número já crescia a quase 1.500, envolvendo todas as áreas do conhecimento.

A década de 1990 e os anos recentes testemunharam uma forte ampliação dos cursos e matrículas. Velloso (2004, p.584) aponta que “em 2003, havia mais de 2.600 cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, em cerca de 1.800 programas, formando 23 mil mestres e 8 mil doutores no ano, com um contingente de estudantes que alcançava a casa dos 110 mil”. O panorama atual da pós-graduação brasileira, segundo o último Plano Nacional de Pós-Graduação (VI PNPG 2011/2020) envolve os seguintes dados:<sup>2</sup> havia em 2009, 2.719 programas responsáveis por 4.101 cursos, sendo: 2.436 de mestrado (59,4%); 1.422 de doutorado (34,7%) e 243 de mestrado profissional (5,9%). Havia 57.270 docentes e 161.117 estudantes matriculados ao final de 2009, sendo destes 103.194 alunos de mestrado e mestrado profissional e 57.923 alunos de doutorado.

---

<sup>1</sup> Sob mesmo título, esta pesquisa, quando ainda estava em andamento, foi apresentada na sessão de pôster da 34ª Reunião Anual da ANPEd em 2011, no grupo de trabalho sobre formação de professores.

<sup>2</sup> Fonte: Geocapes (disponível em <http://www.capes.gov.br>). Acesso em: 14 de abril de 2011.

O impulso inicial desses novos cursos surgiu a partir de políticas para o avanço da ciência e tecnologia, considerados importantes pilares para o desenvolvimento econômico, no contexto do regime militar. Outro estímulo se constituiu com relação à universidade brasileira que também se beneficiaria desse quadro de titulados como futuros integrantes desta própria instituição.

Há cerca de vinte anos, o principal destino profissional de mestres e doutores que atuavam no país era a universidade. De acordo com Spagnolo e Gunther (1986) em um levantamento realizado na primeira metade dos anos 1980, envolvendo mestres e doutores de diversas áreas de conhecimento, 70% dos mestres e três quartos dos doutores trabalhavam em instituições de educação superior, principalmente públicas. Desde então, a pós-graduação se expandiu intensamente no Brasil, porém esse crescimento deve-se às alterações no contexto social e econômico que o país vivenciou, regidos pelas necessidades do mercado, estimulando a procura ainda maior por pós-graduados novas oportunidades de trabalho, como em empresas e no âmbito do Estado.

O destino profissional de mestres e doutores titulados no país é bastante diversificado. Segundo Velloso (2004), nas áreas básicas<sup>3</sup> a maioria atua na academia (universidades e instituições de pesquisa), que abrange cerca de metade dos egressos. Porém, outros segmentos ocupacionais empregam grandes contingentes de mestres: quase 20% na administração de serviços públicos, e outros em empresas públicas e privadas. Nas áreas tecnológicas, o trabalho na academia diminuiu bastante e conseqüentemente, aumenta a parcela dos que estão em empresas públicas e privadas, alcançando 40%. Nas áreas profissionais, outro padrão é verificado. Embora o número dos que atuam na academia seja semelhante ao dos profissionais das áreas tecnológicas, os autônomos, que atuam em escritórios e consultórios, dentre outros espaços profissionais, passam a ser expressivos, alcançando cerca de 20%.

Portanto, em várias áreas estudadas por Velloso (2004) o mestrado continua tendo a função de aperfeiçoar docentes para o ensino superior e em outras áreas, e de fato tem cumprido o papel de preparar quadros para outros setores da vida social, como para a administração pública e para empresas públicas e privadas. Assim, os dados indicam que nas áreas básicas o principal destino profissional dos mestres é a academia, e nas demais, é o trabalho fora da academia.

---

<sup>3</sup> No que diz respeito às áreas abrangidas pelo estudo de Velloso (2004), a classificação adotada pelo autor inclui, nas Áreas Básicas, Agronomia, Bioquímica, Física, Geociências, Química e Sociologia; nas Áreas Tecnológicas, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica; nas Áreas Profissionais, Administração, Clínica Médica, Direito, Economia, Odontologia e Psicologia.

De forma diferenciada, destaca-se forte predomínio das atividades acadêmicas entre doutores. No grupo das grandes áreas quase 85% destes titulados trabalham em universidade e instituições de pesquisas. Os doutores das áreas básicas se assemelham aos das tecnológicas, em que a proporção dos docentes universitários em ambas é cerca de 72% e a dos que atuam em instituições de pesquisa, gira em torno de 10%. Já nas áreas profissionais a situação se diverge, pois apenas 62% dos doutores trabalham em universidades e a atuação em escritórios e consultórios se aproxima dos 15%. Já a participação na administração e serviços públicos, chega a um quinto dos ocupados (VELLOSO, 2004).

No entanto, para o mesmo autor, o principal traço que diferencia a inserção profissional de doutores e mestres é o trabalho na academia. Os mestres desenvolvem amplas atividades profissionais, já os doutores tendem a se concentrar em universidades e instituições de pesquisa. Dessa forma, os programas de doutorado no país, na maioria das áreas estudadas por Velloso (2004), parecem estar cumprindo seu “papel esperado”, formando recursos humanos para a produção e a difusão do conhecimento.

Diante desse contexto, incita-se, de certo modo, uma curiosidade sobre de que forma e em quais percursos caminha a pós-graduação em educação. Será que reflete esse “destino” profissional apontado por Velloso (2004)? Quais são seus objetivos? A pós-graduação *stricto sensu* tem formado professores para que nível de ensino? Essas e outras questões nos permitem contextualizar a realidade da pós-graduação em educação.

Para Severino (2009) a pós-graduação é um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro, sob a justificativa do nível de qualidade alcançado. Esse resultado é visível na pós-graduação em educação, que desempenhou um “importante papel no processo de seu desenvolvimento científico, social e cultural, potencializando o impacto da educação no conjunto da vida da sociedade brasileira” (SEVERINO, 2009, p. 275).

Seria prudente imaginar que tamanha qualidade deveria estar destinada somente à formação de docentes universitários? E esses docentes são capacitados a formarem o professor que vai atuar na educação básica? E quanto aos professores atuantes na educação básica? Eles têm procurado outra formação complementar?

A literatura no campo educacional discute sobre a incompletude da formação de professores. Autores como Nóvoa (1992), Tardif (2002) e outros, discutem que a formação desse profissional se dá de forma contínua, incorporando aspectos pessoais, profissionais e institucionais. Apontam para necessidade de uma ressignificação do papel do professor. Saberes e identidade profissional são elementos proeminentes na discussão da continuidade dos processos de formação.

Nessa perspectiva a práxis é a centralidade do processo de conhecimento profissional, é o caminho para transformação da sua própria prática. Tais elementos contribuem para a questão epistemológica das discussões sobre a relação teoria e prática, relação que é o problema central da falta de articulação que existe entre a formação profissional nas instituições e a atividade do professor na escola, formação para o trabalho e realização desse trabalho.

Essa incoerência tem favorecido a procura por alternativas de formação continuada; professores investem na continuidade de sua formação motivados a desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. Neste contexto, a pós-graduação desempenha o importante papel de formar especialistas, mestres e doutores voltados para a atividade de pesquisa e a partir de uma perspectiva desenvolvimentista do país.

Ao pesquisar sobre o que tem sido produzido a respeito da pós-graduação *stricto sensu* em educação, verifica-se que há muitos estudos sobre a formação de professores universitários e políticas públicas de pós-graduação. Pouco se encontra sobre o destino dos egressos titulados na área de educação. As produções existentes, ora fazem um panorama geral da formação *stricto sensu*, em um caráter mais descritivo, como as produções de Velloso (2004), ora até estabelecem relação entre a educação básica e a formação pós-graduada desse segmento, como no estudo de Silva (2008), porém, com outro enfoque, a análise do desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública do município de Goiânia.

Silva (2008) contribuiu para elaboração desta investigação, pois apontou que a formação *stricto sensu* começa a fazer parte da formação continuada do professor de educação básica e, portanto, instiga os programas de pós-graduação a pensarem como se dá a relação entre formação *stricto sensu* e docência na educação básica. De acordo com os dados levantados por Silva (2008) apenas 1,53% de professores com mestrado e doutorado atuam na educação básica de Goiânia, comprovando assim, que a participação de professores com formação *stricto sensu* nesse nível de ensino ainda é muito incipiente.

Segundo Silva (2008) o V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) é um dos primeiros que prevê a relação entre pós-graduação e docência na educação básica. O plano atribui aos programas *stricto sensu* a função de qualificar professores do ensino fundamental, médio e técnico, prevendo a necessidade de propor diretrizes e programas especiais que atendam a formação continuada do professor da educação básica.

Algumas indagações levantadas nos estudos de Silva (2008) identificam uma lacuna nos propósitos, estímulos, motivos e circunstâncias em que a formação na pós-graduação *stricto sensu* de professores da educação básica tem sido realizada. A autora revela que não há



produções que contemplem ou tentem responder a essa problemática, e é exatamente por essa razão que esta pesquisa foi desenvolvida.

Nesse contexto a presente pesquisa se problematiza a partir da seguinte questão: Quais os sentidos e os significados da formação *stricto sensu* no trabalho docente de professores que atuam na educação básica?

Assim, algumas indagações se fazem necessárias para compreender melhor tal fenômeno: Qual a contribuição da formação *stricto sensu* para o trabalho do professor da educação básica? Quais foram as razões para buscar essa formação? O que mudou no seu trabalho docente? Essas questões geram uma problemática que incide na maneira como essa formação contribui para o desenvolvimento profissional dos professores.

A fim de justificar a relevância dessa pesquisa e apresentar os elementos de estímulo para essa investigação, verificamos a existência de fatores internos e externos que interferiram na escolha do tema. A escolha dessa proposta de investigação se justifica a partir de quatro níveis de relevância: pessoal, acadêmica, profissional e social.

No nível da relevância pessoal há de se considerar que os interesses por essa temática surgiram logo ao ingressar na pós-graduação. Imbuída a buscar uma temática inédita e para se aproximar de produções realizadas por professores pertencentes ao programa de pós-graduação, surge a oportunidade de encontrar uma importante reflexão feita por Silva (2008) sobre a formação de professores com pós-graduação *stricto sensu* apontando um amplo campo ainda a ser explorado. Dessa forma, a pesquisa parte dessa relação existente entre a formação de um professor mestre/doutor e sua atuação na educação básica.

Quanto à relevância acadêmica destaca-se a contribuição que esta temática traz para o âmbito científico, por sua novidade e por existir pesquisas em número ainda incipiente, como demonstrado na revisão bibliográfica sobre a temática. Trata-se de um assunto de caráter prospectivo que pode gerar inúmeras investigações a partir de sua realização.

No nível da relevância profissional este assunto pode contribuir para desenvolvimento da profissão docente porque as investigações apontam perspectivas, finalidades e desafios de uma formação que muitas vezes tem sido buscada para complementar a graduação e que de forma contundente reflete no interior da sala de aula.

A relevância social desse projeto de pesquisa se caracteriza pelo conhecimento da quantidade de professores mestres e doutores que atuam na educação básica e principalmente em como tem se configurado o trabalho docente de professores pós-graduados nesse nível de ensino. É de interesse social conhecer as implicações dessa formação, uma vez que, em alguns casos quando as instituições incentivam e investem na formação de mestres e doutores para a

educação básica e acabam não tendo conhecimento das implicações dessa formação na atuação pedagógica.

Assim, de maneira articulada às questões norteadoras apresentadas, os objetivos do estudo foram elaborados e propostos da seguinte forma:

Objetivo geral:

Identificar os sentidos e significados da formação *stricto sensu* e a relação com o trabalho docente dos professores que atuam na sala de aula da rede pública da educação básica do Distrito Federal.

Objetivos específicos:

- Apontar as contribuições da formação *stricto sensu* para o desenvolvimento profissional dos professores.
- Identificar os motivos para a busca da formação *stricto sensu*.
- Perceber se houve mudanças na organização do trabalho após a formação no mestrado/doutorado.

O método desta pesquisa é o materialismo histórico dialético, que apresenta uma concepção dialética da realidade natural, social e do pensamento, bem como a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de se conhecer. Estes princípios básicos do marxismo serão complementados com a idéia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é resultado da evolução material, o que significa que para o marxismo, a materialidade é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado. Os fatos sociais e educacionais não somente precisam como exigem um suporte de princípios que permitem atingir os níveis da verdadeira importância do que se estuda (TRIVIÑOS, 2010).

Pensar a realidade tendo por método o materialismo histórico-dialético não é uma tarefa simples, pois implica reconhecer, em relação ao objeto de pesquisa, que este se constitui nas relações sociais construídas pela humanidade no tempo histórico, ou seja, na totalidade; ao mesmo tempo em que revela e analisa as contradições que emergem da atividade humana (do trabalho). Assim, é preciso atentar para a necessidade de observar sempre a historicidade, a totalidade, a contradição e o contexto, afinal, as mudanças observadas nas relações sociais e até mesmo nos indivíduos têm uma origem, uma história e um contexto: a reestruturação produtiva e as mudanças no mundo do trabalho – o trabalho como criador de cultura e de consciência.

Fundamentado nessas concepções, Marx (2003) será, então, um dos principais referenciais que sustentará nossos estudos e análises, pois a partir de suas obras será possível explicar, compreender e dar significado aos fatos que se pretende investigar nessa pesquisa.

Ao tratar das implicações da formação na pós-graduação *stricto sensu* na educação básica, problema pelo qual a presente pesquisa se pauta, é preciso uma imersão em dois eixos de análise: a formação na pós-graduação *stricto sensu* e o trabalho docente na educação básica, eixos que embasaram os capítulos dessa dissertação. A fim de elaborar uma base teórica inicial e para dar suporte à construção desse objeto de pesquisa, para a análise e interpretação dos dados foram consultados diversos autores que se alinham ao marxismo. Em um primeiro momento a opção é pela contextualização da área por meio da revisão bibliográfica, na qual livros, periódicos, dissertações, teses e documentos produzidos que tratam do objeto foram analisados.

O trabalho de pesquisa se estrutura em quatro capítulos. O primeiro, intitulado *Em busca das relações entre a formação stricto sensu e o trabalho docente na Educação Básica: caminho metodológico* explicita os percursos e estratégias metodológicas a serem percorridas para apreensão do objeto selecionado para estudo. Nele são apresentados o método, o tipo de pesquisa, os sujeitos participantes e os instrumentos de coleta de dados. Também descreve as perspectivas de análise e interpretação dos dados.

O segundo capítulo, *Pós-graduação: algumas aproximações*, tem como objetivo traçar a história, finalidades, configurações, evolução, ou seja, um panorama geral sobre esse nível de ensino no contexto brasileiro, a partir de pesquisas e publicações levantadas na revisão bibliográfica realizada.

No terceiro, *Trabalho docente: conceitos e realidade*, a discussão trata sobre o trabalho docente destacando as colocações de diferentes autores, permitindo vislumbrar que tipo de trabalho se espera para educação e como se desenvolve e se configura atualmente. Já o quarto e último capítulo, *Dialogando com a realidade: a pesquisa* traz os resultados alcançados pela investigação, analisados e sistematizados depois de percorridos todos os caminhos propostos, com o intuito de alcançar os objetivos traçados.

## **CAPÍTULO I – EM BUSCA DAS RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* E O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHO METODOLÓGICO**

Este capítulo explicita os caminhos metodológicos percorridos para apreensão do objeto de pesquisa. Nele são apresentados o método, o tipo de pesquisa, os sujeitos participantes e os instrumentos de coleta de dados. Também descreve as perspectivas de análise e interpretação dos dados cuja metodologia adotada está baseada nas categorias do método escolhido para a investigação: significado, sentido e a subjetividade da linguagem e do discurso dos sujeitos.

### **1.1. Método: o percurso escolhido**

A fim de compreender a configuração dos sentidos e significados da formação *stricto sensu* dos professores na educação básica do Distrito Federal (DF), é preciso estender o olhar aos mais variados elementos que estão envolvidos no trabalho docente, na formação e atuação dos professores. Porém, essa tarefa só poderá ser cumprida se existir um método, um caminho que permita filosófica e cientificamente compreender tal realidade.

Triviños (2010) apresenta três caminhos teóricos que têm orientado as pesquisas em ciências sociais, o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. Esta última corrente do pensamento contemporâneo é adotada na formulação e análise do problema da pesquisa em questão. A fim de justificar tal opção, recorreremos aos fundamentos desse enfoque baseado numa teoria materialista, que compreende precisamente dois aspectos principais: materialismo histórico dialético como método de análise do marxismo que nos ajuda a compreender as relação entre os diferentes fenômeno sociais e mostra como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores; e o materialismo histórico-dialético, como filosofia que estuda as leis sociológicas caracterizando a sociedade, sua evolução histórica e a prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade.

Há de se considerar que “na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto.” (FRIGOTTO, 2010, p.77). Essa perspectiva é material, pois a realidade a ser analisada é concreta, real; histórica porque está em constante construção e desenvolvimento; e dialética porque é permeada de conflitos. O método explica a necessidade de compreender o objeto e em suas relações com outros elementos que constituem a realidade.

O método está fundamentado sobre a concepção da realidade como totalidade concreta. Ignorar isso pode levar à construção e à apreensão de abstrações forçadas, inviabilizando a transformação necessária do abstrato em concreto. Kosik (1995, p. 32) sintetiza a visão da dialética: “não é o método de redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade; é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”.

Para Marx (2003), a realidade possui uma dimensão concreta, que deve ser compreendida, trazendo a abstração (representação caótica da realidade) inicialmente para o plano do concreto idealizado e, a partir de categorias históricas de produção material, chegar à totalidade concreta. A realidade concreta também não é fruto do pensamento humano, ou sua consciência, mas justamente o contrário, “são os homens que produzem suas representações, suas idéias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar [...]”(MARX; ENGELS, 1989, p.20,21). Trata-se da dialética homem-realidade: produto e produtor.

Ao tratar do Método da Economia Política Marx (2003, p.247) é enfático:

O segundo método [dialético] é evidentemente o método cientificamente correto. O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo [hegeliano] reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento.

O dinheiro pode existir, e existiu historicamente antes de existir o capital, os bancos, o trabalho assalariado, etc. Neste sentido, podemos dizer que a categoria mais simples pode exprimir relações dominantes de um todo menos desenvolvido ou, pelo contrário, relações subordinadas de um todo mais desenvolvido, relações que existiam já historicamente antes que o todo se desenvolvesse no sentido que encontra a sua expressão numa categoria mais concreta. Nesta medida, a evolução do pensamento abstrato, que se eleva do mais simples ao mais complexo, corresponderia ao processo histórico real. (MARX, 2003, p.250).

É do mais simples que se chega ao mais complexo, mas não no sentido de que a observação imediata da realidade seja simples, não significa que esta realidade é primeiro facilmente percebida e depois se torna complexa conforme vai sendo estudada, e sim, é da percepção imediata da realidade que se parte para chegar à totalidade, ao concreto. Isso significa dizer que o desafio de toda pesquisa é confrontar o real com o seu particular. É do particular que se chega à totalidade. É dos objetos de pesquisa, recortados na sua

particularidade e investigados em suas peculiaridades que podemos chegar ao mais complexo, isto é, à totalidade da realidade.

Assim, é a partir do real e concreto que a pesquisa deve se iniciar, a partir da fundamentação do pensamento marxista, a dialética, que se coloca como possibilidade teórica, como um instrumento lógico capaz de interpretar a realidade educacional que buscamos compreender.

O sujeito estabelece uma relação dinâmica com um objeto construído com base em um instrumental teórico-metodológico que permeia a relação, ao mesmo tempo em que a construção do objeto afeta também e enriquece o sujeito da relação. Essa totalidade concreta define a ciência como um produto social histórico.

Segundo Triviños (2010) o materialismo histórico dialético estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas. As relações sociais do homem são tidas pelas relações que o homem mantém com a natureza, a partir da qual, desenvolve suas práticas, ou seja, o homem se constitui a partir do próprio trabalho e a sociedade se constitui a partir de condições materiais de produção, que dependem de fatores. Dessa forma, é função da história buscar nas formações sócio-econômicas e nas relações de produção os fundamentos da sociedade. A história torna-se, nessa abordagem, essencial para compreender as relações humanas e de produção, pois se concebe que o homem é produtor da história, bem como é produto desta. Para Schaff (1991, p.65) a história é “fonte fecunda do pensamento filosófico” e estabelece estreita relação com a filosofia, é mediada pelos sistemas de valores, pela classe social, pelas concepções de mundo e etc., ambos resultados de diferentes visões de um mesmo acontecimento.

É a partir do método materialista histórico dialético que etendemos a relação sujeito e objeto como dialética. Segundo Silva (2008, p.21) “o princípio da interação entre os eixos da relação cognitiva é produzido no enquadramento da prática social do sujeito, que captura e dialoga com o objeto na e por sua atividade”. Quando o conhecimento científico é fruto dessa relação dialética entre sujeito e objeto há um compromisso de desvelar a realidade, possibilitando a apreensão dos elementos que realmente a constitui.

Segundo Pires (1997 p.84-85) “as interpretações marxistas da realidade econômica, social, política e cultural da sociedade capitalista moderna foram as interpretações mais completas e originais desta sociedade”, e, neste sentido, para nós ainda é a mais importante teoria de interpretação da realidade, por sua atualidade e pertinência.

O objeto de pesquisa deve ser situado no contexto histórico, entendido como processo de desenvolvimento a partir de sua gênese nos processos sociais mais amplos, independente

de qual seja a área do conhecimento. Esse é o verdadeiro sentido do que se chama de objeto concreto, isto é, que necessita ser investigado à luz de diferentes mediações apanhadas nas suas diferentes formas, para, na construção do objeto de pesquisa, se ir revelando as peculiaridades que constituem este objeto.

São *de e para* educadores a análise da realidade apresentada nesta pesquisa por meio das categorias marxistas como paradigmas de interpretação. É a partir do entendimento sobre a formação dos professores, sujeitos da pesquisa, que poderemos verificar o impacto causado no nível da educação básica. Neste sentido, a pesquisa busca refletir sobre a realidade de professores com formação *stricto sensu* que atuam na docência da educação básica, partindo do empírico, segundo a realidade dada, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista. E por meio de abstrações, elaborações do pensamento, reflexões, teoria, chegar ao concreto, à compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto. Assim, a diferença entre o empírico e o concreto são as abstrações, reflexões do pensamento que tornam mais completa a realidade observada.

É a partir dessa lógica que os objetivos deste projeto de pesquisa se constituem, por meio da reflexão das elaborações do pensamento dos professores, mestres e doutores que atuam na educação básica, sobre sua prática pedagógica. Ao verificar quais os significados e sentidos atribuídos à essa formação *stricto sensu*, quais as razões para buscar esta formação e apontando as mudanças na atividade desses profissionais, que poderemos revelar os movimentos da formação *stricto sensu* na docência da educação básica. Assim, consideramos a historicidade do fenômeno estudado, pois para o materialismo histórico dialético a historicidade da realidade é subjacente à realidade. É preciso compreender o fenômeno estudado em sua historicidade, em suas relações em nível mais amplo (contexto).

Para se entender as implicações que a formação em mestrado e doutorado pode exercer sobre a educação básica também há a necessidade de se compreender a totalidade em que está inserida. É preciso entender que a formação não se constitui como a soma de partes isoladas, mas que, fazendo parte de uma totalidade maior, é constituída por particularidades que a tornam o que é. Ou seja, para esse princípio do materialismo-histórico, tudo se relaciona dentro de um macro contexto. Pode-se dizer que o todo nos ajuda a compreender a particularidade, mas também da parte se chega ao todo. A particularidade e totalidade estão em conexão íntima numa tensão e jogo dialético em que não podem ser identificadas nem podem ser separadas (KOSIK, 1995). Aqui está o germe da discussão dialética, parte e todo não são diferentes e nem são somente iguais. O que as faz existir é a tensão constante entre ambos. Nesse sentido, a teoria e a prática não se separam e nem são a mesma coisa.

Há de se considerar que a formação de professores e o trabalho docente não existem em si mesmos, mas são historicamente construídos, é algo que não está pronto e acabado, pois a realidade está em constante transformação.

Dessa forma, é a partir do referencial teórico metodológico do materialismo histórico dialético analisaremos o fenômeno das mudanças e contribuições da formação *stricto sensu* de professores atuantes na educação básica. É pelo método marxista que atingiremos os objetivos para tal pesquisa, compreendendo que o indivíduo não pode ser analisado separado das suas condições materiais de vida e que a realidade é um todo inacabado, formado por contradições, ou seja, a adoção desse método se explica pela necessidade em se compreender o objeto de forma ampla em suas relações com outros elementos que constituem a realidade.

A fim de detalhar as ações realizadas no decorrer da pesquisa, durante o desenvolvimento do método, o processo metodológico se inicia pela revisão bibliográfica, segundo Marconi e Lakatos (1990, p. 24), “[...] o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações”. A consulta e a análise do material sistematizado acompanhará todo o processo de investigação. E uma vez qualificado este projeto, a pesquisa de campo será realizada a partir de instrumentos variados para compreendermos o objeto em questão.

A seleção dos sujeitos participantes da coleta de dados foi feita considerando a estreita relação de cada um deles com o problema da pesquisa: os movimentos pedagógicos da formação *stricto sensu* na educação básica. São eles: os professores mestres e doutores atuantes na docência da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Segundo dados apresentados pela SEEDF em maio de 2011:

1. O número total de professores em sala de aula em toda rede da SEEDF, é 22.194;
2. O número total com mestrado, é 567;
3. O número total de professores com doutorado, é 45;

No quadro abaixo, segue a relação dos professores com mestrado e doutorado, conforme lotação por Regional de Ensino:



**Quadro 1 – Relação dos pós-graduados stricto sensu, conforme lotação**

<b>Regional</b>	<b>Quantidade de escolas</b>	<b>Quantidade de Mestres</b>	<b>Quantidade de Doutores</b>	<b>Total de mestres e doutores</b>
Plano Piloto/Cruzeiro	64	148	13	161
Brazlândia	29	6	0	6
Ceilândia	88	63	3	70
Gama	50	30	1	31
Guará	25	23	1	24
Núcleo Bandeirante	33	31	1	32
Planaltina	64	14	1	15
Sobradinho	100	18	3	21
Taguatinga	45	67	3	70
Samambaia	46	11	0	11
Paranoá	30	14	0	14
Santa Maria	39	10	0	10
São Sebastião	22	16	0	16
Recanto das Emas	24	8	0	8
<sup>4</sup> Sede - Convênio	_____	108	19	127
Total	_____	567	45	612

Fonte: BARREIROS, pesquisa de mestrado, 2011.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Sede e Convênio se referem a cargos burocráticos, administrativos lotadas fora de instituições escolares.

<sup>5</sup> A partir dos dados disponibilizados pela SEEDF – SUGPE, 2011.

O quadro 1 indica que 2,75% dos professores da SEEDF possuem formação *stricto sensu*, totalizando 612 mestres e doutores que atuam em diferentes funções e áreas, como escolas, diretorias de ensino, sede da secretaria de educação e etc.

Porém, segundo os objetivos da pesquisa, torna-se necessário investigar quantos desses professores estão atuando em sala de aula na educação básica. De acordo com a SEEDF a quantidade de professores com formação *stricto sensu* que atuam na sala de aula da educação básica está representada pelo seguinte quadro:

**Quadro 2 - Quantidade de mestres e doutores na educação básica do DF**

<b>Regional</b>	<b>Quantidade de professores da EB com mestrado e doutorado</b>
Plano Piloto/Cruzeiro	153
Brazlândia	06
Ceilândia	61
Gama	26
Guará	22
Núcleo Bandeirante	27
Planaltina	15
Sobradinho	23
Taguatinga	70
Samambaia	11
Paranoá	10
Santa Maria	07
São Sebastião	13
Recanto das Emas	04
<b>TOTAL</b>	<b>448</b>

Fonte: BARREIROS, pesquisa de mestrado, 2011.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Autoria própria a partir dos dados disponibilizados pela SEEDF, 2011.

Desse modo, os sujeitos da pesquisa estarão representados por uma porcentagem desse universo de 448 professores com formação *stricto sensu*. Segundo Gil (2010) para que uma seleção percentual represente com fidedignidade as características do universo, deve ser composta por um número suficiente de casos. “Este número por sua vez, depende dos seguintes fatores: extensão do universo, nível de confiança estabelecido, erro máximo permitido e porcentagem com a qual o fenômeno se verifica” (GIL, 2010, p.95).

De acordo com o cálculo de amostras para populações finitas que Gil (2010) propõe, que o percentual da pesquisa deve envolver 20% dos professores mestres/doutores que atuam na educação básica. Porém, devido à instabilidade política de secretários da educação no DF, que dificultou o acesso aos dados necessários para encontrar os sujeitos da pesquisa e pelo tempo disponível para realização, optamos em envolver pelo menos 10% da população envolvida pelo tempo disponível para realização da investigação, o que garante o critério de confiabilidade que pode variar entre 10% a 30% da amostra.

Os procedimentos para a coleta de informações e a construção do *corpus* deste estudo foram selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa e são eles: a) questionário; b) entrevista. Nesse contexto, é importante escolher instrumentos coerentes com o método materialista histórico-dialético que permitam a viabilização do tipo de estudo selecionado (TRIVIÑOS, 2010). Com os procedimentos de pesquisa pretendemos conhecer os sentidos e os significados da formação *stricto sensu* no trabalho docente de professores que atuam na educação básica da SEEDF.

A opção pelo uso de questionário se deu por ser um procedimento que consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada. É um instrumento que permite alcançar mais rápido e simultaneamente um maior número de pessoas. Pelas especificidades pertinentes ao próprio objeto de pesquisa e na tentativa de construir o perfil dos sujeitos, o questionário facilita na sistematização de dados estatísticos, contribuindo para visualização geral inicial e análise do objeto de estudo.

O roteiro do questionário<sup>7</sup> está composto por 29 questões, divididas em abertas e fechadas, foi pré-testado com um grupo de cinquenta e dois (52) professores, ou seja 11,60% do total de docentes com formação *stricto sensu*, que atuam na educação básica do Distrito Federal. Essa porcentagem foi escolhida pelas limitações existentes referentes ao tempo disponível para a pesquisa, bem como o acesso a informação sobre a localização dos sujeitos

---

<sup>7</sup> O roteiro do questionário utilizado encontra-se no apêndice deste trabalho.

envolvidos<sup>8</sup>. Os questionários foram propostos pessoalmente e em meio eletrônico, assim que foi tomado conhecimento da lotação dos professores mestres e doutores envolvidos na pesquisa.

A entrevista, outra opção de procedimento, é uma das fontes de informação mais importantes para se coletar dados nas pesquisas realizadas em Ciências Sociais (GIL, 2010). Por isso foi o meio principal de coleta de informação desta pesquisa. O tipo de entrevista selecionada, a semiestruturada, se deu em razão de haver um direcionamento de perguntas pré-estabelecidas que tanto servem de roteiro para o entrevistador, quanto orientam a coleta de informações relacionadas aos objetivos pré-definidos, sem cercear o entrevistado. Triviños (2010) confirma essa relevância e afirma que “desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (p.146).

Dada esta flexibilidade, a entrevista semiestruturada permite a criação de categorias de análise a partir do roteiro estabelecido, o que facilita a sistematização das informações coletadas e futura análise. Vale ressaltar que as categorias de análise e roteiro de entrevistas foram elaborados e construídos fundamentados em um referencial teórico estabelecido como base para a pesquisa.

Optamos pela entrevista por ser um instrumento em que o sujeito utiliza da linguagem verbal para expressar suas percepções e dar significado ao objeto.

Foram entrevistados sete (7) sujeitos, ou seja 13,46% dos respondentes do questionário (52). O roteiro da entrevista tinha a intenção de guiar a narrativa, servindo como orientação do pesquisador e pesquisado sobre temas pertinentes ao objeto de estudo. A entrevista<sup>9</sup>, se constitui de 07 questões elaboradas a fim de complementar os dados coletados pelo questionário, de forma a aprofundar a temática aproximando-se cada vez mais do objeto.

## **1.2. Organização, análise e construção dos dados**

A metodologia adotada para a compreensão dos sentidos das falas produzidas pelos entrevistados e participantes dessa pesquisa está centrada na perspectiva histórico-cultural e nas categorias de significado e sentido. Essa opção se justifica pela necessidade de produção

---

<sup>8</sup> A lotação dos mestres e doutores que atuam em sala de aula da educação básica não foi divulgada em tempo hábil por estar em processo de autorização no Gabinete da SEEDF. Recebemos somente uma lista de possíveis escolas que teriam em seu quadro profissionais com mestrado/doutorado.

<sup>9</sup> O roteiro de entrevista realizada na pesquisa se encontra no apêndice deste trabalho.

de conhecimento e pesquisa que desvele, aprofunde o movimento complexo e contraditório de constituição dos sentidos subjetivos do professor (AGUIAR, 2006), um conhecimento que avance para apreensão das formas de pensar, sentir e agir dos professores, para que de posse desse conhecimento, seja possível criar formas de intervenção que contribuam para a formação desses profissionais.

A linguagem é parte inerente da vida do ser humano, este organiza o pensamento pela linguagem de forma a expressar compreensivelmente seu discurso oral ou escrito. É Vygotski (2002) quem vai analisar a articulação entre o pensamento e a linguagem. O autor percebia a conexão entre esses elementos como originárias do desenvolvimento, evoluindo, num processo dinâmico. Considerou que o pensamento e a linguagem têm raízes genéticas diferentes, mas se sintetizam dialeticamente no desenvolvimento humano. Conforme o sujeito vai se desenvolvendo a fala começa a servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado. As palavras têm um papel central no desenvolvimento do pensamento, na evolução histórica da consciência como um todo. A consciência é refletida na palavra como o sol se reflete numa gota de água. “Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKI, 2002, p. 132).

Bakhtin (2010) tem sua ênfase na linguagem como prática tanto cognitiva quanto social, aspectos que lhe permitem compreender e explicar os complexos fatores que tornam possível o diálogo que abrange, simultaneamente, as diferenças. O autor colocou a dinâmica social da prática observável da linguagem como força especificadora que estrutura as relações interpessoais em sua filosofia da linguagem. Para o autor, ao utilizarmos da fala para expressar alguma idéia, imprimimos valor às palavras a partir de um ponto de vista. Vê-se nesta afirmação a fonte do significado da linguagem no social, “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, política (...) [a palavra] é tecida a partir de uma multidão de fios ideológicos e serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2010, p.42)”. Resta-nos questionar como se produz o significado? Onde se situa este significado?

### **1.2.1. Significado e sentido: categorias de análise**

As categorias sentido e significado, de modos diferentes, oferecem recursos para aproximação de aspectos próprios da singularidade do sujeito. Apesar de optarmos iniciar pela discussão da categoria significado, faz-se necessário explicitar que as duas categorias, apesar de diferentes, de não perderem sua singularidade, não podem ser compreendidas

desvinculadas uma da outra, pois uma não é sem a outra (AGUIAR, 2006). Não é que o significado seja uma coisa e o sentido outra – sentido e significado, pensamento e palavra formam uma unidade na consciência do sujeito.

Para Vygotski (2002), o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar, já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito.

Para Aguiar (2006) é fundamental que se entenda que o processo de produção cultural, social e pessoal tem como elementos constitutivos os significados. Dessa forma, a atividade humana é sempre significada, ou seja a ela é dada uma interpretação, um valor. Nesta perspectiva, Vygotski (2002) lembra que o que internalizamos não é o gesto como materialidade do movimento, mas a sua significação, que transforma o natural em cultural.

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais que permitem a comunicação e a socialização das experiências humanas. Por possuir essas características, também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se altera, modificando assim, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. Poderíamos dizer que os significados se referem aos conteúdos que são instituídos, compartilhados, aqueles que estão mais fixos, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades, mas que sempre terão um referencial do coletivo que atribui o significado, que é reelaborado pelo sujeito. Nesse sentido, para compreender melhor o sujeito, os significados constituem o ponto de partida, pois eles contêm a gênese do sentido, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido.

Essa afirmativa pode ser feita baseada em uma discussão interessante apresentada por Vygotski (2001), em que diferencia o significado e o sentido.

O sentido da palavra é sempre dinâmico, fluente, complexo, e possui varias zonas de estabilidade diferente. O significado é somente uma das zonas daquele sentido que a palavra adquire no contexto de alguma fala e, além do mais, uma zona mais estável, mais unificada e mais precisa. Como se sabe, em diferentes contextos, a palavra modifica facilmente o seu sentido. O significado, ao contrário, é o ponto imóvel e imodificável que permanece estável, em contextos diferentes, com todas as mudanças do sentido da palavra em contextos diferentes. Essa mudança do sentido da palavra pode ser observada como um fator principal ao se fazer a análise semântica da fala. O significado real da palavra não é constante. Numa operação, a palavra se apresenta com um significado; em outra, ela adquire outro. Essa dinâmica do significado leva-nos ao problema de Paulhan sobre a correlação entre significado e sentido. A palavra tomada separadamente em um vocabulário tem somente um significado. Mas esse significado não é nada mais que a potência que se realiza na fala viva, na qual esse significado é apenas a pedra na edificação do sentido (VYGOTSKI, 2001, p.328).

Dessa maneira, entendemos que o sentido é muito mais amplo que o significado, porque o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade, e está relacionado muitas vezes a necessidades que ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, que o colocam em atividade.

O que se propõe ao trazer o sentido como categoria de análise é se apropriar daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo (a consciência), mesmo quando não colocado de forma explícita ou intencional, é expressão do sujeito, configurado pela unicidade histórica e social do sujeito, revelação das suas possibilidades de criação.

O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que evidencia a expressão mais individual do sujeito com certa precisão, destacando não só os processos cognitivos, mas afetivos e biológicos. Dessa maneira, fica vetada a separação entre pensamento e afeto, pois a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses que orientam o seu movimento. Para compreender o sentido é necessário também compreender as necessidades e motivos do sujeito da pesquisa.

A necessidade do indivíduo pode ser entendida como um estado de carência e se revela a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo único, singular subjetivo e histórico, é um processo que é fruto de um tipo específico de registro cognitivo e emocional, ou seja, as necessidades ocorrem de maneira não intencional, que gera um estado de desejo, mobilizando o sujeito e criando experiências afetivas com papel regulador. (AGUIAR, 2006).

Para Leontiev (1978) toda atividade é resultado de um motivo, de uma finalidade que acontece entre os sujeitos, de forma a buscar a sua formação como sujeito histórico no processo de objetivação.

[...] o objeto *da atividade* é seu verdadeiro motivo. Subentende-se que este pode ser tanto material como ideal, tanto dado em percepção como existente somente na imaginação, no pensamento. O fundamental é que por trás do motivo está sempre a necessidade, que o motivo responde sempre a uma ou outra necessidade (LEONTIEV, 1978, p.82)

As necessidades do sujeito se constituem histórica e socialmente. Elas são diversas e se modificam, se transformam. Mesmo se caracterizando a um estado dinâmico, elas não direcionam o comportamento. Ao agir no mundo, a partir de suas necessidades, o sujeito criará novas necessidades e novas formas de atividade. São exatamente essas novas necessidades, novas formas de atividade, novas configurações no trabalho docente que precisam ser investigadas.

Leontiev (2004) propõe que o sentido é “antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (p.97). Visto que a atividade humana desde o início envolve relações objetivas entre os indivíduos e o restante da coletividade da qual ele faz parte, cabe-nos neste tópico discutir quais são os resultados desse caráter social das atividades dos indivíduos para a consciência humana.

Certamente, o que dá o sentido da ação é a relação social entre esse indivíduo e o restante do grupo. Essa relação indireta de mediação entre ação e o motivo da atividade precisa estar clara na consciência dos indivíduos. É fato que estamos conscientes o tempo todo, aqui e agora, mas há, entre nossa consciência e a realidade concreta, camadas de alienação que nos impedem de uma consciência também concreta, que é a capacidade de compreender a totalidade. O problema está na incapacidade de perceber o todo, as contradições, as rupturas, a elaboração teórica, o pensamento científico, a capacidade de fazer sínteses vão cada vez mais elevando nossa consciência de si (o aqui e o agora, o imediato, a aparência) em direção a uma consciência para si (eu e o mundo, minha atividade nesta escola e a condição dos professores no Brasil, minha pesquisa e a produção científica como um todo).

Este estado emocional, segundo Aguiar (2006), deve ser analisado para chegarmos aos sentidos, mas essas necessidades ainda não dão uma direção ao comportamento. Esse processo de ação do sujeito no mundo a partir das suas necessidades só vai se completar quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer a suas necessidades. Quando isso acontecer, o objeto/fato/pessoa vai ser vivido como algo que impulsiona e direciona, que motiva o sujeito a agir na direção da satisfação das suas necessidades. Tal movimento de realizar uma atividade que vá em direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito e cria novas necessidades e novas formas de atividades. Isso é transformar necessidades em motivos. Os motivos se constituirão como tal no momento em que o sujeito os configurar como possíveis de satisfazer às suas necessidades.

Freitas (1999) mostra como Bakhtin distingue na enunciação<sup>10</sup> significado e sentido. Significado refere-se ao significado abstrato, dicionarizado, que é reconhecido pelos linguistas. O sentido é o significado contextual, tal como aparece no livro *Marxismo e filosofia da linguagem* como tema. Bakhtin (2010) diz que a sentença e a palavra possuem um significado próprio, uma conclusividade gramatical de caráter abstrato. Como unidades de

---

<sup>10</sup> Para Bakhtin (2010) a enunciação é o ponto de partida da reflexão sobre a língua, é um ato que exprime da consciência os desejos, as intenções, os impulsos criadores e os gostos de quem a utiliza. É categoria da expressão é aquela categoria geral, de nível superior que engloba o ato da fala.



língua, sentença e palavra, não tem autor, não pertencem a nada. Só dentro de um enunciado completo chegam a ser a expressão de uma postura individual do falante em uma situação concreta de comunicação discursiva. Para o autor, cada enunciado se caracteriza por seu conteúdo e por seu sentido. Correspondendo ao significado abstrato há por parte do ouvinte uma compreensão passiva que apenas decodifica. O sentido exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que ele está presumindo e prepara uma resposta ao enunciado. Compreender não é, portanto, simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou uma relação entre os ditos e os presumidos.

Dois aspectos determinam a composição e o estilo do enunciado: a intenção do autor na esfera dos sentidos e o momento expressivo, isto é a atitude subjetiva e avaliadora do ponto de vista emocional de quem fala. Um dos recursos expressivos da atitude emotiva e valorativa do falante relacionada ao objeto de seu discurso é a entonação que aparece claramente na interpretação oral, numa entrevista, por exemplo. Ela é parte do enunciado, não existindo fora dele. Dessa forma, a emotividade, a avaliação, a expressividade, não são próprias da palavra enquanto unidade da língua; essas características se constituem no processo do uso ativo da palavra em um enunciado concreto. Dão “sentido” à fala do sujeito.

Para Bakhtin (2010) toda enunciação é um diálogo, mesmo as produções escritas, num processo de comunicação ininterrupto. Os enunciados não existem isoladamente, por isso ele parte de uma concepção dialógica da linguagem, em que a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais estão também indissolivelmente ligadas. Tanto o conteúdo a exprimir como sua objetivação externa são criados a partir de um único e mesmo material: a expressão semiótica.

Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz), resumindo, tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo (BAKHTIN, 2010, p. 53).

O que organiza e forma a atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele, na própria interação verbal. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas é a expressão que organiza atividade mental, modelando e determinando a sua orientação. A atividade mental do sujeito se constitui a partir do território social. Assim, quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais diferente e complexo será seu mundo interior.

Bakhtin (2010) diferencia duas atividades mentais: a do *eu* e a do *nós*. A atividade mental do *eu* é caracterizado pelo indivíduo pouco socializado, não sendo modelada ideologicamente e aproximando-se da reação animal. A atividade mental do *nós* é vista como uma forma superior de atividade psíquica que implica a consciência de classe.

A palavra como sendo um fenômeno ideológico, de acordo com Bakhtin (2010), exerce a função de signo que se constitui no modo mais puro e sensível de relação social, tem o papel de material semiótico de determinar o discurso interior. Toda palavra vem de alguém como também se dirige a alguém, é instrumento da consciência presente em todos os atos de compreensão e interpretação. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre meu interlocutor” (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Entende-se a partir das contribuições de Bakhtin (2010), que o sentido de uma palavra é construído a partir de uma situação histórica que permitirá entender o enunciado, o querer dizer, a significação da palavra. Para o autor, uma mesma enunciação em situações históricas distintas, permitirá sentidos diversificados. A real significação de um enunciado só poderá ser abstraída concretamente se a entonação, o momento da fala, o seu contexto e os participantes da interação forem considerados na compreensão dos sentidos.

Dessa forma, podemos compreender o sentido como categoria de análise desta pesquisa, a atribuição de sentido que o professor dá à sua profissão, à sua formação, ao seu trabalho, ao material didático, pode ser resgatada no próprio contexto de prática educativa que vem do discurso interno (pensamento), para o discurso externo (palavra). É por isso que a história de vida do professor e de como esses sentidos foram construídos ao longo de sua formação docente e das mudanças que acompanham sua história pessoal, serão levadas em consideração na análise dos dados.

Bakhtin (2010, p.140) afirma que “a mudança de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro”. Por isso, levaremos em conta que os sujeitos podem mudar sua visão valorativa de atribuição de sentidos das coisas a partir dessa reavaliação, onde as posições de valores se alteram. A significação vai depender da contextualização para ganhar sentido, que a partir das contradições retorna com um novo formato apreciativo das coisas, pois a evolução histórica permite que novos sentidos sejam atribuídos ao que antes se concebia como único.

Vygotski (1993; 1998; 2001; 2002) e Bakhtin (2010), consideram o homem como um ser social e histórico que, na relação com o outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem, se constitui e se desenvolve enquanto sujeito. Os autores

apontam caminhos que nos permitem compreender o homem, à medida que constrói sua singularidade, atua sobre as condições objetivas da sociedade, transformando-as. O sujeito passa a dar outro significado àquilo que foi sintetizado nas práticas sociais. A forma como o indivíduo apropria-se dos significados depende do sentido pessoal, que é criado pela relação objetiva entre o que incita a ação no sujeito e aquilo para o qual sua ação se orienta, traduzindo a relação entre o motivo e o fim da atividade.

É por meio da pesquisa que nos aproximamos do nosso objeto de estudo, que traz a realidade do professor de educação básica que passou pela formação *stricto sensu*, podendo ter gerado novos sentidos, novos olhares e significações sobre o trabalho docente. Isto é, pretendemos nos aproximar da necessidade que permitiu a esse sujeito se movimentar e buscar uma formação a partir de algum motivo, que poderia contribuir para a transformação ou até mesmo para uma nova significação para sua atividade.

Apreender os sentidos não significa apreender uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. Assim, nossa análise tem como meta não nos contentarmos com a aparência dos fatos, não fazer simplesmente uma análise das construções narrativas, mas sim do sujeito; fazer uma análise que nos ajude apreender a totalidade que representa o sujeito, entendendo-a sempre como aberta, em movimento.

A partir desse movimento, no processo de formação docente, esse olhar transformacional de sentidos é algo real quando o professor mestre/doutor ao fazer uma pesquisa produz novos sentidos que por sua vez poderão transformar qualitativamente a realidade, mas a pesquisa científica rigorosa, como atividade coletiva, que eleve a consciência do professor de si para si, instrumentaliza-o para agir e lutar dentro e fora da sala de aula e da escola.

## CAPÍTULO II - PÓS-GRADUAÇÃO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Este capítulo tem o objetivo de situar o objeto de estudo proposto, apresenta o contexto da pós-graduação brasileira, sua configuração, panorama atual e as contribuições científicas sobre a temática, através da revisão de literatura realizada até o momento.

### 2.1. A pós-graduação e seu percurso

A pós-graduação *stricto sensu*, em seus mais de quarenta anos de existência, tornou-se referência de desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil. Segundo o VI Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2010, p.155) o sistema nacional de pós-graduação é “reconhecido pela comunidade científica como um dos empreendimentos de maior sucesso já realizados pela sociedade brasileira”. Ao tratar de sucesso entendemos que é considerada a consolidação do quadro atual da pós-graduação, sendo formada em sua maioria por universidades públicas, como também na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem. Cientes dessa realidade é imprescindível contextualizar o surgimento e atribuições que este nível de ensino se propôs a realizar em nosso país.

O regime militar elegeu como estratégia a formação de recursos humanos qualificados necessários ao desenvolvimento do país. Atividades de pesquisa passaram a se estabelecerem no contexto universitário. Germano (1993) lembra que, financiadas por agências de fomento brasileiras externas à universidade – CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), ambas criadas em 1951– bem como por agências estrangeiras, essas pesquisas serviram de complemento aos baixos salários dos professores e permitiram a compra de equipamentos, montagem de laboratórios, compra de material bibliográfico, enfim permitiram que se estabelecessem as condições mínimas para a produção de conhecimento científico.

A pós-graduação no Brasil foi regulamentada em meados dos anos sessenta sob o Parecer nº 977/65<sup>11</sup> do Conselho Federal de Educação e estabeleceram-se dois tipos de formação: *stricto sensu*, de natureza acadêmica e de pesquisa com objetivos científicos, compreendido por mestrado e doutorado; e *lato sensu* que envolvia cursos de especialização

---

<sup>11</sup> A leitura desse parecer é muito instrutiva para se entender os pontos de partida dos programas de pós-graduação, nele há clara opção pelo modelo norte-americano como exemplar, pois “sendo ainda incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros, para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas como orientação” (BRASIL, 1965, p.74).

até aperfeiçoamento. Outro parecer também relatado por Newton Sucupira, parecer nº 77/69 do CFE, estipula as condições de credenciamento dos cursos de pós-graduação, fixando as exigências explicitadas e defendidas no primeiro parecer. Ludke (2005) afirma que esse processo era feito para que os diplomas tivessem validade em todo o território nacional.

Velloso (2004) destaca que o impulso inicial desses novos cursos surgiu a partir de políticas para o avanço da ciência e tecnologia, considerados importantes pilares para o desenvolvimento econômico, no contexto do regime militar. Outro estímulo se constituiu com relação à universidade brasileira que também se beneficiaria desse quadro de titulados como futuros integrantes da própria universidade.

Nesse contexto, o destino e a atuação de mestres e doutores se resumia em grande parte à universidade. De acordo com Spagnolo e Gunther, (1986) 70% dos mestres e  $\frac{3}{4}$  dos doutores trabalhavam em instituições de educação superior, principalmente públicas. Desde então, a pós-graduação nacional se expandiu intensamente. Segundo Velloso (2004), de 700 cursos de mestrados e 250 de doutorados existentes na década de 1970 para 1200 e mais 600 desses cursos nos anos 1990. Porém, esse crescimento deve-se às alterações de contexto social e econômico que o país vivenciou, regidos pelas necessidades do mercado, estimulando a procura ainda maior por pós-graduados em novas oportunidades de trabalho como em empresas e no âmbito do Estado.

A década de 1990 foi um período em que várias reformas foram implementadas, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação nacional em 1996 à luz das orientações dos organismos internacionais que se pautavam em imperativos financeiros e competitivos. A LDB, ao tratar dos níveis e modalidades de educação e ensino, estabelece em seu artigo 21 que a educação escolar é composta por “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental ensino médio”, e “ensino superior”. E no artigo 44 especifica que a educação superior abrangerá também os cursos e programas “de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”. Isto quer dizer que “a pós-graduação constitui-se numa etapa da nossa estrutura de ensino e como tal guarda uma relação de interdependência com os demais níveis educacionais” (BRASIL, 2010,p.155). Este PNPG citado, elaborado em 2010, reconhece que não houve o satisfatório aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem e alerta ser necessário tratar a educação brasileira como um todo, de uma forma sistêmica.

Dada a necessidade contínua de melhoria da educação nacional o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), coordenado pela CAPES, tem apresentado números crescentes de formação de mestres e doutores e tem feito crescer significativamente o número de publicações científicas nacionais. Atualmente, “o Brasil ocupa o 13º lugar no ranking da produção científica mundial” (BRASIL, 2010, p.155).

Ao estabelecermos um paralelo com os dados levantados por Velloso (2004), Spagnolo e Gunther (1986), é notório crescimento do SNPG. O panorama atual da pós-graduação brasileira representada em dados<sup>12</sup> citados na página 12 desse trabalho, demonstra o crescimento dos programas no Brasil, e, portanto da formação de mestre e doutores.

Os dados relativos à idade média de mestres e doutores no Brasil (BRASIL, 2010, p. 45) revelam que, em 2008<sup>13</sup>, a maioria de homens com mestrado ou doutorado estava na faixa dos 46 anos; enquanto a maioria das mulheres ocupava a faixa dos 43 anos. Essa média etária se torna discrepante da idade média de brasileiros que, no mesmo ano, tinham 32 e 34 anos, respectivamente, como marcos etários para homens e mulheres brasileiros. Esses índices revelam a formação pós-graduada longa e tardia no Brasil, devendo ser revertida a números mais baixos para que seja possível “uma renovação e longevidade suficientes para suprir as necessidades do país no processo de reposição e expansão de seus quadros atuantes na ciência e tecnologia.”

Com relação aos cursos, o SNPG evoluiu em uma curva ascendente (BRASIL, 2010, p.46), de 1976 a 2009, houve um crescimento de 370,3% no número dos cursos de mestrado e 685,6% nos de doutorado. De 2004 a 2009, o crescimento foi de 35,9% para cursos de mestrado e 34,4% para doutorado, enquanto o número de mestrado profissional teve crescimento de 104,2%. “As taxas de crescimento anual da pós-graduação brasileira mantêm-se elevadas mesmo no momento atual, o que demonstra potencial de crescimento ainda ativo.”

Um dos desafios a serem enfrentados, diante de tamanha ampliação do sistema, é refletir sobre para onde se destina tamanho contingente, a formação de profissionais com perfis acadêmicos diferenciados, tem à dinâmica tanto do campo acadêmico quanto do não acadêmico? Velloso (s/d, 33) já apontava que no futuro destino profissional dos titulados, parcelas expressivas provavelmente não estarão desenvolvendo pesquisa nem atuando na academia, embora tenham sido formados em mestrados acadêmicos. Além disso, os dados de

---

<sup>12</sup> Fonte: Geocapes (disponível em <http://www.capes.gov.br>). Acesso em: 16 de julho de 2011.

<sup>13</sup> Dados coletados até 2009: 2.719 programas em atividade responsáveis por 4.101 cursos, sendo: 2.436 de mestrado (59,4%); 1.422 de doutorado (34,7%) e 243 de mestrado profissional (5,9%). Havia 57.270 docentes e 161.177 estudantes matriculados ao final de 2009, sendo destes 103.194 alunos de mestrado e mestrado profissional e 57.923 alunos de doutorado. Este dado é um dos mais atuais encontrados nos documentos oficiais que fazem um levantamento da realidade da pós-graduação brasileira.

sua pesquisa mostraram ainda que para boa parte dos titulados o mestrado tem caráter terminal. Assim, a evidência sugeriu que “em geral haveria baixa sintonia entre a formação recebida e o diversificado destino profissional dos egressos e que, portanto, as concepções de mestrado acadêmico vigentes no país mereceriam ser diversificadas, de modo a atender a outros setores da vida social, para além da academia”.

Ao imaginar tamanho crescimento e a forma com que se configura a pós-graduação brasileira na atualidade, faz-se necessário analisar o que realmente tem sido investigado sobre tal temática, objetivos e planos para essa formação *stricto sensu*. Destacar quais as funções, relevância desse nível de ensino e que avanços trazem para os demais níveis da educação. Para Ramalho (2006) o desafio é seguir construindo o sistema nacional de pós-graduação e pesquisa em educação até atingirmos os níveis de qualidade desejados e necessários para todo o sistema educacional brasileiro.

Cury (2008, p.166) questiona se tantos intelectuais já formados na pós-graduação *stricto sensu*, “essa massa crítica conseguiu canalizar para os sistemas de ensino a melhoria da educação escolar?”. O que se espera realmente da pós-graduação *stricto sensu*? Essa tem atendido aos objetivos propostos? E seus egressos, que importância tem dado à formação na pós-graduação *stricto sensu*? Estão preparados para atuarem em ambientes não acadêmicos? Tais questionamentos nos ajudarão a compreender a problemática posta sobre os objetivos dessa pesquisa, e estarão sujeitas às aproximações com a revisão da literatura realizada para a mesma.

## **2.2. Revisão da literatura: delineando o objeto**

A fim de elaborar uma base teórica inicial e para dar suporte à construção desse objeto de pesquisa, bem como para subsidiar a análise e interpretação dos dados, foram consultados diversos autores que discutem tal temática. Em um primeiro momento a opção é pela contextualização da área por meio da revisão bibliográfica, em que livros, periódicos, dissertações, teses e documentos produzidos que tratam do objeto serão analisados.

Sobre a formação na pós-graduação *stricto sensu* o presente estudo se apóia em autores que resgatam a história, finalidades, e a relação com a docência na educação básica. Por compor o objeto, entende-se que será preciso discutir essa questão abrangente sobre a configuração da pós-graduação *stricto sensu*. Analisaremos a constituição e os objetivos da formação *stricto sensu* no Brasil, considerada o *locus* institucional da formação do pesquisador e procurando delinear as tendências materializadas na formação de professores.

Serão utilizados alguns estudos publicados ao longo das décadas de 1980, 1990 e 2000, por marcarem a ampliação de temáticas de estudos, com destaque para Gunther e Spagnolo (1986), Gatti (1992, 2001, 2002), Warde (1990, 1993), Cunha (1991), Silva (2008) e Velloso (2001, 2002, 2004), Severino (2009), Bianchetti e Sguissardi (2009). Esses autores serviram de base teórica, fornecendo elementos ao debate e à compreensão do movimento do objeto.

Essa revisão de literatura foi feita em diferentes fontes com o objetivo de guiar os caminhos da pesquisa a serem trilhados, a fim de contextualizar o problema na área de estudo e conhecer e analisar o referencial teórico (ALVES-MAZZOTTI, 2006). As fontes de pesquisa escolhidas envolvem importantes eventos, meios de publicações de grande representatividade nacional na área de educação e principalmente na área de formação de professores, dentre eles: ANPEd<sup>14</sup>, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>15</sup>, Revista Linhas Críticas<sup>16</sup>, Revista Brasileira de Educação<sup>17</sup>, Revista Educação & Sociedade<sup>18</sup>, Anpae<sup>19</sup> e Anfope<sup>20</sup>.

---

<sup>14</sup> A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma sociedade civil sem fins lucrativos que reúne sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação). Seu objetivo é o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ocupa um importante lugar no cenário nacional e internacional, em virtude da relevante produção científica de seus membros e da atuação política em defesa dos objetivos maiores da educação brasileira. A ANPEd se estrutura por meio de 23 grupos de trabalho e o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED). Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em 17/05/2011.

<sup>15</sup> A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa brasileiras, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Este projeto – iniciativa inovadora do IBICT, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa – possibilitando a publicação de teses e dissertações produzidas pela comunidade acadêmica brasileira, dando maior visibilidade a produção científica nacional. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/pt/a-bdtd.html>>. Acesso em: 17/05/2011.

<sup>16</sup> A Revista Linhas Críticas é, desde 2011, uma publicação quadrimestral da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e de seu programa de pós-graduação. Avaliada como "B1" pela classificação Qualis/Capes publica artigos inéditos de autores e autoras brasileiros e estrangeiros, que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/>>. Acesso em: 17/05/2011.

<sup>17</sup> A Revista Brasileira de Educação publicação quadrimestral da ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em co-edição com a Editora Autores Associados, voltada à publicação de artigos acadêmico-científicos, visando a fomentar e facilitar o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>>. Acesso em: 17/05/2011.

<sup>18</sup> A Revista Educação & Sociedade é um dos mais importantes periódicos hoje editados na área da Educação no país. Editada desde 1978, foi pensada como instrumento de incentivo a pesquisa acadêmica e debate amplo sobre o ensino, nos seus diversos prismas, ela atinge, um grande acúmulo de análises, informações, debates, entre outros, de grande interesse a cientistas e educadores que atuam nas ciências humanas e outros campos do saber. Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/rev\\_apresentacao.htm](http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm)>. Acesso em: 17/05/2011.

<sup>19</sup> A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>> Acesso em 17/05/2011.

<sup>20</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação é uma entidade científica sem fins lucrativos, sem caráter religioso e político-partidário, tem como finalidade fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas, de



**Artigos apresentados no Grupo de Trabalho GT-7 (Educação de criança de 0 a 6 anos), GT-8 (Formação de professores), GT-11 (Política de educação superior) e GT-13 (Educação fundamental) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd que apresentam em seu título a expressão formação *stricto sensu*, no período de 2000 a 2011:**

**Quadro 3 – Trabalhos apresentados na ANPEd**

ANO	TRABALHO	TÍTULO	AUTOR(ES)
2007	Trabalho GT 11 (Política de Ed. Superior)	Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos	HOSTINS, Regina C. L.
2005	Trabalho GT 11 (Política de Ed. Superior)	Caminhos ou (des)caminhos da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação no Brasil.	MACHADO, Ana M. N. ALVES, Vania (Uniplac)
2005	Trabalho GT 11 (Política de Ed. Superior)	Ranços e avanços no processo de expansão da pós-graduação <i>stricto-sensu</i> em educação física no Brasil.	SOUZA, J. A. (UFU) LIMA, L. F. (UFG) VIDAL, M. H. C. (UFU) SILVA, R. H. R. (UFU)

Fonte: BARREIROS, pesquisa de mestrado, 2011<sup>21</sup>.

**Teses e Dissertações divulgadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que apresentam em seu título a expressão formação na pós-graduação *stricto sensu*, no período de 2000 a 2010.**

**Quadro 4 - Teses e dissertações da BDBTD**

ANO	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR
2007	Teses	Contribuições dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da educação física	Evandro Carlos Moreira (Unicamp)
2007	Dissertação	Formação pedagógica de docentes do ensino superior em cursos de pós-graduação " <i>stricto sensu</i> "	Julia de Cassia Pereira do Nascimento (Mackenzie)

entidades e de instituições dedicadas a esta finalidade. Disponível em: <<http://anfope.spaceblog.com.br/r31974/Estatuto/>> Acesso em: 17/05/2011.

<sup>21</sup> Autoria própria a partir dos dados provenientes do sítio eletrônico <[http://www.anped.org.br/novo\\_portal/internas/ver/reunioes-anuais/](http://www.anped.org.br/novo_portal/internas/ver/reunioes-anuais/)> Acesso em: 11 de agosto de 2011.

2008	Dissertação	A produção do conhecimento na leitura e na escrita na formação de professores em curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Caroline Kretzmann (PUCPR)
2008	Dissertação	A formação continuada de professores no <i>stricto sensu</i> e a influência da prática pedagógica na utilização dos recursos tecnológicos	Sandra Mara Piotto (PUCPR)

Fonte: BARREIROS, pesquisa de mestrado, 2011<sup>22</sup>.

**Artigo publicado na Revista Linhas Críticas que apresenta em seu título a expressão pós-graduação *stricto sensu* no período de 2000 a 2010.**

**Quadro 5 – Artigos publicados na revista Linhas Críticas**

ANO	VOLUME/ NÚMERO	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR
2008	v.14 n. 26	Artigo	A relação orientador-orientando na pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	VIANA, Cleide Maria;

Fonte: BARREIROS, pesquisa de mestrado, 2011<sup>23</sup>.

**Artigos publicados na Revista Brasileira de Educação que apresenta em seu título a expressão pós-graduação, no período de 1995 a 2010.**

**Quadro 6 – Artigos publicados na Revista Brasileira de Educação**

ANO	VOLUME/ NÚMERO	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR
1998 (Jan/Fev/Mar/Abr)	s/v. n. 7	Artigo	História do currículo da pós-graduação em educação da UFRJ (1972-1981): concepções de conhecimento e pesquisa	LOPES, Alice Ribeiro Casimiro
2001 (Set/out/nov/dez)	s/v. n.18	Artigo	Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder	GATTI, Bernadete Angelina
2004 (Set/Out/Nov/Dez)	s/v. n. 27	Documento	V Plano Nacional de Pós-Graduação:	CAPES

<sup>22</sup> Autoria própria a partir dos dados provenientes do sítio eletrônico <<http://bdtd.ibict.br>> Acesso em: 17 de maio de 2011.

<sup>23</sup> Autoria própria a partir dos dados provenientes do sítio eletrônico: <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas>> Acesso em: 17 de maio de 2011

			subsídios apresentados pela ANPEd	
2005 (Set/Out/Nov/Dez)	s/v. n.30	Artigo	A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação	FERRARO, Alceu Ravello
		Artigo	A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas	RAMALHO, B. L.; MADEIRA, Vicente P.C.;
		Artigo	O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas	HORTA, José S. B. MORAES, Maria C. M. de;
		Depoimento	Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação no Brasil	LUDKE, Menga
2006 (Jan/Abr)	v.11 n.31	Documentos	40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas	RAMALHO, Betânia Leite
2007 (Set./Dez.)	v.12 n.36 (número especial)	Artigo	Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd.	SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio
2008 (Jan./Abr.)	v.13 n.37	Documento	Trinta por trinta: dimensões da pós-graduação em educação.	CURY, Carlos Roberto Jamil
2009 (Mai./Ago.)	v.14 n.41	Artigo	Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação.	MOITA, Filomena M. G. da S. C.; ANDRADE, Fernando C. B.;
2009 (Setembro a dezembro)	v. 14 n. 42	Artigo	A pesquisa do professor da educação básica em questão	LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli B.; BOING, Luiz A.
2009 (Setembro a dezembro)	v. 14 n. 42	Artigo	A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos	SANTOS, Ana Lúcia Felix dos;

			sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico.	AZEVEDO, Janete Maria Lins de;
--	--	--	---	--------------------------------

Fonte: BARREIROS, pesquisa de mestrado, 2011<sup>24</sup>.

**Artigo publicado na Revista Educação & Sociedade que apresenta em seu título ou palavra-chave a expressão pós-graduação, no período de 1978 a 2010.**

Dos 113 volumes divulgados no site do CEDES foram observados todos eles, de 1978 a 2010 (no site não há o volume 53 e os volumes 4 e 5 se repetem quanto ao conteúdo), porém, dentre esses somente dois trabalhos foram possíveis de serem acessados (Santos, 2003; Cury, 2004), os outros dois (RATTINER, SAVIANI,1979; SAVIANI,1982) tivemos acesso somente ao título.

**Quadro 7 – Artigos publicados na Revista Educação & Sociedade**

ANO	VOLUME/ NÚMERO	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR
1979 (Setembro) <sup>25</sup>	s/v. n. 4	Comentários, Resenhas e Notícias	Pós-Graduação, Pesquisa e Serviços: Tendência e Perspectivas	RATTINER, Henrique;
			Uma Concepção de Mestrado em Educação	SAVIANI, Dermeval;
			Concepção do Mestrado em Educação no Brasil	Relatório - Síntese dos Trabalhos da 1ª Reunião Científica da ANPED
1982 <sup>26</sup>	v.11 n.11	Artigo	A reforma na prática (A experiência pedagógica do Mestrado da FAE-UFMG)	ARROYO, Miguel González;
2003 (Agosto)	v.24 n.83	Artigo	Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil	SANTOS, Cássio Miranda dos;
2004 Número especial	v.25 n.88	Artigo	Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa	CURY, Roberto Jamil;

Fonte: BARREIROS, pesquisa de mestrado, 2011<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> Autoria própria a partir dos dados provenientes do sítio eletrônico <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 17 de maio de 2011.

<sup>25</sup> O material desta edição não está disponibilizado em meio eletrônico, porém foi considerado na tabela de levantamento bibliográfico por seus títulos se apresentarem nos índices da revista.

<sup>26</sup> O material desta edição não está disponibilizado em meio eletrônico, porém foi considerado na tabela de levantamento bibliográfico por seus títulos se apresentarem nos índices da revista.

**Livros e Artigos publicados que apresentam em seu título a expressão pós-graduação *stricto sensu*.**

**Quadro 8 – Publicações diversas<sup>28</sup>**

ANO	EDITORA	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR
2001	Edições Demócrito Rocha	Capítulo	Pós-graduação em educação brasileira e a produção do conhecimento profissional: emergência de um novo paradigma para a formação de professores?	BRZEZINSKI, Iria;
1996 (jan-jun)	Revista de Faculdade de Educação (FEUSP)	Artigo p.51-87	Situação atual e tendências de reestruturação dos programas de pós-graduação em educação.	FÁVERO, O.
1986	Ciência e Cultura n.38	Artigo P.1643-1662	Vinte anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores?	GUNTHER, H.; SPAGNOLO, F.
1992 (maio)	Cadernos de Pesquisa n.81	Artigo p.5-21	Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios.	VELLOSO, Jacques.
2004 (set/dez)	Cadernos de Pesquisa v.34 n.123	Artigo p. 583-611	Mestre e Doutores no país: destinos profissionais e políticas de Pós-Graduação.	VELLOSO, Jacques.
2002	Fundação CAPES v. 1 e v.2	Livros	A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país.	VELLOSO, Jacques (org)
2001	Fundação CAPES	103p	Mestrandos e Doutorandos no país: trajetórias de formação.	VELLOSO, Jacques.

<sup>27</sup> Autoria própria a partir dos dados provenientes do sítio eletrônico <<http://www.cedes.unicamp.br/revista>>. Acesso em: 17 de maio de 2011.

<sup>28</sup> As publicações diversas foram encontradas num recurso mais genérico, por meio da pesquisa em um sítio de buscas *Google* <<http://www.google.com>>, a partir de palavras-chave e expressões relacionadas à temática, que posteriormente foram acessados na biblioteca da UnB, bem como, na compra de algumas unidades.

s/d	Instituto de Estudos Avançados na Universidad e de São Paulo	Artigo	Pós-Graduação: Egressos, Trabalho e Formação no País e no Exterior.	VELLOSO, Jacques.
1993	16ª RA da Anped	Documento Preliminar	A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas.	WARDE, M. J.
2002	Cortez	Capítulo	Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L. MACHADO, A. M. N. (Org.). <i>A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.</i>	SEVERINO, A. J.
2009	Autores Associados	Livro	Dilemas da Pós-graduação: gestão e avaliação.	BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (orgs)
1978 a 2010	CAPES	Documentos	I, II, III, IV, V e VI Planos Nacionais de Pós-graduação	BRASIL, MEC. CAPES. Disponíveis em < <a href="http://www.capes.gov.br">http://www.capes.gov.br</a> >.
2008	---	Tese (UFG)	Professores com formação <i>stricto sensu</i> e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidades, entraves e possibilidades.	SILVA, Kátia A. C. P. C. da

Fonte: BARREIROS, pesquisa de mestrado, 2011.

## **ANPAE**

Das edições recentes da Revista *Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)* de 2006 a 2009<sup>29</sup> não foi encontrado nenhum artigo relacionado a formação *stricto sensu* de professores da educação básica.

## **ANFOPE**

Das publicações da *Associação Nacional pela Formação Profissional de Educação (ANFOPE)* não foi encontrado nenhum documento relacionado a formação *stricto sensu* de professores da educação básica.

Os critérios para a seleção dos trabalhos divulgados nos diferentes meios de publicações (BDTD, Revista Linhas Críticas, Revista Brasileira de Educação, Revista Educação e Sociedade, RBPAE, ANFOPE) se encaminharam a partir de uma busca detalhada e cuidadosa no site da instituição, em cada entidade procuramos trabalhos publicados em todas as edições divulgadas em seus sítios.

Já na ANPED a procura por trabalhos se realizou de maneira diferenciada, porém também em meio eletrônico. Foram acessados os anais da ANPED, nos ícones do grupos de trabalho sobre: formação de professores (GT 8), educação de crianças de 0 a 6 anos (GT8), educação fundamental (GT13) e política de educação superior (GT11), essa opção foi feita na tentativa de encontrar nos primeiros GTs estudos referentes à educação básica e no último GT pesquisado relacionado à pós-graduação *stricto sensu*, analisando todas as reuniões anuais divulgadas no meio eletrônico.

Devido à originalidade, novidade do tema, e ao fato de não ter encontrado muitas pesquisas publicadas dentro dos critérios estabelecidos nas fontes iniciais de busca, apresentando a relação entre pós-graduação e educação básica, ampliou-se para uma temática mais genérica, envolvendo as expressões: pós-graduação, pós-graduação *stricto sensu*, formação na pós-graduação, formação na pós-graduação *stricto sensu*, mestres e doutores, mestrado e doutorado.

Boa parte das produções elencadas nos quadros acima mencionados foi pouco utilizada, por trazerem a formação na pós-graduação como objeto isolado ou voltado somente à preparação de docentes na universidade, e não, por estabelecer relação com a educação básica, alvo das nossas análises. Porém, essas serviram para embasar nossa problemática

---

<sup>29</sup> A delimitação desses anos se justifica por ser o período divulgado na íntegra em meio eletrônico.

possibilitando aproximações com o panorama existente sobre a temática e contribuindo para dar materialidade ao contexto da pós-graduação brasileira, a partir de suas pesquisas e depoimentos de grandes estudiosos sobre o assunto. Discutiremos a revisão sobre três eixos a seguir.

### **2.3. Contexto histórico da pós-graduação**

O contexto histórico como categoria de análise nos artigos selecionados permite-nos aproximar do objeto de estudo e compreender os movimentos, destacando avanços, limites e ranços dos programas de pós-graduação. Ao situarmos historicamente a pós-graduação no Brasil, podemos perceber que a formação de professores, é extremamente nova na proposta dos planos, na procura e na absorção profissional dos mestres e doutores, entretanto, visualiza-se uma ampliação do fenômeno.

Sobre o contexto histórico da pós-graduação *stricto sensu* os autores citados anteriormente trazem importantes contribuições que revelam não ser possível mais desconsiderar, nas discussões sobre a pós-graduação, o fato de que o momento histórico hoje mostra diferenças visíveis em relação ao momento histórico em que os primeiros programas foram implementados e tiveram seus primeiros desenvolvimentos nas décadas de 1970 e inícios dos anos 1980 (GATTI, 2001; LUDKE, 2005; RAMALHO, 2006).

Para Gatti (2001) os mestrados e doutorados em nosso país originaram-se de uma política deliberada de organismos estatais, no final década de 1960 e inícios de 1970. As universidades nasceram da agregação de cursos e pouquíssimas tinham a pesquisa como parte integrante do trabalho de seus docentes. Somente após o chamado milagre econômico brasileiro a pesquisa vai ser induzida nos programas através da política de criação e apoio aos cursos de mestrado e doutorado, sendo estimulados financeiramente.

Velloso (2004) destaca ainda que o impulso inicial desses novos cursos surgiu a partir de políticas para o avanço da ciência e tecnologia, considerados importantes pilares para o desenvolvimento econômico, no contexto do regime militar. Outro estímulo se constituiu com relação à universidade brasileira que também se beneficiaria desse quadro de titulados como futuros integrantes da própria universidade. Porém, Ludke (2005, p. 119) aponta que essa função, de preparar o professorado para atender à expansão do ensino superior, passou de fato a integrar as atribuições de nossos programas de pós-graduação em todas as áreas, entretanto, “sem a necessária discussão sobre como tal preparação precisaria integrar outros aspectos, além do estrito aprofundamento em determinada área de conhecimento”.



## 2.4. Função e relevância da pós-graduação

Quanto à função da pós-graduação *stricto sensu* Lopes (1998) afirma que os programas então organizados entre as décadas de 1960 e 1970, visavam à formação do professor de nível superior, muitas vezes já integrante dos quadros das universidades brasileiras. Cabia à graduação a formação de profissionais, enquanto a pós-graduação se instalava com o “objetivo de ser o centro criador da ciência e da cultura, com a nítida intenção de não ser lugar de educação da massa”. (BRZEZINSKI, 2001, p.58). Torna-se objetivo principal da pós-graduação a pesquisa científica, caracterizada por um ato de criação de conhecimento novo, provocando avanço da ciência na área. Para Severino (2002). p. 69) “é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional”.

Gatti (2001) reitera que os cursos de mestrado e doutorado foram criados, apoiados e sustentados em seu desenvolvimento sob um certo modelo e vocação não discutidos amplamente, mas gestados por setores da burocracia estatal em consenso com algumas lideranças acadêmicas e, por isto mesmo, um modelo voltado ao desenvolvimentismo e à formação de quadros para a pesquisa e para as universidades, dentro de uma certa concepção sobre ciência, sobre seu papel e os da tecnologias e sua produção/reprodução.

Para Velloso (2004) o modelo sequencial de pós-graduação brasileiro foi originalmente concebido tendo em vista o aperfeiçoamento de quadros para o ensino superior e neste também a formação do pesquisador cientificamente independente. Sob outro olhar Severino (2009) considera a pós-graduação *stricto sensu* como lugar de produção de conhecimento, o que sustenta a sua existência é que se trata de fazer ciência e não apenas transmiti-la. Para o autor esse nível de ensino é o único espaço em que as pessoas podem ter uma real experiência de pesquisa. Warde (1990, p.71) acredita que os programas estão gerando dissertações e teses, o que, segundo a autora, é muito diferente de gerar pesquisas, considera “negativo chamar a incumbência da pesquisa à pós-graduação, tal como está ocorrendo em todo o país”.

Reconhecendo os indicadores de excelência da PG no Brasil, Ramalho e Madeira (2005, p.75) em um estudo sobre os desafios e avanços da PG em educação no norte e nordeste, apontam que ainda falta muito para chegar a cumprir o objetivo principal do SNPG: “o crescimento equânime, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país”.

A oferta da pós-graduação nas cinco regiões, nos níveis de mestrado e doutorado (73 programas no total, em 2005) apresenta-se com os seguintes percentuais: 45% mestrado e 56% doutorado; Sul: 26% mestrado e 17% doutorado; Nordeste: 16% mestrado e 17% doutorado; Centro-Oeste: 9% mestrado e 10% doutorado; Norte: 4% mestrado e nenhum doutorado. Se considerarmos somente os doutorados, a concentração dos programas no eixo Sul-Sudeste é ainda maior: as regiões Sul e Sudeste detêm 73% dos programas de pós-graduação no país. (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p.75)

Para os autores, o notório desequilíbrio da PG entre regiões é apenas “um aspecto do desequilíbrio total de um país desigual e injusto, por força do modelo de desenvolvimento econômico e social historicamente implantado” (RAMALHO e MADEIRA, 2005, p.75).

Sobre a relevância da formação na pós-graduação *stricto sensu* e as perspectivas profissionais após a titulação, nos apoiaremos nas contribuições de Velloso (2001, 2002, 2004) que realizou diversos estudos procurando identificar e analisar as expectativas dos discentes quanto às atividades que pretendem desenvolver logo após a conclusão do mestrado e do doutorado, assim como suas aspirações no futuro mais remoto. Outras contribuições podem ser encontradas nos estudos de Spagnolo e Gunther (1986), uma das primeiras investigações sobre o destino profissional de mestres e doutores no país em meados da década de 1980, verificando que a maioria dos egressos buscou a pós-graduação com interesse em pesquisa, estava geralmente satisfeita com o seu trabalho e tinha uma avaliação positiva quanto à sua formação. Antes de fazer o curso, menos da metade dos mestres trabalhava em instituição de ensino superior, em geral públicas, porém depois da titulação 70% dos titulados tiveram esse destino profissional. Entre os doutores, antes de começarem curso, cerca de 60% atuavam no ensino superior, também quase sempre público, proporção que crescia para  $\frac{3}{4}$  após a obtenção do título.

Segundo Velloso (2004) desde essa época alteraram-se as políticas de pós-graduação traçadas pelas agências de fomento, mudou muito o mercado de trabalho universitário e mais ainda o mercado de empregos. Com isso, será necessário buscar o sentido da pós-graduação *stricto sensu* para quem a procura e de que forma tem configurado suas produções. Velloso (2004) aponta que nesse contexto começam a tomar contornos em que acrescentam novos objetivos para essa formação, um deles está na profissionalização de forma mais direta, para atender a necessidade do mercado.

A partir dos estudos de Warde (1990) as investigações no campo educacional passam a ter como tema central os estudos baseados nas experiências do cotidiano, na organização, gestão, no saber prático do professor, dentre outros, naturalizados no limite entre produzir conhecimento e manipular a prática. E ao indagar-nos sobre o tipo de conhecimento que tem

sido produzido nos programas *stricto sensu*, dois autores trazem contribuições para a análise: Warde (1993) alertando que se atribui à pós-graduação a função de ser o foco produtor de pesquisa, mas a sua estrutura é de foco produtor de dissertações e teses. Segundo ela, há indícios de que boa parte das produções dos discentes não pode ser tomada como pesquisa, em consequência da fragilidade teórico-metodológica. Cunha (1991) já um pouco mais otimista pondera que as dissertações e teses dos programas de pós-graduação deram origem à maioria dos livros publicados, constituindo a bibliografia da educação; porém aponta que as condições de implantação e muitas vezes de funcionamento dos programas, estão baseados na lógica da improvisação.

Ainda pensando na relevância do SNPG, ao tratar da gênese e primeiros passos da pesquisa em educação Ferraro (2005) contribui com a exposição de três períodos: no primeiro, predominaram estudos de natureza psicopedagógica; no segundo, com predominância de estudos de natureza sociológica; e no terceiro período, predominaram os estudos de natureza econômica. Outra importante informação que o autor traz é o surgimento e importância da ANPEd que em apenas oito anos de pós-graduação já datava sua origem. A exposição de trabalhos e seleção destes representou sem dúvida, um enorme avanço no que se refere à disseminação da produção científica dos pesquisadores e dos programas de pós-graduação.

A revisão da literatura nos permitiu aproximar do objeto de estudo, trazendo importantes contribuições para o mapeamento da pós-graduação brasileira. Os estudos que tiveram esse nível de ensino como objeto trouxeram informações que nos permitiram ter uma ideia geral sobre a função e a importância para o cenário educacional e atribuíram fundamental importância dessa formação para carreira docente. Para compreendermos criticamente tal relevância e por diversos trabalhos apresentarem a necessidade de reflexão sobre as políticas educacionais de formação de professores, torna-se essencial uma aproximação das diretrizes e planejamentos políticos para essa formação. E é isso que o próximo tópico abordará.

## **2.5. Formação de professores na pós-graduação: a tendência dos Planos Nacionais de Pós-Graduação**

Neste item o olhar estará dirigido à política de formação de professores na pós-graduação a partir dos Planos Nacionais de Pós-Graduação implementados e citados pelos autores apresentados na revisão de literatura, mostrando que somente nos últimos PNPGs

(2005-2010 e 2011-2020) houve preocupação com a formação de docentes que não somente atuariam no ensino superior, mas também na educação básica. O V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) prevê a necessidade de propor diretriz e programas especiais que atendam a formação do professor de educação básica. O plano mais recente, o VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), em uma de suas metas apresenta a educação básica como um novo desafio para o sistema de pós-graduação brasileiro.

Porém, faz-se necessário primeiramente destacar as intenções e objetivos dos primeiros planos para assim compreender as configurações e rumos tomados pela pós-graduação. Autores como Brzezinski (2001), Ramalho e Madeira (2005), Santos e Azevedo (2009) contribuem com alguns destaques sobre a política educacional de pós-graduação. Os PNPGs foram criados em 1975 para orientarem a implementação da Política Nacional de Pós-Graduação, que tinha como objetivo formar cientistas em quantidade, qualidade e perfis adequados ao modelo de desenvolvimento do país. A esses planos foram destinadas, inicialmente, as finalidades de projetar a institucionalização da pós-graduação, formação de recursos humanos de alto nível e melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação. Enquanto para a LDB/96 o objetivo da pós-graduação é formar o professor universitário no nível de mestrado e/ou doutorado, para o PNPG, de maneira geral, esse objetivo é ampliado e o enfoque passa a ser na formação do pesquisador.

O I PNPG (1975 a 1980) atribuiu como prioridade capacitar os docentes das universidades e a necessidade de integrar as atividades de pós-graduação das atividades de pós-graduação dentro da própria universidade. Para isso, Brzezinski (2001) destaca que a CAPES implementou programas de fomento para aperfeiçoamento dos docentes do ensino superior, distorcendo os propósitos dos cursos que passaram na prática quase que com exclusividade preparar professores para atuarem na educação superior. Para Santos e Azevedo (2009) os destaques principais desse documento era, além da capacitação dos docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário, a preocupação com as ciências básicas e com as disparidades regionais, que deveriam ser evitadas.

O II PNPG (1982-1985), segundo Ramalho e Madeira (2005) surgiu no contexto de forte crise política que sinalizava a realidade dos governos militares. Tinha como prioridades a qualidade da educação superior e da pós-graduação e a adequação do sistema às necessidades do país em termos da produção de ciência e tecnologia. Para Santos e Azevedo (2009) em consequência da crise, houve escassez de recursos para as políticas educacionais, de forma que as prioridades estabelecidas para a pós-graduação foram a racionalização dos investimentos e o reforço de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas,

com vistas à melhoria de sua qualidade. O vínculo com o setor produtivo “gerou um mecanismo de controle de qualidade através do sistema de avaliação dos cursos, aperfeiçoando-se durante a vigência do III PNPG (1986-1989) e se prolongando até os dias atuais” (BRZEZINSKI, 2001, p.63).

Para Brzezinski (2001) o paradigma que permeou as produções de alunos e professores da pós-graduação por vinte anos foi o da racionalidade moderna, discutindo o método. Era o paradigma da verdade racional e absoluta, denominado “conflito da aplicação técnica de conhecimento” que transformou os problemas sociais e políticos em problemas técnicos resolvendo-os cientificamente. A autora ainda destaca que poucas foram as pesquisas realizadas pela pós-graduação durante os dois primeiros PNPG que estavam comprometidas com a realidade sócio-política-cultural da sociedade brasileira, poucos projetos estavam voltados para o conhecimento como emancipação. Essa realidade é justificada pelo momento histórico do país, impregnado do ideário tecnicista, porque era de interesse do sistema produtivo e do regime político a adoção desse paradigma como caminho para o desenvolvimento econômico brasileiro.

A partir do início do III PNPG (1986 – 1989) algumas mudanças no paradigma da ciência moderna começaram a aparecer, os formuladores do plano, na crença de que equacionariam os problemas que fogem do campo educacional, atribuíram uma dupla função à pós-graduação: desenvolver pesquisa e propor soluções para os problemas sociais, econômicos e tecnológicos da sociedade brasileira. Para Santos e Azevedo (2009) o plano buscou priorizar a necessidade de estreitamento das relações entre a universidade, a pós-graduação e o setor produtivo, tanto como meio de buscar novas fontes de financiamento quanto como mecanismo de aplicação das pesquisas e da busca de desenvolvimento de estudos aplicados. Para Ramalho e Madeira (2005, p.73) o plano deu maior força à “necessidade de institucionalização da pesquisa como elemento indissociável do ensino de pós-graduação, e integração no Sistema Nacional de Tecnologia.”

Brzezinski (2001) lamenta que a universidade da alta modernidade valorize o domínio do maior número possível de informações, voltando-se com exclusividade para uma ciência e tecnologia de cunho utilitarista definido pelo mercado. Este plano caminhou nessa direção pela própria configuração da ciência, que já não era a mesma, a sociedade já apresentava diferentes questionamentos, devido a configuração que o Estado passava a adotar. Com a inserção dos organismos internacionais e a reestruturação do papel do Estado, requeria-se da ciência explicações para os fenômenos sociais provenientes dessa nova realidade.

Com o processo de abertura política e democratização da sociedade brasileira, as funções da universidade começam a se redefinir e o modelo da pós-graduação se modifica. Integra-se o ensino à pesquisa e estrutura-se o currículo como núcleos temáticos, aflorando o conceito de interdisciplinaridade. Para Brzezinski (2001) essa fase se baseia em referenciais teóricos marxistas e gramscianos, assim, progressivamente, as análises passam a ser qualitativas, no método etnográfico, na pesquisa participante, na pesquisa-ação, entre outras. Esse período de mudança de paradigma resultou na construção do conhecimento profissional, particularmente, se referindo às questões do ensino, dando pouca atenção às questões do pensamento científico, da ciência e da tecnologia. Porém, comparando à fase anterior que a pós-graduação viveu, há um avanço na natureza epistemológica interdisciplinar da área da educação, essa passa a ser independente das demais ciências humanas. Essas mudanças contornaram a década de 1990, que ficou marcada pela tendência de dirigir as investigações para o cotidiano da escola, para a reflexão do professor sobre sua própria prática. Assuntos como profissionalização docente, histórias de vida de professores, questões de gênero na profissão, crise de identidade docente passaram a ser bastante comentadas nas pesquisas de pós-graduação em educação, apontando alternativas para superar essas inquietações.

Em 1998 a CAPES lança o IV PNPG, com versão finalizada em 2000, não foi bem um plano formal como os outros, mas trouxe um conjunto de medidas que constituem uma política para a pós-graduação com metas inovadoras voltadas para expansão do sistema nacional de pós-graduação, prezando pela qualidade; diminuir as desigualdades regionais na oferta e desempenho da pós-graduação; comprometimento maior da pós-graduação em renovar a graduação, integrando-os contribuindo para melhoria da formação docente que se aperfeiçoaria na pós-graduação *stricto sensu*. Santos e Azevedo (2009, p.538) apresentam autonomia institucional e flexibilização como princípios básicos do plano. “Isso significava que cada universidade deveria assumir a responsabilidade pela gestão de seu sistema de pós-graduação e propor modelos abertos de acordo com seus objetivos e sua vocação específica”.

Outra novidade do IV Plano é a mudança de tipologia do mestrado em acadêmico e não acadêmico (profissional), é introduzido como “mestrado temático” constituindo-se em “uma trilha diferente da oferecida pela pós-graduação acadêmica, não forma pesquisadores mas enfatiza estudos programados em segmentos definidos da atividade social” (BRZEZINSKI, 2001, p.73). Já Severino (2002) critica a pós-graduação *stricto sensu* profissionalizante por conceber a relação com o conhecimento de forma diferente. Enquanto um mestrado profissional preocupa-se em repassar as contribuições mais recentes do conhecimento já produzido em sua área, no mestrado acadêmico tem sua razão de ser na

construção de conhecimento novo. Para o autor, o que justifica a existência da pós-graduação é sua destinação à produção do conhecimento através da pesquisa, formando assim, novos pesquisadores. Trata-se de fazer ciência e não apenas transmiti-la

O V PNPG (2005-2010) tinha como objetivo principal promover o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender com qualidade as diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Apresenta um diagnóstico da situação da pós-graduação na época, apesar dos avanços quantitativos, o plano continua registrando, tal como nos planos anteriores, que um dos principais problemas ainda persiste: a distribuição desigual do sistema em termos de distribuição dos cursos entre as regiões, ou seja, é na região sudeste que continua concentrado o sistema (SANTOS; AZEVEDO, 2009). Ramalho e Madeira (2005) consideram que nesse plano a educação é referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao potencial científico-tecnológico e social do país.

Outro objetivo era formular e implementar políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia. Porém, é nesse Plano que encontramos indícios de maior compromisso institucional da pós-graduação com a graduação, visando renovar esse nível de ensino e atribuindo aos programas *stricto sensu* a responsabilidade de qualificar os professores de ensino fundamental, médio e técnico, para a qual o Plano prevê a necessidade de propor diretriz e programas especiais que atendam a formação de professor da educação básica.

Já o VI PNPG (2010)<sup>30</sup> tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil, dedica um de seus capítulos à educação básica, propondo a integração desse nível de ensino como novo desafio para sistema nacional de pós-graduação, defendendo a ideia de que para aumentar a qualidade da formação *stricto sensu* é preciso melhorar a eficiência do sistema como um todo, sobretudo a etapa da educação básica.

---

<sup>30</sup> Paralelamente a este Plano, foi elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que traz como um de seus objetivos formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação. De fato, pela primeira vez, um plano nacional de educação contempla as metas da pós-graduação, isso porque o PNPG é parte integrante do PNE (BRASIL, 2010).

O tema educação básica será objeto de estudo por parte do SNPG. A recomendação desse sistema é desenvolver estudos relativos à formação de professores, ao estabelecimento de padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos, tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da educação básica, notadamente do ensino médio. A CAPES, que cuida dos cursos de pós-graduação, tem novas atribuições com a criação da Diretoria de Educação Básica e, portanto, condições de comandar os esforços para consecução dessa tarefa (BRASIL, 2010, p.41).

Apresenta também a intenção de ampliar os editais destinados à pesquisa em educação básica, nos moldes dos programas em andamento, bem como, ampliar editais destinados à valorização e formação dos profissionais do magistério da educação básica como PRODocência, PIBID, PARFOR e etc. Atenta para o fato de que a formação docente atualmente é objeto de atenção da CAPES e que cabe ao SNPG organizar e avançar nas discussões e debates sobre os caminhos necessários para alcançar melhorias na Educação Básica. O PNPG em vigência, também reconhece que é necessário traçar perfil dos professores da educação básica, compreender o que motiva e o que desmotiva o trabalho docente, refletir sobre a pouca procura por licenciatura nos vestibulares, e repensar a vida na escola e o trabalho do professor. Há também a consideração de que os cursos de pós-graduação estão capacitados para a tarefa de formar professores para educação básica, “porque estão localizados em sua maioria nas universidades, lugares estes, por excelência, voltados para a realização das formações docentes” (BRASIL, 2010, p.171). É a partir dessas intenções expostas no plano que percebemos o avanço nas políticas nacionais da pós-graduação em pensar a educação básica como um assunto estratégico para o desenvolvimento social do país.

Contudo, pudemos perceber também, a partir de algumas indagações levantadas nos estudos de Silva (2008), que foi identificada uma lacuna nos propósitos, estímulos, motivos e circunstâncias em que essa formação na pós-graduação *stricto sensu* de professores da educação básica tem sido realizada. Sua pesquisa demonstra que a formação *stricto sensu* começa a fazer parte da formação continuada do professor da educação básica e, portanto, instiga os programas a pensarem nas diretrizes do V e VI PNPG, que prevê a relação entre pós-graduação e docência na educação básica. A autora revela que não há produções que contemplem ou tentem responder a essa problemática, e instigada pela necessidade de preencher essa lacuna que a partir dessas colocações nasce a presente pesquisa sob o desejo de investigar sobre o trabalho docente de professores mestres e doutores e seu sentido para a educação básica.



É na investigação sobre o trabalho docente que nos concentraremos no próximo capítulo, com a intenção de fazer algumas aproximações com a realidade do trabalho dos professores para então compreender de que maneira o trabalho se ressignifica após a formação *stricto sensu*.

## CAPÍTULO III - TRABALHO DOCENTE: CONCEITOS E REALIDADE

O presente capítulo tem como objetivo de compreender o trabalho docente, categoria fundamental para analisar os sentidos e significados da formação *stricto sensu* na educação básica. Para compreender essa categoria situaremos a discussão sobre a temática que ainda encontra-se em construção, em seguida, trataremos da categoria trabalho, trazendo alguns elementos teóricos para analisar o processo de trabalho docente e a questão da profissionalidade.

### 3.1. Trabalho docente: um campo em discussão

Desde a década de 1990 existe no contexto brasileiro um esforço em sistematizar os estudos sobre o processo de trabalho docente (Hypolito, 2003). Já ao final da década de 1980 o principal debate sobre a profissão docente era em torno do conceito de classe social do professorado e sobre a natureza do trabalho docente, principalmente com a publicação de alguns artigos que demarcaram e estimularam as discussões (Apple, 1987 e 1988; Arroyo, 1985). O debate se configurava na condição de professores realizarem um trabalho produtivo ou improdutivo, em outras palavras, se a natureza do trabalho que realizavam era capitalista ou não e a que classe social esses professores pertenciam. Segundo Silva (2011) a crítica à uma ideia de proletarização do trabalho docente é que, mesmo submetidos à racionalidade e à organização da burocracia estatal e ideologicamente controlada, a escola e seus trabalhadores desenvolvem um processo de trabalho que não é igual ao desenvolvido no setor produtivo.

Enguita (1991) aborda a questão da crise de identidade do trabalhador docente, com discussão entre a profissionalização e proletarização. De acordo com o autor

A proletarização é um processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade...[é] um processo prolongado, desigual e marcado por conflitos abertos ou disfarçados (ENGUIITA, 1991, p. 46)

Há também estudiosos que negam a existência de uma dominação, que atribui ao trabalho docente especificidades que o impedem de ser totalmente proletarizado e que existe um desempenho ativo dos agentes sociais que pode evidenciar o papel dos docentes como intelectuais (GIROUX, 1997).

Caracterizar o trabalho docente ainda é uma tarefa em realização, pois as discussões não foram resolvidas e necessitam de mais estudos teóricos por meio de pesquisas para um

maior aprofundamento por se tratar de um campo complexo e constituído de várias interpretações (SILVA, 2011). Na perspectiva de estudar sobre o trabalho docente em um tempo de tantas mudanças os professores

[...] por sua situação como intelectuais, assim como por serem produto qualitativo do sistema educacional, têm a possibilidade (a obrigação moral e política, segundo Gramsci) de analisar, interpretar e compreender a sociedade em seu conjunto, o papel da escola na mesma e sua própria situação em ambas, e, em consequência, de atuar crítica e conscientemente (JÁEN; CABRERA, 1991, p. 206).

Para discutir sobre essa temática torna-se necessário elucidar que o trabalho docente é aqui compreendido por sua materialidade a partir da ótica de seus agentes sociais, procurando entender como os sentidos que os professores atribuem a sua prática cotidiana podem ser mobilizadores de suas ações em relação ao trabalho, pois por serem os sujeitos produzidos por meio do trabalho, somente as mudanças nas relações de trabalho podem transformar a realidade. O ato de desvelar a realidade é que pode construir possibilidades de mudanças em sua atividade, seu trabalho.

### **3.2. Categoria trabalho: elementos teóricos para análise do processo de trabalho docente**

O trabalho, de acordo com Marx (1983a, p.149), é um processo segundo o qual o homem “põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeças e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural, de uma forma útil para sua própria vida”. A partir desse conceito, entendemos que o trabalho é composto por três elementos: ação humana (dispêndio de força de trabalho; objeto de trabalho (matéria prima, a que se aplica o trabalho); e meios de trabalho (todas as outras condições necessárias à realização do processo de trabalho, como máquinas, ferramentas, recursos e etc.)

Para Marx, o trabalho é a categoria fundante do ser genérico e social:

[...] nas suas diferentes formas, enquanto fundamento da humanidade do indivíduo, o trabalho não é uma invenção ou uma escolha teórica. É um fato histórico posto na perspectiva da construção do desenvolvimento do ser humano. Seja o comportamento do homem consigo mesmo enquanto ser universal, sejam as exteriorizações de si como ser individual, enfim, seja qual for a dimensão em que se expresse, a vida humana só se efetiva através da exteriorização das forças particulares do seu gênero universal, que por sua vez, foram interiorizadas a partir da obra coletiva do homem, como resultado da história, do processo de trabalho. A dimensão social do homem no registro do processo de trabalho não é uma abstração mas uma determinação histórica. O trabalho é, portanto, a chave que permite iniciar a busca da compreensão do homem. (MARX, 1983b, p.34)

As necessidades que o homem possui, fazem com que o sujeito se exteriorize, se objetivando e se colocando para fora de si. Ou seja, é por meio da necessidade que o homem produz meios para satisfazê-la. Ao procurar satisfazer essa necessidade ele modifica a natureza com a qual se relaciona e ao modificar a natureza, modifica a si mesmo, se reconhecendo no objeto exteriorizado e se transformando. Mas ao mesmo tempo ele pode se reconhecer no objeto exteriorizado, no momento que ele deixa de ser fora, para ser ele, para ter consciência de si. Isto revela que o trabalho, como ação humana, humaniza o homem, e é onde o homem produz a si mesmo na relação com o outro e com a natureza (SILVA, 2001).

Ao entender o trabalho como aquilo que concede o caráter de ser genérico ao homem, construindo sua humanização, toma-se também a categoria da contradição que representa o motor interno da realidade; ao satisfazer suas necessidades o homem se objetiva, trabalha na construção de um objeto e de si mesmo, um objeto que é negação e afirmação, e portanto, contraditório em si.

Assim, o processo de trabalho é a forma pela qual os homens, a partir de determinados meios, produzem uma transformação no objeto ou matéria prima para que lhe seja útil, possa servir ao consumo. O trabalho, pois, altera o estado natural do objeto para transformá-lo, e tornar possível sua utilização. No trabalho, pela sua ação, o homem produz um objeto que tem um valor de uso, adaptado às necessidades. Emprega, portanto, sua força de trabalho em uma quantidade de tempo, para produzir um valor de uso, que se torna também simbólico.

Com o avanço do capitalismo, a produção de mercadorias e a venda da força de trabalho, o trabalho adquire novo significado. O trabalho produz valor de troca e a finalidade da produção não é mais o valor de uso, embora ele continue presente, mas sim é a produção da mais-valia<sup>31</sup>, e do lucro, “mais tarde verificou-se também que o trabalho possui duplo caráter: quando se apressa como valor, não possui as mesmas características que lhe pertencem como gerador de valores de uso” (MARX, 1983, p.48).

Assim, a alienação acontece quando o trabalhador estranha o produto do seu trabalho, quando ele não consegue e não pode perceber a historicidade do seu ser naquele trabalho, porque o trabalhador, da mesma forma, não domina todo o processo de produção, apenas uma pequena parte e, assim, o trabalho exterior a ele não pertence à sua natureza. Ao se alienar do

---

<sup>31</sup> Mais-valia é um conceito marxismo que explica o processo pelo qual o empregador paga apenas uma parte do trabalho do empregado na construção de um produto, o restante é apropriado pelo empresário em cima da exploração do empregado, ou seja, o que resta é a mais valia. O que o trabalhador vende ao capitalista em troca de seu salário não é trabalho, mas força de trabalho.

seu produto, o homem trabalhador aliena-se de si mesmo perdendo sua condição de ser genérico.

O processo de alienação que acontece no não-reconhecimento do trabalho nas condições capitalistas se amplia para todas as esferas da vida humana: a educação, a escola etc. Isto porque, segundo Silva (2001, p.50) a produtividade da subjetividade dos indivíduos é construída nas relações sociais objetivadas que estão submetidas a um processo de alienação. “ser alienado é uma condição histórica, que só poderá ser superada nas possibilidades históricas concretas e não na consciência”.

Podemos verificar que a contradição está presente na categoria fundante do ser genérico, pois o trabalho quando é alienado torna-se sacrifício, obrigação e é contraditório porque tem em si a negação do homem e da sua vida, naquilo que devia ser a fonte de vida. O trabalho docente deveria ser considerado um trabalho vivo, entendido como o trabalho imediato, criado pelo próprio homem, pois há uma construção conjunta do conhecimento entre professor e aluno, independente do valor de uso que é dado ao conhecimento utilizado nessa relação. Isso porque “todo valor de uso, entrando em operações novas como meio de produção, perde seu caráter de produto e funciona então como fator de trabalho vivo” (MARX, 2005, p.99). Assim, o trabalho do professor é vivo por se apoderar de conhecimentos e transformá-los em valor de uso, de forma a propiciar a relação ensino-aprendizagem, sua intenção primeira.

Porém, a venda da sua força de trabalho em troca de um salário revela que o trabalhador não recebe o preço da mercadoria vendida (a força de trabalho), mas sim, o que restou do trabalho morto acumulado que produz, o que equivale ao mínimo para garantir suas necessidades básicas. Trabalho esse associado à instrumentação, tornado coisa, inanimado, que no caso do professor pode ser exemplificado nas apostilas, nos pacotes educacionais que a escola se submete. É a substituição do trabalho humano por um trabalho coisificado, em que não encontra-se mais o reconhecimento de si.

Ao considerarmos a atividade do professor como um trabalho sujeito às condições históricas relacionadas com a forma de produção capitalista, podemos perceber todos os elementos que constitui esse processo. Afinal, o trabalho docente é como todas as outras formas de trabalho, está inserido numa lógica de produção e trabalho capitalista, que na verdade, não se importa se o trabalho produz bens ou serviços, mas sim se foi produzido no âmbito das relações capitalistas, no qual o trabalhador recebe um salário por parte do trabalho realizado e o que excede é apropriado por outro. Essa apropriação por outro pode ocorrer a

partir das determinações e variáveis que vem através de diretrizes, incidem no trabalho do professor.

As reformas na educação têm atuado de maneira incidente sobre a organização escolar, trazendo novas formas de ensinar e de avaliar. Essas mudanças trazem à tona novos critérios para lidar com os alunos, gasto de maior tempo do professor para atendimento de alunos e reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho. Isso repercute de forma direta sobre a organização e configuração do trabalho escolar, porque exige mais tempo de trabalho do professor, tempo que se não aumentado na sua jornada objetivamente acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo.

Outra repercussão de tais mudanças na organização escolar é mexer na divisão do trabalho na escola, na extinção de algumas rotinas e adoção de outras, na substituição de certas hierarquias, na demanda por novos procedimentos profissionais. Trata-se de uma real intensificação do trabalho, gerando uma sobrecarga trazida pelos novos processos de ensino e avaliação; forçando os professores a encontrar meios alternativos para responder as demandas crescentes.

De acordo com Silva (2001) a questão do trabalho docente subordinado ao mercado capitalista acontece na medida em que se aprofunda a divisão do trabalho na escola. Portanto, o trabalhador docente que concentrava as condições de seu trabalho passa por um processo de divisão do trabalho em que domina uma mínima parcela do ato pedagógico, perdendo sua autonomia. A escola e seus trabalhadores desenvolvem um processo de trabalho que não pode ser igualado ao desenvolvido no setor da produção, mas é parte desta realidade. Mesmo o trabalho docente apresentando sua especificidade, ele está sob as condições capitalistas e por isso encontra-se à mercê do processo de alienação. Pelas condições de trabalho, formação e de vida, o professor muitas vezes não sabe porque desempenha sua função nem sabe para quê e muitas vezes recebe instruções prontas.

Como dito anteriormente, a alienação acontece quando o trabalho torna-se algo estranho, imposto como condição de sobrevivência ao homem. O trabalho do professor é muitas vezes sua sobrevivência, e mesmo com as diferentes formações e níveis de atuação, ainda assim pode-se perceber que existe um estranhamento no exercício da profissão, pois ele nem sempre se reconhece no que faz, apenas cumpre horário, dá aulas repetindo conteúdos técnicos e etc. Trata-se de um trabalho estranhado por não pertencer ao homem, “como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele (MARX, 2004,

p.83). Uma atividade em que a relação com o produto é estranha, exercendo um poder sobre o homem, causando um estranhamento de si por meio da desvalorização de seu trabalho.

Podemos perceber que este trabalhador mesmo não podendo ser considerado em uma função tipicamente capitalista, vem sendo submetido a uma lógica capitalista de racionalização e organização. Nestas condições históricas este trabalho é alienado porque nele o trabalhador não se reconhece, não detém todo o processo, suas finalidades e objetivos.

Para Oliveira (2004) o que as pesquisas têm mostrado é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. “O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processo de precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Há um processo de intensificação (Apple, 1995) que acompanha a desqualificação do trabalhador e a separação entre concepção e execução do trabalho. Para o autor, a intensificação tem algumas características que colocam o professor diante de várias funções que a escola pública assume, pois precisa desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Tais exigências podem contribuir para o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Esses aspectos, juntamente com os baixos salários e a desilusão em relação à profissão, pode trazer desmotivação pessoal, altos índices de abandono, insatisfação e indisposição. Assim, parece que a intensificação do trabalho docente tem feito com que os professores vivam uma situação de proletarização, enfrentem uma crise na profissão, e ainda são vistos como técnicos executores, reduzidos à tarefa de implementar uma reforma. Nesse sentido, parece que nossos professores têm sido apenas objetos das reformas educacionais..

As transformações pelas quais a organização do trabalho docente tem passado, são também reflexo de novas demandas apresentadas à educação pela reestruturação produtiva. Uma maior escolarização tem se estabelecido como a principal alternativa à inserção no mercado de trabalho. Para o atendimento às novas demandas da organização dos sistemas de produção, espera-se da escola e, principalmente do docente, a formação de um profissional flexível, polivalente, de acordo com os novos padrões de qualificação. É dentro desse contexto que o trabalho do professor se encontra marcado pela busca de autonomia, que vem acompanhada de restrições impostas pelas políticas educacionais e as relações de poder que compõem o tecido do cotidiano escolar. Esses engendramentos atravessam toda a perspectiva

do processo de trabalho do docente, produzindo efeitos diretos em suas atividades, no seu modo de execução, nos seus cursos de formação e em sua própria saúde.

Por serem os homens produzidos por meio do trabalho, somente as mudanças ao nível das relações de trabalho podem transformar a realidade e, conseqüentemente, a consciência, mas é no ato de desvelar a realidade é uma das atitudes que podem construir possibilidades de novas práticas (SILVA, 2011). Reconhecemos o professor como sujeito do próprio trabalho, capaz de transformar a realidade em que vive e que é sujeito de um fazer, sujeito de um pensar, e acima de tudo, um profissional.

### **3.3. Trabalho docente e a questão da profissionalidade**

O trabalho docente apresenta características próprias e específicas que muitas vezes são desconsideradas. Um profissional está vinculado a um trabalho, e no caso de um docente, está ligado a algumas dimensões específicas como um trabalho vivo, que tem fortes tendências a se transformar em um trabalho morto mediante a crescente desconsideração de um conhecimento específico necessário ao desempenho da função de ensinar (ROLDÃO, 2007), e por não ter como resultado direto a valorização do capital, acaba também se tornando trabalho improdutivo.

Se compararmos a profissão professor com outros profissionais que realizam um trabalho material, produtivo, técnico encontramos grandes diferenças. Afinal, o trabalho docente possui especificidades que não estão atreladas às demandas tecnológicas, mas sim a compromissos éticos sociais. É uma das profissões mais assistidas, acompanhadas, representadas pelas pessoas, pois em via de regra é uma das poucas profissões em que o ser humano tem mais contato durante bons anos de sua vida. Se boa parte da profissão docente já é conhecida pelo estudante, mesmo antes da entrada nos cursos de habilitação profissional, também é certo que a formação inicial não basta para revelar todo o resto da profissão, o qual não é possível conhecer sob o ponto de vista do aluno. Talvez, deve ser por essa razão que tantas pessoas se vêm no direito de falar sobre educação como se fossem profissionais da área.

Há uma necessária discussão sobre o paradigma vigente a respeito da profissionalização docente, destacando-se a preocupação com os saberes e a autonomia, afinal, o professor é reconhecido como sujeito de um saber e de um fazer. Essas considerações têm o objetivo de demonstrar a dificuldade de tratar a questão da profissionalidade docente de forma isolada, não se tomando como pano de fundo o quadro político e econômico que lhe está



definido. A divisão entre quem decide e quem executa acaba sendo o principal efeito na desprofissionalização dos professores.

Freire (1996) ressalta a importância dos cursos de formação em preparar o professor como profissional e como ser situado histórico-culturalmente, orientando-o a construir uma atividade docente crítica cada vez mais rica e significativa, a partir dos saberes pautados em ações pedagógicas que exprimem uma opção político-pedagógica emancipadora.

O exercício da profissão é um locus importante de formação do professor, que pode demonstrar o que os professores aprendem, como e com quem. Há uma necessidade de estudar a profissionalidade do professor, na perspectiva de compreender como vai se dando a sua aprendizagem profissional, quais os conhecimentos que vai adquirindo e como vai construindo a autonomia no trabalho que desenvolve. Algo como a construção de sua própria identidade como parte de um coletivo, reconhecendo-se em seu trabalho de professor.

Segundo Veiga (2008, p.17) a construção da identidade docente é uma condição para sua profissionalização e é construída com base no “significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional confere a seu trabalho, definindo o que quer, o que não quer e o que pode como professor”.

O profissional docente é aquele que está submetido a constantes lutas por direitos, buscando sempre reconhecimento, melhores condições de trabalho e salário digno de seu ofício, ou seja é uma “profissão em constante processo de revisão dos significados sociais” (VEIGA, 2008, p.18). É aquele profissional que se desenvolve com base em fundamentação teórica, que tem em seu trabalho um campo de pesquisa, um local onde ocorre a problematização de sua prática por meio de “atitudes de compromisso com a democratização das escolas e da sala de aula, de diálogo e participação e de sensibilidade para o pluralismo e a diversidade” (VEIGA, 1998, p.79).

É no recuo histórico feito sobre a profissão docente que Lüdke e Boing (2004) confirmam que o trabalho docente carece de inúmeros requisitos que lhe poderiam garantir o estatuto de profissão. A crise de identidade que está colocada é provocada entre outras variáveis, pela precarização do trabalho docente. O eixo principal das mudanças na valorização social do trabalho docente está na parceria entre Estado, agências formadoras e instituições contratantes, uma aproximação entre teoria e a prática. A defesa é por um desenvolvimento de pesquisa, ou formação para esta, a ser realizado pelo professor de educação básica.

O desenvolvimento de uma pesquisa própria, que não se restringe apenas à sua prática, mas aos conhecimentos específicos de sua identidade disciplinar e aos saberes docentes próprios do campo, contribuirá decisivamente para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização \_ contribuição necessária para a valorização do trabalho docente (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1178)

Quanto à questão da pesquisa como ferramenta de reforço da profissionalidade e reconhecimento do trabalho docente, Silva (2008) atenta também para o papel da pesquisa como formação continuada. Ainda é muito incipiente, pouco desenvolvida a prática de envolvimento de professores da educação básica em projetos de pesquisas. Ludke (2009) acredita ser bastante proveitoso não somente para o professor, mas também para os acadêmicos, elaborar projetos de colaboração e cooperação com pesquisadores da universidade, representando excelente oportunidade para a preparação daqueles professores, além de propiciar condições para o desenvolvimento de pesquisas muito mais próximas e significativas para problemas da educação básica do que boa parte das que vem sendo realizadas na universidade.

Todavia, para Lüdke, Cruz e Boing (2009) a questão da identidade da pesquisa do professor da educação básica é algo que se mostra ainda de forma obscura. Suas pesquisas revelam que existem sim pesquisas sendo feitas por profissionais da educação básica, contudo, na visão de professores e na de seus formadores, essa forma de pesquisar vem sendo considerada importante por todos eles, mas nem sempre assumida como algo imprescindível para o trabalho desse professor, sobretudo em função das condições para a sua realização e divulgação. Ressaltam que há alguns fatores que dificultam essa prática de pesquisa, tais como: a falta de preparação adequada dos professores para o bom desempenho em pesquisa, o que concorre para que seus resultados sejam considerados menos rigorosos do que os obtidos pela pesquisa acadêmica; o valor questionável desse tipo de pesquisa, feita pelo professor, pela dificuldade de generalizações a partir da análise de situações restritas; e a falta de tempo disponível para que o professor se dedique a essa prática.

Silva (2008) também mostra que os professores desenvolvem pesquisa, mas principalmente quando estão ligadas a programas de pós-graduação ou a grupo de pesquisa, não há nos resultados apontados pela autora, iniciativas vinculada a pesquisa dos professores pela escola ou a rede de educação.

André (2001) levanta questões muito pertinentes ao analisar os prós e contra do desenvolvimento de pesquisa pelo professor aos olhos de diferentes autores que têm estudado o assunto. Ela mesma mostra os pontos críticos de uma e de outra posição, mas reconhece

claramente a importância da formação do professor, da sua disposição e interesse e finalmente da existência de fatores como tempo, espaço, recursos e estímulos para que o professor possa de fato desenvolver sua dimensão de pesquisador. Considerando a complexa questão das exigências que cercam o trabalho de pesquisa, especialmente ao se referir à importância de produzir conhecimento novo, a autora confirma a importância dessas exigências, mas indaga provocativamente a quem compete decidir ou definir esse conhecimento novo.

Assim, nos indagamos, o que conta como pesquisa? O que é levado em consideração por pessoas encarregadas de atribuir ou não recursos a uma pesquisa apresentada por um professor da educação básica, de aprová-la para apresentação em um encontro científico ou de aceitá-la para publicação em periódicos? Segundo Lüdke, Cruz e Boing (2009) o critério é trabalho de pesquisa mais próximo das atividades investigativas de um professor da educação básica, além de contar com clareza de exposição e a indicação de uma discussão teórica, ainda que incipiente, e de uma articulação metodológica mínima. A produção de conhecimento representa a força motriz de um trabalho de pesquisa, o fato de se perceber nele indícios de elaboração de conhecimento o justifica como pesquisa.

Quando um professor de educação básica pesquisa, automaticamente cria possibilidades de beneficiar a si próprio, como a comunidade escolar, produzindo transformações na prática docente e favorecendo o desenvolvimento da pesquisa educacional pelos próprios professores da escola.

Talvez, a partir dessa aproximação seja uma oportunidade de um profissional assumir sua condição identitária a partir de reflexões como trabalhador, que cria a possibilidade de conhecimento do seu próprio eu pessoal e social, reconhecendo e colocando em prática seus conhecimentos reflexões sistematizadas quanto à sua própria ação. Trata-se de um movimento de articulação entre teoria e prática, quando o trabalho do professor é inerentemente imaterial e permeado de trabalho vivo. E é exatamente sobre esse trabalhador que buscou essa articulação entre teoria e prática, a partir da formação *stricto sensu* que veremos a seguir que sentidos e significados foram atribuídos a sua profissão.

## CAPÍTULO IV – DIALOGANDO COM A REALIDADE

Este capítulo traz o resultado dos dados empíricos encontrados na pesquisa. São descritos e apresentados todos os dados levantados com o objetivo de analisar a questão da pesquisa e a atuação do professor da educação básica no Distrito Federal. Terá como referência os professores participantes deste estudo que realizaram atividades de pesquisa acadêmica que resultaram em dissertações e teses e trabalham na educação pública da unidade federativa.

Silva (2008) aponta que há estudos que defendem a necessidade da investigação, pelo professor, de sua prática docente, mas que fazem de forma descontextualizada, apenas prescritiva, propondo que os docentes se transformem em pesquisadores de sua prática. Não se examina a trajetória de formação, da condição de trabalho e carreira ou mesmo dos recursos de infra-estrutura e financeiros necessários para que um professor de educação básica produza pesquisa.

Buscamos a partir das trajetórias profissionais relatadas, das motivações para a busca da formação *stricto sensu*, verificar o significado dessa formação na atuação profissional e na constituição do trabalho docente, com o objetivo de analisar os significados e sentidos que a formação no mestrado e doutorado para o professor da educação básica.

Ao realizar o levantamento sobre o número de professores com formação *stricto sensu* trabalhando na rede de educação básica pública do GDF, conforme tabela1, ficamos surpresas com o resultado positivo. É interessante notar que parece haver um movimento dos profissionais da educação básica no sentido de buscarem ampliar sua formação por iniciativa individual. Isso ocorre pela falta de políticas de formação por parte da SEEDF, porém, é importante ressaltar, como será analisado posteriormente, que em termos de carreira a formação *stricto sensu* pouco acrescenta.<sup>32</sup>

Já de início os dados apontam a possibilidade da pesquisa na educação básica, uma vez que a grande maioria dos professores mestres/doutores a realizaram vinculados à rede. Os dados demonstram também que a formação *stricto sensu* começa a fazer parte da formação continuada do professor da educação básica e, portanto, estimula os programas a pensarem nas últimas diretrizes do PNPG, que prevê a relação entre pós-graduação e docência na educação básica, como apontada no capítulo anterior.

---

<sup>32</sup> O Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal (Lei N. 4.075) não prevê mudança de cargo com a titulação de mestre ou doutor, acrescenta a cada título 25% de adicional de titularidade, em termos financeiros.

**Tabela 1 - Professores com mestrado/doutorado que atuam na rede de Educação Pública da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal (SEEDF)**

Total de professores efetivos	Quantidade	Frequência
		22.194
Professores com Mestrado/Doutorado	612	2,75%
Professores com Mestrado/Doutorado (em sala de aula)	448	2,01%

Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2011.

Os números da SEEDF apresentam um percentual de 73,2% dos professores com mestrado e doutorado de toda a rede pública está em sala de aula. O que contraria a hipótese de que a grande maioria dos professores com essa formação estaria lotada em serviços burocráticos. O que faz a diferença? Qual a razão de permanecer na educação básica? Há apoio da SEEDF para optarem por essa permanência? São questões para além deste trabalho, mas que ao longo da discussão procuraremos abordar.

Dentre os 52 sujeitos participantes<sup>33</sup>, 42 são mestres e 10 são doutores. Dos mestres apenas um estava cursando o doutorado. O doutoramento para professores da educação básica é uma iniciativa muito incipiente ainda, como poder ser percebido pelo número pequeno de docentes vinculados a esse nível de ensino que estão buscando essa formação.

Tendo como referência esse grupo de professores, realizamos a pesquisa empírica em 2011 e 2012, utilizando questionários – 76 entregues e 52 devolvidos – e entrevistas com sete (7) professores com formação *stricto sensu* da rede pública de Educação do Distrito Federal. A análise do material nos permitiu a construção dos seguintes eixos temáticos: I) o perfil; II) a trajetória profissional, com enfoque no ingresso na educação básica e no curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado); III) sentidos e significados da formação *stricto sensu*. Essa opção se deve à importância de tal trajetória para a constituição do trabalho docente.

A seguir analisaremos pontualmente cada eixo proposto.

#### **4.1. Traçando o perfil dos professores: a condição de sujeito**

Para conhecer o perfil do professor que procura a formação para pesquisa e continua atuando na educação básica, tivemos como referência as seguintes questões norteadoras: Que

<sup>33</sup> A definição dos participantes da pesquisa se deu a partir de um amplo período de busca pelas escolas que apresentavam em seu quadro mestres e doutores. Ao visitarmos mais de 80 escolas, constatamos que alguns profissionais da educação pertenciam à instituição, porém não estavam na sala de aula, ou muitos já haviam saído da SEEDF ou mudado sua lotação. Dessa forma, automaticamente foram descartados por não se encaixarem no objeto da pesquisa. Apresentamos a proposta de pesquisa a 76 professores, esses aceitaram participar. No entanto, 52 sujeitos foram os que deram a devolutiva com a participação do questionário.

motivos o professor tem para buscar a formação *stricto sensu*? Onde cursou o programa *stricto sensu*? Que temas foram pesquisados? A formação *stricto sensu* contribui para sua atuação? Está satisfeito com a profissão? Quais as aspirações profissionais? Onde trabalha?

O professor é aqui entendido como um homem/mulher determinado por um momento histórico, pertencente a uma sociedade concreta e contraditória, e ainda um ser individual, com sua subjetividade, com uma história de vida, tudo isso interferindo no desempenho do seu papel como professor.

Ao analisar a profissão docente, é preciso considerar os aspectos singulares e universais desenvolvidos a partir das transformações históricas. Os singulares são marcados pelas representações de mundo, identidade pessoal, conflitos e ideologias e os universais estão presentes no status científico ético da categoria profissional (SOUZA,1993). Para Luckás (1970) o singular só existe relacionado ao universal, e este por sua vez, está envolvido por todos os objetos singulares, porque esses objetos atendem às necessidades humanas de sua época.

Ao resgatar a história da profissionalização docente, Nóvoa (1992, 1997) traz uma grande contribuição de que os estudos da profissão são marcados por uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. O autor salienta a influência da individualidade e isso traz uma nova perspectiva para a formação de professores.

Pensando que para se tornar professor participamos de um processo plural, procuraremos delinear o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa abordando aspectos de cunho individual e social, como, sexo, idade, estado civil e número de filhos.

Na tabela 2 podemos observar que a informação da idade dos professores com mestrado/doutorado que atuam na educação básica pública no DF aponta para um processo crescente na relação faixa etária, atuação docente e formação *stricto sensu*. Os professores pesquisados apresentam maior frequência na faixa de mais de 45 anos, representando 44% dos sujeitos da pesquisa.

Os dados relativos à média de mestres e doutores no Brasil revelam que em 2008, a maioria de homens e mulheres ocupava a faixa dos 43-46 anos (CAPES, 2011). Essa média de idade, assim como a média encontrada entre os professores do DF, aponta para uma formação pós-graduada longa e tardia no Brasil. Esse processo tardio se justifica por algumas razões, tais como a dificuldade de se realizar a formação continuada, afinal, faltam incentivos por parte de políticas, faltam condições para se investir na formação, falta tempo, principalmente para as mulheres, com bastante representatividade na docência e que precisam

administrar sua dupla jornada (trabalho e casa). Parece haver também a necessidade do amadurecimento da carreira para a busca da formação *stricto sensu*.

**Tabela 2 - Idade dos sujeitos pesquisados**

<b>Anos</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
menos de 24 anos	0	0%
25 a 35	13	25%
36 a 45	16	31%
mais de 45	23	44%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>

Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2012.

Essa representatividade feminina se confirma com a tabela 3 que apresenta a feminização do trabalho docente, mostrando que os sujeitos participantes da pesquisa, professores mestres e doutores da SEEDF, são na sua maioria mulheres. Segundo Hypolito (1997) as relações de classe e de gênero devem fazer parte das análises interpretativas do trabalho docente. Essa pesquisa vem reafirmar que este trabalhador não é qualquer trabalhador. É um trabalhador sexuado: é mulher trabalhadora. O processo de feminização mudou o perfil do professor do ensino fundamental. À medida que o ensino se expande, com o desenvolvimento do capitalismo, passa a ser exercida fundamentalmente por mulheres. Isso aconteceu em detrimento de múltiplos fatores relacionados com a condição sócio-cultural da mulher, com a ideia da domesticidade, com a falsa identidade entre o trabalho de ensinar e as habilidades femininas e com o ideário do sacerdócio e da vocação, dentre outros.

A feminização produz marcas o que não é somente uma questão numérica, mas na caracterização da profissão, nas formas de ensino, na representação social, marcas produzidas até mesmo pela dominação sofrida historicamente pela mulher em outros campos. A formação no mestrado e doutorado, muitas vezes tardia, quando associada à autonomia intelectual e profissional acaba dando um sentido especial para esse grupo de mulheres.

Terminar o mestrado, como eu já tinha dito questão da satisfação pessoal, foi assim muito gratificante, não pelo título em si, mas é você ficar satisfeita com você mesmo. De você ter vencido esse desafio dando aula, porque nem todo mundo consegue se afastar do trabalho, eu só consegui o afastamento no último semestre. Então, 3 semestres foi mestrado trabalhando e só depois para fechar o curso foi que consegui afastamento. Então, não deixa de ser um grande desafio. Então assim, você também não é só trabalho ou estudo, você é também família. Então, quando você pensa que você terminou um mestrado, trabalhando, cuidando de uma casa, cuidando de três filhos, quer dizer, é uma satisfação muito grande (Professora 4, entrevista, 2012).

A análise não tira o sentido também especial e surpreendente de 37% de homens atuando na educação básica e com formação *stricto sensu*, o que indica mudanças na organização da profissão e da sociedade. Essa representação masculina, em sua maioria, é professor do ensino médio e segunda fase do ensino fundamental, com formação em áreas como biologia, história, física, química, matemática. Dos professores homens participantes da pesquisa, cerca de 68% possuem formação em áreas exatas e científicas. Apenas 32% fizeram cursos na área de humanas, como história, geografia e artes, confirmando assim, que a maioria dos docentes homens procura áreas específicas, sendo poucos atuantes na educação infantil, bem como, primeira fase do ensino fundamental.

**Tabela 3 - Sexo dos sujeitos pesquisados**

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Feminino	33	63%
Masculino	19	37%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>

Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2012.

A tabela 4 traz o perfil profissional dos professores mestres e doutores que atuam na rede de educação básica pública no DF quanto a questão dos relacionamentos pessoais. Os dados apontam estar em consonância com o movimento da sociedade moderna: apenas 58% dos professores pesquisados se declararam casados. A média nacional de docentes que se nomeiam casados é de 55,1% (UNESCO, 2004).



**Tabela 4 – Proporção de professores segundo o estado civil**

<b>Estado civil</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Casado (a)	30	58%
Solteiro (a)	10	19%
Divorciado (a)	6	12%
Viúvo (a)	1	2%
Outro	5	10%

Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2012.

Ao delinear o perfil dos sujeitos da pesquisa, os atributos abordados apontam para um professor com formação *stricto sensu* que atua na rede pública do DF, com mais de 45 anos, a maioria do sexo feminino, mas com uma boa expressividade masculina e que já viveram um relacionamento estável. Essa caracterização dos professores pesquisados permite perceber algumas especificidades e continuidades da profissão, como a constatação de que primeiro os sujeitos da pesquisa constituem família e depois vão procurar algum programa de pós-graduação. Isso explica o baixo número de solteiros na pesquisa. Além disso, essa caracterização fornece dados gerais que facilitam uma primeira aproximação do universo dos professores e da relação com a formação *stricto sensu* e o trabalho docente, provocando indagações sobre a perspectiva profissional, as motivações de buscar essa formação, dentre outras.

#### **4.2. Profissional docente: o tornar-se professor**

Estudar sobre a formação do professor é preciso considerar, inicialmente, que existem duas questões importantes: a profissionalização e a profissionalidade. De acordo com estudos de Sacristan (1995) e Sarmiento (1998) a primeira refere-se aos processos de educação no âmbito das licenciaturas e da educação continuada, das competências e das habilidades profissionais, do salário e da carreira, caracteriza-se pelo movimento que busca a valorização social da profissão dos professores. Já a profissionalidade, implica a utilização responsável, competente da profissão e ao compromisso político e ético com o trabalho; está relacionado à afirmação do que é específico na ação docente e que constitui o conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes, saberes e capacidades utilizadas no exercício da profissão.

Ao falarmos na profissionalização docente, precisamos considerar os limites da formação inicial e a continuada, as condições de trabalho, jornada de trabalho, remuneração adequada, dentre outros. É um processo amplo, o qual implica envolvimento, decisão,

inclusão de novas perspectivas que deveriam ser definidas desde a formação inicial, pois é o momento em que começa a socialização profissional. Sendo assim, a formação/profissionalização do professor para a docência na educação básica está muitas vezes ligada ao percurso acadêmico na graduação e, no caso específico, na pós-graduação *stricto sensu*. É neste processo que são assumidas determinadas regras práticas e princípios que orientam o trabalho docente (IMBERNÓN, 2000).

É no curso de formação inicial e continuada que o processo de profissionalização se inicia e é nele que ocorre a preparação de professores como profissionais e como seres situados histórico-culturalmente.

Na questão da profissionalização a tabela 5 traz informações quanto à formação inicial desses professores. Como era de se esperar, a formação inicial predomina as licenciaturas devido à exigência legal e o processo de profissionalização que conforme abordamos se dá na formação inicial que é o ingresso na carreira/profissão para o magistério. Grande parte dos professores concentram-se principalmente nas áreas de Pedagogia, Letras e Biologia, com um decréscimo para licenciaturas como Artes, Educação Física. Importante destacar que aproximadamente 25% dos participantes ingressaram na SEEDF como professores leigos, somente com a formação Normal médio, e posteriormente graduaram-se.

**Tabela 5 - Proporção da formação do professor por curso de graduação**

<b>Curso</b>	<b>Freqüência</b>	<b>Porcentagem</b>
Biologia	9	16%
Pedagogia	8	15%
Letras	8	15%
História	6	12%
Geografia	4	8%
Matemática	3	6%
Física	3	6%
Química	2	4%
Educação Artística	2	4%
Educação Física	1	2%
Filosofia	1	2%
Psicologia	3	6%
Comunicação Social	1	2%
Engenharia Agrônômica	1	2%

Total <sup>34</sup>	53	100%
---------------------	----	------

Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2012.

Mais de 50% dos professores participantes da pesquisa graduaram-se na UnB e UniCeub, reconhecidas socialmente pelo comprometimento com a formação de professores, embora com perspectivas e projetos de formação diferentes. Ao observarmos a quantidade de instituições públicas e privadas, conforme a tabela 6 nota-se que foram citadas nove (9) instituições privadas, totalizando 60% das instituições formadoras, e seis (6) instituições públicas com 40% como instância de formação. Isso demonstra que os sujeitos da pesquisa que buscaram a formação continuada na pós-graduação, em sua maioria vêm da instituição privada, ressaltando-se o seu papel na formação docente. Esse dado se aproxima da realidade apontada por Gatti e Barreto (2009) em sua pesquisa sobre a realidade dos professores do Brasil, a qual destaca que entre as dez maiores universidades do país em número de alunos, apenas três eram públicas, e é sabido que é entre as públicas que estão concentradas as instituições de excelência acadêmica. Porém, é importante destacar que no caso específico do Distrito Federal, a oferta pública é muito baixa, pois conta apenas com uma universidade federal, enquanto a oferta privada passa de 30 instituições, sendo dessas, apenas uma universidade particular.

As autoras explicam que essa maior procura de estudantes pelos cursos privados se justifica pelo número de vagas oferecido pelas Instituições de Ensino Superior, pelos vestibulares mais concorridos nas instituições públicas, sobretudo nas de maior prestígio, e pelo período de funcionamento dos cursos. Percebemos que há uma oferta desigual de vagas nos cursos superiores de formação para a docência, e isso resulta em fragilidades formativas, pois é entre as instituições públicas que estão concentradas as instituições de excelência acadêmica, afinal é onde encontramos os pilares ensino, pesquisa e extensão sendo trabalhados. Concordamos que

o sucesso empresarial que a instituições particulares obtiveram parece não ter sido acompanhado de um correspondente amadurecimento acadêmico e do desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário (GATTI, BARRETO, 2009, p.59).

Vejamos com detalhe a proporção de professores por instituição.

<sup>34</sup> Um dos participantes cursou duas graduações (Educação artística e Comunicação Social).

**Tabela 6 - Proporção de professores por instituição do curso de graduação**

<b>Instituição</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
UnB	15	28,84%
UniCeub	13	25%
UCB	10	19,23%
AEUDF	2	3,84%
Faculdade Integrada Simonsen	1	1,92%
Universidade Severino Sombra (RJ)	1	1,92%
UCG – PUC (GO)	1	1,92%
Unisa (SP)	1	1,92%
Faculdade Dom Bosco de Educação Física	1	1,92%
UNEC (Centro Universitário de Caratinga)	1	1,92%
FTB (Faculdade da Terra de Brasília)	1	1,92%
UEG	1	1,92%
UFG	1	1,92%
UFU	1	1,92%
UFES	1	1,92%
USP	1	1,92%
Total <sup>35</sup>	52	100%

Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2012.

Os professores pesquisados, na busca da profissionalização, em sua maioria, 52%, ou seja 35 participantes, conforme tabela 7, declararam ter cursado uma especialização lato sensu antes de iniciar o programa de mestrado ou doutorado, dessa maioria cerca de 42% (15 participantes) buscou cursos de especialização na área de Educação. Segundo os estudos de Mendonça (2003), a especialização lato sensu é uma etapa da formação continuada importante para autonomia de estudo, mas pouco contribui com a formação para a pesquisa. Contraditoriamente, para um dos participantes a formação no mestrado *está relacionada somente à aquisição de mais conhecimento e aperfeiçoamento na pesquisa somente a do lato sensu (...) quando fiz a especialização ela me deu alguns caminhos de como poderia mudar minha prática na sala de aula* (Prof. 48, entrevista, 2012). Se a maioria entra no programa de pós-graduação após ter realizado um curso de especialização lato sensu, podemos trabalhar

<sup>35</sup> Um dos participantes da pesquisa fez Normal Superior na UCB e Pedagogia na UnB.

com duas hipóteses que precisam ser melhor investigadas. A primeira diverge do estudo de Mendonça (2003) e aponta um indicativo de que tais cursos contribuem com a formação intelectual e com a preparação para pesquisa. A segunda é que de certa forma o curso lato sensu aproxima do mestrado e desperta o desejo para cursá-lo.

Ao analisar que também há um número expressivo (48%) de sujeitos que não cursou especialização e foi direto para a formação *stricto sensu*, veremos mais adiante no decorrer das análises, que os dados apontam alguns indicativos como determinantes para justificar tal opção, dentre eles: incentivo de colegas, envolvimento com o estudo, perspectivas de carreira.

**Tabela 7 - Formação de professor lato sensu**

<b>Curso</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Educação	15	42,85%
Neuropedagogia	1	2,85%
Educação ambiental	1	2,85%
Artes	1	2,85%
História	2	5,71%
Biologia	3	8,57%
Linguística	2	5,71%
Ciência política	2	5,71%
Psicologia	1	2,85%
Psicopedagogia	5	14,28%
Educação matemática	1	2,85%
Música	1	2,85%
Total de cursos <sup>36</sup>	35	99,93%

Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2012.

No segundo capítulo abordamos como, em seus mais de quarenta anos, a pós-graduação *stricto sensu* brasileira, mestrado e doutorado, expandiu-se e consolidou-se como referência de desenvolvimento da pesquisa científica. A pesquisa, que é o núcleo da formação, é o princípio metodológico do *stricto sensu*.

Como o estudo foi desenvolvido no Distrito Federal, é importante retratar de que maneira essa expansão da pós-graduação *stricto sensu* se deu nesta unidade federativa. O quadro 9 reflete a oferta dessa formação, a partir dos dados cedidos no site da CAPES. As

<sup>36</sup> Uma mesma pessoa cursou mais de uma especialização, por isso foram 35 cursos no total cursados por 27 sujeitos da pesquisa.

únicas instituições que possuem programa de *stricto sensu* são: Centro de Formação, treinamento e Aperfeiçoamento (CEFOR), Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Centro Universitário Euro-americano (UNIEURO), Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (FEPECS), Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP), Universidade Católica de Brasília (UCB) e Universidade de Brasília (UnB). Constam sete (7) programas de pós-graduação.

Esse crescimento acontece segundo nossa análise, por múltiplas determinações, dentre quais destacamos: a expansão do ensino superior, que exige uma formação para a docência universitária atribuída aos programas de pós-graduação; a consolidação de políticas para esses programas no país; o acesso maior à graduação e à pós-graduação lato sensu que cria expectativas para a formação *stricto sensu*; a expansão rápida de programas nas instituições particulares/filantrópicas baseados na lógica privatista da política neoliberal; a reestruturação produtiva, que exige buscar a qualificação que o mercado tanto exige; há também o movimento das instituições universitárias que anseiam avanço na área, atendendo a pressão que cresce da demanda por parte de uma clientela que busca títulos de graduação e especialização, crescentemente desvalorizados em função do expressivo aumento de oferta no ensino superior; ainda destaca-se a busca pela formação continuada e o interesse em pesquisar.

Os programas da Universidade de Brasília (UnB) tiveram início a partir de 1962, quando foi implantado o primeiro curso de mestrado da instituição no programa de Matemática. A pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Católica de Brasília (UCB) surgiu em 1994 com o Programa de Mestrado em Educação. Já o Centro Universitário de Brasília (UniCeub) iniciou o programa de pós-graduação *stricto sensu* em 2003 na área de Direito, foi o primeiro mestrado nesta área reconhecido pela CAPES e vinculado a uma instituição de ensino superior particular em Brasília. O Centro Universitário Euro-americano (UniEuro) teve aprovado seu primeiro programa em 2006 com curso de mestrado em Ciência Política. O Centro de Formação, treinamento e Aperfeiçoamento (CEFOR) da Câmara dos Deputados deu início às suas atividades a partir de 2003. O mestrado acadêmico em Direito do Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP) foi aprovado pelo MEC em 2007. Em 2001 foi criada a Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde (FEPECS) ampliando a oferta de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Esses programas do DF estão distribuídos da seguinte forma:

**Quadro 9 – Instituições com programa *stricto sensu* do DF/2010**

Dependência administrativa - IES	Programas e cursos de pós-graduação				
	Total	M	D	F	M/D
<b>Federal</b> - Universidade de Brasília - UnB	85	13	1	10	61
<b>Particular</b> - Universidade Católica de Brasília – UCB	9	3	0	1	5
<b>Particular</b> - Centro Universitário de Brasília – UniCEUB	2	1	0	0	1
<b>Particular</b> - Centro Universitário Euro-americano – UNIEURO	1	1	0	0	0
<b>Federal</b> - Centro de Formação, treinamento e Aperfeiçoamento - CEFOR	1	0	0	1	0
<b>Estadual</b> - Fundação de Ensino e Pesquisa em Ciências da Saúde - FEPECS	1	0	0	1	0
Instituto Brasiliense de Direito Público – IDP	1	1	0	0	0

Ano base: 2010

Legenda: M= Mestrado, D= Doutorado, F=Profissionalizante.

Fonte: CAPES/MEC

É interessante notar (gráfico 1) que a expansão da pós-graduação no DF, relaciona-se com o mesmo período que intensifica a busca da formação *stricto sensu* pelos profissionais, sujeitos participantes desta pesquisa, que atuam na educação básica.

O gráfico 1 mostra que a maioria dos professores de educação básica da SEEDF com formação *stricto sensu* ingressaram nos programas de formação de mestrado e doutorado nos anos 2000, época que coincide com a criação de um grande número de programas no DF. É importante destacar que a maioria dos professores entrevistados fez o seu curso de mestrado/doutorado recentemente. Poderíamos pensar que esse fato pode indicar que os professores permanecem pouco tempo na educação básica, e abandonam a carreira do magistério nesse nível de ensino, por isso não temos mestres/doutores mais experientes. Porém, alguns relatos trouxeram a justificativa pela permanência nesse nível de ensino, por já terem bastante tempo de serviço e já estarem próximos de se aposentar e que não compensaria abrir mão do magistério na SEEDF, como podemos ver em uma das entrevistas: *Ai você vai somando o tempo vai passando quatro anos e eu já era uma pessoa com quase 20 anos de casa. Eu não ia começar outra carreira para me aposentar sabe Deus quando (...) e aqueles 20 anos não serviriam para minha carreira.* (Prof. 13, entrevista, 2012). Ao cruzarmos essa suposição com os dados da idade veremos que a hipótese de permanência é bem plausível.

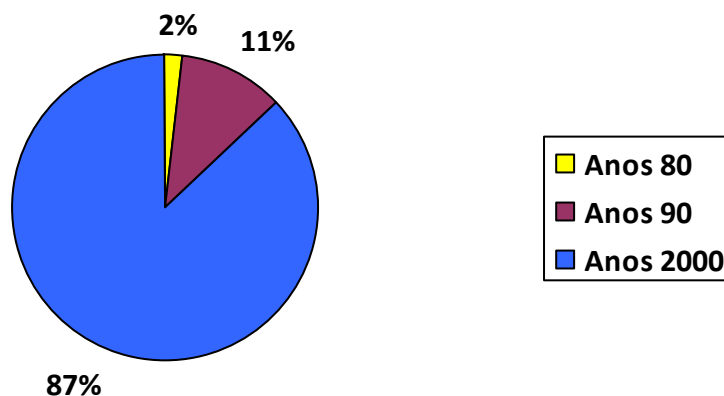


Gráfico 1 - Década de ingresso na formação *stricto sensu*

Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2012.

Outro item que compõem o quadro de maior procura pela formação *stricto sensu* pelo professor de educação básica é a expansão do ensino privado superior, que embora necessite de professores não lhes permite uma carreira ou um salário digno, fazendo com que ele permaneça no serviço público, mesmo na educação básica, por causa da estabilidade.

Nas entrevistas aparecem relatos sobre o que denominam “o sonho da vida profissional”, como podemos ver em uma das falas: *eu sonhava com isso [formação stricto sensu] desde o primeiro ano de graduação em um dia poder fazer uma pós-graduação*. (Prof. 14, entrevista, 2012). Esse “sonho” representa, para os entrevistados, a ampliação dos estudos e elaboração de pesquisas, reconhecimento profissional, melhoria salarial e abrir novas possibilidades de atuação profissional.

Sobre a motivação para buscar a formação *stricto sensu*, a partir dos resultados encontrados no questionário e representados no gráfico 2, percebemos que as três maiores motivações são: a busca por melhor salário e qualificação; o desenvolvimento de uma investigação científica; e a necessidade de continuar os estudos. Isso demonstra que as motivações estão relacionadas primeiramente às perspectivas profissionais, demonstrando uma aspiração de carreira com melhor condição de trabalho e salário; e à formação continuada, indicando que os professores da educação básica sentem a necessidade de aprofundar os seus conhecimentos e produzir novos na perspectiva da ciência, saindo do senso comum e vislumbrando a pesquisa como possibilidade de formação e transformação da realidade.



Uma contradição encontrada é que a maior motivação sendo traduzida pela busca de melhoria salarial não é confirmada nas entrevistas quando terminada a formação *stricto sensu*. Ou seja, essas vantagens que antes eram motivações são transformadas em frustrações como podemos constatar nesse relato, ao serem questionados se indicariam essa formação para algum colega:

Eu não indicaria para aqueles que procuram somente por uma questão financeira. Porque não vale a pena! Eu acho que quem não está satisfeito com a profissão, deveria fazer um outro concurso, uma outra coisa, não precisa fazer mestrado pra isso (Professor 45, entrevista, 2012).

Já as motivações que aparecem em menor frequência, como continuar a carreira docente de ensino superior; encontrar solução para um problema vivenciado na escola; construir a unidade teoria e prática da pesquisa; e ingressar na carreira docente de ensino superior. Esses itens estão relacionados à prática profissional, indicando que o professor, mesmo estudando sua prática deseja fazer pesquisa como ciência e não apenas ter uma atitude investigativa diante dela. Outra indicação encontrada se relaciona a negação da educação básica como local de pesquisa e de campo de trabalho para os pós-graduandos, expressando a contradição entre ser mestre e continuar na educação básica.

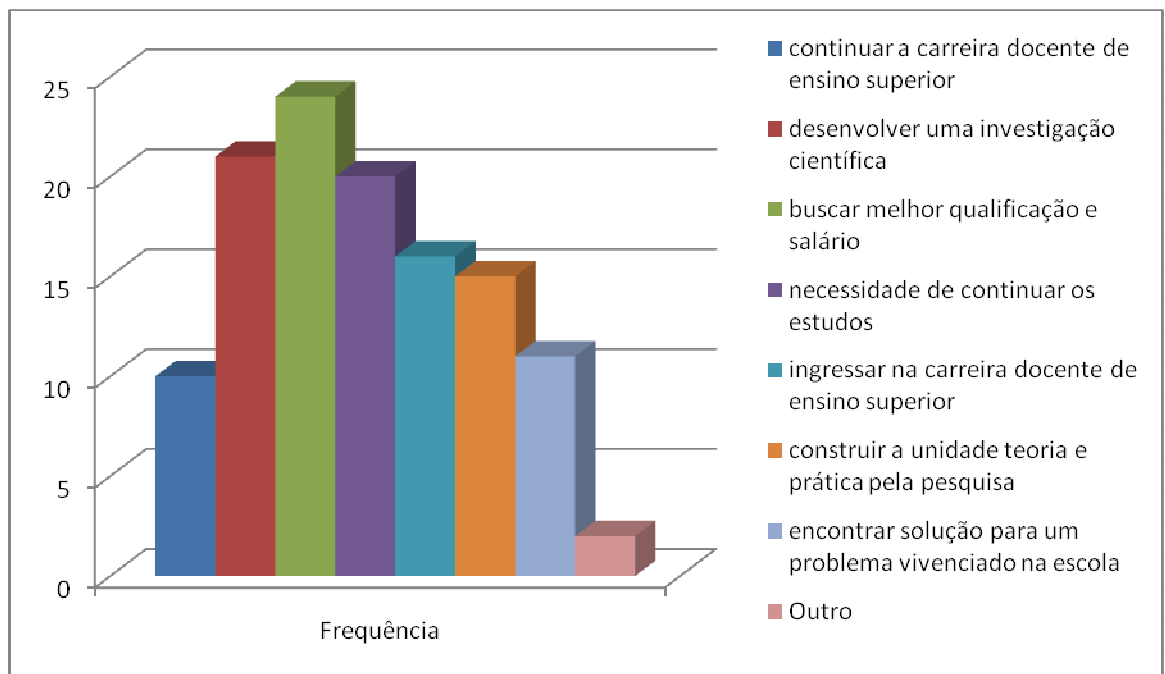


Gráfico 2 - Motivos de ingresso no programa de formação *stricto sensu*  
Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2007.

Em relação às respostas sobre qual o mestrado/doutorado esses professores buscaram, há uma diversidade bastante interessante, como mostra o gráfico 3. A predominância dos

estudos está na área de Educação, com 30%. Ao relacionar esse dado com o gráfico 4, podemos inferir que a instituição com maior número de pós-graduados é a UnB. Isso porque trata-se de uma instituição pública, bem como, à credibilidade do programa nesta área e por estabelecer uma relação direta com a atuação do professor. Importante destacar também que o programa de pós-graduação da UnB em educação, fundado em 1975, é um dos mais consolidados do Centro-Oeste, Norte e Nordeste do Brasil.

Os programas relacionados às licenciaturas são, sem dúvida, os mais procurados embora haja outros campos de formação. Tal diversidade pode ser de grande valia para a educação básica e deve ser aproveitada pela SEEDF em prol da qualidade da educação, afinal a riqueza da produção de conhecimento em diferentes áreas pode contribuir com esse processo. Mesmo porque há uma multiplicidade de necessidades e objetos relacionados direta ou indiretamente à função social da escola para que seja possível pensar em estratégias e meios para formar e intervir.

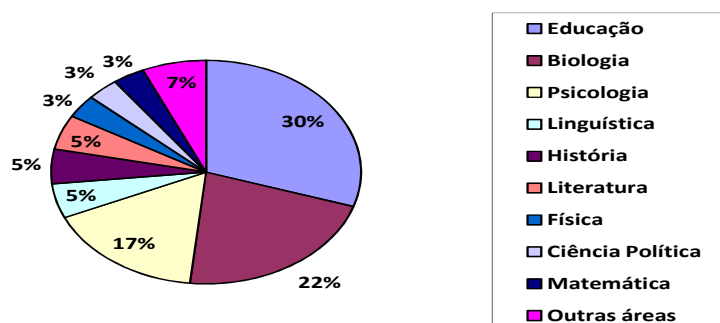


Gráfico 3 - Área de formação do professor – mestrado/doutorado  
Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2012

A escolha da instituição para realizar o mestrado/doutorado recaiu sobre a instituição pública - a UnB, com adesão de 69% dos sujeitos pesquisados, como indica os dados do gráfico 4, revelando a confiança que a universidade pública passa para prestar esse tipo de formação, além disso é a instituição que oferece programa *stricto sensu* há mais tempo no Distrito Federal, e além desse dois itens, é pública, o que para o professor e para a formação é um ponto de prestígio, conformidade de função social e questão financeira.

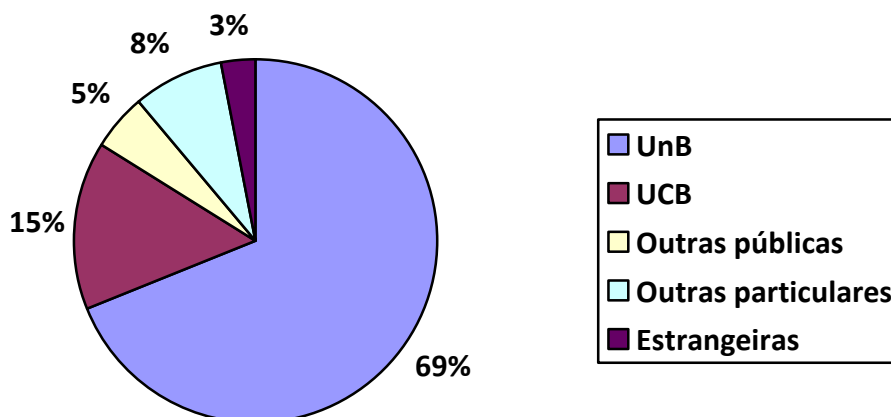


Gráfico 4 - Instituição do curso de mestrado/doutorado  
 Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2012

A tabela 8 apresenta os temas principais das teses e dissertações de professores da rede pública do DF, com formação *stricto sensu*. A pesquisa na área da educação aparece com 50%, devido a maioria ter cursado programa de mestrado/doutorado em educação. Nessa área há um predomínio de assuntos de caráter pedagógico, com a ocorrência de aproximadamente vinte por cento (20%) dos trabalhos realizados.

O grupo principal, com maior número de trabalho na pesquisa educacional, denomina-se aqui em nossa análise como “o professor e sua prática” – 19,23%, mostrando a tendência das pesquisas na educação se voltarem para o dia a dia da escola, realizando, a pesquisa não da escola, mas na e com a escola. Foram estudos voltados para o micro, ou seja, para aspectos do cotidiano da realidade escolar e com o objetivo de intervenção.

Outro dado que nos chama atenção é a incidência de estudos relacionados às demais licenciaturas (Biologia, Matemática, Geografia, História, etc) e as outras áreas como Ciência Política, Gestão ambiental, atingindo 50% dos trabalhos. Nesse caso, o aspecto pedagógico não é prioridade, mas estudos específicos do conhecimento da área, o que nos permite perceber que os estudos se baseiam numa concepção de formação para a pesquisa, baseada em experimentos. Trata-se de um conhecimento produzido que é específico do seu campo de estudo. Há também uma diversidade de temas, assim como na pesquisa na área de educação. Outro fator percebido, pela divisão de números, é que os professores estão interessados na pesquisa e não apenas na pesquisa da prática.

**Tabela 8 - Temas de estudos dos professores mestres/doutores**

<b>Tema</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
O professor e sua prática	10	19,23%
Biologia	9	17,30%
Formação de professores	5	9,61%
Educação inclusiva	4	7,69%
Modalidades de ensino	4	7,69%
Literatura	3	5,76%
História	3	5,76%
Psicologia e educação	3	5,76%
Estado e educação	3	5,76%
Matemática	2	3,84%
Gestão ambiental	1	1,92%
Geografia	1	1,92%
Linguística	1	1,92%
Filosofia	1	1,92%
Artes	1	1,92%
Ciência política	1	1,92%
<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100%</b>

Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2012.

Legenda: Em **vermelho** estão os temas educacionais

Escolhemos agrupar em linhas de grupos de estudo principal, entendido como elemento central da pesquisa, e em tópicos secundários, mais genéricos, conforme quadro 18. Nota-se um alto grau de diversidade na produção dos professores mestres e doutores da SEEDF, pois em 52 questionários devolvidos destacamos dezesseis (16) temas principais e aproximadamente vinte e três (23) assuntos secundários. Sem a intenção de esgotar as possibilidades de análise desses dados, podemos afirmar que as linhas de estudo apontadas no quadro 10, certamente apontam tendências no debate atual, principalmente na área educacional. O fato de apresentar diferenças de foco de estudo com certeza é um indicador relevante e positivo.

**Quadro 10 - Temas secundários de estudos dos professores mestres/doutores da SEEDF**

<b>Tema principal</b>	<b>Tema secundário</b>	<b>Freq.</b>
O professor e sua prática	Relação professor e aluno	03
	Interdisciplinaridade	02
	Organização do trabalho pedagógico	01
	Ensino de Biologia	01
	Ensino de Química	01
	Ensino de Matemática	01
	Ensino de Português	01
	<b>Total</b>	<b>10</b>
Biologia	Ecologia	03
	Fitotecnia	03
	Microbiologia	01
	Molecular	01
	Animal	01
	<b>Total</b>	<b>09</b>
Formação de professores	Currículo de cursos	02
	Formação de professores	03
	<b>Total</b>	<b>05</b>
Educação inclusiva	Educação inclusiva como educação especial	03
	Concepções e práticas	01
	<b>Total</b>	<b>04</b>
Modalidades de ensino	Ensino Médio	02
	Educação Infantil	01
	Educação de Jovens e Adultos	01
	<b>Total</b>	<b>04</b>
Literatura	<b>Total</b>	<b>03</b>
História	<b>Total</b>	<b>03</b>
Psicologia educacional	<b>Total</b>	<b>03</b>
Estado e educação	Violência na escola	02
	Financiamento	01
	<b>Total</b>	<b>03</b>

Matemática	Álgebra	01
	Geometria	01
	<b>Total</b>	<b>02</b>
Gestão ambiental	<b>Total</b>	<b>01</b>
Geografia	<b>Total</b>	<b>01</b>
Linguística	<b>Total</b>	<b>01</b>
Filosofia	<b>Total</b>	<b>01</b>
Artes	<b>Total</b>	<b>01</b>
Ciência política	<b>Total</b>	<b>01</b>

Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2012.

Ao questionar se a pesquisa realizada no mestrado/doutorado está relacionada com sua prática de professor, houve um percentual de 71% dos professores pesquisados que respondeu de forma afirmativa, conforme apresentado no gráfico 5. Os sujeitos participantes relatam que estudaram temas com o qual eles trabalham no exercício da profissão docente. Defendem que pesquisar e produzir conhecimentos na área em que atuam, traz grandes e importantes contribuições para o fazer docente: *permite que eu tenha uma prática docente mais crítica e reflexiva. Possibilita-me também atuar com base em consistência teórica. (...) Dá-me mais segurança enquanto profissional e confere mais credibilidade a minha atuação.* (Prof. 5, questionário, 2012).

Outro acredita que *o amadurecimento acadêmico ao realizar uma pesquisa séria reflete positivamente na postura pedagógica do profissional.* (Prof. 43, questionário, 2012). Há quem diga que *do ponto de vista pedagógico, está indiretamente ligada. Creio que a formação stricto sensu poderá me ajudar a desenvolver uma metodologia de ensino com maior ênfase na pesquisa, no futuro.* (Prof. 44, questionário, 2012). Outro admitiu que essa formação *balança as estruturas dos professores, buscando tirá-los da letargia e se tornar agente ativo de seu trabalho (...) com a prática, cada vez mais tenho me imbuído de conhecimentos e indicadores para fundamentar minha práxis.* (Prof. 39, questionário, 2012).

Falas como essas mostram que os professores consideram a pesquisa como fundamento importante para a sua prática, pois é a oportunidade que se tem de compreender a realidade de uma maneira diferenciada, o que traz certa autonomia, capacidade intelectual e oferece a possibilidade de além de compreender essa realidade, de transformá-la. Nessa perspectiva,

a pesquisa não pode ser apontada apenas como ideário pedagógico ou política de formação, que defende a prática da pesquisa/reflexão num silêncio cúmplice da condição docente. Ela precisa ser pensada implementada como uma política de trabalho instituída e amparada no plano de carreira, com condições de ser desenvolvida. (SILVA, 2008, p.264-265).

A pesquisa aqui pensada é aquela realizada nos fundamentos teórico-metodológicos da investigação científica que forma o professor pesquisador com uma sólida formação teórica e metodológica. Não se trata de negar a pesquisa da própria prática, mas sim de não considerar adequada a ideia de que um professor pesquisador/reflexivo seja capaz de resolver, por meio da pesquisa, apenas problemas que se apresentem na sala de aula ou no cotidiano da escola. A defesa de Silva (2008) é se for para reivindicar a pesquisa na educação básica, deve-se formar um professor capacitado como pesquisador no sentido estrito-ciência, que seja capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional, os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação. Pesquisar é especializar-se, mas construir uma autonomia intelectual tal que nos permita compreender o todo. (SILVA e LIMONTA, 2012).

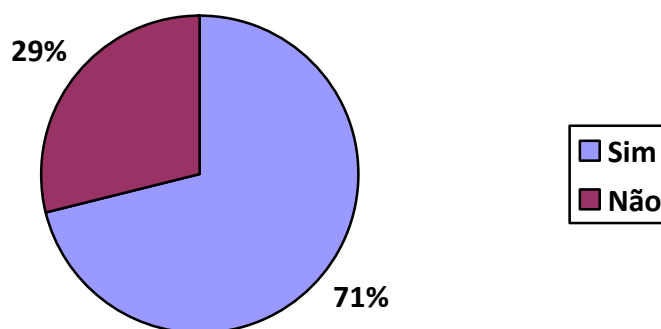


Gráfico 5 – A pesquisa realizada no programa stricto sensu relacionada prática do professor  
Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2012.

Ao considerarmos o trabalho docente uma forma de trabalho não-material que se articula ao saber produzido pelos sujeitos histórica e coletivamente (MARX, 1978), em sua natureza exige que o profissional da educação esteja constantemente em processo de atualização, em busca dos conhecimentos produzidos pela sociedade. É como Saviani (2003, p.68) nos revela como função social da escola: “a socialização/democratização do conhecimento elaborado/científico à maioria da população.”

Já considerada desde muito tempo como uma preocupação do campo educacional, a formação de professores é visada por organismos internacionais, empresários, mídia, políticos, como trunfo para assegurar a qualidade do ensino. Mas ao mesmo tempo em que cresce esse olhar para o papel do professor há de se perceber uma maior intensificação, precarização, aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo na sua formação (KUENZER, 1999).

Para isso, tamanha é a importância da Pós-Graduação no Brasil, que conhece a problemática educacional a partir de todas as pesquisas que realiza e também por possuir profissionais qualificados no campo do ensino, da gestão e da pesquisa. É através desse nível de formação que o grupo de professores da rede pública de educação pode se qualificar e desenvolver trabalho intelectual para a educação básica pública.

É preciso disponibilizar uma formação que possibilite ao professor produzir conhecimento, uma formação inicial e continuada sólida e qualificada teórica e metodologicamente, que possa contribuir para elevação cultural da maioria da população e os programas de pós-graduação têm papel fundamental nesse propósito.

Há uma significativa parcela de professores pós-graduados atuando na educação básica do DF, por mais que tenham estudado temas relacionados à prática educativa ou não, isso pode representar a possibilidade e importância da prática da pesquisa como ciência na educação básica, indicando que é preciso estabelecer vínculos com a universidade e considerar a pesquisa docente condicionada às condições de trabalho e com a formação sólida.

### **4.3. A dialética entre resistir e desistir no trabalho docente**

Entendendo que o debate sobre o trabalho docente encontra-se em permanente reconstrução, e tendo como princípio a compreensão desse dinamismo contraditório da resistência e desistência que dá forma à relação com e no trabalho, nesta pesquisa buscamos um maior aprofundamento na compreensão da categoria trabalho. Analisaremos a partir de subcategorias temáticas o plano de carreira, a disponibilidade para estudos, políticas de apoio, infra-estrutura, as razões para resistir na educação básica e etc.

A desistência e resistência no trabalho docente são compreendidas aqui como pares mutuamente inclusivos e contraditórios do processo de trabalho de professoras e professores da escola pública, na atual sociedade capitalista. O pressuposto adotado é que as relações de dominação presentes na sociedade e no trabalho podem gerar, contraditoriamente, reações de desistência, aqui entendidas como a perda de sentido do trabalho e o descomprometimento



com a organização em que atuam, bem como os destinatários de seu trabalho (CODO, 2006), e comportamentos de resistência, no sentido crítico-emancipatório (GIROUX, 1983), ou seja, como espaço de luta contra-hegemônica.

Inicialmente, precisamos considerar que a escola presta um tipo especial de serviço ao público: a formação de cidadãos. Poderíamos pensar que o Estado como prestador desse serviço realiza um trabalho improdutivo, porém essa é uma discussão que ainda não se chegou a um consenso. Hypollito (1997) nos alerta que independente do trabalho docente produzir bens ou serviços, o que importa é como este está à mercê do capitalismo, uma vez que isso é o que define se ele é produtivo ou improdutivo.

Para Braverman (1987) os serviços são definidos como um tipo de trabalho onde o valor produzido está nele mesmo, no seu efeito, uma vez que não produz uma mercadoria, o que significa dizer que, mesmo não produzindo mercadoria que deve ir para as lojas de revenda, o trabalho não-material pode ser vendido e gerar lucro ao capitalista. Mas definir se o trabalho é material ou imaterial não é o mais importante. O que importa é a possibilidade de extrair o lucro através da relação social capitalista, que converte o trabalhador em assalariado, expropriado de qualquer outra forma de sobrevivência, e o trabalho convertido em trabalho produtivo, alienado e alienante, um trabalho que perde suas características de produtor do homem e do social. Para essa perspectiva o professor que trabalha em uma escola privada é trabalhador produtivo, uma vez que o trabalho gera excedentes para o dono da escola.

Outros estudiosos, como Enguita (1991) defendem que mesmo o professor que atua no Estado, realiza um trabalho produtivo, porque apesar de reconhecerem que o trabalho docente não gera produção de mais valia imediata, consideram que ele participa da acumulação do capital em longo prazo. É em meio a tal impasse que as discussões são feitas a fim de criarem possíveis formas de analisar o trabalho docente.

As condições de trabalho são entendidas aqui como o conjunto de recursos que favorece uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infra-estrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola. Tal equação se realiza, teoricamente, pela adequada relação fins e meios. Entretanto, como Silva (2008) nos alerta, se as novas exigências educativas que são anunciadas pelas mudanças tecnológicas e da sociedade do atual momento histórico têm sido freqüentemente assinaladas pelas políticas educacionais, o mesmo não ocorre com as condições de exercício da prática educativa, que deve agregar novas funções sem o correspondente suporte prático.

A sociedade contemporânea vem presenciando profundas transformações no trabalho, definidas pela globalização e o capitalismo mundial integrado, em que novas tecnologias são

produzidas, trabalho e trabalhadores precisam ser flexíveis e polivalentes, bem como precarizados e excluído das inovações. Tais mudanças são refletidas nos sistemas educativos, afetando diretamente professores e suas relações profissionais e sociais. Dos profissionais de educação são exigidos o oferecimento de um ensino de qualidade, mesmo que o sistema seja deficiente, competitivo, com recursos materiais cada vez mais precarizados e as condições de trabalho também. Estão submetidos a baixos salários, a acúmulo de funções colaborando para um esgotamento e uma contradição quanto à formação que é oferecida. O professor, diante de várias funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além da sua formação. Essas exigências só trazem desprofissionalização, perda de identidade profissional, pois passa a considerar que ensinar não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2004).

E as exigências não cessam somente nessas questões, ainda são exigidos dos docentes que eles desenvolvam competências para suprir, resolver problemas de uma escola precária, com condições de trabalho cada vez piores, em um contexto de investimentos públicos insuficientes. O trabalho na escola e do professor chama atenção porque há falta de motivação:

Há insatisfação e desânimo pela pouca valorização da minha profissão, baixo salário, carga de trabalho excessiva (muitas aulas, muitas turmas, jornada de trabalho em três turnos) nada de incentivo por parte do governo e instituição em relação ao meu trabalho, etc. (Prof. 8 questionário, 2012).

Aqui na sala de aula as condições de trabalho não são aquelas que a gente gostaria. Então, você sente muito frustrado. Se você não fizer por você, eles não vão fazer. Por exemplo, se você não comprar um rádio-gravador, um som estéreo para você dar sua aula, explorando a validade oral que é muito importante em línguas, a escola não tem para te oferecer. Se você não comprar um material para fazer esses cartazes e tirar do seu bolso, horas de tempo para fazer, aí você fala não tem. Eu tirei do meu dinheiro para comprar um relógio para a sala. Muita coisa tem que ser feita pelo professor quando é da educação básica (Prof. 8, entrevista, 2012).

Essa situação de desânimo e desestímulo pode ser encontrada e vista pelo processo de entrevistas e questionários aplicados nessa pesquisa, em que professores revelam elementos relacionados a um complexo processo histórico, alimentado e realimentado pelas múltiplas determinações e condições concretas do trabalho docente, unindo histórias individuais e coletivas.

Além do que já foi apontado, o que mais pode acarretar tanta falta de estímulo e motivação para exercer o trabalho educativo? Que outras razões podem afetar o andamento do trabalho docente? Codo (2006) coordenou uma importante pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde mental dos educadores. Trata-se de um estudo bastante abrangente de uma

categoria profissional, que investigou uma significativa parcela dos profissionais da educação pública em todo Brasil, e que apresentou o sintoma da denominada *Síndrome de Burnout*, um três fatores<sup>37</sup> que podem aparecer associados, mas que são independentes: despersonalização, exaustão emocional e baixo envolvimento pessoal no trabalho. Ou seja, “o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (CODO, 2006, p. 238).

Se há insatisfação, devemos considerar que o sujeito passa pelo processo da resistência e desistência. As causas apontadas para esse desânimo pode levar ou não ao abandono do trabalho, isso ocorre devido às condições materiais de trabalho a que estão submetidos, bem como relações interpessoais, formas de gestão da escola, nível salarial, suporte afetivo e social, intensificação e fragmentação das atividades, desvalorização social, violência e segurança. Para Codo (2006) são as múltiplas determinações que inviabiliza tratar de variáveis isoladamente, mas sim buscando compreender a dinâmica interna sem menosprezar sua complexidade.

Isso nos mostra que é impossível, a partir de uma abordagem dialética, analisar a desistência e a resistência no trabalho de forma desarticulada, por se tratar de aspectos que são contraditórios mutuamente inclusivos de um mesmo processo. É como Kosik (1976, p.51) aponta: ‘a totalidade sem contradições é vazia e inerte; as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias’, permitindo assim a possibilidade metodológica de aprofundar o conhecimento de um ou outro aspecto, não esquecendo da interconexão entre eles. Essa interação dinâmica e recíproca da parte e do todo nos permite excluir a ideia da dedução do todo, e também da soma atomística das partes, apontando para a complementaridade de diferentes caminhos investigativos na construção histórica do conhecimento como síntese de múltiplas determinações (SILVA, 2008).

Diante disso, para analisarmos o trabalho docente e a condição desse trabalho, não podemos reduzir somente às partes, os problemas do magistério a aspectos técnicos, individuais e subjetivos, separando a dimensão própria do trabalho da discussão sobre qualidade do/no trabalho. É preciso considerar o todo, como e pelo que tem sido determinado.

---

<sup>37</sup> *Exaustão emocional* – situação em que os trabalhadores percebem que a energia e os recursos emocionais próprios se esgotaram. *Despersonalização* – desenvolvimento de sentidos e atitudes negativas, endurecimento afetivo, coisificação da relação. *Falta de envolvimento pessoal no trabalho* – tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho e a organização do mesmo. (CODO, 2006, p.238)

De início, para pensarmos na materialidade do trabalho dos professores, escolhemos como primeiro tema o ingresso na carreira docente, representado pelo gráfico 6. Anteriormente, percebemos que o perfil traçado mostrou que a maioria dos professores que tem mestrado e/ou doutorado e atuam na rede de educação básica pública no Distrito Federal são mais experientes, o que reflete na atuação profissional. O gráfico abaixo mostra uma frequência de 45%, com pelo menos, vinte e cinco anos de profissão e 25% com uma média de pelo menos 15 anos de atuação, demonstrando que os professores mestres/doutores investiram na carreira depois de alguns anos de experiência, como já analisado no item 4.2.

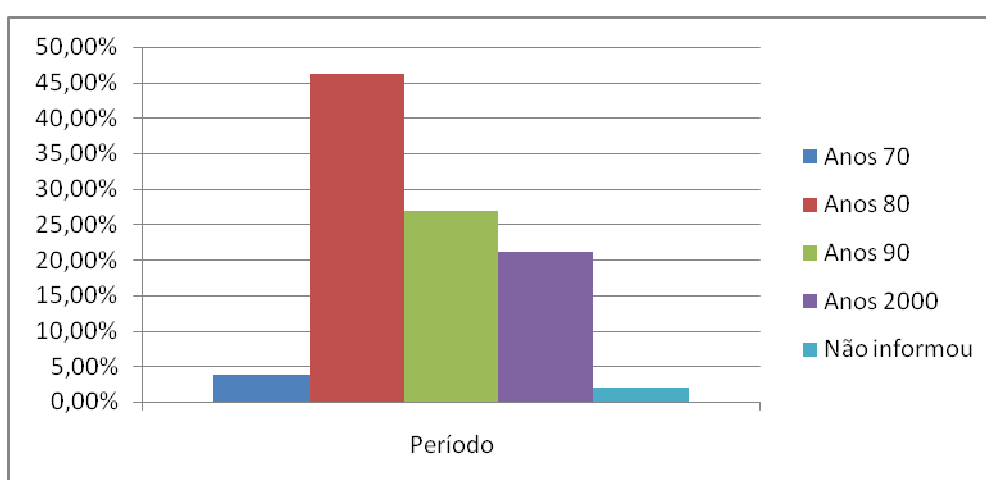


Gráfico 6 – Período de início do trabalho como professor

Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2012.

Sobre o início da carreira docente, os dados de questionário e entrevista, mostram que o exercício profissional tem uma tendência a começar cedo, e que o magistério é a primeira ocupação no mercado de trabalho que ocorre com mais rapidez. É importante lembrar de que há evidências de que o magistério teve a função de estratégia de ascensão social para certas mulheres (Hypolito, 1997), o que favoreceu sua procura como possibilidade profissional. Outra razão para escolherem tal profissão é apontada como uma ocupação flexível que permitiria conciliar a vida profissional com outras tarefas do cotidiano.

Já tenho 30 anos devo me aposentar no ano que vem, porque eu tenho tempo de serviço, mas não tenho idade para me aposentar, porque comecei muito jovem (Prof. 4, entrevista, 2012)

Eu dou aula desde os 17 anos, mas em escola particular, até minha mãe que foi lá assinar o contrato, né? Porque não podia e tal. E era uma escola de método natural, em que a criança aprende brincando, era escola Saci Pererê muito legal, e passei no vestibular da UnB e trabalhava nessa escola. Então, eu estudava de manhã e a tarde eu dava aula numa escola particular aqui na Asa

Sul. E fiz concurso para a Secretaria e tal. Aí a Secretaria me chamou (Prof. 14, entrevista, 2012)

O gráfico 7 apresenta o motivo pelo qual o professor justifica a escolha da profissão. A maioria dos professores, 35 dos 52 participantes da pesquisa, ou seja, 67,3%, afirma que ser docente na educação básica foi uma escolha pessoal.

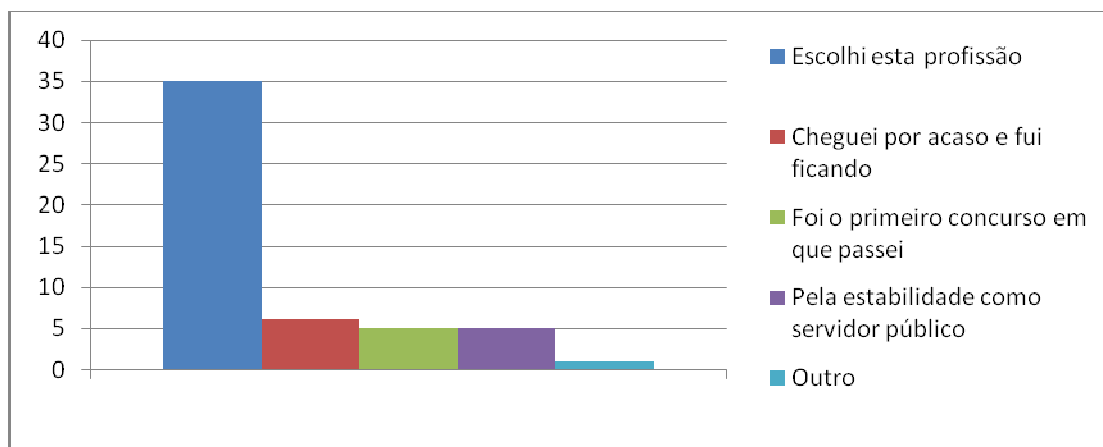


Gráfico 7 – Motivo pelo qual exerce a profissão  
Fonte: Barreiros, Pesquisa de mestrado, 2012.

Escolher a profissão representa um processo com algumas contradições, várias e diversas são as razões que motivam a escolha de uma profissão, dentre elas podemos salientar: a possibilidade de destaque social, a influência familiar, a questão salarial, as perspectivas do mercado, entre outras. Segundo Gadotti (2003, p.4), "escolher a profissão de professor não é escolher uma profissão qualquer", pois muitos são os desafios e responsabilidades desta profissão. Daí a importância de se fazer uma escolha consciente e responsável. Se levarmos em consideração que esta é uma decisão que não tomamos sozinhos e que não afetará somente a nossa vida constata-se a amplitude desta escolha. Diante de tais fatos, almejando conhecer o que motiva a escolha da profissão docente faz-se necessária também uma reflexão sobre os fatores que comumente motivam a escolha profissional como um todo, pois, muitos e variados são os fatores que influenciam na decisão da carreira.

Há cinco categorias do profissionalismo docente que Enguita (1991) destaca: competência, licença, vocação, independência e auto-regulação. Vamos nos atentar para a categoria "vocação". O destaque é caracterizado pelo autor por ser a profissão de professor entendida como aquela que atende a um chamado para prestar serviços ao próximo, atrelando-se a ideia de que a dedicação e abnegação ao apostolado, é um dom inato. A escolha, nesse caso, está relacionada ao caráter vocacional.

Pensar que o ser professor se trata de vocação, vai na contramão do que a categoria dos professores buscam em suas lutas ao longo da história: o estatuto profissional e o direito à

formação. Entretanto, os professores participantes de nossa pesquisa, por razões culturais e históricas demonstram grande aceitação ao ideário sacerdotal bem como, a perspectiva voluntarista, em que a vontade é a força que move a realidade, desconsiderando a importância das condições concretas, colocam o peso das decisões e das escolhas apenas nos indivíduos e na sua força pessoal. A fala do Prof. 47 exemplifica essa posição:

A educação básica para mim é vocação mesmo. Meu pai é professor, minha mãe é professora. No começo eu fui meio cambaleando, mas depois fui pegando o jeito, fui indo e assim, está no sangue. É vocação mesmo, porque pelo salário não dá, o salário não é um salário bom, dá para sobreviver, mas não é bom. Mas é pela vocação mesmo, eu gosto do ensino, gosto da aprendizagem, eu gosto de ensinar eu acho bacana. Eu me encontrei com isso (Prof. 47, entrevista, 2012).

Para entendermos a escolha, prestamos atenção também em outras falas que mostraram a condição precária do começo da profissão:

eu dou aula desde os 17 anos, mas em escola particular, até minha mãe que foi lá assinar o contrato, ne? Porque não podia e tal. E era uma escola de método natural, em que a criança aprende brincando, era escola Saci Pererê muito legal, e passei no vestibular da UnB e trabalhava nessa escola. Então, eu estudava de manhã e a tarde eu dava aula numa escola particular aqui na Asa sul. E fiz concurso para a Secretaria e tal. Aí a Secretaria me chamou. E ai como é que eu ia fazer? Porque morava no Guará pra ir de ônibus para Asa norte, pegar um ônibus para ir pro Gama, que era a minha lotação. Ai eu encontrei uma pessoa que disse “Não, eu te trago você para o Plano Piloto, mas é ensino especial, menino especial.” Ai eu disse: “Ah eu tenho muito amor pra dar pra esses meninos”. Tá bom (Prof. 14, entrevista, 2012).

A escolha pela profissão foi muito cedo, fiz magistério. Inclusive na minha dissertação tem um capítulo autobiográfico que eu falo um pouco disso, achei importante relatar. Para ser bem sincera, eu não lembro se eu escolhi ser professora, não sei te dizer. Eu era tão nova. Eu me vi professora quando fiz o magistério, gostei do curso, tinha bons professores, tinha uns colegas bacanas. Acho que juntou tudo, necessidade de ter logo um emprego, por uma questão financeira também. Então, eu fiz o magistério. Aí quando eu já estava dando aula há um ano e pouco na Secretaria, com 18 anos de idade, eu passei para Letras. Para mim, que já estava casada, já trabalhava, um curso que fosse um pouco mais rápido seria o ideal (Prof. 45, entrevista, 2012).

Eu comecei a lecionar quando eu tinha 15 anos, dava aula em um curso de inglês. Eu era aluna e me convidaram para dar aula. Consegui uma bolsa de estudo para continuar meu estudo e lecionar, paralelamente fazia o curso de magistério. Isso me ajudou a desenvolver esse manejo de classe, usar a língua e também pagar meus estudos (Prof. 8, entrevista, 2012).

O que podemos observar é que os sujeitos informam que ingressaram na carreira mesmo antes de investir na formação, o que indica que o campo educacional admite leigos, se esperando que o professor aprenda seu ofício no seu dia a dia. Cada vez mais, estudos como de Hypolito (1997) tem nos mostrado que a classe proletária procura a profissão docente, que

permite uma inserção mais rápida no mercado de trabalho, sendo muitas vezes antes de ingressar no curso de formação, ou durante ele. Por isso, é importante destacar que para a compreensão da escolha, é preciso entender essas condições concretas em que ela vem ocorrendo.

Nas entrevistas e questionários realizados, esse caráter da escolha por oportunidade de trabalho se mostrou expressivo, representando 12% das respostas “Cheguei por acaso e fui ficando”, o que demonstra a necessidade de profissionais no campo e uma “escolha” comprometida com o rela, com ausência de escolha.

Além da condição de classe que deve ser considerada na escolha da profissão, o gênero também influencia na opção pela docência. Para Hypolito (1997) há aspectos particulares e específicos da condição feminina, do próprio processo de escolarização, da estrutura ocupacional e das relações de gênero construídas historicamente que permitiram e incrementaram a posição majoritária da mulher nessa função.

eu tive uma gravidez de alto risco fiquei um ano quase de licença médica e gestante (Prof. 13, entrevista, 2012)

foi um tempo longo, porque eu tive uma gravidez tubária, tive minha filha, estava construindo. Tudo foi mais difícil. Eu tranquei um ano a faculdade e acabei me formando em 6 anos (Prof. 45, entrevista, 2012).

Na população por nós pesquisada encontramos essa mesma realidade, cerca de 63% são mulheres e 37% homens, aproximam da média nacional (UNESCO, 2004) que aponta que 81,3% dos professores brasileiros da educação básica são mulheres e 18,6% são homens.

Alguns dos sujeitos entrevistados atribuem a escolha da profissão docente à identificação com a área de conhecimento, bem como a influência que receberam durante sua formação na educação básica. Relatam que não tinham interesse em estar em sala de aula, mas optaram pela licenciatura para ter oportunidade de emprego.

a escolha veio a partir de um cursinho. Eu fiz o ensino médio e gostava muito de biologia. Ai tinha umas pesquisas, a gente saía na rua, ia para chácara do meu pai, pegava folha, professora mandava pesquisar sobre a natureza (Prof. 48, entrevista, 2012).

Um fato muito interessante também que eu gosto de falar que foi uma professora de ciência que eu tive que era simplesmente excepcional, e eu considero que ela me influenciou e muito para que eu escolher além de ser professora, ser professora de ciências naturais (Prof. 4, entrevista, 2012).

Aí quando eu já estava dando aula há um ano e pouco na Secretaria, com 18 anos de idade, eu passei para Letras. Eu fiquei em dúvida entre Letras e Educação Física, mas ia ficar nessa área de Educação. Uma das coisas que eu não escolhi Educação Física é porque o curso era de 5 anos na época na UnB.

Para mim, que já estava casada, já trabalhava, um curso que fosse um pouco mais rápido (Prof. 45, entrevista, 2012).

Observamos também que a profissão docente passa por classificações de status e prestígio de acordo com o nível de ensino em que o profissional atua. A escolha da profissão também recai ao desejo de passar por outras etapas, de ingressar na docência na educação básica para depois poder finalmente chegar à docência universitária ou até mesmo, como no caso da SEEDF, de ser um professor da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), educação básica assim, sendo uma espécie de trampolim ou degrau para outro nível de ensino. Destacamos aqui a contradição que existe entre fazer um mestrado e doutorado como forma de resistência, mas também desistência já que é uma forma de deixar de atuar na educação básica.

Eu me lembro, quando eu fazia História, em 1990 quando eu entrei na minha graduação, eu olhava uma porta assim “Pós-graduação em História”, isso pra mim é bem simbólico, ai eu dizia assim “nossa o dia que eu fizer pós-graduação em história” achava que era assim o máximo, sabe? E eu sonhava com isso desde o primeiro ano de graduação em um dia poder fazer uma pós-graduação (Prof.14, entrevista, 2012).

Então o que vai acontecer, acredito eu que estou terminando essa minha jornada na educação básica, e a minha intenção é realmente passar para o ensino superior (Prof. 4, entrevista, 2012).

Escolher a profissão de professor e exercê-la, pode ser entendido também como uma forma de resistência, como também destaca Silva (2008) em seu estudo: é uma resistência à desqualificação do trabalho docente e como disposição mobilizadora de uma identidade profissional.

A minha trajetória profissional começou há 30 anos, eu já tenho 30 anos de sala de aula e foi realmente uma escolha feita consciente. É uma profissão que eu escolhi e que gosto de exercer. Eu costumo dizer que eu sou professora não por falta de opção, mas por escolha realmente (Prof. 4, entrevista, 2012)

eu sempre vi, mesmo quando criança, o professor com figura fundamental na sociedade. Tanto é que eu não aceito, jamais, diminuir a nossa profissão. (...) Eu gosto do meu ambiente de trabalho, eu trabalho lá já tem 12 anos, tenho boas amizades. Sinto que já conquistei o meu espaço lá, já fiz projetos muito bons, projetos grandes. Já fiz um projeto chamado Literatura em cena que foi inclusive tema do Globo Educação, já estiveram lá, fizeram entrevista comigo e tudo. Eu gosto de trabalhar com adolescente. É uma coisa que muitos não entendem, dizem que sou louca, por todas as condições que faltam. Mas eu gosto! (Prof. 45, entrevista, 2012).

A crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o status da profissão na sociedade; assumir a profissão como escolha pode indicar, como já dissemos, forma de resistência. Essa perspectiva busca compreender as dinâmicas das práticas docentes, partindo



do pressuposto de que os processos de acomodação e resistência aí contidos operam por meio de uma dinâmica complexa, “que serve não apenas aos interesses das relações de dominação, mas também contém interesses que falam de possibilidades emancipatórias” (APPLE 1989; GIROUX, 1986). Ao resgatar da fala dos professores sobre o ingresso na educação básica anuncia e denuncia o movimento de acomodação e resistência, a satisfação quanto a profissão contribui para esse processo.

Chama atenção o fato de que, mesmo o trabalho docente apresentar condições freqüentemente difíceis, se somarmos os que estão satisfeitos com a profissão e os que estão muito, muitíssimo satisfeitos, temos aproximadamente 83% dos pesquisados; reunindo os que se declararam pouco ou nada satisfeito, temos cerca de 17%, como mostra o gráfico 8.

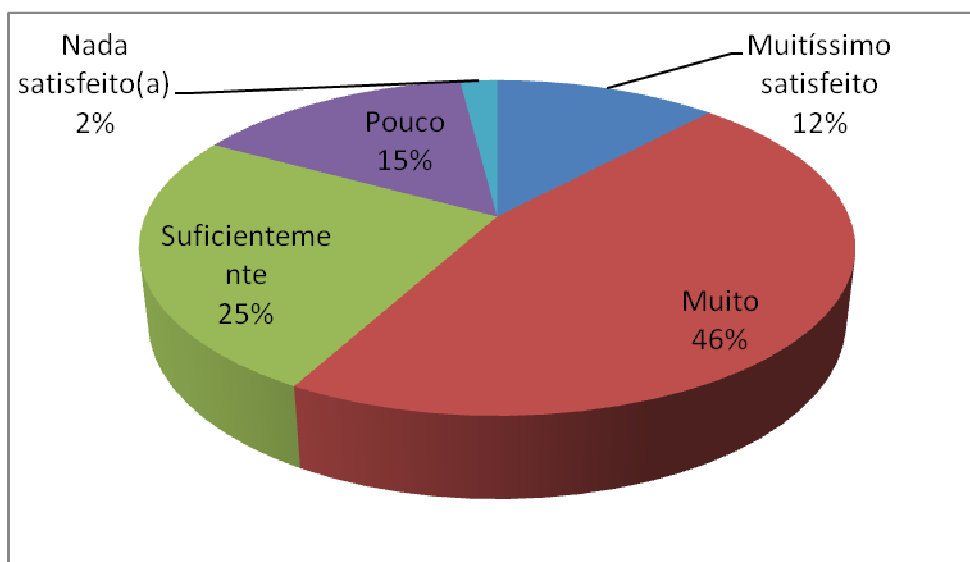


Gráfico 8 – Grau de satisfação com a profissão  
Fonte: Barreiros, pesquisa de mestrado, 2012.

Esses resultados apresentam, de antemão, uma contraposição ao que a pesquisa de Codo (1999) nos indicou sobre evasão e mal-estar docente, indicando que os professores estão doentes e insatisfeitos com a profissão. Como não podemos ficar apenas na aparência da empiria, devemos fazer uma análise criteriosa e dialética da realidade e dos dados para avançar a pseudoconcreticidade e atentar às múltiplas determinações e contradições que estão envolvidas no trabalho docente.

A satisfação demonstrada pela maioria dos entrevistados não pode ser compreendida como boas condições de trabalho, mas uma forma de resistência contraditória que traz elementos de desistência e acomodação. Como nos aponta Silva (2008), são absorvidas algumas das idéias predominantes sobre o trabalho docente, que levam muitos professores a buscarem saídas individuais que minimizem a dor e a angústia, provocadas pelo constante

sentimento de frustração, indicando uma aparente satisfação. Por outro lado, existe a resistência em forma de compromisso com o trabalho, ou seja, “adesão e forte envolvimento com os objetivos da organização em que trabalham” (CODO, 2006, p. 101), que é aderida a partir de uma determinada concepção de escola e sociedade, a partir de uma perspectiva crítica. Dizer que está satisfeito significa identificação com a profissão, é saber que foi preciso muita luta e conquista de uma formação na profissão docente, mesmo em uma sociedade repleta de desigualdades, que exclui e explora mulheres e pessoas de baixa renda.

Observamos essa mesma leitura dos dados quando analisamos as aspirações profissionais para um futuro próximo dos professores pesquisados. Ao indicar suas expectativas futuras foram assinaladas diferentes opções, demonstrando a necessidade e a vontade de desenvolver alguma atividade além de ser professor na educação básica.

O gráfico 9 aponta que boa parte dos professores, 12 sujeitos, querem ingressar na docência do ensino superior, ou seja, pretendem deixar a educação básica. Podemos observar aqui um forte desejo de deixar a docência da educação básica, porém por outro lado, se somarmos aqueles que desejam continuar na educação básica e também serem professores no ensino superior, totalizam 16 sujeitos, representando a maior parcela de sujeitos pesquisados. Outro dado expressivo é a quantidade de professores que anseiam o quanto antes de aposentar (7), já 6 dos pesquisados, influenciados pela formação no programa *stricto sensu*, pretendem se dedicar à pesquisa, o que para nós também representa deixar o trabalho de sala de aula na educação básica.

Continuar na educação básica com cargo técnico e exercer a docência no ensino superior é o desejo de 4 dos 52 pesquisados. Podemos notar que com a mesma quantidade de professores (4) optaram pela alternativa “outro”, citando: continuar professora de ensino básico e paralelamente ingressar em outro concurso na área técnica; trabalhar em clínica particular; atuar na formação continuada de docentes; continuar na formação de formadores; e ingressar na carreira de docência de nível superior como trabalho suplementar e procurar uma carreira com mais reconhecimento profissional fora da docência.

Dois dos sujeitos pesquisados querem mudar completamente de profissão. E representando a menor representatividade de expectativas futuras se encontra a opção “ser diretor de escola de educação básica com apenas 1 sujeito. A opção “ser coordenador(a) de escola na educação básica” e “continuar na educação básica com cargo técnico” não obteve nenhuma representação numérica, demonstrado assim o pouco ou nenhum desejo de ocupar cargos de gestores na educação básica por parte dos sujeitos participantes da pesquisa.

No entanto, o indicativo que temos é que a maioria dos professores mestres/doutores tem intenção de realmente permanecer na educação básica, não excluindo, entretanto, o desejo de assim que possível se aposentarem. Essa opção se deve ao fato de muitos já terem o tempo de serviço avançado, não compensando assim, alterar seu campo de trabalho, já que isso acarreta algumas modificações em seus planos de aposentadoria. Esse dado entrecruza com outro já discutido anteriormente, por conta da tardia formação no mestrado e doutorado e precoce ingresso na docência.

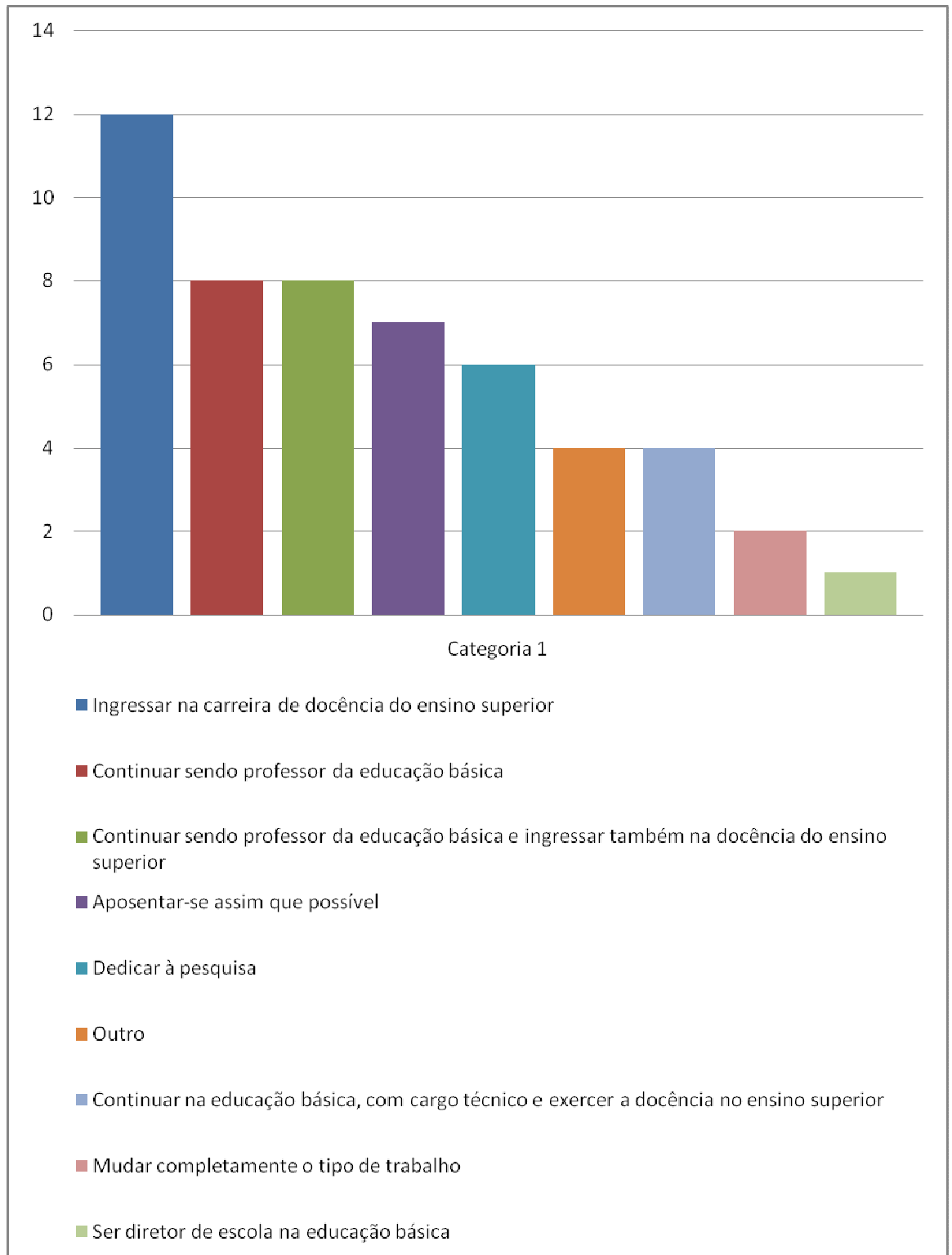


Gráfico 9 – Perspectiva profissional dos professores para os próximos anos  
 Fonte: Barreiros, Pesquisa de mestrado, 2012.

Nas entrevistas realizadas esse indicativo aparece nas falas:

Você vai somando o tempo, vai passando quatro anos e eu já era uma pessoa com quase 20 anos de casa. Eu não ia começar outra carreira para me aposentar ... e aqueles 20 anos não serviriam para minha carreira. Minha aspiração mesmo é me aposentar. Eu pretendo me aposentar sem ficar doente, sem judiar dos meninos, sem ficar caduca, tentando melhorar minha aula, melhorar meu sistema de avaliação. Você sabe que a gente vai ficando mais esperto. Não faz mais tanta besteira (Prof. 13, entrevista, 2012)

Esse ano faço 17 anos de Secretaria de Educação, sinceramente, eu estou numa fase assim... eu não estou querendo ... não é fazendo muita coisa, estarei sempre estudando, como até agora estou fazendo um curso, estou sempre buscando alguma coisa, mas como eu comecei muito cedo, com 15 anos já estava dando aula, e por ter jornada grande de 40h aqui e 20h no ensino superior, estou querendo sombra e água fresca, porque é muito cansativo (Prof. 8, entrevista, 2012).

Aí pesa um fator mesmo de tempo de serviço. Como eu já te falei já tenho 30 anos devo me aposentar no ano que vem, porque eu tenho tempo de serviço, mas não tenho idade para me aposentar, porque comecei muito jovem. Então o que vai acontecer, acredito eu que estou terminando essa minha jornada na educação básica, e a minha intenção é realmente passar para o ensino superior. (...) a minha aspiração realmente é essa, terminando minha jornada aqui, que já está próxima, aí o que eu vou fazer, eu quero até lá já estar no doutorado e aí eu quero partir tanto para a pesquisa quanto para educação superior. A minha intenção é continuar na educação, porque eu acho que é o que eu faço muito bem. Não que eu não possa fazer bem outras coisas, até acredito que posso, mas realmente educação eu faço muito bem. Então, eu acho que a minha contribuição na educação básica, já foi grande, já foi boa, mas acredito também que agora eu posso contribuir muito também com a educação superior. Então essa é a minha intenção (Prof. 4, entrevista, 2012).

A formação *stricto sensu* pode influenciar fortemente a escolha de novas oportunidades. Essa informação foi apurada pela pesquisa encomendada pela UNESCO (2004) demonstrando que quanto maior o nível de formação, mais aumenta a proporção de professores brasileiros com o desejo de realizar outra atividade profissional ainda que na área de educação. Porém, é possível perceber a contradição expressa em nossa pesquisa, demonstrando a pertinência da nossa leitura de que “estar satisfeito” indica uma forma de resistência no trabalho docente, apostando nas possibilidades que a docência pode trazer no papel da escola e da educação, embora desejem e lutem por melhores perspectivas profissionais.

Mesmo com todos os problemas que cercam a profissão atualmente, muitos querem permanecer na educação básica, mesmo que seja um nível onde coexistem elementos de acomodação, desistência e resistência no trabalho docente, mostrando que esses profissionais lutam por reconhecimento no seu trabalho.

Ainda no gráfico 9, é possível perceber a frequência de professores que querem dedicar-se à pesquisa, o que demonstra a formação de pesquisador proporcionada pelo programa de pós-graduação *stricto sensu* e, possivelmente, a ideia, o desejo e a possibilidade de pesquisa na educação básica. Outra influência da formação *stricto sensu* que aparece são os que desejam continuar na educação básica e ingressar também na docência do ensino superior; portanto são 20 professores dos 52 pesquisados, na educação básica com mestrado/doutorado, que aspiram à carreira de professor universitário. Por mais que queiram permanecer na educação básica, o querem pelo fato de não perder benefícios na aposentadoria, e demonstram com isso o desejo de atuar em outro nível de ensino. Essa perspectiva se deve em função do título, formação para a pesquisa, condições de trabalho e novas possibilidades de atuação.

Contudo, podemos observar a partir da análise, a necessidade de investimento na educação básica em termos de condições de trabalho, possibilidade de pesquisa e valorização do título. Referente à questão da titulação do professor da educação básica, o plano de carreira da SEEDF<sup>38</sup>, reconhecem a titularidade de especialista, mestre e doutor, prevendo um adicional calculado sobre o vencimento do cargo efetivo do servidor.

Sobre a progressão funcional, a Lei 4.075/2007 em seu artigo 2º especifica que a evolução do servidor na carreira acontece em duas direções: *progressão vertical* - a passagem da etapa em que se encontra o servidor para as subseqüentes, considerando-se o tempo de serviço na Carreira Magistério Público do Distrito Federal ou a progressão por mérito, na forma a ser disciplinada pela Secretaria de Estado de Educação; *progressão horizontal* - a passagem do nível de vencimento em que se encontra o servidor para os subseqüentes, considerando-se as alterações na escolaridade ou na titulação.

Quando examinamos o plano de carreira do professor da rede pública do DF, percebemos relação com a educação brasileira e mundial neste momento de transformações que vivenciamos. As políticas educacionais, de formação de professores e valorização dos mesmos, está arraigada ao processo de reestruturação do Estado, que ao prestar esse serviço

---

<sup>38</sup> O plano de carreira do magistério público do Distrito Federal se encontra na lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007 e a mesma, que dispõe sobre a carreira magistério público do distrito federal, dar-se-á de acordo com as disposições constantes no anexo único da portaria nº.255, de 12 de dezembro de 2008. A Lei 4.075/07 estabelece vencimentos diferenciados para cada nível de escolaridade. Essa previsão chama-se Progressão Horizontal. O professor classe A, pode optar por passar de vencimento de Graduado para Especialista, Mestre ou Doutor. A diferença de cada tabela, gira em torno de 8%. Existe na carreira também, a progressão por mérito. Essa progressão antecipa um padrão para o servidor que apresentar cursos na área educacional ou formação de 180 horas. A carreira está dividida em 25 padrões, um padrão para cada ano, então 25 anos. Quando o servidor apresenta o tal curso, ele adianta um padrão. Ele pode chegar ao padrão 25, com 23 anos.

público (a educação), passa de prestador a regulador do processo. Quando o título é apenas um adicional do vencimento, ao invés de uma alteração salarial, há uma economia direta nas demais gratificações. Além disso, o professor se desestimula e é impedido de enfrentar um mestrado/doutorado para adicionar cerca de 8% no vencimento, o que implica outra economia para o Estado, já que diminui o número de licenças para aprimoramento. Tudo vai contribuindo para que o professor não busque essa formação.

Porém, o que se torna mais grave é pensar que professor de educação básica não precisa cursar um mestrado e/ou doutorado. Essa questão ideológica se torna estratégia política que desgasta e precariza os profissionais da educação desde a sua formação às suas condições de trabalho, estressando sua vida e sua profissão, sob o discurso de “valorização do magistério”; a política é feita para que se realize o necessário e para que o profissional se sinta responsável para resolver no cotidiano os problemas que são estruturais. Mesmo que o adicional traga vantagem de não existir tempo de espera para a mudança de um nível para outro, é visível a não realização da proclamada “valorização do magistério”. Observemos o depoimento de um dos professores.

em termos de conhecimento social e salário não vale a pena. Sinceramente em termos práticos da vida assim, você passar 4 anos fazendo doutorado, vai estudar esse tempo em algo que te dê mais dinheiro. O mestrado não, mestrado é bom de mais! Infelizmente depois de um tempo, o bolso pesa o que aumenta no seu salário por você ser doutor é 300/400 reais. Não tem diferença não, em termos de dinheiro não (Prof. 14, entrevista, 2012).

Para entendermos o porquê do professor da educação básica que cursa um programa *stricto sensu* tende a abandonar esse nível de ensino, questionamos em quantos turnos este professor trabalha. Isso foi feito para aprofundarmos na questão que procuramos entender o exercício da profissão do professor, analisando sua atuação e condições de trabalho.

O gráfico 10 demonstra que 76,92% dos professores com formação *stricto sensu* que atuam na rede de educação pública do DF trabalham em pelo menos dois turnos. Isso pode parecer normal, considerando que a carga horária de trabalho é de 8 horas por dia, contudo, se pensarmos na profissão docente, em sua especificidade, em que se exige tempo extra para preparação de aula, estudo, elaboração e correção de prova, e levando em conta que nesse item o professor declarou apenas o período gasto na escola, percebemos o excesso de trabalho que ultrapassa carga horária de trabalho normal de qualquer profissão. Para agravar ainda mais a situação, alguns professores declararam que trabalham nos três turnos, reforçando com a tese de desvalorização e desqualificação do trabalho docente (ENGUITA, 1991).

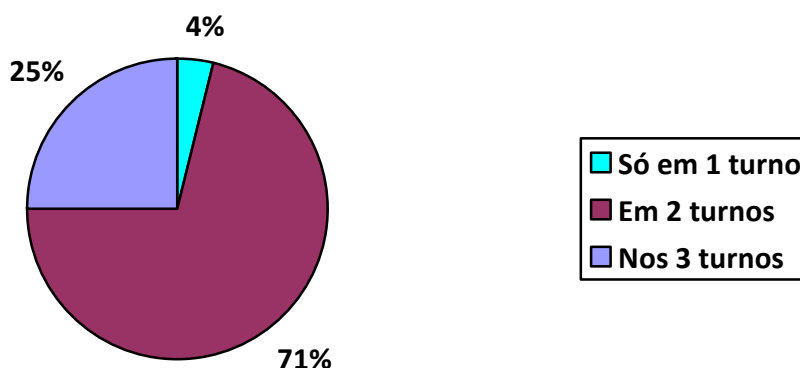


Gráfico 10 - Trabalha em mais de um turno  
Fonte: Barreiros, Pesquisa de mestrado, 2012.

A formação na pós-graduação e a pesquisa desenvolvida por esses professores são vistas aqui como formas de resistência. Mesmo sendo desenvolvidas de maneira individual, podemos entender que opções como essa podem ser o início de formas solidárias e coletivas de enfrentar a realidade.

As respostas dos professores sobre a atuação na docência, número de aulas e em que nível de ensino atuam, fornecem dados para pensar de forma efetiva em políticas públicas que invistam na formação *stricto sensu* do professor da educação básica. Os dados apresentados no gráfico 11 mostram que temos uma maioria que continua atuando no que se entende tradicionalmente como docência, a sala de aula.



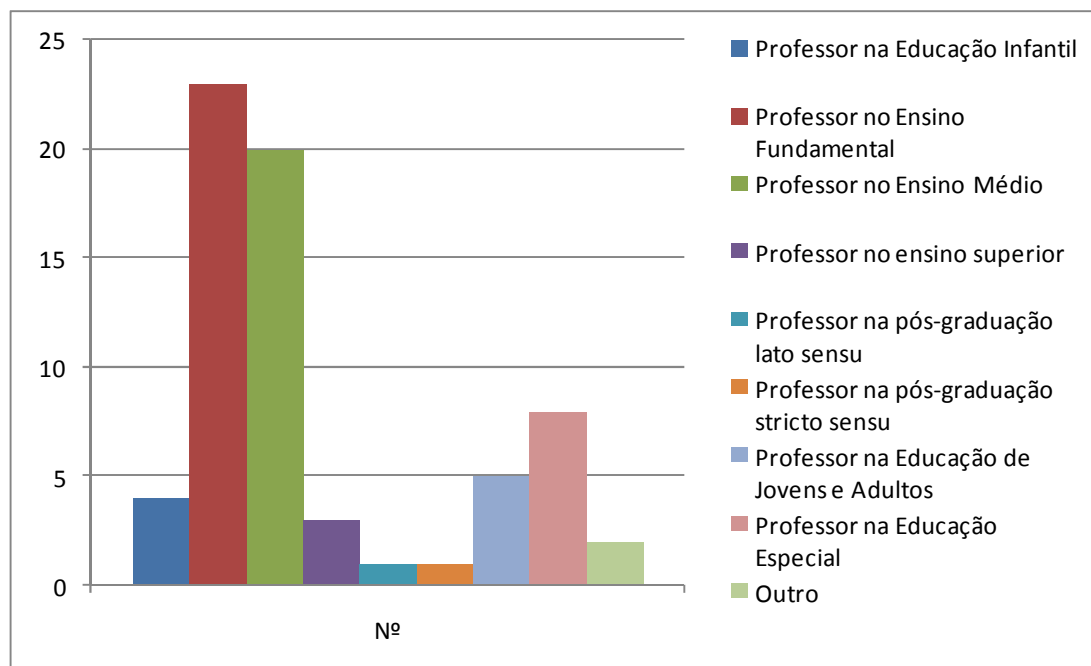


Gráfico 11 - Nível de ensino e cargos em que atua

Fonte: Barreiros, Pesquisa de mestrado, 2012.

\*mais de uma resposta por sujeito

O gráfico nos permite perceber claramente que 50 pesquisadores que declararam estar na sala de aula atualmente, ou seja, 96,15% continuam ministrando ou já ministraram aulas na educação básica, distribuídos nas diferentes etapas.

Importante considerar que o professor da educação básica não somente necessita como tem direito a uma sólida formação teórica que contribuirá na direção de profissionalizar o magistério. Outro destaque importante a se considerar é que o movimento mundial exige cada vez mais professores mais preparados para lidar com os desafios do trabalho pedagógico nos ensino fundamental e médio. Esse movimento coloca em evidência a tendência de elevar a níveis cada vez mais superiores sua formação, situação que, no entanto, é contraditória porque acabar com esse círculo exige grandes esforços. Não podemos compactuar com o aligeiramento e simplificação da formação, é preciso uma formação com condição necessária para a prática pedagógica realmente transformadora.

O problema está na crescente desvalorização econômica e social do professor, resultado das péssimas condições de trabalho e salariais, por não haver um plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional. Defendemos aqui uma formação de profissionais da educação, independente do nível de escolaridade, que tenha como pressuposto a relação teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo

pedagógico, sem menosprezar ou ignorar qualquer um desses elementos, para assim atender a natureza e a especificidade do trabalho educativo.

Na pesquisa, conforme gráfico 11, dois (2) professores dos 52 pesquisados que declararam estar atualmente exercendo cargos fora de sala de aula, porém todos em algum momento de sua vida profissional atuaram como docentes enquanto eram mestres/doutores. O trabalho docente é entendido não apenas como atividade em sala de aula. Ele compreende também a gestão da escola, cargos técnicos e etc. Entendemos que a formação *stricto sensu* contribui também para a atuação nessas atividades, pela qualificação atribuída ao profissional, mas não é o único fator e nem pode ser compreendido como abandono do trabalho docente.

O gráfico 11 também nos mostra uma frequência de cinco (5), ou seja, 9,6% dos professores que trabalham concomitantemente no ensino superior. É claro que a atuação está relacionada com sua formação *stricto sensu*. Desses cinco (5) professores, dois (2) atuam também na pós-graduação tanto *lato sensu* como *stricto sensu*. Esses professores que se dividem entre educação básica e ensino superior abriram mão da Gratificação de Dedicção Exclusiva do Magistério Público (TIDEM)<sup>39</sup>. Esses mesmos sujeitos não deixam a educação básica pública, na qual são efetivos, mas complementam seu salário e carga horária de trabalho no ensino superior.

Os dados nos mostram que há uma significativa circulação dos professores por diferentes instituições e atividades, trazendo como consequências a precarização do trabalho docente, pois o professor tem de atuar em vários turnos, em diferentes níveis de educação e na rede pública e particular simultaneamente. Isso ocorre e está totalmente relacionado à questão salarial.

Falar sobre o salário recebido por tempo de dedicação à suas funções, principalmente quando se trata do professor da educação básica, é trazer a tona a precarização do trabalho docente. A situação salarial se modifica de acordo com as progressões previstas no plano de carreira, mas não são anos de investimento para pequenos adicionais, como já mostrados na questão da titulação.

O professor tem enfrentado uma batalha pela sobrevivência com um mínimo de dignidade, trata-se de uma situação particular que afeta seu desempenho profissional, pois está a mercê de aspirações de qualquer natureza. Isso é comum ao que encontramos em Goiânia, onde Silva (2008) apontou em sua pesquisa também, que devido aos baixos salários

---

<sup>39</sup> Segundo a Portaria nº. 255, de 12 de dezembro de 2008 a Gratificação em Atividade de Dedicção Exclusiva em Tempo Integral ao Magistério (TIDEM) é calculada no percentual de 50% (cinquenta por cento) sobre o vencimento correspondente à etapa e ao nível da Carreira Magistério Público do Distrito Federal ou PECMP, em que o beneficiário se encontrar posicionado.

e visando uma vida mais digna, a maioria dos professores possui no mínimo dois empregos, trabalhando em até três turnos, isso sem contar a feminização da profissão, que impõe um quarto turno doméstico.

Podemos observar a partir das falas dos entrevistados, que a desvalorização salarial é expressão concreta do sentimento de precarização e depreciação da profissão, incidindo sobre as condições de trabalho:

Ninguém dá conta. Foi um alívio quando eu parei de dar aula em faculdade. Eu nunca imaginei que seria assim. É triste! Mas eu nunca tive saudade, só do dinheiro, infelizmente. Então, eu me sentia uma prostituta da educação. Um amigo meu que trabalhava em um cursinho, que eu trabalhava em cursinho pré-vestibular falava assim: nós somos prostitutas da educação. Então eu não consigo ver a educação dessa forma (Prof. 45, entrevista, 2012).

Na época, existia um incentivo, você recebia se eu não me engano 25 a 30% de aumento no salário, coisa que agora caiu por terra e desanima qualquer um ne? Então, naquela época a questão financeira também contava e por ser um curso gratuito, público e então de boa qualidade e por isso foi uma oportunidade (Prof. 8, entrevista, 2012).

**Tabela 9 - Remuneração dos professores no Brasil (40h)**

<b>Unidade Federativa</b>	<b>Salário (R\$)<sup>40</sup></b>
Acre	R\$ 1.765,00
Alagoas	R\$ 1.457,00
Amapá	R\$ 1.890,00
Amazonas	R\$ 1.686,00
Bahia	R\$ 1.256,00
Ceará	R\$ 1.249,00
<b>Distrito Federal</b>	<b>R\$ 3.360,00</b>
Espírito Santo	R\$ 1.467,00
Goiás	R\$ 1.387,00
Maranhão	R\$ 1.587,00
Mato Grosso	R\$ 1.502,00
Mato Grosso do Sul	R\$ 1.777,00
Minas Gerais	R\$ 1.503,00

<sup>40</sup> Remuneração para professor com nível superior completo em início de carreira (vencimento básico, sem gratificações). Esse levantamento de 2008, apresentado pelo MEC e feito pelo IBGE é um dos mais recentes divulgados pela imprensa. (Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10/01/2013) Entretanto, houve reajuste do piso salarial que foi para R\$ 1.567,00 a partir de janeiro de 2013 e no DF conforme edital R\$ 4.200,00.

Pará	R\$ 1.589,00
Paraíba	R\$ 1.085,00
Paraná	R\$ 1.692,00
Pernambuco	R\$ 1.040,00
Piauí	R\$ 1.124,00
Rio de Janeiro	R\$ 2.151,00
Rio Grande do Norte	R\$ 1.382,00
Rio Grande do Sul	R\$ 1.704,00
Rondônia	R\$ 1.405,00
Roraima	R\$ 1.860,00
Santa Catarina	R\$ 1.414,00
São Paulo	R\$ 1.905,00
Sergipe	R\$ 1.693,00
Tocantins	R\$ 1.579,00

Fonte: MEC, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE, 2008.

É importante ressaltar que o salário da SEEDF é considerado o maior de todo o país, conforme podemos observar na tabela 9, principalmente se comparado com o piso nacional<sup>41</sup> de R\$1.451, por 40 horas semanais de trabalho. É claro que esse valor não corresponde ao trabalho do professor, mas a aprovação do piso não deixa de ser uma vitória quando se pensa em condições de trabalho, amenizando as diferenças entre as regiões brasileiras.

O fator salarial incide significativamente sobre a precarização do trabalho dos professores, afinal, ser um profissional da educação e realizar pesquisa, incorre em formação continuada, em gastos com materiais, em acesso a bens culturais necessários para a formação do professor/pesquisador, na maioria das vezes custeados pelo professor.

Ter um salário incompatível ao trabalho exercido implica na sobrecarga de trabalho, e consequentemente, na limitação do padrão de vida, acentuando a tendência do acúmulo de jornadas de trabalho, bem como o “estreitamento das estratégias para se lidar com os problemas do cotidiano (CODO, 2006, p. 354). Isto é, a falta de dinheiro que limita bens ou serviços, dificultam condição de vida, “acentuando a carga de trabalho e o sentimento de

<sup>41</sup> Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea ‘e’ do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

vulnerabilidade do trabalhador.” (CODO, 2006, p.354). Todos esses fatores contribuem para intensificação do trabalho, pelo acúmulo e diversificação de funções e sobrecarga de jornadas de trabalho, em estreita relação com as condições salariais.

Para complementar o salário da educação básica, eu abri mão da TIDEM (gratificação de exclusividade) para dar aula no ensino superior e cursinhos pré-vestibulares, e eu me sentia uma prostituta da educação. Era horrível! Eu não consigo ver a educação dessa forma, não tem sentido! (Prof. 45, entrevista, 2012).

Ao falarmos sobre o trabalho docente dos professores da rede pública de educação básica do DF, com formação *stricto sensu*, revelando suas aspirações, condições de trabalho e atuação profissional, tivemos a intenção de perceber como as questões referentes à profissionalização vão constituindo a relação com sua formação no desenvolvimento do trabalho.

A indicação que temos é que os professores estão satisfeitos porque há uma identificação com o trabalho que exercem e consideram de relevância social a função que desenvolvem, porém, ao mesmo tempo encontramos a denúncia da condição de trabalho que está cada vez mais degradante, ao terem que trabalhar três turnos ao dia, em diferentes empregos para complementar seu salário. Podemos enxergar insatisfação também quando relatam suas aspirações profissionais, em que muitos desanimam em dar prosseguimento com um doutorado, pela dificuldade de conciliar trabalho e estudo, por exemplo, ou em ansiar pela aposentadoria, como maior sonho profissional.

Compreender a realidade como um espaço repleto de contradições, como um terreno de lutas, nos mostra que os problemas não se resolvem de uma só maneira. Para pensarmos em soluções precisamos penetrar no terreno denso da concreticidade, buscando entender e captar a síntese das múltiplas determinações que estruturam os processos.

#### **4.4. Ser mestre/doutor na educação básica: que sentido e significado isso tem?**

Para compreendermos de que maneira a formação *stricto sensu* vem sendo subjetivada pelos professores pesquisados, passaremos a considerar que não há sentidos puros, todo sentido é sentido de algo, é sentido de uma significação. Embora significados e sentidos estejam ligados um ao outro e pareçam fundidos na consciência, têm uma base e uma origem distintas e são regidos por leis diferentes (LEONTIEV, 1978). Os significados são mais estáveis, já os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. Além disso, é o sentido que se exprime

na significação e não o contrário, é o sentido que se concretiza nas significações, da mesma maneira que o motivo concretiza-se nos objetivos, e não as significações no sentido. Assim, A forma como o indivíduo apropria-se dos significados depende do sentido pessoal, que é criado pela relação objetiva entre o que incita a ação no sujeito e aquilo para o qual sua ação se orienta, traduzindo a relação entre o motivo e o fim da atividade.

Os professores participantes da investigação reconhecem que a pesquisa tem um significado essencial no trabalho docente, mas as respostas são bem contraditórias. Ao serem questionados sobre a compreensão do significado da pesquisa, relatam que o papel central da pesquisa é ser um elemento que proporciona autonomia intelectual e profissional, dados que indicam relação com a concepção de pesquisa no sentido estrito-ciência<sup>42</sup>. Destacam também a possibilidade da pesquisa trazer mudanças da prática e como forma de atualização dos estudos.

Na medida em que permite que eu tenha uma prática docente mais crítica e reflexiva. Possibilita-me também atuar com base em consistência teórica. Contribuo com a formação continuada de meus colegas nas discussões nos coletivos de trabalho. Dá-me mais segurança enquanto profissional e confere mais credibilidade a minha atuação, entre outros aspectos (Professor 5, questionário, 2012)

Pesquisei a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais e isso me permitiu compreender melhor a organização do trabalho pedagógico como um todo. A pesquisa fortaleceu a minha compreensão do trabalho que é realizado nos anos iniciais (Professor 10, questionário, 2012)

Pude compreender o processo da aprendizagem através da interconstituição dos sujeitos nas interações que acontecem dentro da sala de aula, independente do nível de ensino (ano/série) que pertence o aluno (Professor 41, questionário, 2012)

Balança as estruturas dos professores, buscando tirá-los da letargia e se tornar agente ativo de seu trabalho, de modo que a pesquisa adentra a sala de aula e tem como alvo cada criança, algo tenho buscado fazer desde que conheci o construtivismo, e fui acompanhando os cursos de educação continuada em serviço, e cada vez mais tenho me imbuído de conhecimentos e indicadores para fundamentar minha práxis (Professor 39, questionário, 2012)

Há um predomínio da visão de que a pesquisa é um processo de reconstrução pessoal do conhecimento profissional e de sua prática. Isso ocorre pela predominância dessa tendência no campo de formação de professores. Vemos assim:

A postura profissional é uma coisa que muda muito com a formação *stricto sensu*. Tanto a sua profissional com os alunos como com os próprios colegas.

---

<sup>42</sup> Sentido estrito ciência se refere à pesquisa acadêmica vinculada à sua realização nas universidades, obedecendo a critérios rigorosos, próprios do campo científico. São entendidas aqui como atividades de estudo sistematizado realizado a partir do mestrado/doutorado.

O seu olhar se torna muito mais crítico, muito, muito mesmo. Você consegue visualizar coisas, fatos que você antes não tinha olhos para isso, até mesmo no dia a dia da escola. E um fato assim.. que eu já não sei se é negativo ou não, é porque você também começa a julgar muito a atitude das pessoas. Isso foi uma coisa meio que me incomodou um pouco no princípio, porque você começava a ver atitude dos colegas e você começava a julgar muito isso. Então, para isso, eu tive que me policiar um pouco, porque acho que você amplia tanto os seus horizontes, você amplia tanto a sua capacidade de crítica e análise das coisas que você corre o risco de se tornar um chato. Então, para que isso não aconteça, para você não se tornar um chato diante dos colegas você tem que se policiar um pouco. E às vezes até fazer o ouvido de mercador: estou ouvindo, estou vendo... mas você ne? Igual eu falei mesmo, para não ficar chato, para se preservar, você acaba fechando seus olhos e seus ouvidos pra algumas coisas. Então você muda muito. Não tem como você não mudar sua postura profissional tanto com os alunos como com os colegas depois que você termina um curso no nível desse. Não tem como! (Professor 4, entrevista, 2012)

O discurso da professora e outros dados da pesquisa apontam que a pesquisa contribui com a formação do professor, independente de tratar diretamente da sua prática, até porque o fazem numa relação e compreensão ampla da relação teoria e prática. Estamos falando de construção de um processo emancipador de compreensão do seu fazer que inclui elementos práticos, teóricos, estéticos e políticos, trata-se, conforme Contreras (2002) ressalta, de constituir a autonomia do professor.

Há também os que acreditam que o fato de terem feito mestrado/doutorado não influencia e nem tem relação com a educação básica. Para aproximadamente, 29% (15) dos sujeitos pesquisados, há um distanciamento com o que fazem. Os principais elementos que aparecem é que estudaram algo e trabalham em outra temática, outro nível de abstração e não existe aplicabilidade, pois são conteúdos complexos para esse nível de ensino. Há também aqueles que se contentam e se sentem contemplados se a formação ocorrer somente na graduação, que não é necessário avançar nos estudos já que o trabalho realizado é na educação básica. Outros acreditam que o fato de se titular em uma área que não seja educação já revela que não há relação com o seu trabalho e que não há contribuição dessa formação *stricto sensu*. Esses aspectos podem ser observados nos relatos de alguns professores:

A pesquisa realizada não foi na área de educação e engloba conceitos que são de difícil compreensão para alunos do ensino fundamental (Professor 29, questionário, 2012)

Porque foram feitos estudos muito avançados que não são adequados a essa etapa de ensino. Os conhecimentos relacionados a área de pesquisa e aplicáveis no ensino fundamental não são necessariamente adquiridos apenas no mestrado. Um bom curso de graduação já possibilita a boa formação do professor para essa etapa (Professor 6, questionário, 2012)

Não influenciou em nada. Pois a pesquisa não foi voltada para a área de educação (Professor 22, questionário, 2012)

Acho que o mundo acadêmico e a realidade da sala de aula, principalmente na Educação Básica são pontos contrastantes. Não creio que precisemos de mais e mais teóricos e sim de operacionais. Não vejo nenhuma ligação do Departamento de Geografia da UnB com a Educação Pública no DF. Tenho até receio de dizer que tenho mestrado, pois não influenciou em nada na carreira de professor. Em todos os aspectos (Professor 23, questionário, 2012)

Outro elemento que aparece de certa forma paradoxal é o sentimento de estranhamento entre os professores mestres/doutores na educação básica. Durante sua formação *stricto sensu*, eles eram vistos como pesquisadores temporários vinculados a algum programa. Já na escola há uma incompreensão de mesmo com tal formação ainda escolherem permanecer na educação básica, o diálogo já não é estabelecido por algumas barreiras que são criadas.

Você volta para a escola repensada, mas a escola não repensou nada. Então você é chutado para lá e para cá. Me sentia deslocada. Um descaso. (...). As pessoas continuam amassando o mesmo barro, andando no mesmo caminho, fazendo as mesmas coisas, acontecem os mesmos problemas... aí na hora de um problema grave, para todo mundo para se assustar, mas refletir, chamar alguém para fazer uma palestra, fazer uma oficina, estudar ou refletir, debater sobre aquilo ninguém faz. Nem aqui e nem em outras escolas (Professor 13, entrevista, 2012).

eu caí na besteira de falar sobre a minha titulação. Aí a outra professora falou: Não, mas aqui eu conheço muito. E eu disse: Mas eu também conheço muito. Eu dava palestra no Brasil inteiro, eu era metida em tudo quanto era coisa. Agora que eu sosseguei. Eu quero estar aqui com os meus projetos. Eu tenho muito orgulho de mim, eu era uma guerreira. Aí eu fui muito mal aceita na escola. Eu podendo contribuir na escola, mas estava abafada, não tinha vez. Eu querer falar sobre inclusão na reunião e ninguém dar a mínima. Aí quando resolvi falar e depois de todo mundo sabotar, sabotar intencionalmente, tipo pra eu chegar ao ponto de pedir pra sair, como uma prova de resistência (Professora 14, entrevista, 2012)

Esses relatos demonstram o movimento de sentir-se estranho no exercício da função na educação básica, ao regressar após conclusão do mestrado/doutorado, são aspectos que parecem estar relacionados à busca de formação para a pesquisa fora do âmbito escolar. O que ocorre é uma espécie de ruptura com algumas visões e papéis predominantes no senso comum referentes à educação básica e também uma certa cobrança dos colegas responsabilizando-para solucionar problemas gerais da escola. O professor se sente deslocado e não se reconhece na cultura escolar e nem se identifica com os colegas.

O gráfico 12 demonstra a necessidade de o professor participar de grupos de pesquisa para dar continuidade a tal atividade, evidenciando, mais uma vez, que a pesquisa não pode



ser uma atividade isolada, porém os grupos e/ou processos de formação ocorrem fora da escola.

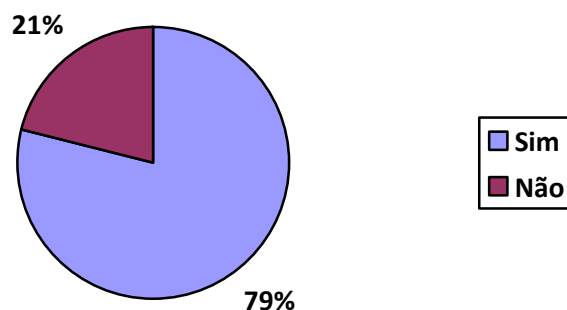


Gráfico 12 – Proporção de professores que participam de grupos ou eventos relacionados à pesquisa  
Fonte: Barreiros, Pesquisa de mestrado, 2012.

A maioria dos sujeitos pesquisados, 79%, informa que participam de grupos de pesquisa e estudos ligados a universidades, tais como: Grupo Compasso que pesquisa a história da matemática escolar no DF; GPCULT/ psicologia UnB; Grupo de pesquisa sobre os conselhos municipais de educação; Grupo de sistematização do Programa de Avaliação Seriada da UnB; Grupo de pesquisa Recepção e práticas de leitura na UnB; Grupo de estudo e pesquisa sobre avaliação na UnB; ; Grupos coordenados pela EAPE, como Grupo de Pesquisa em Tecnologias da Educação; cursos frutos do convênio da SEEDF e UnB; reunião com outros colegas mestres e doutores para desenvolver trabalhos científicos para publicação em revistas especializadas.

Podemos perceber que há interesse dos professores em continuar a desenvolver estudos e certamente pesquisas. E por que não formar grupos na própria escola? Defendemos e acreditamos que a pesquisa do professor pode acontecer na perspectiva da pesquisa participante/ação colaborativa, junto com a universidade, mas com grupos dentro das escolas, ligados a núcleos de pesquisa consolidados.

Nesse sentido apontamos a necessidade de que haja uma discussão política da formação de professores no mestrado/doutorado e com isso implícito no plano de carreira, dando-o condições e não somente uma discussão epistemológica do professor reflexivo. O que queremos dizer é que junto com a discussão epistemológica e a formação, é necessário criar políticas de pesquisa e discutir condições da carreira docente e as condições materiais da escola, ou seja, pensar na profissionalização e profissionalidade do docente.

Ao viver o conflito de condições de trabalho, condições de pesquisa, relacionamento e identificação, os professores declaram haver demanda por pesquisa no cotidiano da educação básica. Entretanto explicam que acabam por ter apenas estratégias pedagógicas ou atitude reflexiva devido a dificuldade de pesquisar no sentido mais acadêmico, consequência das condições de trabalho e falta de políticas públicas voltados para a área.

O que observamos é que não há um aproveitamento e apropriação por parte da SEEDF do que a pesquisa no sentido estrito-ciência realizada por esses mestres e doutores pode contribuir. Na há ações e muito menos políticas de/para pesquisas constituídas nas redes de ensino, embora haja profissionais com formação para desempenhar essa atividade.

Por tudo que já estudei e acumulei (...) eu acho que a Secretaria não reconhece o nosso estudo. Eu acho que a gente com essa bagagem, a gente deveria sim ir para uma coordenação de cursos e núcleos. (Professora 48, entrevista, 2012)

Os educadores acabam se sentindo isolados, sem o aporte adequado das políticas educacionais. Dessa forma, torna-se cada vez mais difícil e contraditório discutir a formação e atuação de professores pesquisadores, uma vez que as teorias não se preocupam em discutir políticas públicas para sua efetivação.

Além disso, as falas mostram uma interferência política na liberação e concessão das licenças. O direito passa pelo exercício temporal e depende da figura/personificação do secretário: não é um direito e sim um favor. No caso específico da SEEDF, ainda há oportunidades de afastamento remunerado para estudo, mesmo que incipiente como podemos verificar na lei 4.075/07 “fica garantido, anualmente, o afastamento remunerado de, no mínimo, 1% (um por cento) dos servidores ativos para a realização de cursos de mestrado ou de doutorado, a título de formação continuada, respeitados os critérios de conveniência e oportunidade da Administração.” Através de conversas informais com subsecretários constatamos que a gratificação referente à regência é cortada nesse período de afastamento e assim após a titulação se torna obrigatório o exercício da mesma função que o professor ocupava por igual período afastado.

No gráfico 13 podemos constatar a frequência de licenças tiradas para estudo pelos sujeitos pesquisados. Exatos 50% ou seja, 26 professores não conseguiram ou não quiseram tentar o afastamento. Aproximadamente 32% conseguiram licença, porém de maneira parcial, de 6 a 8 meses para o mestrado e 1 ano a 1 ano e meio para doutorado. E apenas 17%, ou seja, 9 professores tiveram condições de se dedicar integralmente ao estudo, pois conseguiram licença para realizar a formação *stricto sensu*.

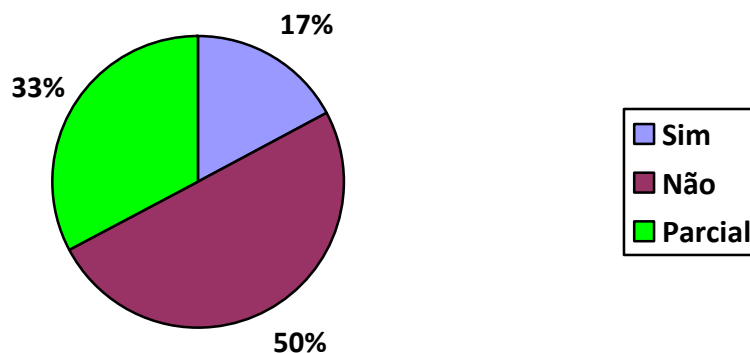


Gráfico 13 - Professores que obtiveram licença para estudar no mestrado/doutorado  
Fonte: Barreiros, Pesquisa de mestrado, 2012.

Esse cenário nos apresenta uma dificuldade de permanecer em licença, uma vez que o salário é reduzido, pois há cortes de gratificações e a oferta que não já não é expressiva, muito menos estimulada pela SEEDF ainda é repleta de documentos e uma série de burocracia como uma prova de resistência aos que pretendem estudar. O que a escola e o professor necessitam é de condições materiais para realizarem sua função social.

Ao serem colocados a caracterizar com uma palavra o seu trabalho docente antes e depois da formação *stricto sensu*, podemos perceber entre os mestres e doutores que há um sentido geralmente positivo, embora um ou outro atribuam categorias negativas, mas que se tratam muito mais da carreira do que pela formação. O sentido positivo remete a elementos da prática pedagógica, como confiança, profissionalismo, inovação, criatividade. Alguns não perceberam mudanças em seu trabalho depois do mestrado/doutorado.

Na análise dos dados, especificamente, entre essa questão e a da mudança no trabalho percebe-se contradições que revelam avanços e reafirmações. Em um dado momento, o professor afirma que o trabalho e a prática não mudaram, mas ao mesmo tempo, indica adjetivos mostrando uma nova prática. Entendemos que esse processo decorre, principalmente, relacionado ao trabalho docente, em que no momento de intensificação e proletarização há o processo de desistência e rotinização das práticas.

Quando questionados sobre a percepção do nível de reconhecimento social do professor que tem um mestrado/doutorado na educação básica, e aqui entendemos como categoria o significado, constatamos que a maioria, cerca de 37% como pode ser visto no gráfico 14, acredita ter um nível *médio* de reconhecimento. Se unirmos os que acreditam que

esse reconhecimento é *ruim* e *muito ruim* veremos que é predominante o sentimento de que professores com tal formação não estão sendo valorizados socialmente.

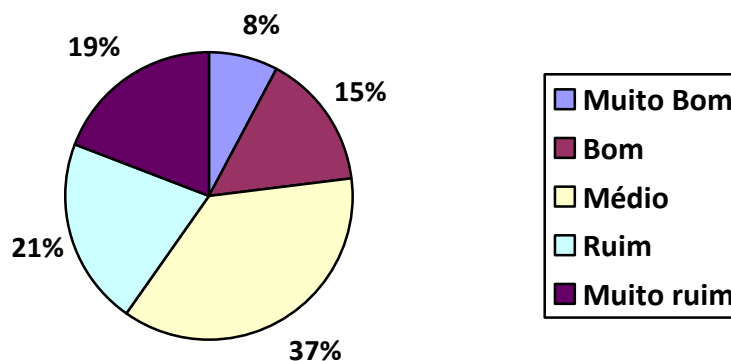


Gráfico 14 – Nível de reconhecimento social em relação ao professor mestre/doutor na educação básica

Fonte: Barreiros, Pesquisa de mestrado, 2012.

Esse nível de significado social atribuído ao mestre/doutor que atua na educação básica tem um sentido subjetivo ao sujeito pesquisado, para eles, há reconhecimento sim, mas somente de amigos, familiares, às vezes na escola, e quando avaliam esse reconhecimento por parte do órgão mais interessado, que de certa forma investiu, através de licenças remuneradas e pagamento de salário a mais pela formação *stricto sensu*, a SEEDF não tem esse mesmo aproveitamento, como podemos observar nessa fala:

Na família é muito interessante esse reconhecimento, porque a família é mesmo o esteio de tudo, então todo mundo na família reconhece. Você sente nas pessoas, assim uma certa satisfação de dizer que tem uma irmã, uma mãe que é mestre. E a gente acaba influenciando as pessoas da família. Por exemplo, o meu marido ele tem o doutorado, ele terminou o doutorado e eu estou querendo fazer o meu, os meus filhos, eu tenho uma filha que está terminando a graduação agora e diz que já vai tentar o mestrado. Um filho está indo para a Alemanha fazer mestrado, então você acaba influenciando outras pessoas com as suas atitudes. Na escola, também é interessante, alguns colegas conseguem reconhecer e a direção reconhece, no caso eu estou na mesma escola de quando eu estava fazendo o mestrado, então a direção também reconhece isso. Agora, a Secretaria de Educação, a instituição Secretaria não reconhece. Porque você assim, lógico não só eu, vários outros colegas que tem mestrado ou doutorado e que muitas vezes ficam esquecidos, não que os alunos não tirem proveito da gente, tiram sim, e acho que muitos colegas acabam tendo a mesma visão que eu tenho, amplia horizontes e você tenta passar isso para os alunos, mas a instituição Secretaria de Educação a gente percebe que eles não aproveitam essa mão de obra qualificada que eles tem (Professor 4, entrevista, 2012)

O sentido pessoal atribuído está diretamente relacionado com a atividade e a consciência humana. O significado da palavra é unidade fundamental da relação pensamento e linguagem, ou seja, é a palavra vista do seu interior. Para Vygotski (2002) o momento central do significado é a generalização, isto é, um modo original de representação da realidade na consciência. Os significados se referem aos conteúdos que são instituídos, compartilhados, aqueles que estão mais fixos, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades, mas que sempre terão um referencial do coletivo que atribui o significado e reelaborado pelo sujeito. Assim, o significado social, a generalização feita do não reconhecimento por parte da SEEDF pode representar para o sujeito um sentido que predomina o significado que é representado em forma absoluta. Há uma primazia do sentido, pois é uma linguagem para si mesmo, com uma estrutura semântica própria. Para os professores pesquisados, o sentido que prevalece é que não estão sendo aproveitados pela instituição, pois o significado que a mesma deu a eles, não é suficiente para ter sentido por não estar relacionado com a atividade realizada por eles e sua consciência.

(...) eu sai da sala de aula para o mestrado e fiz o mestrado dentro da sala de aula dando oficina na escola, fiz reunião na escola, trabalhei na escola, eu pesquisei na escola e devolvi para a escola pública tudo que ela estava me dando ali enquanto eu estudava. Trabalhei para escola, trabalhei para a direção, coordenação, pros professores. Quando eu voltei para a Secretaria de Educação, a secretaria me jogou para qualquer escola. Ela não estava interessada com o que eu ia fazer com aquilo. Não tive o reconhecimento e nem utilidade para a secretaria de educação diretamente. Nunca me usaram para nada. Para mim isso não tem sentido! (Professora 13, entrevista, 2012)

Dessa maneira, entendemos que o sentido é muito mais amplo que o significado, porque o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade. E está relacionado muitas vezes a necessidades que, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, que o coloca em atividade.

Contudo, a atribuição de sentido que o professor dá a sua profissão, a sua formação, ao seu trabalho docente, pode ser resgatada no próprio contexto de prática educativa que vem do seu discurso interno, através do pensamento, para seu discurso externo a partir de suas palavras. É por isso que a história de vida do professor e de como esses sentidos foram construídos ao longo de sua formação docente e das mudanças que acompanham toda a evolução histórica, foram levadas em consideração na pesquisa.

O que podemos perceber é que, na verdade, os sentidos e significados não estão apenas neste item, mas aparecem muito em todos os dados. A pesquisa começa a fazer parte da identidade dos professores porque está se incorporando ao trabalho, às atividades que realizam na escola. Vale destacar que o estranhamento em relação à escola, por exemplo, é

um momento imprescindível para a compreensão dos processos de trabalho antes e depois da formação intelectual. O que fica evidente com tudo que foi constatado na pesquisa é uma importante e novíssima luta que estamos abraçando: a defesa da pesquisa (estrito ciência) e da pós-graduação acadêmica como atividades que constituem organicamente o trabalho do professor da educação básica e que devem articular-se às demais atividades que são realizadas pelos professores nas escolas. Para isso, é preciso organizar e planejar politicamente e tecnicamente como isto se dará – tempo, condições, financiamento, licença, publicação, divulgação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações recolhidas por esta investigação trazem à tona a necessidade de aprofundar estudos sobre a formação *stricto sensu* de professores que atuam na educação básica e a influência que tal formação causa nesse nível de ensino. Ao analisar os PNPG e a configuração da pós-graduação brasileira, observamos que se faz presente na formulação de políticas para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, desde sua criação até os anos atuais, a capacitação de docentes para o ensino superior. Apenas no V PNPG começa a ser discutida a formação dos profissionais da educação básica. Outro dado adquirido nas leituras realizadas é que somente na metade da década de 1980 assume-se a concepção da pós-graduação como locus institucional da pesquisa e da produção de conhecimento.

Os dados sugerem que as condições de carreira docente sua profissionalização e profissionalidade devem ser pensadas e discutidas em políticas públicas para que os cursos de pós-graduação no sentido estrito-ciência sejam possíveis de serem realizados e colaborem na formação dos professores que atuam na educação básica brasileira. Não fornecer instrumentos que possibilitem a reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica e sua articulação com a prática social mais ampla, acaba por agravar os problemas que surgem das condições objetivas, repercutindo diretamente no professor, que mais uma vez, de forma isolada, sente-se incapaz de dar respostas aos dilemas da sua prática profissional e aos dilemas da educação.

Ao analisarmos o material empírico, buscando compreender a ação docente, procuramos resgatar a dinâmica histórica do trabalho docente e da possibilidade de pesquisa, percebendo como o individual e o social se interligam e são de maneira contraditória um espaço de luta, de desistência e resistência. O trabalho é entendido aqui como atividade privilegiada no processo de mediação da relação homem-mundo. E para pensarmos onde estão os entraves e as possibilidades do trabalho docente, tivemos que analisar a categoria trabalho, com suas condições efetivas que são entendidas como uma melhor realização do trabalho educativo, em que não somente envolve a satisfação das necessidades básicas do trabalhador, como salário digno e valorização profissional, mas também a infra estrutura das escolas, como seus materiais disponíveis e os serviços de apoio aos professores e à escola.

Percebemos que a desvalorização e precarização do trabalho docente estão evidentes em nossos dados. Os professores trabalham em locais sem estrutura, não há tempo e nem condições de realizar um trabalho compartilhado com os colegas, nem é possível refletir sobre o trabalho que realizam. Há uma multiplicidade de funções que fazem os professores desempenhar atribuições para as quais, muitas vezes nem preparados estão. São poucas as

oportunidade de desenvolvimento profissional. Por conta do salário incipiente, outras funções são exercidas e a jornada de trabalho é ampliada. O apoio para se desenvolver na carreira, praticamente não existe, exceto quando são concedidas licenças para aprimoramento, que muitas vezes são parciais. E quando finalizada a formação *stricto sensu*, por exemplo, suas pesquisas e os resultados adquiridos com as mesmas, não são valorizados, nem apropriados e muito menos divulgados.

Sem a garantia de melhores condições de trabalho, abrangendo elementos como, plano de carreira, salário justo, questão de gênero, que perpassam o ser professor, não será possível se desenvolver profissionalmente. A luta não deve ser apenas em torno da formação inicial, mesmo porque falar de profissionalização é, necessariamente, tratar da categoria, da luta de classes, que é o eixo de seus direitos básicos.

Formar e ser professor é uma tarefa complexa e não será através de fórmulas, ou medidas simplistas que iremos resolver diretamente os atuais problemas da escola e do sistema educacional. A questão é entender como podemos enfrentar de maneira coletiva, os problemas que invadem o dia a dia da escola, ou seja, como criar condições de trabalho que podem garantir a possibilidade de transformar em prática o discurso de transformação da escola. Essa possibilidade pode ser representada e exemplificada através de cinquenta e dois professores que apostam na resistência e realizaram uma pesquisa no sentido estrito-ciência nos curso de pós-graduação, o que confirma a certeza de que essa atividade é possível e colabora na formação de professores. Dessa forma, a pesquisa precisa ser pensada e implementada como uma política de trabalho instituída e amparada no plano de carreira, com condições de ser desenvolvida.

Há uma defesa pela investigação da prática docente, porém essa ocorre de forma descontextualizada, apenas prescritiva, propondo que os docentes se transformem em pesquisadores de sua prática. Longe desse propósito consideramos que esse estudo examina a trajetória de formação, da condição de trabalho e carreira necessários para que o professor mestre /doutor de educação básica desenvolva seu trabalho.

O trabalho docente é aqui compreendido como forma de trabalho não-material que se articula ao saber produzido pelos homens, histórica e de forma coletiva, na (re)produção das condições materiais da sua existência. Assim, ele exige por sua própria natureza, que o profissional da educação esteja em constante processo de atualização, por esta razão, como vimos em alguns estudos muitas vezes procura-se esta formação *stricto sensu*. Mas, é interessante pensar na contribuição dessa formação para a atuação do professor, as razões para buscá-la, as mudanças provocadas por ela e as possíveis aspirações que a mesma provoca.



As práticas escolares assumidas pelos professores mestres/doutores, relatadas na pesquisa caminham na direção da construção de uma relação mais consciente com o trabalho e as suas finalidades sociais. A pesquisa acaba se tornando um ato de resistência, mas ela não deve ser feita individualmente, é preciso investir em políticas e na profissionalização docente.

Em suma, os sentidos e significados atribuídos à formação *stricto sensu* apontaram três importantes elementos incidentes ao trabalho docente: a questão da emancipação; autonomia; estranhamento. A pesquisa realizada nesta formação permitiu aos sujeitos desenvolver capacidade de análise e investigação, o que os deixou aptos a formar sujeitos no espírito crítico, na dúvida metódica e na busca da unidade teoria e prática, possibilitando a práxis. Dessa forma, contêm a possibilidade de formar sujeitos autônomos, capazes de dizer não e de tomar as próprias decisões, processos imprescindíveis para o exercício da docência. Contudo, por ainda serem poucos docentes com mestrado e doutorado na educação básica, identificamos um terceiro elemento que incide sobre o trabalho docente, a questão do estranhamento por parte dos pares e do próprio professor, o qual às vezes, se torna referência, situação que indica uma ruptura de modelos, levando-o a um não reconhecimento de sua função e local de trabalho.

Foi a partir da voz daquele que lida diariamente com o próprio trabalho, com a própria função, com os alunos e pais, com a escola e todas as dificuldades de seu trabalho que nos aproximamos do nosso objeto de estudo, o qual traz a realidade de um professor de educação básica que passou pela formação *stricto sensu* que atribuiu novos sentidos, novos olhares e significações sobre seu trabalho docente. Isto é, foi possível aproximar-se das necessidades que permitiram esses sujeitos se movimentarem e buscarem uma formação a partir de algum motivo, que poderia contribuir para transformação ou até mesmo nova significação para sua atividade.

A reelaboração do significado que dá o sentido, traz muito mais elementos. Apreender os sentidos não significa apreender uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. Assim, nossa análise não se contentou com a aparência dos fatos, não se propôs fazer simplesmente uma análise das construções narrativas, mas sim do sujeito; fazendo uma análise que nos permitiu apreender a totalidade que representa o sujeito, entendendo-a sempre como aberta, em movimento.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. *Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.60, p. 3-14, fev. 1987.

\_\_\_\_\_. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.64, p.14-23, fev. 1988.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino. *Revista de Educação da AEC*. Brasília, ano14, n. 58, p. 7-15, out/dez 1985.

\_\_\_\_\_. A reforma na prática (A experiência pedagógica do Mestrado da FAE-UFMG). *Educação & Sociedade*. v.11, n.11, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *I Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, 1975. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *II Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, 1982. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *III Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, 1986. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *IV Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, 2000. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *V Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *VI Plano Nacional de Pós-graduação*. Brasília, DF: CAPES, Vol. I. 2010. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 977/65. *Documenta*, Rio de Janeiro, MEC/CFE, nº 44, p. 67-86. 1965.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 977/69. Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação. *Documento*, Rio de Janeiro, nº 98, fev. p. 128-132. 1969.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BIANCHETTI, L. ; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Dilemas da Pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRZEZINSKI, I. Pós-graduação em educação brasileira e a produção do conhecimento profissional: emergência de um novo paradigma para a formação de professores? In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional com o paradigma de construção*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

CODO, W. *Educação – Carinho e Trabalho*. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2006.

CUNHA, L. A. Pós-graduação: no ponto da inflexão? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 77, p.63-67, mai. 1991.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J. Trinta por trinta: dimensões da pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, jan./fev./mar./abr., 2008.

\_\_\_\_\_. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação & Sociedade*. v.25, n.88, 2004.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre (4), 41-61, 1991.

FÁVERO, O. Situação atual e tendências de reestruturação dos programas de pós-graduação em educação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, USP, v. 22, nº1, 1996, p.51-87.

FERRARO, A. R. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*, s/v, n.30, set./out./nov./dez., 2005.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do Conteúdo*. 3 ed. Brasília: Liber livro, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. de A. Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1999.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

\_\_\_\_\_, A educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo. Feevale, 2003

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.18, p. 108-116, set/out/Nov/Dez. 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). Pesquisa em Educação: um tema debate. *Cadernos de Pesquisa*. n. 80, p. 106-111, 1992.

\_\_\_\_\_. A construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_ e BARRETTO Elba S. de S (coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, s/v, n.30, set./out./nov./dez., 2005.

HYPOLITO, A. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. et al. Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.37, p.123-138, jul.2003.

IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

JÁEN, M. J. ; CABRERA B. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre (4) 190-214, 1991.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.68, p.163-183, dez. 1999.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. *Actividade consciência e personalidade*. Tradução de Maria Silvia Cintra Martins, (1978), versão online do Leontiev Internet Archive.

LOPES, A. R. C. História do currículo da pós-graduação em educação da UFRJ (1972-1981): concepções de conhecimento e pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, s/v, n.7, jan./fev./mar./abr., 1998.

LUCKÁS, G. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1970.

LUDKE, M. ; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, set./out./nov./dez., 2009.

LUDKE, M. Depoimento: Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, s/v, n.30, set./out./nov./dez., 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARTINS, C. B. Pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro. In: MOHRY, L. et al. (orgs.) *Universidade em Questão*, I. Brasília: UnB, 2003, p.175-206.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. *O capital: extratos por Paul Lafargue*. 2. ed. São Paulo: Conrad, 2005.

\_\_\_\_\_. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, v.1, 1983a.

\_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril cultural, v.3, 1983b.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MENDONÇA, E. de Freitas Miranda de. As contribuições da Pós-graduação Lato sensu na formação do professor universitário. *Revista Latino Americana de Tecnologia Educativa*. Volume 2, n.2.p. 45-52. 2003.

MOITA, F. M. G. da S. C.; ANDRADE, Fernando C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.41, mai./jun./jul./ago., 2009.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto. 1992.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v.1, n.1, 1997.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. de P. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*. nº30, set./out./dez. 2005, p. 70 a 81.

RAMALHO, B. L. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.31, jan./fev./mar./abr., 2006.

RATTINER, H. Pós-graduação, Pesquisa e Serviços: Tendência e Perspectivas. *Educação & Sociedade*. s/v, n.4, 1979.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de; A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, set./out./nov./dez., 2009.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*. v.24, n.83, agosto, 2003.

SAVIANI, D. Uma concepção de Mestrado em Educação. *Educação & Sociedade*. s/v., n.4, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8 ed. Campinas: Autores associados. 2003.

SCHAFF, A. A relação cognitiva, o processo do conhecimento, a verdade. In: *História e verdade*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L. MACHADO, A. M. N. (Org.). A

*bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. (p. 67-87).

SEVERINO, A. Pós-graduação em educação no Brasil: caminhos percorridos e horizontes a explorar. *Educação & Linguagem*, vol. 12, n.20, jul./dez. 2009.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidades, entraves e possibilidades. 2008. Tese de doutorado (PPGE – Faculdade de Educação), UFG, Goiânia, 2008.

\_\_\_\_\_. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, v.17, n.32, p.13-31, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_; LIMONTA, S. V. A pesquisa na formação e no trabalho dos professores da Educação Básica. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 743-762, set./dez. 2012.

SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.36, set./out./nov./dez., 2007.

SOUZA, J. T. Ponte. O estudo da identidade política dos professores: pressupostos metodológicos. *Cadernos de Metodologias e Técnica de Pesquisa*. Maringá, n. 4, v. 4, p. 69-78. 1993.

SPAGNOLO, F.; GUNTHER, H. Vinte anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? *Ciência e Cultura*, v.38, n.10, p.1643-1662, 1986.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2010.

UNESCO, Pesquisa Nacional. O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. Cap. 4, p. 75-98.

\_\_\_\_\_. Docência como atividade profissional. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papyrus, 2008, Cap. 1, p. 13-21.

VELLOSO, J. ; VELHO, L. *Mestrandos e doutorandos no país: trajetórias de formação*. Capes. 2001.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n.123, p.583-611, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Pós-graduação: egressos, trabalho e formação no País e no Exterior. Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo. s/d. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao>> Acesso em: 27 de julho de 2011.

\_\_\_\_\_(org.). *A Pós-graduação no Brasil: Formação e Trabalho de Mestres e Doutores no País*. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. Vol. I e Vol. II.

\_\_\_\_\_. Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, n.81, p.5-21, mai.1992.

VIANA, C. M. Q. Q. A relação orientador-orientando na pós-graduação *stricto sensu*. *Linhas Críticas*, v.14, n.26, jan.-jun., 2008, p.93-109.

VYGOTSKI L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKI L. S. *Pensamento e linguagem*. Porto: Estratégias Criativas, 2001. Tradução do original russo por Francisco Dias.

VYGOTSKI L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI L. S. *Obras escogidas II*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1993.

WARDE, M. J. O papel da pesquisa na Pós-graduação em Educação. *Cadernos de Pesquisa*. n. 73.p.65-75,1990.

\_\_\_\_\_. A produção discente dos programas de pós-graduação de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. ANPED, 1993.



## APÊNDICE

## APÊNDICE A – Carta de apresentação



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Brasília, 08 de novembro de 2011.

Ilmo. (o) Sr. Denílson Bento da Costa,

Venho, por meio desta, apresentar a pesquisadora/mestranda **Dayse Kelly Barreiros** na Área de Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a minha orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação de Professores/pedagogos (GEPFAPe) .

Solicito a autorização para realizar a pesquisa de mestrado na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que tratará do impacto da formação da *stricto sensu* na mediação pedagógica sala de aula.

Para a pesquisa necessitamos dos seguintes documentos: i) número total de professores em sala de aula em toda rede da SEEDF; ii) número de professores com mestrado e doutorado na SEEDF; iii) a lotação dos referidos professores mestres e/ou doutores que atuam na docência da educação básica; e em um segundo momento a aplicação de entrevistas e questionários semiestruturados, gravadas em mídia digital, com os professores pós-graduados.

Esta carta também pretende garantir que: a utilização dos dados coletados será unicamente para fins acadêmico-científicos; a participação dos interlocutores será voluntária; não será divulgada a identidade de qualquer participante da pesquisa; será realizada a atualização dos resultados parciais da pesquisa, tão logo estejam disponíveis para análise.

Para questionamentos, dúvidas ou qualquer outra informação sobre a pesquisa, ficam os contatos: daysekb@gmail.com (61) 8474-9088 e/ou Prof. Dra. Kátia (61) 85456271.

Na expectativa de poder contar com vossa colaboração, nessa importante atividade de formação de professores, agradeço antecipadamente e coloco-me a disposição para esclarecer as dúvidas sobre a atividade.

---

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro  
Professora do PAD – Faculdade de Educação  
Coordenadora de graduação  
Coordenadora do GEPFAPe

## APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa de campo – Proposta de Questionário

Caro(a) Professor(a), você está recebendo um questionário com 26 questões. Este instrumento de pesquisa tem como objetivo compreender o sentido e significado da formação *stricto sensu* no trabalho docente realizado na educação básica do Distrito Federal.

As informações obtidas nesta pesquisa serão disponibilizadas em banco de dados no grupo de pesquisa e analisadas, num primeiro momento, para este estudo específico. Solicitamos a sua colaboração para responder as questões na íntegra e com bastante atenção, as informações fornecidas por você, incluindo seu nome, terão o anonimato garantido e serão de fundamental importância para o mapeamento e a compreensão do trabalho docente desenvolvido na escola pública no Distrito Federal.

Agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos a sua disposição.

### I) Dados de identificação

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Idade: ( ) menos de 24 anos ( ) 25 a 35 ( ) 36 a 45 ( ) mais de 50.
3. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
4. Estado civil: ( ) solteiro(a) ( ) casado(a) ( ) separado(a)  
( ) viúvo(a) ( ) outros \_\_\_\_\_
5. DRE no qual está lotado (a): \_\_\_\_\_

### II) Formação

Curso de graduação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

Curso de pós-graduação *lato sensu*: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

Curso de pós-graduação *stricto sensu*: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

Linha de pesquisa: \_\_\_\_\_

6. Tema da pesquisa desenvolvida no curso de pós-graduação *stricto sensu*:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Você obteve licença para cursar o programa de formação *stricto sensu*?  
( ) sim, total ( ) não ( ) parcial – especificar horas \_\_\_\_\_

8. Por que você procurou um programa de formação *stricto sensu*?

- ( ) continuar a carreira docente de ensino superior
- ( ) desenvolver uma investigação científica
- ( ) buscar melhor qualificação e salário
- ( ) necessidade de continuar os estudos
- ( ) ingressar na carreira docente de ensino superior

- ( ) construir a unidade teoria e prática pela pesquisa  
 ( ) encontrar solução para um problema vivenciado na escola  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_

### III) O Trabalho de professor

9. Em que ano começou o trabalho de professor(a)? \_\_\_\_\_  
 10. Ano de ingresso como efetivo(a) na SEEDF? \_\_\_\_\_  
 11. Qual o motivo principal pelo qual você atualmente exerce este trabalho?  
 ( ) Foi o primeiro concurso em que passei  
 ( ) Cheguei por acaso e fui ficando  
 ( ) Escolhi esta profissão  
 ( ) Não consegui, na época outro campo de trabalho  
 ( ) Pela estabilidade como servidor público  
 ( ) Outros \_\_\_\_\_

12. Atualmente você trabalha como:

- ( ) professor(a) na educação infantil  
 ( ) professor(a) na primeira fase do ensino fundamental  
 ( ) professor(a) na segunda fase do ensino fundamental  
 Disciplina(s): \_\_\_\_\_  
 ( ) professor(a) no ensino médio  
 Disciplina(s): \_\_\_\_\_  
 ( ) professor(a) na segunda fase do ensino fundamental.  
 Disciplina(s): \_\_\_\_\_  
 ( ) Coordenador pedagógico  
 ( ) Diretor  
 ( ) Cargo técnico. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Ensino superior: ( ) graduação ( ) pós-graduação *lato sensu*  
 ( ) pós-graduação *stricto sensu*

Cursos: \_\_\_\_\_

Disciplina(s): \_\_\_\_\_

Instituição(ões): \_\_\_\_\_

( ) Outros: \_\_\_\_\_

13. Em geral, você considera satisfeito(a) com o trabalho que faz atualmente? (uma só resposta)

- ( ) MUITÍSSIMO satisfeito(a)  
 ( ) Muito  
 ( ) Suficientemente  
 ( ) Pouco  
 ( ) Nada satisfeito(a)

Por que? \_\_\_\_\_

14. Qual a faixa salarial?

- ( ) até \$ 1.000,00 ( ) de \$ 1.001,00 a \$2.000,00.  
 ( ) de \$ 2.001,00 a \$3.000,00. ( ) de \$3.001,00 a \$4.000,00.  
 ( ) de \$ 4.001,00 a \$5.000,00. ( ) de \$5.001,00 a \$6.000,00.  
 ( ) de \$6.001,00 a \$7.000,00. ( ) mais que \$7.000,00.

15. Quais são as vantagens do seu trabalho?

- Autonomia.
- Flexibilidade da carga horária.
- Oferta do mercado de trabalho.
- Plano de carreira.
- Realização pessoal.
- Rotina.
- Salário.
- Outro(s). Especifique: \_\_\_\_\_

16. Quais são os aspectos negativos do seu trabalho?

- Carga horária.
- Desgaste emocional.
- Desgaste físico.
- Relação interpessoal.
- Salário.
- Outro(s). Especifique: \_\_\_\_\_

17. Como você percebe o nível de reconhecimento social em relação ao professor mestre/doutor na educação básica?

- Muito bom.
- Bom.
- Médio.
- Ruim.
- Muito ruim.

18. Quais são as fontes prioritárias para exercer o seu trabalho de professor(a)? (coloque em ordem de importância, marcando 1 na principal fonte, 2 na segunda mais importante, e assim por diante)

- A observação do trabalho de colegas
- A experiência e a prática profissional
- A formação inicial
- A formação na pós-graduação *stricto sensu*
- A formação continuada (congressos, seminários, capacitações ..)
- A experiência pessoal e familiar
- A pesquisa acadêmica
- Livros e revistas
- A troca de idéias com os colegas no grupo de trabalho

19. Pensando no seu trabalho nos próximos anos, indique qual a perspectiva que demonstra seu desejo profissional? (indique apenas uma resposta)

- Continuar sendo professor da educação básica
- Continuar sendo professor da educação básica e ingressar também na docência do ensino superior
- Mudar completamente o tipo de trabalho
- Dedicar à pesquisa
- Ingressar na carreira de docência do ensino superior
- Aposentar-se assim que possível
- Continuar na educação básica, com cargo técnico
- Continuar na educação básica, com cargo técnico e exercer a docência no ensino superior

- ( ) Ser coordenador(a) de escola na educação básica  
 ( ) Ser diretor de escola na educação básica  
 ( ) Outros \_\_\_\_\_

20. Para quantas turmas você ministra aulas?

- ( ) Educação Infantil: \_\_\_\_\_  
 ( ) Primeira fase do ensino fundamental: \_\_\_\_\_  
 ( ) Segunda fase do ensino fundamental: \_\_\_\_\_  
 ( ) Ensino médio: \_\_\_\_\_  
 ( ) Ensino superior: \_\_\_\_\_  
 ( ) Pós-graduação *lato sensu*: \_\_\_\_\_

21. Em geral, você trabalha em mais de um turno?

- ( ) Sim ( ) Matutino – rede e nível \_\_\_\_\_  
 ( ) Vespertino – rede e nível \_\_\_\_\_  
 ( ) Noturno – rede e nível \_\_\_\_\_

( ) Não

22. A pesquisa realizada no programa de *stricto sensu* está diretamente relacionada a sua prática de professor?

- ( ) Sim. Explique \_\_\_\_\_  
 ( ) Não. Explique \_\_\_\_\_

23. Considera que a pesquisa influenciou diretamente na sua atuação docente?

- ( ) Sim. Explique \_\_\_\_\_  
 ( ) Não. Explique \_\_\_\_\_

24. Depois de realizar a formação *stricto sensu*, a sua atuação na Educação Básica:

- ( ) melhorou, pois o programa possibilitou a você condições de explicar e compreender as ações desta prática  
 ( ) tornou-se mais difícil, pois você se sente deslocado  
 ( ) continuou da mesma forma  
 ( ) tornou-se mais qualificada, pois possibilitou a construção de uma práxis  
 ( ) outros \_\_\_\_\_

25. Depois da formação *stricto sensu*, você participa ou participou de alguma formação continuada ou estudo (livros, grupo de estudo/pesquisa)?

- ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Não.

26. Na sua opinião, a pós-graduação forma o pesquisador-docente para atuar na Educação Básica?

- ( ) Sim. Por que? \_\_\_\_\_  
 ( ) Não. Por que? \_\_\_\_\_

**Obrigada pela colaboração.**

**Gostaria de saber se você aceita participar de outra etapa da pesquisa.**

- ( ) **sim** Contato: \_\_\_\_\_  
 ( ) **não**

**APÊNDICE C – Instrumento de pesquisa de campo – Proposta de Entrevista**

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Início: \_\_\_\_\_

Término: \_\_\_\_\_

- 1) Fale sobre sua trajetória profissional e a formação *stricto sensu*.
- 2) Comente sobre a relação da pesquisa que realizou e sua atuação profissional. (A pesquisa como possibilidade de formação, bem como de compreensão e transformação da realidade)
- 3) Que motivações incentivaram a busca pela formação *stricto sensu*?
- 4) Qual o significado da pós-graduação *stricto sensu* na sua atuação profissional?
- 5) Por que atuar na educação básica? Quais são suas aspirações profissionais?
- 6) O mestrado/doutorado provocou mudanças no seu trabalho de professor? Cite algumas.

**APÊNDICE D – Termo de consentimento****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora **Dayse Kelly Barreiros** sobre a pesquisa “**Impacto da formação *stricto sensu* no trabalho docente da educação básica**” e os procedimentos nela envolvidos, bem como foi-me assegurada a preservação total de minha identidade. Assim, participo voluntariamente autorizando a utilização das minhas informações para fins científicos, sem restrição de citações dos dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante

**Contato:**

Pesquisadora responsável: Dayse Kelly Barreiros – [daysekb@gmail.com](mailto:daysekb@gmail.com) – (61) 8474-9088.