

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

LILIAN ANDRESSA OLIVEIRA OLEGÁRIO

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS:
CONTRIBUIÇÕES E LACUNAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NA PERCEPÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES DA
UFMS**

CAMPO GRANDE, MS

2021

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS**

LILIAN ANDRESSA OLIVEIRA OLEGÁRIO

**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS:
CONTRIBUIÇÕES E LACUNAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NA PERCEPÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES DA
UFMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (Área de Concentração: Ensino de Ciências Naturais), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Carla Busato Zandavalli.

CAMPO GRANDE, MS

2021

OLEGÁRIO, L.A.O. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências em Mato Grosso do Sul: contribuições e lacunas para a formação continuada de professores na percepção dos(as) estudantes. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2021.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência para a obtenção do título de Mestre, para a área de concentração Ensino de Ciências Naturais e a Linha de Pesquisa de Formação do Professor de Ciências.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carla Busato Zandavalli
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Airton José Vinholi Júnior
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. João Mianutti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Maria Ines de Affonseca Jardim
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, MS, 03 de setembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, exemplo de amor, misericórdia e amparo.

Aos meus queridos pais, Marcelo e Iraci, por me gerar, me acompanhar em cada passo e nunca terem medido esforços para acalentar meu percurso.

À minha pequena e fiel companheira, minha filha Cecília. Por tantos momentos ter sido meu maior desejo de prosseguir. Pelo seu amor impagável.

Ao meu irmão Marcelo e meus sobrinhos, por todo auxílio em momentos tão peculiares e contribuição física.

Ao Luis Osório pelo companheirismo e amor dispensados durante o processo de escrita.

À Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli, orientadora persistente, ética, generosa, seu apoio, constância e determinação foram fundamentais para me fazer não desistir, minha gratidão.

Aos Professores e à Coordenação do curso que contribuíram para esse dia.

Aos meus amigos, poucos, mas verdadeiros. Pelas palavras de encorajamento e sabedoria.

Aos amigos de turma, 2019, que começaram comigo este percurso, vocês fazem a diferença na minha formação e os momentos que compartilhamos foram muito importantes.

OLEGÁRIO, L.A.O. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências em Mato Grosso do Sul: contribuições e lacunas para a formação continuada de professores na percepção dos(as) estudantes. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2021.

RESUMO

Por meio deste estudo, de caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 2013), analisou-se a importância do processo de formação continuada desenvolvido no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na percepção de seus estudantes. O estudo foi desenvolvido em quatro etapas: bibliográfica; documental; coleta em campo; análise e sistematização das informações coletadas. Os(as) participantes da pesquisa foram estudantes do programa matriculados(as), egressos(as) e evadidos(as), que aderiram à pesquisa por meio de assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e atenderam aos critérios de inclusão. Na fase bibliográfica foi levantada e analisada a produção científica nacional sobre a importância dos programas de Mestrado Profissional e seus processos formativos e perfil dos estudantes, nas seguintes bases de indexação: *Scientific Electronic Online Library* (SciELO.br); Banco de Teses e Dissertações da Capes; Google Acadêmico e Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos seguintes indexadores: Mestrado Profissional + Ensino de Ciências + Formação Continuada + Mato Grosso do Sul. Na fase da coleta em campo, foi aplicado questionário on-line, dividido em quatro partes, a primeira contendo o TCLE, a segunda sobre o perfil do estudante, a terceira sobre as políticas de formação continuada e a última que abordava questões sobre informações do Curso de Mestrado em Ensino de Ciências – PPEC/UFMS. A realização do grupo focal (GF) com estudantes matriculados e egressos observou as orientações de Berenger, Elliot e Parreira (2012), congregando grupos de até 8 estudantes, conforme a adesão à pesquisa. Os GFs foram realizados por meio do *Google Meet*, com gravação mediante autorização dos participantes. A transcrição do vídeo foi realizada com auxílio do programa *Vídeo Note*, que posteriormente foi repassada aos participantes para validação dos dados. As informações coletadas foram categorizadas e analisadas, observando-se as orientações Bardin (2016). Os resultados permitiram identificar, na fase bibliográfica, a escassez da produção científica sobre a temática do perfil dos pós-graduandos em Ensino de Ciências e de sua inexistência em Mato Grosso do Sul. Os respondentes do questionário on-line são os estudantes do PPEC e compõem um universo de 173 estudantes, dos quais 139 são egressos, 18 são matriculados e 16 são estudantes evadidos. Na fase da coleta em campo, a adesão total ao questionário on-line foi de 43%. A maioria dos participantes da pesquisa são do sexo feminino. A idade média dos estudantes matriculados foi de 31,7 anos, dos egressos foi de 40 anos e dos evadidos foi de 38,5 anos. A maioria dos estudantes é proveniente de cursos de graduação em Ciências Biológicas, seguidos pelos cursos de Pedagogia, Química e Física e 83,4% são professores atuantes na educação básica pública. Os resultados dos grupos focais apontaram que os participantes buscaram o curso de mestrado profissional do programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, preponderantemente, com intenção de aperfeiçoamento profissional, reconheceram a importância do Curso para a melhoria das práticas pedagógicas, mas manifestaram dificuldades para a permanência em função da ausência de políticas públicas para tanto, indicando que as estratégias de permanência estão mais ligadas aos fatores pessoais. Alguns apontam relativo apoio para a realização do curso por parte de suas chefias no trabalho. Observou-se muitas manifestações sobre as dificuldades enfrentadas pelos matriculados decorrentes das mudanças internas no curso e das alterações estruturais trazidas pela Covid-19 que afetaram diretamente os processos de pesquisa. Concluiu-se que o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências constituiu-se como importante política educacional para a formação continuada de docentes, durante o período de funcionamento, carecendo de políticas específicas de permanência.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais. Formação Continuada. Mestrado Profissional. Ensino de Ciências. Perfil dos pós-graduandos.

OLEGÁRIO, L.A.O. Professional Master's in Science Education in Mato Grosso do Sul: contributions and gaps for the continuing education of teachers in the perception of students. Dissertation (Master in Science Teaching) - Federal University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

ABSTRACT

Through this qualitative study (BOGDAN; BIKLEN, 2013), it was analyzed the importance of the continuing education process developed in the Graduate Program in Science Teaching at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), in the perception of their students. The study was developed in four stages: bibliographic; documentary; field collection; analysis and systematization of the information collected. The participants of the research were students enrolled in the program, graduates and dropouts, who adhered to the research by signing an informed consent form and met the inclusion criteria (TCLE). In the bibliographic phase, the national scientific production on the importance of Professional Master's programs and their training processes and students' profile was surveyed and analyzed in the following indexing databases: Scientific Electronic Online Library (SciELO.br); Capes' Theses and Dissertations Database; Google Scholar and National Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), based on the following indexes: Professional Master's + Science Teaching + Continuing Education + Mato Grosso do Sul. In the field collection phase, an online questionnaire was applied, divided into four parts, the first containing the TCLE, the second about the student's profile, the third about the policies of continuing education and the last that addressed questions about information about the Master's Course in Science Teaching - PPEC/UFMS. The focus group (GF) with enrolled students and graduates followed the guidelines of Berenger, Elliot and Parreira (2012), gathering groups of up to 8 students, according to the adherence to the research. The GFs were conducted using Google Meet, with recording by consent of the participants. The transcription of the video was made with the help of the program Video Note, which was later passed on to the participants for validation of the data. The information collected was categorized and analyzed, observing the Bardin (2016). The results allowed us to identify, in the bibliographic phase, the scarcity of scientific production on the theme of the graduate students' profile in Science Teaching and its inexistence in Mato Grosso do Sul. The respondents of the online questionnaire are students of the PPEC and make up a total universe of 173 students, of whom 139 are former students, 18 are enrolled students and 16 are evaded students. In the field collection phase, the total adherence to the online questionnaire was 43%. The amount of students in the PPEC professional master's course at UFMS who responded to the online questionnaire, according to gender, are mostly female. The average age of the enrolled students was 31.7 years, of the graduates was 40 years, and the average age of the dropouts was 38.5 years. Most students come from Biological Sciences undergraduate courses, followed by Pedagogy, Chemistry and Physics courses and 83.4% are teachers in basic public education. The results of the focus groups indicated that the participants sought the professional master's degree of the Graduate Program in Science Teaching at UFMS, preponderantly with the intention of professional improvement, recognized the importance of the course for the improvement of teaching practices, but expressed difficulties for permanence due to the absence of public policies for such, indicating that the permanence strategies are more linked to personal factors. Some pointed to relative support for the course from their bosses at work. We observed many manifestations about the difficulties faced by the enrolled students due to the internal changes in the course and the structural alterations brought by Covid 19 that directly affected the research processes. It was concluded that the Professional Master's Course in Science Teaching was an important educational policy for the continuing education of teachers during its period of operation, lacking specific policies for permanence.

Keywords: Continuing Education. Professional Master's. Science teaching. Profile of graduate students.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Município de residência dos estudantes matriculados, egressos e evadidos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.....	101
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências em Mato Grosso do Sul, avaliados e reconhecidos pela Capes.....	19
Quadro 2 - Levantamento de Teses e Dissertações sobre o “Mestrado Profissional, Perfil dos Estudantes, Ensino de Ciências e Formação Continuada, identificadas e selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT 2015-2020”.....	26
Quadro 3 - Levantamento de Teses e Dissertações sobre o “Mestrado Profissional, Perfil dos Estudantes, Ensino de Ciências e Formação Continuada”, identificadas e selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	28
Quadro 4 - Levantamento de Teses e Dissertações sobre o “Mestrado Profissional, Perfil dos Estudantes, Ensino de Ciências e Formação Continuada”, identificadas e selecionadas no Google Acadêmico.	31
Quadro 5 - Levantamento de publicações sobre o “Mestrado Profissional, Perfil dos Estudantes, Ensino de Ciências e Formação Continuada”, identificadas e selecionadas no Google Acadêmico.	33
Quadro 6 - Levantamento de publicações sobre o “Mestrado Profissional, Perfil dos Estudantes, Ensino de Ciências e Formação Continuada”, identificadas e selecionadas na SciELO.	36
Quadro 7 - Metas e estratégias do PNE (2014/2024) para a formação continuada de profissionais da educação.....	45
Quadro 8 - Comparação entre as Competências Gerais da Educação Básica e as competências Gerais para a formação de professores.....	53
Quadro 9 - Universidades responsáveis pela formação nos Estados.	60
Quadro 10 - Relação de professores que compuseram o primeiro quadro docente do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, 2006.....	82
Quadro 11 - Relação de Supervisores do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, distribuídos por períodos.	83
Quadro 12 - Número e distribuição de créditos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, de 2006 a 2018 ...	86
Quadro 13 - Critérios de credenciamento de docentes permanentes.	89
Quadro 14 - Escala de conceitos aplicada curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, 2006.....	91

Quadro 15 - Escala de conceitos aplicada curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, 2012-2018.....	91
Quadro 16 - Questões discutidas no grupo focal com estudantes matriculados, sobre a qualidade do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.....	105
Quadro 17 - Questões discutidas no grupo focal com estudantes matriculados, sobre o desenvolvimento da pesquisa no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.....	112
Quadro 18 - Questões discutidas no grupo focal com estudantes matriculados, sobre Política de Formação de Professores e Formação Continuada.	117
Quadro 19 - Questões discutidas no grupo focal com estudantes matriculados, sobre Melhoria da Prática Profissional na Educação Básica.	122
Quadro 20 - Questões discutidas no grupo focal com estudantes egressos, sobre a qualidade do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.....	126
Quadro 21 - Questões discutidas no grupo focal com estudantes egressos, sobre o desenvolvimento da pesquisa no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.....	134
Quadro 22 - Questões discutidas no grupo focal com estudantes egressos, sobre Política de Formação de Professores e Formação Continuada.....	145
Quadro 23 - Questões discutidas no grupo focal com estudantes egressos, sobre Melhoria da Prática Profissional na Educação Básica.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de artigos, teses e dissertações, identificados e selecionados, por base de indexação, acerca do perfil de pós-graduandos dos mestrados profissionais em Ensino de Ciências.....	25
Tabela 2 - Nível de escolaridade dos estudantes matriculados, egressos e evadidos curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS	100
Tabela 3 – Constituição familiar, número de pessoas que moram na mesma residência dos estudantes matriculados, egressos e evadidos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS....	101
Tabela 4 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre a qualidade do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências – UFMS.....	105
Tabela 5 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre o desenvolvimento da pesquisa ao longo do Curso Mestrado Profissional em Ensino de Ciências – UFMS.	112
Tabela 6 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre Política de Formação de Professores e Formação Continuada do Curso Mestrado Profissional em Ensino de Ciências – UFMS.....	118
Tabela 7 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre melhoria da Prática Profissional na Educação Básica dos estudantes matriculados no Curso Mestrado Profissional em Ensino de Ciências – UFMS.	123
Tabela 8 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre a qualidade do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, na percepção dos egressos.....	126
Tabela 9 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre o desenvolvimento da pesquisa ao longo do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.....	135
Tabela 10 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre o produto educacional elaborado pelos estudantes egressos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.....	138
Tabela 11 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre Política de Formação de Professores e Formação Continuada no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS....	145
Tabela 12 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre melhoria da prática profissional na Educação Básica dos estudantes egressos do curso de	

mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.....150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCET - Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CNE - Conselho Nacional de Educação
GAECIM - Grupo de Apoio aos Professores de Ciências e Matemática
GEPFOPEC – Grupo de Ensino e Pesquisa em Formação de Professores e Ensino de Ciências
GEPFORTE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias Educacionais
GINPEC - Grupo de Pesquisa “Formação Docente no Ensino de Ciências e Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de Ciências”
IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
INFI - Instituto de Física
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA – Mestrado Acadêmico
MEC - Ministério da Educação
MP – Mestrado Profissional
MPEC - Curso de Mestrado em Ensino de Ciências
PE - Produto educacional
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEM - Programa de Fortalecimento do Ensino Médio
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
PPEC/UFMS - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS
PPGECMa - Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática
PPPG - Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional
PRALER - Programa de Aperfeiçoamento de Leitura e Escrita

Profuncionário - Programa de Formação Inicial de Funcionários de Escolas
Proinfantil - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
Pró-Licenciatura - Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio
ProUni - Programa Universidade para Todos
SciELO - Scientific Electronic Library Online
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERR - Universidade Estadual de Roraima
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Objetivos.....	22
1.1.1 Objetivo Geral.....	22
1.1.2 Objetivos Específicos.....	22
1.2 Estrutura do trabalho.....	22
2 O PERFIL DOS ESTUDANTES DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA.....	24
2.1 BDTD.....	26
2.2 Banco de Teses e Dissertações da Capes.....	28
2.3 Google Acadêmico.....	31
2.4 Scielo.br.....	36
3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS 2000.....	41
3.1 Bases legais.....	41
3.2 Principais programas desenvolvidos nos anos 2000.....	55
3.3 A formação continuada de professores de Ciências em Mato Grosso do Sul.....	63
4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	74
5 O MESTRADO PROFISSIONAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA UFMS: HISTÓRIA, ORGANIZAÇÃO E RESULTADOS DA COLETA EM CAMPO.....	81
5.1 O mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na UFMS: História e Organização.....	81
5.2 O perfil dos estudantes do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFMS e as contribuições do Programa para a formação continuada em MS.....	97
5.2.1 Perfil dos estudantes matriculados, egressos e evadidos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFMS.....	98
5.3 A percepção dos mestrandos sobre a importância e validade do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - UFMS.....	104
5.3.1 Estudantes Matriculados do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFMS.....	105

5.3.2 Estudantes Egressos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFMS.....	125
5.3.3 Estudantes Evadidos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFMS.....	155
5.4 Discussões Finais: Que percepções são possíveis?.....	158
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS.....	176
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO - PLATAFORMA BRASIL.....	187
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	188
APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS DOS QUESTIONÁRIOS ON-LINE ARMAZENADOS NO GOOGLE FORMS.....	189
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIOS.....	200
APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS DAS QUESTÕES RESPONDIDAS PELO GRUPO FOCAL MATRICULADOS E EGRESSOS.....	202
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO GRUPO FOCAL.....	206
APÊNDICE E – QUADRO COMPARATIVO DAS CARACTERÍSTICAS CENTRAIS DA OFERTA DO CURSO, A PARTIR DOS REGULAMENTOS 2006 A 2018.....	208
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DO GRUPO FOCAL – ESTUDANTES MATRICULADOS.....	223
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DO GRUPO FOCAL – ESTUDANTES EGRESSOS.....	241

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é parte integrante do Projeto: “O Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e suas influências para a formação continuada de professores da educação básica em Mato Grosso do Sul”, coordenado pela Profa. Dra. Carla B. Zandavalli e desenvolvido no âmbito dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais (GEPPFORTE), Grupo de Pesquisa “Formação Docente no Ensino de Ciências e Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de Ciências” (GINPEC); Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Ensino de Ciências (GEPFOPEC), com pesquisadores vinculados às linhas de pesquisa de Formação de Professores em Ensino de Ciências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, além de pesquisadores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A formação continuada dos professores da educação básica no Brasil é uma discussão relevante e, que, historicamente, tem sido marcada por avanços e retrocessos. Ao longo do tempo passou por diversas mudanças, assumindo diferentes modelos, desde cursos rápidos até programas mais extensos e em diversas modalidades, mas sempre relacionada ao contexto social, político e econômico do país, conforme afirmam Araújo e Silva (2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, confere ênfase à formação continuada, presente em vários artigos: Art. 63, manutenção de “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [...]”; Art. 67 “[...] promoção da valorização dos profissionais da educação [...] aperfeiçoamento profissional continuado [...]”; e o Art. 80, que possibilita que o ensino a distância também seja um caminho para a formação continuada (BRASIL, 1996, p. 2783).

Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, também compõem as políticas de formação continuada de docentes, com metas específicas de ampliação dessa formação definidas nos Planos Nacionais de Educação.

No Plano Nacional de Educação (2014-2024), em vigor, observa-se a importância da formação continuada de professores como imprescindível para a

melhoria da qualidade do ensino no país (BRASIL, 2014). O PNE institui quatro de suas metas referentes à valorização e à formação docente:

Meta 13 – Qualidade da Educação Superior - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. [...].

Meta 14 – Pós-Graduação – Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. [...].

Meta 15 – Profissionais de Educação – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [...].

Meta 16 – Formação – Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 43- 51).

A formação continuada dos professores da educação básica pode acontecer por meio de cursos livres, pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. No artigo 44, inciso 3, a LDB/1996 define que a pós-graduação compreende programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação, que atendam às exigências das instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Destaca-se ainda, entre as ações relacionadas à formação continuada, a necessidade de se dar atenção à questão da qualificação dos professores para o exercício da profissão, no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2010). O PNPG 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.

Os mestrados profissionais (MP) distinguem-se dos mestrados acadêmicos (MA), devido à construção de um produto educacional de aplicação em espaços formais ou informais de ensino, ou seja, não incluem somente uma pesquisa

dissertativa (UMPIERRE; DA SILVA, 2017). Junto com a proposta de buscar um *locus* diferenciado das tradicionais formações acadêmicas e de maior incentivo ao ensino à distância, o mestrado profissional faz parte do cenário de profundas modificações que impactaram a modalidade *stricto sensu* (MELO; OLIVEIRA, 2005).

Os mestrados profissionais surgiram no âmbito dessas políticas, como meios de aprimoramento da formação continuada de professores, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica no país.

Por meio da Portaria Capes nº 80 da CAPES, de 16 de novembro de 1998, os mestrados profissionalizantes – hoje mestrados profissionais – foram reconhecidos. A referida portaria justifica a necessidade dessa modalidade e a caracteriza, indicando critérios para o seu enquadramento:

Art. 2º - Será enquadrado como “mestrado profissionalizante” o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições:

- a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano;
- b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso;
- c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;
- d) exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 1999, p. 14).

Para Ribeiro (2005) e Negret (2008), o mestrado profissional contempla profissionais qualificados além da academia, visando à aplicação direta dos conhecimentos nos diversos setores da sociedade. Deste modo, proporciona uma formação na qual a pesquisa também tem espaço, porém o objetivo não consiste apenas em formar um pesquisador, como no caso do mestrado acadêmico, e sim um profissional qualificado que atenda às necessidades de sua área e possa contribuir com a aplicação dos conhecimentos da ciência através de sua prática profissional. O profissional tem a possibilidade de adquirir novos conhecimentos, se

aperfeiçoar e refletir de forma fundamentada e científica sobre a sua prática, ao mesmo tempo em que trabalha (MOREIRA, 2015; CASTRO 2005).

O compromisso das instituições de ensino superior com a formação dos profissionais que atuam na educação básica tem sido tema de discussão em diferentes momentos históricos. No cenário das políticas públicas de pós-graduação no Brasil, os mestrados profissionais se apresentaram nos anos 1990 como um novo elemento ao debate, tendo em vista que suas características estão direcionadas ao desenvolvimento profissional.

Segundo dados da Plataforma Sucupira, no Brasil há 7.062 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, avaliados e reconhecidos, desses 867 (12,3%) são mestrados profissionais. Na Região Centro-Oeste constam 576 cursos, sendo 65 de mestrados profissionais e em Mato Grosso do Sul, dos 8 cursos de mestrado profissional, há um curso ativo área de Ensino de Ciências, avaliado e reconhecido¹.

No Quadro 1 constam os programas situados em MS e suas linhas de pesquisa, avaliados e reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

Quadro 1 - Cursos de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências em Mato Grosso do Sul, avaliados e reconhecidos pela Capes.

IES	Data de início	PROGRAMA	ÁREA(S) DE CONCENTRAÇÃO	LINHAS DE PESQUISA
UFMS*	2007	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – Nível Mestrado.	Ensino de Ciências Naturais Educação Ambiental	L1: A construção do conhecimento em ciências L2: Formação de professor de ciências L3: Educação Ambiental
UEMS	2015	Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Matemática	Ensino de Ciências Naturais e Matemática	L1: Epistemologia e Ensino de Ciências Naturais e Matemática L2: Divulgação Científica e Ensino de Ciências
UFGD**	2013	Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF)	Física na Educação Básica Formação de professores de Física em nível de mestrado	L1: Física no ensino fundamental L2: Física no Ensino Médio L3: Processos de ensino e aprendizagem e tecnologias de informação e comunicação no ensino de física

Fonte: CAPES/SUCUPIRA (2020).

Nota: Elaborado pela autora (2020).

¹ Dados obtidos na Plataforma Sucupira, coletados em 26 out. 2020, no endereço:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoUf.jsf?cdRegiao=5?cdRegiao=5&sgUf=MS>.

Legenda:

* Migração para mestrado acadêmico em outubro de 2020.

** Em projeto para mestrado acadêmico em 17/06/2020.

Além desses programas, a UFGD já tem aprovado² e em funcionamento desde 2021 o curso de Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECMa) (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, 2021).

Em Mato Grosso do Sul, na área de Ensino de Ciências, o programa mais antigo foi instituído na UFMS, em 2007, que será o foco desta investigação.

Depois de mais de uma década de criação deste programa é iminente analisar a sua influência no contexto da formação continuada de professores, envolvendo as áreas de Física, Química, Biologia, Geografia, Pedagogia, dado o tempo de funcionamento do programa e a quantidade já expressiva de egressos. Observa-se ainda, a importância dessa investigação em face ao processo de mudança de modalidade - do mestrado profissional em Ensino de Ciências, para o mestrado acadêmico, o que se constitui como encerramento de um ciclo formativo e demanda análise, enquanto desenvolvimento de uma política pública de formação continuada de professores.

A pesquisa torna-se ainda mais significativa, pois não se observam, no levantamento bibliográfico nas bases de indexação³, pesquisas científicas sobre os programas de mestrados profissionais em Mato Grosso do Sul, embora haja importantes produções sobre os mestrados profissionais no Brasil⁴ (FISCHER, 2005; RIBEIRO, 2005; 2010; QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA, 2005; CASTRO, 2005; MOREIRA; NARDI, 2009; SHÄFER; OSTERMANN, 2013; SOUZA, 2015; NIEZER *et al.*, 2015; REZENDE; OSTERMANN, 2015; POMBO; COSTA, 2009).

O estudo das influências dos programas de pós-graduação em Ensino de Ciências para a formação continuada de docentes da educação básica em Mato Grosso do Sul, passa pela necessidade da identificação, registro e análise de múltiplos aspectos. Nesta investigação, porém, o foco será o Eixo 01 da pesquisa “O Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e suas influências para a formação continuada de professores da educação básica em Mato Grosso do Sul”, que trata

² Por meio da Portaria nº 540, publicada no D.O.U. de 17/6/2020, Seção 1, p. 57, o Curso foi reconhecido. A referida Portaria reconheceu os cursos recomendados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior - CTC-ES, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, na 190ª Reunião, realizada no período de 20 a 22 de novembro de 2019.

³ Foram feitos levantamentos preliminares, em julho de 2020, nas seguintes bases: *Scientific Electronic Library On line* (scielo.br); Banco de Teses e Dissertações da Capes; Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scholar Google*.

⁴ A busca preliminar no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com os descritores “Mestrado Profissional” AND “Ensino”, identificou 16854 resultados; e com os descritores “mestrado profissional” AND “Ensino de ciências”, foram identificados 1475 resultados.

sobre o perfil dos estudantes do programa, de seus egressos e a percepção dos mesmos sobre o programa, neste caso, o programa da UFMS.

Esse eixo buscou evidenciar quem são os estudantes curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS (matriculados, egressos e evadidos), bem como a sua percepção acerca da importância do programa em sua formação e as eventuais mudanças observadas em sua prática didático-pedagógica a partir do contato com o programa. Outro aspecto a ser observado nesse Eixo é a percepção desses estudantes acerca do produto, ou seja, quais foram as aprendizagens geradas nesse processo, seus usos e aplicações na prática docente.

Ostermann e Rezende (2009, p. 69) afirmam que a trajetória do estudante egresso é um bom parâmetro para avaliar a qualidade dos cursos de Mestrado Profissional. As autoras consideram que: “Um MP que tenha acrescentado à capacidade de seu titulado de interferir positivamente no ambiente profissional será um sucesso”.

Como já indicado no projeto “O mestrado profissional em Ensino de Ciências e suas influências para a formação continuada de professores da educação básica em Mato Grosso do Sul”, a importância desse eixo não se baseia apenas em registrar e caracterizar o público do MP, mas também discutir as informações presentes em outras produções da área (OSTERMANN; REZENDE, 2009; 2015; SHÄFER, 2013; MOREIRA; NARDI, 2009) sobre esse público e sua produção.

Em face ao exposto, buscou-se, nesta pesquisa, responder à seguinte questão: Qual é a importância do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, para a formação continuada de docentes, na percepção de seus estudantes?

Vale observar que em 2020, além da mudança de modalidade, ocorreu também a fusão dos programas em só um programa de pós-graduação *stricto sensu*, em Ensino de Ciências, com os cursos de Doutorado e Mestrado, na modalidade acadêmica. O detalhamento do histórico será inserido no item 5.

Não é objeto desta investigação analisar as causas da extinção do programa, mas vale ressaltar que a ausência de subsídios aos programas da modalidade profissional, desde o seu início, gerou dificuldades em muitas instituições para a manutenção de seus cursos, mormente haja indicação de ampliação do número de cursos no Brasil nos últimos anos.

Seguem os objetivos da pesquisa.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

- a) Analisar a importância do processo de formação continuada desenvolvido no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFMS, na percepção de seus estudantes.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar e analisar o perfil dos estudantes matriculados, egressos e evadidos do programa;
- b) Levantar os indicadores de oferta de vagas, inscritos, matriculados, trancados, evadidos e concluintes, no período de 2007 a 2019;
- c) Analisar a influência dos processos formativos desenvolvidos no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS para a prática docente dos (as) estudantes;
- d) Identificar quais são e as formas de aplicação dos produtos desenvolvidos no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, analisando sua importância para mudanças nas práticas pedagógicas em ensino de ciências, dos egressos do curso, na educação básica.

1.2 Estrutura do trabalho

Esta dissertação está estruturada em seis (6) partes. Após a introdução e a descrição dos objetivos, a pesquisa apresenta no item dois (2), uma revisão bibliográfica acerca das produções científicas nacionais sobre o perfil dos estudantes dos mestrados profissionais em Ensino de Ciências, com a finalidade de identificar os trabalhos que retratam o tema e verificar as tendências e lacunas dessa produção.

O item três (3) trata das políticas de formação de professores para o Ensino de Ciências nos anos 2000, citando os marcos legais dessa formação e os principais programas para a formação inicial e continuada de professores no Brasil e, especificamente em Mato Grosso do Sul.

A metodologia da pesquisa é descrita no item quatro (4), que trata de forma específica os caminhos trilhados para o desenvolvimento da pesquisa e, em sequência, no item cinco (5), apresentam-se os resultados e as discussões envolvendo o contexto do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, o perfil dos estudantes e suas percepções acerca das contribuições do Programa para a formação continuada em MS, seguidos das considerações finais, no item seis (6).

2 O PERFIL DOS ESTUDANTES DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA

Neste item objetiva-se apresentar a caracterização do perfil dos estudantes dos Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências em Mato Grosso do Sul, bem como a percepção dos atores (matriculados, egressos e evadidos) acerca da importância do programa em sua formação e as eventuais mudanças observadas em sua prática didático-pedagógica, por meio do levantamento e análise da literatura da área em âmbito nacional.

Para tanto, foi realizado levantamento bibliográfico nas quatro bases principais de indexação da produção científica nacional: a) o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES)⁵; b) a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁶; c) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁷ e d) Google Acadêmico⁸, desenvolvido com o intuito de identificar quais os avanços e as lacunas na produção científica nacional sobre a temática deste estudo.

Os resultados levantados, a seguir, permitiram constatar que a temática deste estudo ainda é pouco abordada na produção científica nacional, o que confirma ainda mais a relevância desta pesquisa.

Na fase bibliográfica foram levantados trabalhos sobre a importância dos programas nos processos formativos dos estudantes, a partir dos seguintes indexadores: Mestrado Profissional + Perfil dos Estudantes + Ensino de Ciências + Formação Continuada + Mato Grosso do Sul.

⁵ “O BDTD da Capes é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição”. Acesso disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>.

⁶ “A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos”. Acesso disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>.

⁷ A Rede SciELO provê Acesso Aberto (AA) aos conteúdos de periódicos científicos. Os periódicos são organizados em coleções nacionais e temáticas. Cada coleção é gerida por uma organização científica reconhecida nacionalmente. Acesso disponível em: <https://scielo.org/pt/>.

⁸ “O Google Acadêmico é um subconjunto do maior índice de pesquisa do Google, que consiste em artigos de periódicos em texto completo, relatórios técnicos, pré-impressões, teses, livros e outros documentos, incluindo páginas da Web selecionadas que são consideradas “acadêmicas”. Acesso disponível em: <https://scholar.google.com.br/>.

As fontes foram identificadas a partir da associação das palavras-chave, sendo selecionados os estudos dos últimos cinco anos (2015-2020) e aqueles que apresentaram no mínimo a associação de dois indexadores. A leitura dos resumos e textos completos permitiu refinar a busca. Os trabalhos identificados e selecionados constam na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de artigos, teses e dissertações, identificados e selecionados, por base de indexação, acerca do perfil de pós-graduandos dos mestrados profissionais em Ensino de Ciências.

INDEXADORES	Banco de Teses e Dissertações da Capes		BDTD		SciELO.br		Google Acadêmico	
	Identificados	Selecionados	Identificados	Selecionados	Identificados	Selecionados	Identificados	Selecionados
Mestrado Profissional + Perfil dos Estudantes	307.352	2	1.208	1	3	0	907	2
Mestrado Profissional + Perfil dos Estudantes + Ensino de Ciências	5.104	2	385	1	18	2	267	3
Mestrado Profissional + Perfil dos Estudantes + Ensino de Ciências+ Formação Continuada	104	1	74	0	1	1	127	2
Mestrado Profissional + Perfil dos Estudantes + Ensino de Ciências + Formação Continuada + Mato Grosso do Sul.	98	0	4	0	0	0	8	0
Total	514.456	5	1671	2	22	3	1309	7

Fontes: Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD, SciELO.br, Google Acadêmico.

Nota: Elaborado pela autora (2020).

Dos dezessete trabalhos selecionados, 6 são teses, 3 dissertações e 8 artigos. Entre as teses, 2 delas aparecem repetidas na BDTD e no Banco de Teses da Capes, sendo analisados, portanto 15 trabalhos.

Na análise das teses e das dissertações foram considerados os seguintes aspectos: problematização, objetivos da pesquisa, metodologia, resultados e conclusões, que auxiliam na caracterização da estrutura científica das pesquisas, (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

2.1 BDTD

Na pesquisa realizada na BDTD não foram identificados resultados a partir da combinação das palavras-chave: “Mestrado Profissional + Perfil dos Estudantes, Ensino de Ciências + Formação Continuada + Mato Grosso do Sul”. Como mostra a Tabela 1, foram identificados 1.671 trabalhos, sendo selecionados 02.

O Quadro 2 apresenta os trabalhos selecionados, observando os seguintes aspectos: ano de publicação, autor, título, área de conhecimento, instituição e grau acadêmico das produções científicas selecionadas.

Quadro 2 - Levantamento de Teses e Dissertações sobre o “Mestrado Profissional, Perfil dos Estudantes, Ensino de Ciências e Formação Continuada, identificadas e selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT 2015-2020”.

Ano de Publicação	Autor	Título	Área de Conhecimento	Instituição	Grau Acadêmico
2017	MAIA, Juliana de Oliveira	Investigando o desenvolvimento profissional docente em Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências.	Ensino de Ciências	Universidade de São Paulo - USP	Doutorado
2018	SANTANA, Tainan Amorim	Contribuições do mestrado profissional para a prática pedagógica do professor de biologia.	Educação	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Doutorado

Fontes: BDTD (2020).

Nota: Elaborado pela autora (2020).

Maia (2017) investigou o desenvolvimento profissional docente em Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências, por considerar a importância da carreira docente e a necessidade da formação continuada. Foram construídos instrumentos em forma de entrevista semiestruturada, que destacassem o campo cognitivo em termos de saberes, conhecimentos e competências que caracterizavam o ofício do magistério e quanto aos aspectos subjetivos que demonstrassem o compromisso do professor.

Por meio de uma análise narrativa, foram entrevistados dez professores-egressos de quatro mestrados profissionais em Ensino de Ciências, três cursos de MP da região Sudeste e um curso da região Centro-Oeste. A investigação objetivou entender os motivos pelos quais os professores-egressos buscaram o mestrado

profissional, como eram suas práticas pedagógicas, as relações das atividades desenvolvidas no curso e as disciplinas ofertadas, bem como em conhecer o perfil dos professores-egressos, a importância profissional após a participação no MP, escolha do tema do projeto, elaboração do produto e se houve realmente uma renovação na prática docente por meio do processo formativo do MP.

Em síntese, Maia (2017) descreve que as informações obtidas na pesquisa são importantes para nortear as políticas de formação continuada, pois retrata que o MP, considerado como política na área de formação de professores, é parecido com muitas outras políticas que pretendem um avanço na área educacional, mas não garante as condições de base para uma prática efetiva. Por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa, foi possível perceber a complexidade do processo e destacar a importância dos cuidados a se tomar no desenho de contextos que têm como finalidade o desenvolvimento profissional docente. Sugere ainda, que os dados proporcionados pelo estudo podem colaborar não só para repensar as opções que os MPs vêm desenvolvendo em termos de desenvolvimento profissional. A autora, conclui indicando a necessidade de criação das condições efetivas para que o professor pudesse refletir e revisar sua prática em concomitância com propostas pedagógicas inovadoras, mesmo que a amplitude dessa inovação fosse mais limitada localmente.

Em sua pesquisa, desenvolvida na Universidade Federal do Pará, com alunos do curso de Mestrado Profissional em Docência em Ensino de Ciências e Matemática da UFPA, Santana (2018) teve por objetivo compreender as contribuições do curso e quais as melhorias relacionadas à prática pedagógica do professor de Ciências/Biologia. A autora adotou uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, por meio de análise documental. Os instrumentos utilizados foram questionários e entrevistas, com intuito de acessar as informações sobre as evidências acadêmicas e identificar e analisar o que os alunos-professores sabem a respeito do Mestrado Profissional, suas motivações ao escolher esse curso e quais as contribuições do curso analisado para a melhoria da prática pedagógica. Além da participação dos alunos-professores no questionário, a coordenação do Programa também contribuiu com documentos que relatavam os aspectos políticos que influenciaram a implementação do curso.

A autora ainda fez a análise de todas as dissertações já defendidas pelos alunos-professores do Programa, com a finalidade de reconhecer suas pesquisas,

os impactos delas na prática docente e as impressões que a vivência oferecida pelo Programa proporcionou para esses alunos-professores pesquisadores. A partir dessas dissertações, os dados foram analisados por meio de três categorias: “Formação de professores”, “Mestrado Profissional” e “Currículo” e demonstraram que o programa contribuiu significativamente para a formação do professor reflexivo e pesquisador estimulando o aluno-professor a estudar, refletir, pesquisar e melhorar continuamente a sua prática. Ainda foram identificados as contribuições e os propósitos da implementação do programa, suas limitações e o seu reflexo na vivência escolar, as modificações reflexivas marcantes na postura dos alunos-professores e as mudanças na prática pedagógica.

2.2 Banco de Teses e Dissertações da Capes

No levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, foram identificados 307.352 trabalhos com as palavras-chave “Mestrado Profissional e Perfil dos Estudantes”, sendo selecionados dois trabalhos. Já com as palavras-chave “Mestrado Profissional, Perfil dos Estudantes e Ensino de Ciências”, foram identificados 5.104 trabalhos e também selecionados dois. A partir da identificação de 104 trabalhos utilizando a associação das palavras-chave: “Mestrado Profissional + Perfil dos Estudantes + Ensino de Ciências + Formação Continuada”, foi selecionado um trabalho. Não houve seleção de trabalhos que utilizaram como associação as palavras “Mestrado Profissional + Perfil dos Estudantes + Ensino de Ciências + Formação Continuada + Mato Grosso do Sul”, mesmo obtendo-se 98 identificações no site (Quadro 3).

Quadro 3 - Levantamento de Teses e Dissertações sobre o “Mestrado Profissional, Perfil dos Estudantes, Ensino de Ciências e Formação Continuada”, identificadas e selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Ano de Publicação	Autor	Título	Área de Conhecimento	Instituição	Grau Acadêmico
2017	(*) MAIA, Juliana de Oliveira	Investigando o desenvolvimento profissional docente em Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências.	Ensino de Ciências	Universidade de São Paulo - USP	Doutorado
2017	SOUZA, Fernanda Evelin	Auto avaliação do Mestrado Profissional: uma	Educação	Universidade Cidade de São Paulo -	Mestrado

	Camarco de	análise das expectativas dos pós-graduandos		USP	
2018	DIAS, Inez Repton	Contribuições do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências para o desenvolvimento de professores: um estudo de caso	Educação	Universidade Federal e São Carlos - UFSCar	Doutorado
2018	(*)SANTANA, Tainan Amorim	Contribuições do mestrado profissional para a prática pedagógica do professor de biologia.	Educação	Universidade Federal de Sergipe - UFS	Doutorado
2019	MACHADO, Ana Carolina Ferreira	Egressos: o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Roraima e suas práticas metodológicas para o ensino fundamental.	Ensino de Ciências	Universidade Estadual de Roraima - UERR	Mestrado

Fontes: BDTD (2020).

Legenda: (*) Pesquisas selecionadas e discutidas anteriormente na busca no BDTD, não serão novamente descritas.

Nota: Elaborado pela autora (2020).

Souza (2017) buscou em sua pesquisa explorar as expectativas que o poder público tem em relação ao Mestrado Profissional, de modo normativo e nas legislações, considerou também os objetivos de um Programa de MP em Educação e as expectativas dos pós-graduandos que atuam diretamente no ensino e na aprendizagem em sala de aula. A autora desenvolveu um estudo exploratório-descritivo e os dados foram produzidos a partir da análise documental, averiguados por meio da análise de conteúdo, em diálogo com categorias derivadas do desenvolvimento de competências nos processos formativos. A pesquisa revelou que há compatibilidade entre os objetivos do poder público, do Programa Formação de Gestores Educacionais e as expectativas dos pós-graduandos, porém, existem alguns indicadores de funcionamento e regulamentação do Programa que exigem cautela para que possam exercer o objetivo como facilitadores no processo de formação dos seus alunos.

Dias (2018) investigou, por meio de um estudo de caso, quais os motivos em relação ao desenvolvimento profissional, que levam os alunos a escolher o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, oferecido pela Universidade de Brasília – UNB. A metodologia foi baseada em estudo da arte, análise das pesquisas elaboradas na área e entrevistas semiestruturadas envolvendo docentes, alunos e egressos do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências.

Mediante os dados alcançados foi possível elaborar um quadro teórico de referência envolvendo os principais pontos relacionados ao desenvolvimento profissional, sua compreensão, como processo individual ou coletivo, em que envolve o local de trabalho ou cursos de formação; e que decorre toda a trajetória profissional do professor. A autora descreveu que o intuito das entrevistas eram obter os aspectos históricos do curso, os quais possibilitariam a compreensão das narrativas dos alunos e egressos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa permitiu averiguar o avanço da prática docente, o aprimoramento de conhecimentos específicos e pedagógicos, o comprometimento e as mudanças do profissional em relação ao ensino, o crescimento profissional, pessoal do professor e uma das maiores contribuições que é a melhoria da qualidade da educação e o avanço escolar do aluno. Por fim, Dias (2018) afirma que boa parte dos resultados obtidos estão relacionados aos relatos dos alunos/egressos (professores de Ciências), que envolvem suas vivências formativas e profissionais.

Machado (2019) analisou como o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, oferecido pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), influenciou na metodologia de ensino dos egressos que atuam como professores de Ciências Naturais em escolas públicas de Boa Vista-RR.

Para o desenvolvimento da pesquisa, de abordagem qualitativa, foram realizados levantamento documental, fase bibliográfica e de coleta em campo. A amostra abrangeu como participantes quatro professores mestres oriundos do curso, três atuantes em escolas públicas municipais e um em uma instituição federal. Para obtenção de dados a autora fez uso da análise do discurso e da entrevista semiestruturada.

Os dados obtidos apontaram que foi muito relevante a contribuição do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da UERR na formação continuada de seus ingressantes. Notou-se, no entanto, que alguns desses egressos permaneceram utilizando metodologias incompatíveis com o objetivo da formação

do Programa, em razão das exigências do modelo educacional adotado no estado de Roraima, como o uso exclusivo de livros didáticos.

2.3 Google Acadêmico

Na base de indexação do Google Acadêmico por meio de busca com a variação das palavras-chave: “Mestrado Profissional + Perfil dos Estudantes + Ensino de Ciências + Formação Continuada”, foram identificados 1309 resultados. Após a análise das produções, foram selecionados sete estudos, sendo dois com os indexadores “Mestrado Profissional e Perfil dos Estudantes”, três com “Mestrado Profissional, Perfil dos Estudantes e Ensino de Ciências” e dois com os indexadores “Mestrado Profissional, Perfil dos Estudantes, Ensino de Ciências e Formação Continuada”, conforme mostram os Quadros 4 e 5. Não foram selecionados trabalhos com as palavras-chave “Mestrado Profissional + Perfil dos Estudantes + Ensino de Ciências + Formação Continuada + Mato Grosso do Sul”.

Quadro 4 - Levantamento de Teses e Dissertações sobre o “Mestrado Profissional, Perfil dos Estudantes, Ensino de Ciências e Formação Continuada”, identificadas e selecionadas no Google Acadêmico.

Ano de Publicação	Autor	Título	Área de Conhecimento	Instituição	Grau Acadêmico
2015	MOTA, Elizangela da Rocha.	As perspectivas de professor pesquisador em narrativas de egressos do programa de pós-graduação em educação e ensino de ciências na Amazônia.	Educação em Ciências	Universidade Estadual da Amazônia - UEA	Mestrado
2019	OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de	A formação stricto sensu como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades.	Educação	Universidade de Brasília - UNB	Doutorado

Fonte: Google Acadêmico (2020).

Nota: Elaborado pela autora (2020).

Os trabalhos selecionados no Google Acadêmico apresentaram vínculos com maior enfoque em Mestrados Profissionais e a formação continuada no país.

Na pesquisa de Mota (2015) buscou-se investigar a formação do professor pesquisador, a partir das percepções dos egressos do curso de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas e quais aportes são identificados para suas vivências e experiências investigativas. A pesquisa de cunho qualitativo utilizou como instrumentos de coleta, roteiro para entrevista individual semiestruturada e relato de vida.

Os resultados revelados por meio dos relatos, indicaram que os egressos atuam como professores pesquisadores, diversificando suas práticas profissionais e proporcionando aos alunos um ensino científico. Da mesma forma, reconheceram o mestrado como uma oportunidade formativa de conhecimentos e habilidades a uma prática educacional transformadora.

Oliveira (2019) na mesma esteira do trabalho de Mota (2015), realizou uma pesquisa bibliográfica, combinada com a análise de documentos do MEC, da CAPES e dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de Educação no Brasil, além de utilizar de entrevistas com representantes de entidades que tratam da formação de professores nesse contexto.

A investigação teve como objetivo entender a relação que existe entre a educação básica e os Mestrados Profissionais, compreender como o processo de formação nos cursos de mestrados pode constituir as chances de formação continuada no país, identificando as correlações principalmente de quem atua na rede básica, analisando e mapeando as concepções e elementos presentes nos documentos que tratam da formação continuada na educação básica.

Oliveira (2019, p. 6) concluiu que a pesquisa trouxe princípios e elementos importantes que auxiliam na formação continuada no nível de mestrado, no entanto, descreve o quanto é desafiador promover ações que alcancem a unidade entre *stricto sensu* e educação básica, que haja uma junção entre teoria e a prática. Retrata ainda, que é fundamental ter um pensamento e ações próximas, unidas e transdisciplinares, sem diferenças e pautadas na busca da qualidade na educação.

A quantidade de pesquisas que abordam a temática sobre o perfil dos estudantes de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências é considerada pequena por alguns autores (OSTERMANN; REZENDE, 2009). No Quadro 5 são expostas algumas dessas investigações desenvolvidas por meio de artigos.

Quadro 5 - Levantamento de publicações sobre o “Mestrado Profissional, Perfil dos Estudantes, Ensino de Ciências e Formação Continuada”, identificadas e selecionadas no Google Acadêmico.

Ano de Publicação	Autor(es)	Título	Área de Conhecimento	Periódico	Documento
2017	VILLANI, Alberto <i>et al.</i>	Mestrados Profissionais em ensino de ciências: estrutura, especificidade, efetividade e desenvolvimento profissional docente.	Ensino de Ciências	Investigações em Ensino de Ciências	Artigo
2018	BANYS, Vera Lúcia <i>et al.</i>	Mestrado Profissional- No Brasil e na regional Jataí.	Educação	Itinerarius Reflectionis	Artigo
2018	CORREIO, Tainan Amorim Santana; CORREIO, Maria Inêz Oliveira Araújo	O mestrado profissional em ensino de ciências e a prática docente: o professor reflexivo na perspectiva de diferentes estudiosos.	Educação	PLURAIIS-Revista Multidisciplinar	Artigo
2020	LACERDA, Cecília Rosa; ANDRE, Marli Eliza	Mestrados Profissionais em rede: contribuições e desafios para a formação docente.	Educação	Revista da FAEEDBA	Artigo
2020	MARQUEZAN, Lorena Peterini; SAVEGNAGO, Cristiano Lanza	O mestrado profissional no contexto da formação continuada e o impacto na atuação dos profissionais da educação.	Educação	Revista Internacional de Educação Superior	Artigo

Fonte: Google Acadêmico (2020).

Nota: Elaborado pela autora (2020).

Dentre as poucas pesquisas que tratam dessa temática, Villani *et al.* (2017) citam a importância da formação de professores, especificamente proposta entre os Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências e Matemática, uma vez que

apresentam, atualmente, um dos movimentos formativos mais abrangentes e desafiadores. Os autores trataram, neste artigo, da estrutura, especificidade, efetividade e desenvolvimento profissional docente em Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências, com base em uma análise crítica, utilizando-se de estudo do tipo “estado da arte” sobre a produção científica desse tema. As buscas foram levantadas em todas as revistas de Educação e Ensino de Ciências, avaliadas de A1 a B4 no Qualis da Capes e publicadas entre 2000 e 2015, artigos sobre o tema e selecionamos 26 trabalhos para análise.

A análise de dados foi dividida em duas categorias: a primeira categoria identificou as características do mestrado profissional quanto à estrutura curricular, corpo docente e projetos formativos; e a segunda categoria foi organizada de modo a reunir os artigos que tinham em comum o fato de destacar possíveis contribuições dos mestrados profissionais para a formação de professores de ciências. No entanto, todos os artigos selecionados concluem que os MPECs se constituem em espaços formativos com potencial para que os professores se desenvolvam profissionalmente em diferentes dimensões da carreira docente.

Banys *et al.* (2018) em seu estudo, descreveram os conceitos, características, produções e a legislação que conduzem os programas de pós-graduação profissionais, além de delinear o perfil dos Programas de Mestrado Profissional no Brasil. Especificamente, os autores desse trabalho centralizaram a pesquisa na região Centro-Oeste e no Estado de Goiás. A metodologia baseou-se em uma revisão de literatura narrativa e o levantamento foi realizado por meio eletrônico, nas plataformas virtuais *Google*, *Google Acadêmico* e *CAPES*.

De acordo com Banys *et al.* (2018) há um aumento de programas de Mestrados Profissionais na região Centro-Oeste e 80% deles são oferecidos por instituições públicas:

O número de programas de MP vem crescendo significativamente no Brasil e, acredita-se que o fato esteja relacionado à aplicação de metodologias de pesquisa que buscam solucionar problemas do cotidiano profissional, bem como sua aplicação prática imediata que estimulam e aumentam a procura determinado o crescimento desta modalidade de pós-graduação (BANYS *et al.*, 2018, p. 3).

A investigação teve como objetivos: a) entender a relação entre a educação básica e os Mestrados Profissionais; b) compreender como o processo de formação

nos cursos de mestrados pode constituir as chances de formação continuada no país, identificando as correlações principalmente de quem atua na rede básica; c) analisar e mapear as concepções e elementos presentes nos documentos que tratam da formação continuada na educação básica.

É interessante ressaltar ainda, o trabalho de Correio e Correio (2018), que pesquisaram o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e a prática docente na perspectiva de estudiosos como: John Dewey, Donald Schön e Paulo Freire. Na visão das autoras, o Mestrado Profissional precisa ter uma função ímpar em contribuir para a formação de um professor reflexivo, ou seja, contribuir para que o professor amplie, mude e melhore a sua prática pedagógica. Após o detalhamento das ideias de John Dewey, Donald Schön e Paulo Freire, ao longo do artigo, Correio e Correio (2018) expõem que o mestrado profissional voltado para o ensino de Ciências, deveria proporcionar a formação crítica e reflexiva dos docentes, estimulando a interação entre teoria e prática. Além disso, destacam não só a necessidade do domínio dos conceitos científicos voltados à Biologia, mas também a construção desse conhecimento, aprimorando-se continuamente para a formação cidadã dos seus estudantes em múltiplos aspectos.

Lacerda e André (2020) consideraram três pontos de discussão sobre o Mestrado Profissional: objetivos e identidade do mestrado; desafios vivenciados pelos gestores; e as contribuições para a formação do professor da educação básica. Os resultados da pesquisa indicaram que por mais que o Mestrado Profissional seja desafiador, revela-se como importante aparato para a qualidade da formação e aprendizagem docente.

A metodologia dessa investigação foi baseada em uma abordagem qualitativa, tendo como procedimentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas semiestruturadas, realizadas com os coordenadores dos cursos, por meio de ferramentas como Skype e Whats App.

Por fim, Marquezan e Savegnago (2020), defendem a formação continuada como um método eficaz para o enfrentamento dos desafios emergentes em um mundo desafiador. Contextualizam que o Mestrado Profissional é uma das possibilidades que aproxima o mundo acadêmico do mundo do trabalho e o caracterizam como uma modalidade de formação que propicia o aperfeiçoamento da formação acadêmica e profissional.

A pesquisa foi realizada por meio de estudo quanti-qualitativo, com treze (13) egressos do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio de questionário semiaberto, com objetivo de avaliar os resultados alcançados pelo programa, no sentido de identificar a percepção dos egressos de duas turmas sobre os impactos dessa formação na vida profissional e acadêmica, bem como dos produtos educacionais e/ou conhecimentos construídos e implementados nas instituições em que estão vinculados profissionalmente.

Os resultados obtidos mostraram-se positivos, demonstrando que o curso em estudo se cerca de mecanismo de formação continuada qualitativa aos seus egressos, sendo possível reconhecer as possibilidades de ampliação, de construção e de [re]significação dos conhecimentos profissionais e acadêmicos. Porém, na efetivação dos produtos educacionais sugerem maior aprimoramento, maior articulação e interlocução entre os egressos e os ambientes educacionais envolvidos nesse processo.

2.4 SciELO.BR

Na base de dados da SciELO.br, foi possível identificar vinte e dois trabalhos. Entretanto não foram selecionados trabalhos com os indexadores “Mestrado Profissional + Perfil dos Estudantes” e nem “Mestrado Profissional + Perfil dos Estudantes + Ensino de Ciências + Formação Continuada + Mato Grosso do Sul”.

Dois artigos selecionados contemplaram os indexadores “Mestrado Profissional + Perfil dos Estudantes + Ensino de Ciências”, e um destacado com “Mestrado Profissional + Perfil dos Estudantes + Ensino de Ciências + Formação Continuada”, os detalhes dessas buscas podem ser observados no Quadro 6.

Quadro 6 - Levantamento de publicações sobre o “Mestrado Profissional, Perfil dos Estudantes, Ensino de Ciências e Formação Continuada”, identificadas e selecionadas na SciELO.

Ano de Publicação	Autor(es)	Título	Área de Conhecimento	Periódico	Documento
2015	REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda	O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de	Educação	Ciência & Educação (Bauru)	Artigo

		ciências.			
2016	CHISTE, Priscila de Souza	Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós- graduação em ensino de ciências e de matemática.	Educação	Ciência & Educação (Bauru)	Artigo
2020	MAIA, Juliana de Oliveira et al .	Autoria docente: um esquema de análise no ensino de ciências.	Educação	Educação em Revista	Artigo

Fontes: SciELO (2020).

Nota: Elaborado pela autora (2020).

Rezende e Ostermann (2015) discutem o crescente aumento no número da criação de cursos de mestrado profissional em ensino, salientando que o maior desafio está em garantir a sua qualidade na educação do país e, em destaque, na educação em ciências. Ressaltam vários fatores que implicam na qualidade da educação, como a desvalorização da atividade docente por jovens e poucos investimentos na formação de professores. Esses fatores são determinantes para a qualidade da educação e precisam de políticas educacionais e ações que possam reverter o quadro atual.

Além dessas competências, há outro aspecto preocupante citado pelas autoras: o destino dos egressos. Esses professores, após concluírem o MP, migram da educação básica em que atuavam, para o Ensino Superior ou para os Institutos Federais de Educação. Rezende e Ostermann (2015, p. 555) destacam que: “Na prática, em vez de proporcionarem a melhoria da Educação Básica intencionada pela Capes, os MP estão alimentando a mesma reprodução que ocorre na educação de nível Médio, no âmbito da atuação docente”.

Ao final, citam que não há garantia de qualidade da educação de nível médio proporcionada pelo ensino no MP aos seus egressos e ainda sugerem mais estudos que possam contribuir com essa investigação, entre eles o estudo das diferenças sociais dos estudantes que procuram o MP e as condições sociais e educacionais que tem para cursar uma pós-graduação.

Chiste (2016) investigou como se configuram as metodologias de pesquisa utilizadas em mestrados profissionais e trouxe reflexões sobre a importância da

Pesquisa-ação no contexto de Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências e de Matemática. Na pesquisa de tipo bibliográfico e documental, foram identificados e analisados documentos contendo as diretrizes legais que abarcam essa modalidade de mestrado, livros, dissertações e artigos relacionados à Pesquisa-Ação dos mestrados profissionais. Ainda, foram analisadas dissertações produzidas em um Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e de Matemática, entre os anos de 2013 e 2014.

Os resultados da investigação apontaram que é preciso fortalecer as relações entre teoria e prática nos mestrados profissionais. No artigo há o destaque para alguns aspectos: garantir bom estudo metodológico que fundamente as fases da pesquisa, incluindo a fase de estruturação do projeto; estabelecer critérios de validação como constituição do grupo de pesquisa para um bom andamento do trabalho; gerenciar o tempo destinado à pesquisa de campo; propor maior diálogo com as Secretarias de Educação e sugestão de execução dos resultados de pesquisa realizados por inúmeros pesquisadores; evidenciar os dados obtidos nas dissertações em mais destaque, assim como as transformações alcançadas a partir da voz dos participantes; e destacar a contribuição da Pesquisa-Ação para as pesquisas aplicadas, sabendo que ela causa a interação entre o pesquisador e os demais envolvidos.

Maia (2020) apresentou em seu artigo um esquema para a autoria docente no ensino de Ciências, separando modelos que tinham por objetivo aliar autores, correntes e opiniões sobre o conhecimento do professor, como o modelo cognitivo, o de Elbaz e o de Barth. As etapas do trabalho foram pautadas em depoimentos e entrevistas de professores, participantes de cursos de Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências e Matemática, extraídos de trabalhos já publicados e que mostravam como foram realizadas as diversas atividades propostas no contexto formativo. Depois, de modo a explorar o potencial do esquema de análise elaborado, os dados empíricos foram interpretados envolvendo a participação de uma professora de Física em um curso de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MPEF). Por meio da análise narrativa, tal escolha pautou-se na possibilidade de investigar a trajetória da professora, sua experiência e no contexto de atuação profissional que conferisse nível de autonomia e liberdade.

O esquema de análise utilizado no trabalho buscou a obtenção de três indicadores para caracterizar a conceituação de autoria docente no ensino de

Ciências nos depoimentos. Esses indicadores foram associados à dedicação (investimento) do professor na realização das diferentes atividades propostas em um contexto formativo. A responsabilidade do professor em levar adiante tudo àquilo que pôde produzir durante o processo de formação, e às inovações que o professor produz em relação àquilo que conhecia anteriormente.

A autora chegou à conclusão de que o esquema desenvolvido pode destacar a criatividade e a originalidade do professor e em relação aos conhecimentos específicos pode avaliar as diversas atividades da prática pedagógica. Para Maia (2020) o esquema pode se tornar um instrumento efetivo, seja para a autoavaliação do professor ou para fornecer indícios acerca do potencial de contribuição das atividades propostas pelo contexto formativo.

Após a análise dos quinze (15) trabalhos, durante a fase bibliográfica da pesquisa, foi possível identificar que o conjunto dessa produção apresenta, predominantemente, um aporte teórico voltado à avaliação dos Mestrados Profissionais na educação, especificamente na área de Ensino de Ciências. Todavia, também é possível identificar a preocupação com a efetividade da formação continuada, seja pela sua contribuição com os produtos educacionais criados; pelo seu desenvolvimento como política educacional ou pelo posicionamento do professor e suas ações pós-formação.

Observa-se, entre os textos selecionados, a maior concentração de publicações, no período de 2017 a 2020 (81%), com predomínio de artigos (50%) sobre as dissertações (25%) e teses (25%).

Nas teses e dissertações, a região de origem prevalente é a Sudeste, especificamente o estado de São Paulo, com 50% dos trabalhos selecionados, desenvolvidos na USP (2), UNESP (1) e UFSCar (1). Algo esperado, dada a alta concentração de programas de pós-graduação *stricto sensu* na região e, especialmente, no estado de São Paulo, também responsável pela maior parcela do PIB brasileiro. A região Norte é responsável por 25% dos trabalhos, sendo 1 do Estado de Roraima, da UERR e outro da Amazônia, da UEA. Os demais são oriundos da região Centro-Oeste, 1 estudo da UNB e da região Nordeste, 1 estudo da UFS. Todos os estudos foram desenvolvidos em instituições públicas, com preponderância das instituições estaduais em relação às federais.

Destaca-se a exiguidade das produções sobre o MP e ainda mais, as produções oriundas da região Centro-Oeste, observando-se que não foram

identificados estudos realizados em Mato Grosso do Sul, apesar de o estado contar com vários programas de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, atuantes há mais de dez anos.

A maioria das pesquisas (89%) tem abordagem qualitativa e alguns utilizam dados quantitativos apenas para complementar aspectos ligados ao perfil socioeconômico e populacional da amostra da pesquisa. Nota-se a utilização mais frequente de técnicas e instrumentos de coleta como a entrevista semiestruturada, questionários e grupo focal. Observa-se que a análise de resultados se dá por meio, predominantemente, da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

As pesquisas demonstraram relevância científica e social, apresentando quadro teórico bem sistematizado, objetivo bem definido, objetivos específicos claros e bem formulados, procedimentos metodológicos descritos e justificados e representam um avanço ao conhecimento já sistematizado sobre o tema.

No entanto, dentre os apontamentos citados pelas produções científicas selecionadas não há pesquisas que tratem da temática central deste estudo, que é a importância do processo de formação continuada desenvolvido no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na percepção de seus estudantes, o que destaca a originalidade e a necessidade da investigação ora em foco.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS 2000⁹

Este item trata sobre as políticas de formação de professores nos anos 2000, trazendo inicialmente os marcos legais dessa formação, primeiro no sentido amplo e depois, especificamente para o ensino de ciências; na sequência são abordados os principais programas para a formação inicial e continuada de professores nos anos 2000 no Brasil e aqueles com foco no ensino de Ciências, para então apresentar políticas locais do Estado de MS.

Em relação às políticas locais foi tomada como referência a Rede Estadual de Ensino que exerce forte influência sobre a organização educacional também no âmbito dos municípios e a rede municipal de ensino de Campo Grande, MS, a capital do estado.

3.1 Bases legais

As bases legais que orientam a formação de professores no Brasil estão sustentadas inicialmente pela Constituição Federal de 1988, que em seu art. 206 coloca entre os princípios para a oferta do ensino:

V - **valorização dos profissionais da educação escolar**, garantidos, na forma da lei, **planos de carreira**, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) [...]

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988, p.1, grifo nosso).

A indicação de valorização dos profissionais da educação, por meio de planos de carreira, aponta para os processos de formação continuada desses

⁹ Parte das informações disponíveis neste item compõem o artigo submetido para publicação em periódico, intitulado “As políticas brasileiras de formação de professores nos anos 2000: entre negligências e esvaziamentos da educação em ciências”, elaborado por Carla B. Zandavalli, Jennifer Caroline de Souza e Lillian Andressa Oliveira Olegário.

profissionais, qualificados no art. 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, **nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos**, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996, p. 27833, grifo nosso).

O direito à formação profissional, vinculado à valorização dos profissionais da educação é melhor definido no art. 67 da LDB/1996:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 27833, grifo nosso).

Na mesma lei, no art. 62, coloca-se como obrigação por parte da União, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, em regime de colaboração, a promoção da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. No inciso § 4º deste mesmo artigo, indica-se a necessidade de políticas de acesso e permanência nos cursos de formação docente a serem adotadas pela União e pelos entes federativos.

Tanto o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2001 a 2010, instituído por meio da Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, quanto o atual PNE,

instituído por meio da Lei 13.005, de 26 de junho de 2014, com vigência de 2014 a 2024, estabelecem objetivos e metas voltadas à valorização dos profissionais da educação e aos processos de formação inicial e continuada. Em face do objeto de investigação, serão pontuados aspectos mais específicos sobre a formação continuada de professores.

No PNE (2001 a 2010), no diagnóstico feito para a educação superior, indica-se a necessidade da expansão das universidades públicas, por serem responsáveis em atender a demanda de estudantes carentes e cerca de 90% do desenvolvimento da pesquisa no país, daí a importância da ampliação de vagas para esse nível de ensino. Há ainda a menção sobre o papel da União em fomentar e responsabilizar-se pela educação superior, e o das universidades públicas em realizar a formação de professores da educação básica e superior:

À União atribui-se historicamente o papel de atuar na educação superior, função prevista na Carta Magna. As instituições públicas deste nível de ensino não podem prescindir do apoio do Estado. As universidades públicas têm um importante papel a desempenhar no sistema, seja na pesquisa básica e na pós-graduação *stricto sensu*, seja como padrão de referência no ensino de graduação. Além disso, cabe-lhe qualificar os docentes que atuam na educação básica e os docentes da educação superior que atuam em instituições públicas e privadas, para que se atinjam as metas previstas na LDB quanto à titulação docente. (BRASIL, 2001, p. 1, grifo nosso).

Pontua-se também a necessidade de melhoria da qualidade do ensino ofertado, o que é vinculado aos sistemas de avaliação da graduação e pós-graduação. Entre as metas colocadas para a educação superior, as seguintes estão vinculadas à formação de professores e ao desenvolvimento da pós-graduação:

12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais. [...].

15. Estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando, em dez anos, o número de pesquisadores qualificados.**

16. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%. [...]**

18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa.**

28. Estimular, **com recursos públicos federais e estaduais, as instituições de educação superior a constituírem programas especiais**

de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a pós-graduação no País.** (BRASIL, 2001, p. 1, grifo nosso).

No item destinado ao ensino médio indica-se que além da necessidade de expansão, é essencial rever seus objetivos e organização, dada a crise observada nos últimos anos, passível de ser superada por meio da “[...] implementação das Novas Diretrizes Curriculares para o ensino médio e com **programas de formação de professores, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática.**” (BRASIL, 2001, p. 1, grifo nosso). Na meta 17, concretiza-se a indicação do estabelecimento de programas de formação de professores, especialmente nas áreas de Ciências e Matemática. Algo corroborado em inúmeros estudos (ARAÚJO; VIANNA, 2011; ALVES; SILVA; MONTEIRO, 2014; CASTELO-BRANCO, 2015; VILELA *et al.*, 2016).

No item 10 que trata especificamente da valorização e formação de professores, indica-se que a melhoria da qualidade da educação básica passa, necessariamente, pela valorização dos professores, o que requer o alcance dos seguintes requisitos:

*** uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;**

* um **sistema de educação continuada** que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;

* jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;

* salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;

* compromisso social e político do magistério. (BRASIL, 2001, p. 1, grifo nosso).

Aponta-se a importância da formação continuada, enquanto estratégia para a melhoria da qualidade de ensino, indicando-se a necessidade de uma educação permanente dos professores. Observa-se que quando essa formação ocorrer na modalidade a distância, sua efetivação implicará também em uma parte presencial, voltada para a reflexão sobre a prática profissional e seu aprimoramento técnico, ético e político. Coloca-se que a formação continuada dos profissionais na esfera pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação e as da esfera privada, ficam sob a responsabilidade das respectivas instituições.

Entre as metas do item 10, destaca-se a meta 23, que aponta para a ampliação dos cursos de pós-graduação em educação e a meta 24, que indica a necessidade de desenvolvimento dos “[...] programas de pós-graduação e pesquisa em educação como **centro irradiador da formação profissional em educação**, para todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2001, p.1, grifo nosso). Os cursos de pós-graduação, portanto, passam a ser destacados como elementos centrais na formação dos profissionais da educação. Essa situação se dá pela ampliação gradativa do número de profissionais da educação graduados.

Nas Diretrizes do PNE (2014-2024), em vigor, aponta-se a valorização dos(as) profissionais da educação e ao longo das metas, pontuadas para diferentes níveis e modalidades de ensino, são inseridos aspectos sobre a formação continuada desses profissionais (Quadro 7).

Quadro 7 – Metas e estratégias do PNE (2014/2024) para a formação continuada de profissionais da educação.

METAS	ESTRATÉGIAS
Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.	5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: [...].	7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares , à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;
Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.	12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica , sobretudo nas áreas de ciências e matemática , bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas; 12.7) assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento)

	<p>do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social.</p> <p>12.14) mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da Educação Básica.</p>
Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.	14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química , Informática e outros no campo das ciências;
Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	<p>16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demandas por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;</p> <p>16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;</p> <p>16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;</p>
Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.	<p>17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na <u>Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008</u>, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;</p> <p>17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional.</p>
Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os	18.4) prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional,

sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do <u>inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal</u> .	inclusive em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ;
	18.7) priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação ;
	18.8) estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira.

Fonte: Brasil (2014)

O Quadro 7 indica, enquanto metas do atual PNE, a obrigação da União e dos entes federados planejarem, estabelecerem e consolidarem, políticas de valorização dos profissionais da educação, por meio da reestruturação e implementação de planos de carreira, passando pela formação em nível superior e, o que interessa mais diretamente para este estudo, pela formação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, inclusive com a ampliação de bolsas de estudos na pós-graduação para os professores da educação básica.

O PNE instituído ainda no Governo de Dilma Rousseff não vem sendo observado nos últimos governos e o acompanhamento de metas realizado pelo INEP a partir de relatórios bianuais vem demonstrando isso, especialmente quanto à valorização dos profissionais da educação. Os cortes propostos pela PEC de gastos no governo Temer e a retirada da área de Ciências Humanas como área estratégica, no governo Bolsonaro, impactam ainda mais o cumprimento das metas do PNE, interferindo no fomento às pesquisas na área da educação e do ensino, na oferta de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para os estudantes dessas áreas.

Observou-se como elementos convergentes, nos dois PNEs, a valorização da pós-graduação como meio de formação continuada de profissionais da educação, sua necessidade de expansão e a identificação da necessidade da ampliação da formação de professores para a área de Ciências. No primeiro PNE essa formação apresenta-se como lacuna no ensino médio e no segundo, consta na meta 14, da

pós-graduação, com um enfoque de gênero, indicando a necessidade de estimular a participação das mulheres em cursos de pós-graduação no campo das ciências.

Além dos elementos da legislação já expostos, nos anos 2000 foram aprovados vários Pareceres e Resoluções do CNE relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de docentes para a educação básica, mas dados os limites desse relatório, serão tratados apenas os principais documentos:

- a) Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001 e Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002;
- b) Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012;
- c) Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 e Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015;
- d) Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 e Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, dá base para as Resoluções CNE/CP n.º 1 e nº 2/2002, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de docentes para a educação básica, centradas em competências.

Segundo Zandavalli *et al.* (2020, p. 1977), o Parecer CNE/CP nº 9/2001 é bastante importante, pois:

[...] estabelece marcos centrais- categorias- que vão nortear outros documentos nos anos 2000: centralidade da formação no desenvolvimento de **competências**, formação focada na **docência**, articulação do currículo de formação de professores com DCNs da educação básica, articulação entre **teoria e prática**, competências avaliadas a partir das **avaliações externas**.

Esses atos normativos são importantes enquanto documentos referenciais que marcam as DCNs de formação de professores no início dos anos 2000, mas como não tratam diretamente da formação continuada de docentes, não serão aqui detalhados. Vale acentuar, porém, que a Resolução CNE/CP n.º 1/2002 define a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no Brasil e a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, a carga horária mínima de 2.800 horas e a necessidade de 400 horas em estágio obrigatório e 400 horas em práticas pedagógicas.

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 15 de junho de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que indiretamente tratam do ensino de ciências, pois, especialmente no ensino fundamental, muitos conteúdos de ciências naturais estão articulados com a educação ambiental. Em seus objetivos, define:

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a **Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)**, com os seguintes objetivos:

I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;

II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;

III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;

IV - orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados.
(BRASIL, 2012, p. 2, grifo nosso).

Nesta Resolução são colocados os conceitos, os princípios e objetivos da educação ambiental; a organização dos currículos para a educação básica que contemple a educação ambiental, a partir dos projetos políticos pedagógicos das escolas; e as orientações aos Sistemas de Ensino e regime de colaboração, de modo que os Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios atuem com o objetivo de “[...]estabelecer as normas complementares que tornem efetiva a Educação Ambiental em todas as fases, etapas, modalidades e níveis de ensino sob sua jurisdição”. (BRASIL, 2012, p. 6-7).

No âmbito da formação de professores, a Resolução salienta:

Art. 19. Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, **para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.**

§ 1º Os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

§ 2º Os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, devem instituir políticas permanentes que incentivem e dêem condições concretas de formação continuada, para que se efetivem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental.

Art. 20. As Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas para os cursos e programas da Educação Superior devem, na sua necessária atualização, prescrever o adequado para essa formação. (BRASIL, 2012, p. 7, grifo nosso).

Define-se, portanto, uma articulação entre a Política Nacional de Educação Ambiental e as DCNs para todas as áreas e modalidades de educação, o que impacta diretamente as DCNs para formação de professores.

O Parecer CNE/CP nº 2/2015, dá base à Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, abrangendo os professores que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino. É, portanto, muito mais ampla do que as DCNs anteriores, pois envolve explicitamente a formação continuada e não toma como foco ou pilar do currículo centrado nas competências. Sua forma de elaboração também foi bastante diferente da anterior, pois implicou em um processo longo de consultas públicas e discussão, que trouxe uma melhora substantiva às orientações curriculares, algo reconhecido amplamente pelas associações e fundações da área da educação¹⁰.

¹⁰ No momento em que foram instituídas novas DCNs para a formação inicial e continuada de professores em 2019, muitas associações se manifestaram contrárias, por meio de manifestos e cartas, apontando o retrocesso e a ruptura que as DCNs agora em vigor implicavam. Segundo Zandavalli *et al.* (2020) o manifesto de maior destaque elaborado pela ANPEd, foi subscrito por muitas entidades: Subscrevem o documento disponibilizado pela Anped, as seguintes associações: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Associação Nacional de História (ANPUH); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino (PROIFES); Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPARFOR); Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do Residência Pedagógica (FORPIBID-RP);

No início da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, em seus “considerandos”, observa-se o tratamento do currículo para a formação inicial e continuada de professores articulado com as necessidades sociais, a valorização dos profissionais da educação, a articulação entre a graduação, a pós-graduação e a pesquisa, as demandas da escola, a formação cidadã, com caráter teórico-prático, centrado nas práticas sociais concretas:

[...] CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
 CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; **d) compromisso social e valorização do profissional da educação**; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
 CONSIDERANDO **a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa**; [...]
 CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho; [...] (BRASIL, 2015, p. 1, grifo nosso).

Salienta-se, no texto da referida Resolução, que as instituições formadoras, vistas como instituições de ensino superior, devem considerar nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, o conjunto da legislação e das políticas públicas de educação instituídas no país, com especial destaque às:

[...]Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM); Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM); Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ); União Nacional dos Conselhos Nacionais de Educação (UNCME); União Nacional dos Estudantes (UNE); FORUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (FNPE). Observa-se ainda, que a Associação dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), também publicou um documento com críticas às DCNs de 2019.

O teor desses documentos deve se fazer presente no planejamento em diferentes níveis, chegando ao espaço escolar por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no ensino superior e na educação básica, nos projetos político pedagógicos (PPP) das escolas.

A resolução salienta a complexidade da formação continuada dos profissionais do magistério, pois que abrange não só a organização de dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, mas os princípios desse fazer, de seus valores e conhecimentos, “[...] tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015, p. 13-14).

Em seu artigo 16, parágrafo único, indica os requisitos e bases a serem considerados na formação continuada:

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 14).

No Art. 17, aponta-se que a formação continuada, pode ocorrer por meio de atividades formativas, cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, incluindo explicitamente os mestrados profissionais:

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - **cursos de mestrado acadêmico ou profissional**, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. [...] (BRASIL, 2015, p. 14, grifo nosso).

No momento em que as instituições de educação superior estavam implementando as DCNs de 2015, em função das alterações ocorridas no cenário político, são aprovados em 2019, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p. 1). Sem maiores discussões, a BNC - Formação é instituída totalmente baseada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, portanto, focada nas competências gerais para a educação básica, que são praticamente transformadas em competências para a formação de professores, como se demonstra no Quadro 8.

Quadro 8 – Comparação entre as Competências Gerais da Educação Básica e as competências Gerais para a formação de professores.

DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da</p>	<p>1. Compreender e utilizar conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.</p> <p>2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.</p> <p>3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.</p>

<p>produção artístico-cultural.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões</p>	<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.</p> <p>6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.</p> <p>10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade,</p>
--	---

com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.
---	--

Fonte: Zandavalli et al. (2020, p. 1988-1989).

Diferentemente das DCNs de 2015, a BNC-Formação não traz informações específicas sobre a formação continuada de docentes, voltando-se mais à formação inicial e à complementaridade dessa formação, como a segunda licenciatura, a formação pedagógica para os já graduados e a formação dos demais profissionais da educação para os especialistas em educação, como: “[...] Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, [...] ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico [...]” (BRASIL, 2019, p. 11).

Percebe-se a desarticulação do documento na medida em que busca manter alguns preceitos consolidados nas DCNs anteriores, mas ao longo do texto, trata apenas de indicar que a formação de professores se reduz ao conhecimento necessário para aplicação da BNCC na educação básica. Mais um retrocesso, entre os vários ocorridos no âmbito educacional nos últimos anos.

Exposta a base legal e os documentos normativos importantes para situar a formação continuada de professores, a seguir são discutidos os principais programas para a formação continuada de professores nos anos 2000, delas decorrentes.

3.2 Principais programas desenvolvidos nos anos 2000

As políticas de formação de professores dos anos 2000 foram desenvolvidas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), Dilma Rousseff (2011 a agosto de 2016), Michel Temer (agosto de 2016 a 2019) e mais recentemente, Jair Bolsonaro (a partir de 1º de janeiro de 2019). Como não é objeto central desse trabalho analisar o conjunto das políticas de formação de professores, mas situá-las para identificar o papel e a importância dos cursos de mestrado profissional em Ensino de ciências neste cenário, serão trazidas informações mais breves sobre as políticas em geral, ao

longo dos anos 2000, focando-se mais diretamente na formação continuada de professores para o ensino de ciências.

No governo de FHC muitas mudanças ocorreram, pois em seu início, em 1996, foi promulgada a LDB em vigor, alterando a estrutura das etapas, níveis e modalidades de ensino e abrindo uma ampla discussão sobre o lócus da formação docente, que para os legisladores deveria ser o Curso Normal, em Institutos específicos para esse fim. Após muitas críticas e resistências, manteve-se o curso de pedagogia como lócus central da formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e, para os demais, os cursos de licenciatura. Em 1997, começaram as ações voltadas à construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação, trazendo novas polêmicas e logo a seguir, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio (PEREIRA, 1999). Em 2001 a publicação do Plano Nacional de Educação, já mencionado antes. Em 2006, a instituição do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que tinha em seus objetivos iniciais o foco na formação de docentes em nível superior para atender as metas do PNE. Vale destacar ainda, a consolidação do sistema de avaliação da educação básica e, no nível superior, a instituição do Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, depois acompanhado por processos de avaliação externas, *in loco*, nas instituições de ensino. Essas iniciativas de avaliação em larga escala acompanharam os compromissos assumidos pelo Brasil junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial (BM), em relação às estratégias de apoio ao país, que previam o monitoramento dos resultados dos processos educativos. As políticas de formação de professores, nesse período, portanto, estavam focadas nas ações necessárias para a implementação da LDB, das DCNs, dos PCNs e do PNE, bem como o atendimento das metas colocadas pelos organismos multilaterais (MAUÉS, 2003; SILVA, 2015).

Brito, Prado e Nunes (2019) destacam, neste período, a descontinuidade das políticas de formação de professores e a fragilidade também da formação inicial, observando que a maioria dos professores não dispunham de nível superior. Ao tratarem da formação continuada os autores pontuam que se davam através de cursos de curta duração, em períodos descontínuos:

Embora esses cursos sejam importantes para a formação docente, é preciso compreender que a formação continuada não pode se resumir apenas a realização de cursos, como um momento pontal na vida do professor. De acordo com Pereira (2010, p.1) “[...] infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua””. Entendemos que, de fato, essa tem sido a concepção de formação continuada sustentada ainda nos dias atuais, apesar de que, nos últimos anos, as pesquisas têm apontado para a necessidade de uma formação verdadeiramente contínua, ao longo de toda a vida do professor [...]. (BRITO; PRADO; NUNES, 2019, p. 05, grifo dos autores).

Para Ribeiro (2014), no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a política de formação de professores foi considerada como uma de suas principais ações, especialmente no segundo mandato de Lula, que definiu como base para o macroplanejamento do Estado dois eixos centrais: o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Instituído por meio do Decreto n.º 6.094/2007, o PDE dispunha sobre as diretrizes para a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Embora o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, demonstre a adesão da União às metas propostas pelo movimento homônimo, constituído por associações e fundações que representam o capital nacional (BEZERRA; ARAUJO, 2017), foi a partir do PDE que se estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, regulamentada por meio do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e outros programas como: Pró-letramento, Programa de Aperfeiçoamento de Leitura e Escrita (PRALER), Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, Programa de Formação Inicial de Funcionários de Escolas (Profucionário), Programa Universidade para Todos (ProUni), Programa Educação em Direitos Humanos,

Formação Continuada de Professores e Trabalhadores da Educação Básica em Educação Ambiental, entre outros (RIBEIRO, 2014).

Florencio, Fialho e Almeida (2017, p. 308, grifo dos autores) apontam também a importância do Plano de Ações Articuladas (PAR):

Para garantir que o PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação alcançassem todas as unidades educacionais, tendo em vista o regime de colaboração, foi criado o Plano de Ações Articuladas (PAR), como o conjunto de ações que disponibilizava apoio técnico ou financeiro a fim de garantir o cumprimento das metas. Para Oliveira (2011, p. 328), foi por intermédio do PAR que “[...] o governo federal buscou, por meio do Ministério da Educação, a adesão dos municípios a uma política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos da Educação Básica no Brasil”.

Vários desses programas tratavam da formação de professores para o ensino de ciências, embora não tenha havido programas exclusivos para essa área, com exceção da Educação Ambiental e em função da Política Nacional de Educação Ambiental. Os programas que mais se destacaram abrangendo a formação continuada para o ensino de ciências, foram: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica e a Formação Continuada de Professores e Trabalhadores da Educação Básica em Educação Ambiental.

No primeiro governo de Dilma Rousseff, houve continuidade de praticamente todos os programas de formação continuada do governo anterior e foram propostos dois importantes programas: o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) e o Programa de Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM).

O PNAIC, instituído a por meio da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, ganhou viabilidade a partir da aprovação da Medida Provisória (MP) nº 586, de 8 de novembro de 2012, que prevê a adoção de medidas destinadas a promover a alfabetização das crianças brasileiras até os oito anos de idade ao final do terceiro ano do ensino fundamental, como decorrência das metas colocadas no PNE, abrangeu a formação de professores do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da colaboração entre os entes federativos que aderiram ao programa, com amplo material disponível produzido pelas universidades públicas, sendo que 38 IES participaram também da coordenação local do programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2012]).

A MP citada viabilizou várias das ações propostas:

Entre as medidas estabelecidas pela MP está a oferta de cursos de capacitação para professores, de bolsas para professores alfabetizadores e de prêmios para escolas e docentes. O dispositivo legal prevê a aplicação de um exame nacional ao fim da terceira série do ensino fundamental para avaliar o desempenho dos alunos.

Com investimento de cerca de R\$ 3 bilhões, o pacto é uma articulação inédita com todos os secretários estaduais de educação e mais 5,3 mil municípios. Sua abrangência envolve aproximadamente 8 milhões de estudantes nos três primeiros anos do ensino fundamental, distribuídos em 400 mil turmas de 108 mil escolas da rede pública do país.

O eixo principal do pacto é a oferta de cursos de formação continuada a 360 mil professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de 18 mil orientadores de estudos, capacitados em 36 universidades públicas. O Ministério da Educação distribuirá mais de 60 milhões de livros didáticos, além de jogos pedagógicos.

O esforço coordenado tem a finalidade de reverter o atual cenário do país, em que a média nacional de crianças não alfabetizadas até os oito anos chega a 15,2%, de acordo com dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [2012], p.1).

Um importante diferencial do PNAIC foi o pagamento de bolsas aos profissionais envolvidos, com valores definidos na Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013a), e a preocupação na aplicação dos conhecimentos aprendidos nos processos de formação, nas salas de aula, com a supervisão dos coordenadores pedagógicos.

Embora no primeiro momento tenha sido dada ênfase ao ensino de língua portuguesa e matemática, nos cadernos posteriores foram envolvidas todas as disciplinas nos processos de formação continuada, incluindo Ciências Naturais.

O PNEM foi instituído por meio da Portaria 1.140, de 22 de novembro de 2013, da mesma forma que o PNAIC contou com a articulação entre a União e entes federativos para a formulação e implementação de políticas de fortalecimento do ensino médio. Uma das principais ações do PNEM se deu por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), voltado ao redesenho dos currículos do EM.

O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, é estratégia do Governo Federal para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio.

O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea.

Os projetos de redesenho curricular deverão propor atividades integradoras, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012).

As ações propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir de atividades propostas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e **Ciências da Natureza**); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil.

Estas ações são incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e, também, a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio.

A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital que selecionam as escolas de Ensino Médio que participarão do ProEMI e receberão apoio técnico e financeiro para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de redesenho curricular. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013b, p. 1, grifo nosso).

Outra importante ação do PNEM foi a formação continuada que teve como público os professores de ensino médio e gestores das secretarias de educação dos 26 estados e o Distrito Federal do país e dos municípios que aderiram ao programa. A participação dos professores se deu por meio de cadastro no SISmédio, com recebimento de bolsa de R\$ 200,00 reais mensais. Os materiais formativos foram produzidos pelas universidades públicas. O Quadro 9 apresenta as universidades que participaram da coordenação do Programa, produção dos materiais, sendo responsáveis pela formação dos multiplicadores nos Estados.

Quadro 9 – Universidades responsáveis pela formação nos Estados.

REGIÃO	UNIVERSIDADE	SIGLA	UF	MUNICÍPIO	COORDENADOR RESPONSÁVEL
Norte	Universidade Federal do Acre	UFAC	AC	Rio Branco	Maria Evanilde Barbosa Sobrinho
	Universidade do Amazonas	UFAM	AM	Manaus	Luiz Carlos Cerquinho De Brito
	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	AP	Macapá	Rosivaldo Gomes
	Universidade Estadual do Pará	UEPA	PA	Belém	Lucelia de Moraes Braga Bassalo
	Universidade Federal do Pará	UFPA	PA	Belém	Coordenador IES Não Cadastrado
	Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	PA	Santarém	Coordenador IES Não Cadastrado
	Universidade Federal de Rondônia	UNIR	RO	Porto Velho	Elizabeth Antonia Leonel De Moraes Martines
	Universidade Federal de Roraima	UFRR	RR	Boa Vista	Leandro da Silva Nascimento
	Universidade Federal do Tocantins	UFT	TO	Palmas	Juliana Ricarte Ferraro
Nordeste	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	AL	Maceió	Rosangela Oliveira Cruz Pimenta
	Universidade Federal da Bahia	UFBA	BA	Salvador	Regina Sandra Marchesi

	Universidade Federal do Ceará	UFC	CE	Fortaleza	Francisco Herbert Lima Vasconcelos
	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	MA	São Luís	Lindalva Martins Maia Maciel
	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	PB	João Pessoa	Ariane Norma de Menezes Sa
	Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	PE	Petrolina	Ednaldo Ferreira Torres
	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	PE	Recife	Beatriz de Barros de Melo e Silva
	Universidade Federal do Piauí	UFPI	PI	Teresina	Antonio Jose Gomes
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	RN	Natal	Alexandre da Silva Aguiar
	Universidade Federal de Sergipe	UFS	SE	São Cristóvão	Leda Pires Correa
Centro-Oeste	Universidade de Brasília	UnB	DF	Brasília	Wivian Jany Weller
	Universidade Federal de Goiás	UFG	GO	Goiânia	Amone Inacia Alves
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	MS	Campo Grande	Edna Scremin Dias
	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	Dourados	Rozanna Marques Muzzi
	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	MT	Cuiabá	Debora Erileia Pedrotti Mansilla
Sudeste	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	ES	Vitória	Eliza Bartolozzi Ferreira
	Universidade Estadual de Minas Gerais	UEMG	MG	Belo Horizonte	Inajara de Salles Viana Neves
	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG	Belo Horizonte	Licinia Maria Correa
	Universidade Federal de Juiz De Fora	UFJF	MG	Juiz de Fora	Dea Lucia Campos Pernambuco
	Universidade Estadual de Montes Claros	Unimontes	MG	Montes Claros	Janete Aparecida Gomes
	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	Uberlândia	Sonia Maria Santos
	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	SP	Campinas	Coordenador IES Não Cadastrado
	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	SP	São Carlos	Coordenador IES Não Cadastrado
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	SP	São Paulo	Coordenador IES Não Cadastrado
Sul	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	Cascavel	Lucia Terezinha Zanato Tureck
	Universidade Federal do Paraná	UFPR	PR	Curitiba	Monica Ribeiro Da Silva
	Universidade Estadual do Centro-Oeste	UNICENTRO	PR	Guarapuava	Tania Toyomi Tominaga
	Universidade Estadual de Maringá	UEM	PR	Maringá	Silvia Pereira Gonzaga De Moraes
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	PR	Ponta Grossa	Silvio Luiz Rutz Da Silva
	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	RS	Bagé	Claudete Da Silva Lima Martins
	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	RS	Pelotas	Regiana Blank Wille

Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS	Porto Alegre	Danusa Mansur Lopez
Universidade Federal do Rio Grande	FURG	RS	Rio Grande	Elaine Nogueira Da Silva
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	RS	Santa Maria	Nara Vieira Ramos
Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	SC	Chapecó	Luis Fernando Gastaldo
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	Florianópolis	Juares Da Silva Thiesen

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2013b)

Nota: Quadro adaptado pela autora.

No segundo governo de Dilma Rousseff tanto o PNAIC quanto o PNEM sofreram descontinuidades em razão do corte de gastos e foram mantidos apenas nos estados e municípios que assumiram esses custos.

No Governo de Michel Temer, as ações do MEC estiveram concentradas na elaboração e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC em 2017 – etapa da educação infantil e ensino fundamental e em 2018 – etapa do ensino médio. A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, definiu orientações para a implantação da BNCC, bem como os prazos para a sua implementação:

Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC.

Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.

Art. 16. Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação.

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

§ 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC.

§ 2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino.

Art. 18. O ciclo de avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), seguinte à publicação da BNCC, deve observar as determinações aqui expostas em sua matriz de referência.

Art. 19. Os programas e projetos pertinentes ao MEC devem ser alinhados à BNCC, em até 1 (um) ano após sua publicação.

Art. 20. O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático deve atender o instituído pela BNCC, respeitando a diversidade de currículos, construídos pelas diversas instituições ou redes de ensino, sem uniformidade de concepções pedagógicas. Art. 21. A BNCC deverá ser revista após 5 (cinco) anos do prazo de efetivação indicado no art. 15. (BRASIL, 2017, p. 3).

Observadas as indicações, em 2018 os sistemas de ensino deveriam elaborar os seus currículos para a implementação até 2020, sendo previsto o ano de 2019 como período para a formação continuada de professores. Com a mudança de governo, no âmbito federal, em 2019, e a paralisação do MEC, muitos estados e municípios que já haviam iniciado essa elaboração, buscaram, sem sucesso, orientações para o prosseguimento das atividades, o que não se deu durante a permanência de Velez Rodriguez na pasta de Ministro da Educação. A formação continuada, em boa parte dos estados e municípios não ocorreu em 2019 e as ações previstas para 2020 foram novamente prejudicadas em função da pandemia da Covid-19.

Em Mato Grosso do Sul, em razão da adesão dos municípios ao Documento Zero elaborado pela Secretaria de Educação do Estado, a maior parte dos municípios está seguindo o Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul (CRMS), publicado em dezembro de 2019 e alguns elaboraram ou estão em processo de elaboração de Diretrizes Curriculares Municipais. Foram poucos os processos de formação continuada realizados até o momento para a implementação da BNCC, a maioria deles voltados a salientar a importância e a validade da padronização curricular. Mediante as informações até agora obtidas, é possível afirmar que não houve, até o momento, um trabalho voltado à formação de professores para o ensino por área de conhecimento.

3.3 A formação continuada de professores de Ciências em Mato Grosso do Sul

Foram feitas buscas no site oficial da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, para a identificação de documentos que explicitem as políticas de formação continuada de professores de Ciências, mas não foram encontrados materiais disponíveis. Mediante contato com o Setor de Formação Continuada – SEDFor, da SED/MS foram solicitadas informações e documentos sobre as ações, projetos e programas desenvolvidos e foi indicada a necessidade de análise do projeto de pesquisa no âmbito da SED/MS, algo não previsto no projeto já aprovado pelo CEP/CONEP, portanto, inviável em termos de tempo para a conclusão desta pesquisa.

Portanto, foi realizado levantamento bibliográfico sobre a formação continuada de professores do ensino de Ciências em Mato Grosso do Sul, nos anos 2000, que revelou a existência de poucos trabalhos, em geral de professores das universidades do estado, tratando de pesquisas sobre ações específicas de formação continuada (SILVA; FERREIRA, 2013; CESAR FERREIRA; SILVA, 2016; MACHADO; WIZIAC, 2018; CAMILOTTI; GOBARA, 2018; VINHOLI JUNIOR; GOBARA, 2019) ou de propostas para essa formação (MIANUTTI, 2010a). Não foram identificados textos que descrevessem as políticas de formação continuada de professores de Ciências, desenvolvidas pela SED/MS, nos anos 2000.

Vinholi Junior e Gobara (2019) investigaram a possibilidade de utilizar uma metodologia de ensino baseada na modelagem didática, vivenciando o contexto de uma formação continuada de professores de Ciências e Biologia, por meio de um estudo qualitativo, seguindo os pressupostos da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (TAS). Metodologicamente a pesquisa foi dividida em duas etapas; a primeira engloba um levantamento bibliográfico sobre a formação de professores para atender alunos cegos ou com baixa visão na perspectiva da modelagem didática, e a segunda baseou-se no desenvolvimento e avaliação de uma formação continuada para professores de Ciências/Biologia de escolas públicas do município de Campo Grande-MS.

O percurso metodológico da formação continuada acolheu as necessidades de formação dos professores participantes, em condições voltadas ao ensino de estudantes deficientes visuais e particularmente o contexto de suas escolas. A formação continuada seguiu quatro etapas de investigação: contribuições teóricas da TAS para o professor pesquisador; práticas experimentais; perspectivas do ensino e aprendizagem voltados aos estudantes cegos; importância da utilização de modelos e modelagem e suas implicações no ensino e na aprendizagem de estudantes deficientes visuais, todas as etapas voltadas ao Ensino de Ciências/Biologia. Para que as etapas fossem alcançadas foram realizadas oficinas de curta duração, dirigidas pela equipe responsável pelos professores participantes da formação.

Os resultados mostraram a exiguidade de trabalhos e documentos dessa temática relacionados ao estado de Mato Grosso do Sul, ressaltando a importância da realização de pesquisas de detalhado levantamento bibliográfico que envolvam a temática. Além disso, nenhum trabalho evidenciou a formação continuada de

professores no ensino de Ciências/Biologia no enfoque do uso de modelagem e nem trabalhos no embasamento na TAS. Vinholi Junior e Gobara (2019) concluíram que é fundamental ampliar as discussões acerca da formação continuada e intensificar as pesquisas no ensino de Ciências e Biologia, para que seja possível contribuir com professores no ensino de Ciências em sala de aula.

Outra contribuição importante sobre a formação de professores no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, foi abordada por Silva e Ferreira (2013) que discutiram a concepção de professor dos formadores em uma formação continuada de professores de Ciências e Matemática. Os participantes da pesquisa eram professores de Ciências e Matemática de uma escola da rede municipal de ensino de Dourados-MS, além de pesquisadores, professores e acadêmicos das licenciaturas em Ciências Biológicas e Matemática de uma universidade pública do estado de Mato Grosso do Sul.

Os autores procuram evidenciar nas discussões realizadas durante os encontros entre pesquisadores e os professores de Ciências, como ocorre o processo de reflexão compartilhada sobre a prática pedagógica em Ciências e a evolução conceitual de professores de Ciências sobre o seu papel na mediação do conhecimento científico no contexto escolar. Essa apreciação foi feita por meio de uma abordagem da análise microgenética, buscando pistas, indícios nos enunciados, falas e entonações dos participantes.

Dentre os resultados apresentados por Silva e Ferreira (2013) notam-se falas dissonantes entre os formadores, no entanto, cabe destacar que há um reforço entre a fala de um deles que cita a necessidade de uma formação continuada que englobe vários aspectos atividade docente, inclusive a conscientização e apropriação do sentido e significado do currículo. Porém, ainda cabe citar que na pesquisa foram retomadas afirmações feitas sobre uma percepção equivocada de um dos papéis do professor: o professor passa a ser um técnico e reproduzidor de currículos, programas e ações pedagógicas, concebidos e elaborados por especialistas externos ao contexto escolar. Os autores esperam que a reflexão contribua para a construção de uma perspectiva ampliada do fazer docente do formador frente aos desafios educacionais e sociais historicamente construídos no sistema dinâmico e complexo que é a escola.

Em face à exiguidade de informações sobre as políticas de formação continuada desenvolvidas no âmbito da SED/MS, foi feito levantamento das políticas

desenvolvidas no âmbito municipal, em Campo Grande, MS, obtendo-se acesso ao texto de Gondim¹¹ (2021) que descreve as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS (SEMED) nos anos 2000, que é sintetizado a seguir.

As políticas adotadas pelo município de Campo Grande-MS estão sob a administração da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, que teve sua origem em 1934 e desde então passou por configurações conforme relata Ferreira (2007) aos descrever sobre documentos norteadores da Rede Municipal de Ensino (REME) de décadas passadas.

A narrativa de Gondim (2021) aborda os processos de formação continuada de professores de ciências da Rede Municipal de Educação – REME, no período de 2006 a 2020 e será sintetizada a seguir.

Gondim (2021) aponta que as formações continuadas ocorriam no Centro de Capacitação de Recursos Humanos (CECAP), atualmente denominado de Escola de Governo do Município de Campo Grande (EGOV). Desde 2006, as formações continuadas de professores de Ciências estão divididas por polos, ou seja, foram agrupadas em grupos de seis escolas e por regiões. No dia da formação, dois grupos são contemplados, ocorrendo em duas regiões concomitantemente. Frequentemente são designados dois dias de formação para cada polo com periodicidade bimestral. As formações estão previstas no calendário escolar da rede e são publicadas em diário oficial do município (DIOGRANDE) (GONDIM, 2021).

A Secretaria Municipal de Educação conta com professores formadores do currículo das diversas áreas do conhecimento, que são responsáveis pela elaboração das formações. Esses profissionais são intitulados “técnicos”, os quais organizam as formações conforme demanda solicitada pela chefia imediata do setor de currículo da SEMED, baseando-se em uma lei para apoiar o que se propõe em cada formação. Este setor atualmente recebe o nome de Gerência do Ensino Fundamental e Médio (GEFEM) (GONDIM, 2021).

Para Gondim (2021) a formação continuada pode possibilitar aos professores a troca de experiências entre os pares, reflexão sobre a práxis, além de contribuir com o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, com a valorização

¹¹ Christiane Gondim é técnica da SEMED e compôs esse texto gentilmente em resposta às solicitações feitas no âmbito do Projeto: “O Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e suas influências para a formação continuada de professores da educação básica em Mato Grosso do Sul”.

profissional. Na narrativa observa-se a descrição do percurso das formações continuadas de professores de Ciências da REME de Campo Grande-MS, com recorte dos anos 2006 a 2020, como pode ser observado a seguir.

No ano de 2005, o prefeito Nelson Trad Filho e a secretária de educação Maria Cecília Amendola da Motta, priorizaram na REME a formação continuada dos professores. No mesmo ano foi instituída como política pública de educação a proposta de formação continuada de professores, do projeto denominado “Aposta no professor”, elaborado por professores formadores da SEMED, grupo denominado “Grupo Base”, que recebiam consultoria diretamente com o professor Dr. Pedro Demo (MORAES, 2015; DEMO, 2010). A proposta estava pautada na metodologia do “Educar pela Pesquisa” (DEMO, 1996), a qual defende a educação como processo de formação da competência humana, sendo a pesquisa um princípio científico e educativo. A partir disso foi possível ampliar as propostas de formação continuada aos profissionais da educação do município, por meio de formações sob a forma de *lato sensu* em seis dias consecutivos aos profissionais da REME, mediante adesão, durante 18 meses. Ressaltando que o público alvo para a pós-graduação, foram os profissionais que atuavam diretamente com a alfabetização, conforme justificativa proposta no projeto “Aposta no Professor” (2005), devido aos dados da aprendizagem no Brasil, divulgados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB 2003-INEP/MEC, sobre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da 4ª série do ensino fundamental, da região Centro-Oeste (CHELOTTI; ALCANTARA; COUTINHO, 2006).

As formações continuadas para os professores de Ciências ocorriam paralelamente a isso, eram dirigidas por um grupo de professores formadores, nomeados técnicos do currículo de Ciências, os quais eram professores efetivos da REME, que estavam lotados no órgão central. As formações pautavam-se no documento curricular vigente daquele período, as “Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental” (CAMPO GRANDE, 2003). Os formadores propunham formações práticas com temas/conteúdos do bimestre vigente, proporcionando discussões sobre as atividades (dimensões de alcance e grau de dificuldade) e durante o processo discutia-se ainda, entre os pares sobre os problemas que possuíam no contexto escolar e assim, durante todo o ano, as formações apresentaram a mesma dinâmica, diferenciando somente os temas a serem discutidos, conforme o bimestre. Cabe ressaltar que durante este período, uma das professoras formadoras da

equipe de Ciências do currículo constituía o grupo base. Desta forma, as formações continuadas propostas aos professores de Ciências das unidades escolares, se diferenciavam das formações propostas pelo consultor professor Pedro Demo (GONDIM, 2021).

Gondim (2021) narra que por meio desse cenário, a SEMED, conduzia sua política de formação juntamente com as equipes responsáveis pela formação, antecipando o que estava preconizado nos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) sobre a formação de professores e a valorização do magistério, e adotava formas de incentivar os professores a estudarem, o que poderia proporcionar, após a conclusão, promoção vertical e conseqüente aumento salarial, conforme Lei complementar 19 (CAMPO GRANDE, 2008b).

No ano de 2006, foi definida a “Política de Educação para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande”, tendo como instrumento orientador das metas, o Planejamento Estratégico (PES) para o período 2005-2008, o plano estabelecia princípios norteadores para as ações da REME, como, estudos e pesquisas visando o fundamento educacional e a valorização profissional da educação (2006). Simultaneamente a este processo formativo aconteciam outras formações continuadas, como, por exemplo, nas escolas polos. No mesmo ano foram oferecidas, em cada formação, palestras com autores de temas bastante discutidos nas escolas, como por exemplo: currículo, atividades didáticas, formas de avaliação, etc.; e no outro dia, na escola polo, a formação com o professor formador do currículo de Ciências com leitura e discussão dos textos propostos (GONDIM, 2021).

Neste mesmo ano, foi criado o Centro de Formação de Professores (CEFOP), responsável pela estruturação de todos os cursos e também pela coordenação das estratégias da pós-graduação junto às instituições parceiras da Prefeitura /SEMED (GONDIM, 2021).

No ano 2007 não houve formações de Ciências e em nenhuma área do conhecimento em formato de polo nas escolas, tal ação se deu para que acontecesse a construção de novo documento curricular, para atender à demanda da escola e dos professores que verbalizavam que as Diretrizes Curriculares necessitavam de ajustes e atualização (GONDIM, 2021).

Ainda no ano de 2007 foi divulgada nova formação continuada *lato sensu*, dessa vez, destinada aos professores de Ciências, História e Geografia da REME, a qual foi denominada “Práticas Pedagógicas Interdisciplinares com ênfase em

História, Geografia e Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental”. A IES que conduziu junto com a SEMED/CEFOP, foi a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Foram ofertadas 200 vagas e 117 profissionais efetivos concluíram o curso, o qual iniciou em outubro de 2007 e encerrou em março de 2009. Durante as discussões propostas aos professores de Ciências foram apresentados teóricos do ensino de Ciências da Natureza em geral e das outras áreas presentes na pós-graduação, buscando constituir conexões entre os conhecimentos de outras áreas, a fim de promover a reflexão e o olhar mais apurado sobre os saberes que estavam envolvidos/interligados (GONDIM, 2021).

Neste mesmo ano, houve uma importante definição no estatuto do servidor municipal, que tratava sobre os direitos de formação continuada aos servidores municipais estáveis. Dessa forma, era preciso que a solicitação de afastamento feita pelo professor fosse analisada conforme o que orientava a lei complementar. Assim, o curso de pós-graduação evitava trâmites mais burocráticos e se fosse de interesse do professor, poderia cursá-lo em seu horário de trabalho, conforme pode ser visto no art. 128 da Lei complementar n.º 106, de 22 de novembro de 2007:

Art. 128. O servidor municipal estável poderá afastar-se do exercício do cargo efetivo, com direito à percepção da sua remuneração habitual, para participar de cursos de capacitação ou pós-graduação, se contar de efetivo exercício no serviço público municipal:

- I - três anos, para curso de qualificação profissional por um período de até três meses, a cada dois anos;
- II - cinco anos, para curso de pós-graduação, em nível de especialização;
- III - cinco anos, para curso de pós-graduação, em nível de mestrado ou doutorado. (CAMPO GRANDE, 2007, p. 2).

Entretanto, o artigo 129, do mesmo decreto municipal faz uma ressalva sobre o afastamento para formação continuada:

Art. 129. A licença-capacitação será concedida somente no interesse da Administração Municipal, por proposição do titular do órgão ou entidade de lotação do servidor e após avaliação dos órgãos competentes da Secretaria Municipal de Administração, para cursos promovidos pela Prefeitura Municipal ou em parceria com instituição oficial de ensino. (CAMPO GRANDE, 2007, p. 2).

No ano de 2007 também foi publicado o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispôs sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O Decreto apresentava 28 diretrizes para promoção da melhoria da qualidade de

ensino, destacando no item XII: “[...] instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”, fortalecendo as ações de formação continuada propostas pela Reme. Ainda no 3º parágrafo ressalta-se o apoio do Ministério da Educação (MEC) aos programas educacionais do plano plurianual da União, com o quesito II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar (BRASIL, 2007). Além disso, a formação da SEMED pautava-se nas metas do Plano Municipal de Educação (2007-2016) (GONDIM, 2021).

No ano de 2008, as formações em nível *lato sensu*, continuavam ocorrendo. Nesse ano aconteceu o lançamento do Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (CAMPO GRANDE, 2008a). Assim, as formações destinadas aos professores de Ciências, visavam apresentar o Referencial Curricular da REME aos professores, na íntegra (GONDIM, 2021).

A partir do ano de 2009, os formadores utilizavam em suas formações teóricos para discussão com os professores o documento criado em 2008 e discutiam temas de Ciências, apresentando novas estratégias para desenvolver a aprendizagem do tema da formação (GONDIM, 2021).

Durante os anos, de 2010 a 2012, para atender as leis vigentes, as formações ocorrem em conformidade com o plano de ação da SEMED. No ano de 2011, as formações aconteciam conforme instituído no Plano de Ação (setorial) proposto pela secretaria para o ano, o qual preconizava a implementação do Programa de Formação Continuada aos professores do Ensino Fundamental, garantindo a formação continuada mensal no horário de planejamento a 100% dos professores. Dessa maneira as formações ocorriam durante o horário de trabalho, respeitando o período de lotação do professor (CAMPO GRANDE, 2011).

No ano de 2013, a prefeitura municipal tinha como gestor o prefeito Alcides Bernal e o secretário nomeado era José Chadid. No mesmo ano foi publicada a Lei complementar n.º 208, de 27 de dezembro de 2012, alterando a carga horária do professor, destacando no artigo 2º que as horas-atividades do professor, durante o ano letivo de 2013, corresponderiam a seis horas para a carga horária de vinte horas semanais e a doze na jornada de quarenta horas semanais e que o diferencial para atingir o total de 1/3 (um terço) vigoraria a partir de 2014 (CAMPO GRANDE, 2012).

Diante disso, Gondim (2021) descreve que a SEMED realizou discussões a

respeito da carga horária do professor das áreas de conhecimento, a fim de solucionar como ficaria a grade curricular com 1/3:

Foi estabelecido, então, que nos anos iniciais, seria ofertada a disciplina de Ciências, sendo ministrada por um professor pedagogo diferente do professor de atividades (professor que ministra as outras disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia). Com isso, instituiu-se um outro grupo para trabalhar a formação de Ciências dos anos iniciais, formado pelas próprias pedagogas do currículo de anos iniciais da SEMED. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, o 9º ano passou a ter duas frentes, ministradas por professores diferentes, uma abrangendo o ensino de Física e outra o ensino de Química. Em razão dessas alterações, foram realizadas inúmeras formações, pois havia necessidade de fortalecer o novo grupo de professores que assumiu a disciplina na escola. Nesta época, a REME possuía 10 laboratórios didáticos equipados e em funcionamento. As formações propostas para este público foram realizadas em parceria com a UCDB, com questões teórico-práticas e que também estavam pautadas nas metas do PME (GONDIM, 2021, p. 9).

No período de março de 2014 a agosto de 2015, o então vice-prefeito Gilmar Olarte, mediante o impedimento de Alcides Bernal, assumiu a gestão de Campo Grande. A pasta da secretaria de educação foi conduzida inicialmente por Ângela Brito. As formações de Ciências ocorridas nas escolas pelo tiveram o intuito de reconstruir o referencial curricular da REME e os professores avaliavam o referencial vigente, apontando sugestões que poderiam conter na estrutura do novo documento. Porém, em face de novas mudanças na política local, a secretária nomeada deixa o cargo e com sua saída, a proposta se altera. Cabe ressaltar que após a saída da secretária, a SEMED teve mais três secretários de educação diferentes. (GONDIM, 2021).

Mesmo neste momento de instabilidade política os processos de formação com professores continuaram e as contribuições dos professores culminaram para a implementação de um documento, que recebeu a denominação de “Orientações Curriculares”, enviado para cada unidade escolar em formato digital (CD-ROM). A utilização deste documento perdurou até o ano de 2019, embora muitas escolas ainda utilizassem o Referencial de 2008, pois era o documento oficial. Além disso, houve uma formação sobre a consulta pública da BNCC e as discussões sobre o que estava neste documento. Ainda durante este período, o município de Campo Grande tem seu Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) aprovado por meio da Lei nº 5.565, de 23 de junho de 2015, o qual estava em conformidade com as instâncias, federal e estadual (CAMPO GRANDE, 2015).

No ano de 2015, a nova secretaria de educação, a professora Leila Machado implantou uma série de projetos destinados às unidades escolares, na área de Ciências houve duas formações e foi definido que os técnicos deveriam trabalhar com o “projeto horta”. O projeto horta foi apresentado e discutido nas duas formações, uma sobre horta e outra sobre a consulta pública da BNCC que ocorria nacionalmente (GONDIM, 2021).

Após as pausas nas formações em meados de 2015, no ano de 2016, as formações foram moderadas em discussões sobre a BNCC para cada ano. (GONDIM, 2021).

No início da gestão do prefeito Marcos Marcelo Trad, em 2017, foi criado o programa “Formação em Foco: múltiplas dimensões da formação continuada”, com o intuito de que a organização do trabalho didático fosse problematizada por meio dos temas: 1) currículo em foco: o conhecimento no processo educativo; 2) avaliação em foco: o currículo avaliado no processo educativo; 3) educação em foco: um caminho percorrido e a percorrer no ensino e na aprendizagem na REME. Nesse contexto, nas formações de Ciências, mesmo com temáticas definidas, os técnicos aproveitavam para debater as versões da BNCC apresentadas pelo MEC para que os professores conhecessem o documento (GONDIM, 2021).

Ao final do ano de 2017 a SEMED ofereceu diversas formações, propiciando ao professor a escolha, dessa forma, poderia comparecer na que tivesse interesse, não sendo necessário participar de sua área específica. Neste período, as formações eram pautadas nos temas presentes no documento que os professores utilizavam na escola, as Orientações Curriculares, sendo desenvolvidas metodologias comumente utilizadas no ensino de Ciências, como por exemplo, ensino investigativo, dentre outras. Foram utilizados, durante as formações de ciências, diferentes espaços, como o Centro Universitário UNIGRAN CAPITAL e a Universidade ANHANGUERA-UNIDERP, além de um Centro de Educação Ambiental (CEA) (GONDIM, 2021).

Em 2019, todas as formações de Ciências foram designadas para criação do novo referencial da REME, baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Já no ano de 2020, diante do novo cenário de pandemia causado pelo vírus da Covid-19, as formações ocorreram on-line, em forma de *live*, durante todo ano, as formações tentaram colaborar e subsidiar o professor em suas dificuldades no período de aula remota. Além disso, durante o período de pandemia, foi oferecido

um curso em parceria com a UFMS, que abordava aspectos teóricos e práticos que poderiam contribuir com sua atuação na escola, mesmo que em ensino remoto (GONDIM, 2021).

Nesse mesmo ano, o referencial, elaborado coletivamente com professores da REME nas formações, foi apresentado e implementado, mesmo sem a garantia que de fato os professores o conhecessem, discutissem entre os seus pares e o explorassem antes de ministrarem aula cumprindo o planejamento da implantação desse novo documento (GONDIM, 2021).

Nota-se diante da narrativa de Gondim (2021) a variação das ações de formação continuada, conforme as mudanças na gestão municipal. As informações demonstram que em apenas um período foi instituída uma política efetiva de formação continuada, por meio de formação nas escolas polo e cursos de pós-graduação *lato sensu*, não havendo, porém, continuidade da mesma nos governos posteriores. O que corrobora as observações de Dourado, em âmbito nacional:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação. (DOURADO, 2007, p. 926).

A falta de documentação e de publicização das políticas de formação continuada dos professores de Ciências, também demonstra sua fragilidade e descontinuidade, sendo muito difícil aos pesquisadores identificar as concepções que efetivamente norteiam essas formações. Das informações obtidas, apenas uma concepção foi identificada de forma clara, o “Educar pela pesquisa”, de Pedro Demo.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta investigação tem abordagem qualitativa, embora os dados quantitativos não sejam excluídos, mas usados para subsidiar as informações qualitativas e as análises. Como explica Minayo (1994, p. 22):

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Bodgan e Biklen (2013) esclarecem que a pesquisa com abordagem qualitativa pressupõe que o pesquisador deva frequentar o local de estudo, por se interessar pelo contexto. Assim, acredita-se que as ações podem ser compreendidas quando são observadas em seu ambiente natural de ocorrência:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos imita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BODGAN; BIKLEN, 2013, p. 49).

O estudo em pauta constitui-se um estudo de caso, pois foi tomada uma situação particular – o processo de formação continuada e a percepção de seus estudantes, desenvolvido em programas específicos de pós-graduação – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS e, em um único Estado – Mato Grosso do Sul.

De acordo Lüdke e André (2005), o estudo de caso ocorre de maneira natural, com muitos dados descritivos, com um planejamento aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

As pesquisas baseadas em estudo de caso aplicam as características gerais da pesquisa qualitativa como: a descoberta de novas indagações; o destaque do contexto em que se insere a pesquisa e toda sua interpretação; análise da realidade de forma completa e profunda, por meio da multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema; o uso de uma variedade de fontes de informação, recorrendo à variedade de dados, coletados em diferentes momentos,

em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes; a experiência e as generalizações naturalísticas; a representação dos diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; e a linguagem de forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa de modo a transmitir de forma clara e direta o resultado ao leitor, aproximando-se ao máximo da sua experiência pessoal (LÜDKE; ANDRÉ, 2005).

O projeto maior ao qual esta pesquisa se ancora, conforme já indicado na introdução, foi encaminhado para o Comitê de Ética da UFMS, via Plataforma Brasil¹² e foi aprovado, por meio de Parecer Consubstanciado (Anexo A). Os procedimentos de coleta deste projeto foram inseridos, portanto estão cobertos pelo mesmo processo do CEP/CONEP da UFMS.

Para a realização das coletas no âmbito do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, foi obtida autorização escrita da coordenação do programa (Anexo B).

O estudo foi desenvolvido em quatro etapas descritas a seguir.

1ª Fase – Bibliográfica

Na fase bibliográfica foram levantados trabalhos sobre a importância dos programas nos processos formativos dos estudantes, nas seguintes bases de indexação: *Scientific Electronic Online Library* (SciELO.br); Banco de Teses e Dissertações da Capes; Scholar Google e Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos seguintes indexadores: mestrado profissional + perfil dos estudantes + ensino de Ciências + formação continuada + Mato Grosso do Sul.

As fontes foram identificadas a partir da associação das palavras-chave, sendo selecionados os estudos dos últimos cinco anos e aqueles que apresentarem no mínimo a associação de dois indexadores.

Os textos foram lidos, fichados e analisados, buscando-se verificar a incidência de estudos sobre a temática e o nível de desenvolvimento da produção científica em pauta.

Para a análise das políticas de formação de professores do ensino de ciências e de permanência dos estudantes dos programas de pós-graduação em ensino de ciências, foram utilizadas obras de autores contemporâneos, de linha

¹² Processo aprovado, CAEE: 35851720.0.0000.0021.

dialética, sobre as políticas educacionais em âmbito nacional, e sobre as políticas de formação docente para o ensino de ciências no Brasil.

Foram identificados poucos trabalhos com informações mais completas sobre as políticas de formação de professores para o ensino em ciências em MS, optou-se então pela busca documental e pelo contato direto com as técnicas das Secretarias de Educação do Estado de MS e do município de Campo Grande, MS. Apenas a técnica da Semed ofereceu informações que foram sintetizadas e analisadas.

2ª Fase – Fase documental e de coleta de dados agregados

A coleta de dados documentais e agregados foi realizada com muitas dificuldades, dada a ausência de informações na página do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, bem como pelo fechamento dos espaços físicos durante a pandemia, o que gerou dificuldade de acesso aos materiais impressos e aos documentos na secretaria do Programa.

Em face dessas dificuldades foram feitas buscas nos sites do programa e no Boletim de Serviço da UFMS, com o intuito de identificar os documentos de criação do programa e os editais de processos seletivos, mas pouco material foi obtido. Alguns dados relativos ao número de vagas, ingressantes, matriculados, concluintes, evadidos foram compilados a partir de informações repassadas pela coordenação adjunta do programa, disponíveis nos registros da Plataforma Sucupira. Foram dados brutos, que precisaram ser tratados, com a identificação nominal de estudantes e criação de quadros e tabelas.

Essas informações foram identificadas, classificadas, sendo posteriormente analisadas para oferecer mais dados às informações qualitativas.

Nesta etapa também foram solicitadas aos setores competentes a proposta do programa; documentos e informações sobre as linhas de pesquisa desenvolvidas; relatórios de avaliação dos programas emitidos pela Capes. Infelizmente esse material não foi disponibilizado, inviabilizando as análises.

No âmbito das políticas educacionais, foram levantados planos e programas em nível nacional e estadual, visando à identificação das políticas para a formação continuada de professores, em especial na legislação vigente, no Plano Nacional de

Educação, no Plano Estadual de Educação, em Pareceres e Resoluções dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação.

Para obter informações sobre as políticas desenvolvidas em âmbito estadual e local (Campo Grande), inicialmente foram feitos levantamentos nos sites das secretarias de educação do estado e do município de Campo Grande e nenhum material foi localizado. Como já foi indicado, procedeu-se então ao contato com as técnicas da SED/MS e da SEMED, havendo retorno apenas da técnica da SEMED.

3ª etapa – Fase da coleta de dados em campo

O campo da coleta, como já indicado, foi o curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

Os participantes dessa pesquisa encontram-se na seguinte situação em relação ao Curso: estudantes matriculados e regulares em 2019/1 – Matriculados (M); estudantes que já concluíram o Curso – Egressos (E) e estudantes em abandono, desligamento ou trancamento do Curso – Evadidos (EV).

Foram disponibilizados aos matriculados, egressos e evadidos, questionários on-line (Apêndice A), na plataforma *Google Forms* com questões objetivas e abertas. O questionário foi dividido em quatro sessões, a primeira contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), por meio da assinatura eletrônica, a segunda sobre o perfil do estudante, a terceira sobre as políticas de formação continuada e a última que abordava questões sobre informações do curso de mestrado profissional, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências.

A sensibilização dos possíveis participantes da pesquisa se deu por meio dos e-mails pessoais, *WhatsApp* e contatos diretos, bem como, dos orientadores(as). Foram contatados 100% dos matriculados, egressos e evadidos, relativos aos períodos de 2007 a 2019, com adesão por meio da assinatura de TCLE. O TCLE foi assinado no próprio *Google Forms*.

Para melhor identificação e sigilo dos estudantes, foram adotadas legendas para os participantes do questionário on-line, seguindo a legenda inicial citada anteriormente: QM1 – Questionário Matriculado 1; QE1 – Questionário Egresso 1 e QEV1 – Questionário Evadido 1.

A coleta buscou identificar as percepções dos estudantes sobre as

motivações para o ingresso no curso; análise sobre o processo seletivo; currículo do curso; disciplinas; incentivos à pesquisa e à produção técnico-científica; importância dos saberes construídos no curso para a formação docente e às práticas didático-pedagógicas desenvolvidas na educação básica; importância dos saberes construídos no curso para a sua formação enquanto pesquisador(a).

A previsão inicial foi de realizar a aplicação de questionários por meio do *Google Forms* para egressos, matriculados e evadidos e após a tabulação e análise dos questionários, identificar os estudantes para compor o grupo focal. Como a adesão aos questionários foi muito pequena, no tempo inicial previsto para o envio dos questionários, optou-se em realizar simultaneamente a aplicação dos questionários e o desenvolvimento de grupos focais.

A realização do grupo focal e a elaboração de seu roteiro (Apêndice C) observaram as orientações de Berenger, Elliot e Parreira (2012, p. 236):

[...] é a atividade realizada pelo pesquisador ou avaliador que conduz o debate com um conjunto de pessoas, tendo por finalidade coletar opiniões sobre um tópico ou fenômeno durante um período de tempo determinado, em um ambiente específico.

Para o grupo focal foram adotados os seguintes critérios de inclusão dos participantes:

- a) Ser matriculado, egresso ou evadido do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.
- b) Ter disponibilidade para realizar todas as etapas solicitadas para o grupo focal.
- c) Ter assinado eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE dessa etapa (Apêndice D).

E os seguintes critérios de exclusão dos participantes:

- a) Ter menos de 18 anos;
- b) Não ter cursado ao menos um semestre completo do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

Estava previsto o desenvolvimento de três grupos focais, por segmento: egressos, matriculados e evadidos. No entanto, não houve retorno dos estudantes evadidos, inviabilizando a realização dessa etapa com esse grupo. Foi realizado o grupo focal com os matriculados, no período de dezembro de 2020, com adesão de

56%, correspondente a 9 matriculados e no período de maio de 2021, com os egressos, com adesão de 5%, correspondente a 6 estudantes.

Os grupos foram realizados por meio do *Google Meet*, com gravação mediante autorização dos participantes. A transcrição do vídeo com os estudantes foi realizada com auxílio do software Voice Noite¹³, posteriormente, sendo repassada aos participantes para validação das informações. Para garantir o sigilo dos participantes dos grupos focais, os segmentos foram codificados, com letras e números:

- a) Grupo Focal Matriculado - GFM1, GFM2... GFM8;
- b) Grupo Focal Egresso - GFE1, GFE2... GFE7.

Por falta de adesão, o Grupo Focal para Evadidos não foi realizado, sendo utilizados os resultados do questionário.

4ª etapa – Tratamento e Análise das Informações e Resultados obtidos

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo categorial (BARDIN, 2016).

Segundo Bardin (2016, p. 42), a análise de conteúdo baseia-se em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Foram observadas as três etapas propostas por Bardin (2016) para a análise:

- a) Pré-análise:

Nessa etapa, na parte documental, foram identificados e escolhidos os documentos das políticas educacionais que seriam analisados, realizada a leitura inicial dos documentos, e a leitura flutuante para a identificação do corpus da pesquisa.

Na parte da coleta em campo, foram realizadas as transcrições do grupo focal e a leitura flutuante das transcrições.

- b) Exploração:

¹³ O site <https://voicenote.in/live> apresenta informações adicionais sobre as funcionalidades e as formas de aquisição do Voice Note.

Na exploração todo o material identificado como *corpus* da pesquisa foi estudado e feitas averiguações das relações entre os dados coletados, identificados aspectos e características acerca do perfil dos estudantes e de seus pensamentos, buscando-se a significação desses resultados.

c) Tratamento do material:

Nesta etapa foram identificadas as categorias principais em relação à percepção dos estudantes acerca da validade e importância do mestrado profissional para a sua formação continuada e aprimoramento da prática docente. Foram identificadas também as unidades de contexto e feitas às inferências para a significação dos resultados.

A parte final da pesquisa implicou na sistematização dos resultados por meio da finalização da escrita da dissertação de mestrado, agregando a maior parcela possível de sugestões da banca de qualificação desta pesquisa.

5 O MESTRADO PROFISSIONAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS NA UFMS: HISTÓRIA, ORGANIZAÇÃO E RESULTADOS DA COLETA EM CAMPO

Neste item serão apresentados os resultados da parte documental e de coleta em campo da pesquisa, com o objetivo de registrar o processo histórico de constituição dos treze anos de atuação do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, bem como trazer o olhar dos estudantes do programa acerca da sua importância, validade para a formação continuada, enquanto política pública de formação de professores.

O item está estruturado em duas partes, na primeira será descrito o histórico do programa, sua organização e funcionamento e na segunda, apresentados o perfil e as percepções dos estudantes, a partir das análises dos questionários aplicados e do grupo focal.

5.1 O mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na UFMS: História e Organização

As origens do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, situam-se nos anos 1990, a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes do antigo Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), tanto na pesquisa como no desenvolvimento de atividades de extensão relacionadas à formação de professores, estruturadas a partir do Grupo de Apoio aos Professores de Ciências e Matemática (GAECIM), atuante desde 1999, e a participação em cursos de formação *lato sensu*, cursos ofertados na modalidade de aperfeiçoamento profissional aos docentes da educação básica de Mato Grosso do Sul. Esse conjunto de ações que agregou os docentes das áreas de Física, Química e Matemática se constitui como embrião do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (ARAUJO, 2009).

O reconhecimento do Programa aconteceu em 20 de dezembro de 2006, e foi homologado pela Portaria MEC nº 1.998:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Resolução CNE/CES no- 1, de 03 de abril de 2001, e tendo em vista o Parecer CNE/CES no- 238/2006,

da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, proferidos nos autos do Processo no- 23001.000098/2006-94, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1o- Reconhecer os Programas de Mestrado e Doutorado, inclusos na planilha anexa, aprovados com conceitos de “3” a “5” pelo Conselho Técnico Científico - CTC, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e a validade nacional dos títulos neles obtidos, com prazo de validade determinado pela sistemática avaliativa.

Art. 2o- Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2006, p. 33-34).

Em 24 de Agosto de 2006, por meio da Resolução nº. 48 e do Parecer nº 10/2006-CPG/PROPP, a Presidente do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação, Profa. Dra. Célia Maria da Silva Oliveira, aprovou o Regulamento do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, nível de Mestrado em Ensino de Ciências, área de concentração em Ensino de Química e Educação Ambiental, ministrado no CCET, com validade a partir do ano letivo de 2007 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2006). Neste mesmo boletim informativo constam a Resolução Nº. 47 e o Parecer nº 11/2006-CPG/PROPP, que estabelecem a aprovação dos nomes dos professores para compor o corpo docente (Quadro 10) do programa.

Quadro 10 - Relação de professores que compuseram o primeiro quadro docente do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, 2006.

DOCENTE	TITULAÇÃO	ÁREA DE FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO	ÁREA DE FORMAÇÃO INDICADA NO PARECER CPG/PROPP 11/2006
Ângela Maria Zanon(*)	Doutora	Biologia	Ciências da Saúde
Dario Xavier Pires	Doutor	Química	Ciências da Saúde
Icléia Albuquerque de Vargas	Doutora	Geografia	Meio Ambiente e Desenvolvimento
Lenice Heloísa de Arruda Silva	Doutora	Ciências Biológicas	Educação
Maria Celina Recena Piazza	Doutora	Química	Ciências da Saúde
Onofre Salgado Siqueira	Doutor	Química	Química
Paulo Ricardo da Silva Rosa	Doutor	Física	Física
Shirley Takeco Gobara	Doutora	Física	Didática das Disciplinas Científicas

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.

(*) Não consta na Resolução, mas fez parte do curso desde o seu início.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

No mesmo ano, por meio da Portaria nº. 293, de 7 de julho de 2006, o reitor da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no uso de suas

atribuições e considerando a CI nº 08/06-DFI/CCET, designou, a partir de 23 de junho de 2006, o Prof. Dr. Paulo Ricardo da Silva Rosa, como **supervisor**¹⁴ do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - Mestrado Profissional, o mesmo ficou na função até 14 de julho de 2010.

No Quadro 11 constam os nomes e períodos dos demais professores que desempenharam a função de Supervisor(a) ou Coordenador(a) à frente do Programa.

Quadro 11 - Relação de Supervisores do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, distribuídos por períodos.

Docente	Titulação	Período da Função de Supervisão
Paulo Ricardo da Silva Rosa	Doutor	23/06/2006 – 14/07/2010
Maria Celina Piazza Recena	Doutora	14/07/2010 – 09/01/2013
Shirley Takeco Gobara	Doutora	09/01/2013 – 09/01/2016
Angela Maria Zanon	Doutora	09/01/2016 – 06/04/2018
Vera de Mattos Machado	Doutora	06/04/2018 – 22/05/2019
Suzete Rosana de Castro Wiziack	Doutora	22/05/2019 – 19/12/2019*

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2020).

(*) Nesta data houve a mudança de modalidade para o mestrado acadêmico.

Nota: Quadro elaborado pela autora.

Em relação ao corpo docente, além dos já citados, ao longo dos anos, vários outros professores foram sendo agregados¹⁵: Airton José Vinholi Júnior, Carla Busato Zandavalli, Daniele Correia, Ester Tartarotti, Hamilton Perez Soares Corrêa, Maria Inês de Affonseca Jardim, Nádia Cristina Guimarães Errobidart, Paulo Robson de Souza, Rafael Rossi, Simone Tormohlen Gehlen, Synara Aparecida Olendzki Broch, Wellington Pereira de Queirós, da UFMS. Por meio de parceria com a Unesp de Bauru, também compuseram o corpo docente: João José Caluzi, Marcelo Carbone Carneiro, Moacir Pereira de Souza e Rodolfo Langhi.

O edital para a realização do primeiro processo seletivo foi publicado em 04 de setembro de 2006, com 15 (quinze) vagas para o ano letivo de 2007. Estavam

¹⁴ No caso dos cursos de Pós-Graduação da modalidade profissional não era disponibilizada Função Gratificada (FG) para o Coordenador, sendo então denominado Supervisor do Curso. Esta situação mudou em período posterior, sendo designadas FGs aos coordenadores do Mestrado de Ensino de Ciências e também para o Doutorado.

¹⁵ Dos docentes citados não estão mais no programa: Hamilton Perez Soares Corrêa, Paulo Robson de Souza, Rafael Rossi, Synara Aparecida Olendzki Broch. Recentemente houve credenciamento para Doutores Jr. com entrada de duas professoras para o Mestrado Acadêmico.

disponíveis vagas nas áreas de concentração em Ensino de Física, Ensino de Química e Educação Ambiental, nível de Mestrado Profissional. O processo seletivo foi realizado no Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) da UFMS, com data inicial do curso prevista para 16 de fevereiro de 2007.

De acordo com o Art. 6º do Regimento Interno do Mestrado em Ensino de Ciências, poderiam se inscrever para o Curso portadores de diploma de curso superior em Licenciatura Plena ou Bacharelado, em Física, Química, Biologia ou áreas afins, reconhecidos pelo Ministério da Educação. A seleção dos candidatos, conforme Art. 7 do Regimento (2006) é descrita a seguir:

Art. 7º A seleção dos candidatos será realizada por uma Comissão Examinadora constituída por professores orientadores do curso, designada pelo Colegiado de Curso e nomeada especificamente para esse fim.

§ 1º A seleção será realizada da seguinte forma:

- I. Análise de anteprojeto de pesquisa apresentado pelo candidato;
- II. Entrevista da Comissão Examinadora e dos orientadores com disponibilidade de vagas com os candidatos;
- III. Análise de Curriculum Vitae do candidato, devidamente documentado (pontuação de acordo com as normas da UFMS em vigor).

§ 2º As avaliações previstas nos incisos I e II terão caráter eliminatório, e a prevista no inciso III terá caráter classificatório.

§ 3º Serão eliminados os candidatos cujos anteprojetos não apresentarem vinculação com as linhas de pesquisa do Programa;

§ 4º A aceitação do candidato por parte de um orientador é condição indispensável para a matrícula no Curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2006, p. 2).

No começo, como mostram as definições do Regulamento (2006), no Art. 2º, a estrutura curricular do curso era composta por: vinte e dois créditos em disciplinas obrigatórias; no mínimo oito créditos em disciplinas complementares optativas; Exame de proficiência em língua estrangeira moderna (inglês ou francês ou espanhol ou outra solicitada pelo estudante, com anuência do orientador, desde que aprovada pelo Colegiado de Curso) e Exame de Qualificação.

O Regulamento do Mestrado foi alterado outras três vezes, por meio da Resolução COPP n.º 140, de 5 de novembro de 2012; depois por meio da Resolução COPP n.º 25, de 5 de abril de 2016 e por fim, o último regulamento foi aprovado em 2018, por meio da Resolução COPP n.º 26, de 6 de junho de 2018.

Na maior parte dos casos os regulamentos do programa foram alterados mediante mudanças no Regulamento Geral da Pós-Graduação da UFMS.

O Apêndice E apresenta uma comparação das características centrais da oferta do curso ao longo dos treze anos, a partir dos seus Regulamentos¹⁶, sendo inserida a análise comparativa a seguir. A análise não será crítica em função da natureza normativa dos regulamentos e de sua definição estar atrelada a outros atos normativos da Instituição, do MEC e da Capes. O principal objetivo, neste caso, é o registro das informações para a manutenção da memória do curso e compreensão de seu funcionamento.

No que toca às áreas de concentração, as propostas em 2006, foram alteradas em 2012, prevalecendo em todos os demais regulamentos, ou seja, Educação Ambiental e Ensino de Ciências Naturais. Observa-se entre 2012 e 2016, diferenciação na unidade administrativa de lotação do curso, que passa do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) em 2012, para o Instituto de Física em 2016, em decorrência da reorganização do CCET em Faculdades e Institutos.

Os objetivos do curso, inicialmente indicados em 2006, como formação/capacitação de profissionais das áreas de Física, Química, Biologia e áreas afins para as atividades de pesquisa e ensino, sofrem pequenas alterações nos outros regulamentos, especificando as áreas profissionais de Ciências Naturais, Tecnologias, Geografia, Pedagogia, Educação Ambiental e áreas afins. Observa-se também a exclusão da expressão “formação”, indicando-se apenas “capacitar”, o que confere uma conotação mais técnica ao curso.

Os objetivos norteiam também a definição das graduações aceitas para ingresso ao curso, pois que em 2006 eram aceitos portadores de diploma do curso Superior em licenciatura Plena ou Bacharelado, em Física, Química, Biologia ou áreas afins, reconhecido pelo MEC; a partir de 2012 acrescenta-se o curso de Pedagogia e em 2016 e 2018, são indicados os diplomas de cursos de graduação; certidão de conclusão ou documento equivalente expedido pelo MEC, aceitando-se também diplomas revalidados ou para os diplomas estrangeiros, a autenticação do consulado brasileiro no país de origem, nas áreas de Ciências Naturais, Tecnologias, Geografia, Pedagogia, Educação Ambiental ou áreas afins definidas no edital de processo seletivo.

¹⁶ Esse quadro e suas análises fazem parte do Relatório parcial da pesquisa “O Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e suas influências para a formação continuada de professores da educação básica em Mato Grosso do Sul”.

A quantidade de créditos se manteve em 30 créditos de 2006 a 2016, aumentando para 32, em 2018. A forma de distribuição também foi sendo modificada (Quadro 12).

Quadro 12 – Número e distribuição de créditos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, de 2006 a 2018.

ANO	2006	2012	2016	2018
QUANTIDADE DE CRÉDITOS	30	30	30	32
Divisão dos créditos	22 créditos em disciplinas obrigatórias	Não há indicação de créditos por aspecto, apenas a indicação de que os 30 créditos devem ser divididos em: disciplinas obrigatórias, optativas, elaboração de dissertação e defesa de dissertação.	10 créditos em disciplinas de domínio conexo	
	8 créditos em disciplinas complementares optativas		8 créditos em disciplinas da área de concentração	
	Exame de proficiência em Língua estrangeira (sem créditos)		8 créditos em atividades especiais	
	Exame de qualificação (sem créditos)		6 créditos em defesa de dissertação	

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2006; 2012; 2016; 2018).

Nota: Quadro elaborado por Zandavalli, Olegário e Tassi (2021).

A última organização, de 2018, contempla as indicações da Resolução n.º 301, de 20 de dezembro de 2017¹⁷, que define as Normas para Pós-Graduação *stricto sensu* da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e estabelece em seu art. 55 a forma de composição da estrutura curricular, que abrange o conjunto de atividades de ensino, pesquisa e orientação definidas no respectivo regulamento e classificadas como obrigatórias ou optativas, com necessidade de definição de carga horária para cada atividade. Aponta-se ainda, no art. 56 que a estrutura curricular pode ser integrada por atividades especiais, no limite de 25% de créditos do Curso. No âmbito da organização das atividades de ensino, a referida resolução define:

Art. 59. Os cursos têm as suas disciplinas organizadas da seguinte maneira:
 I - área de concentração, com disciplinas específicas de cada área do curso;
 e
 II - domínio conexo, com disciplinas de interesse de todas as áreas de concentração do curso, constituindo o núcleo de estudos básicos e gerais.
 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 25).

¹⁷ Essa Resolução já foi revogada, estando hoje em vigor a Resolução COPP 169/2019.

Observa-se possibilidade de flexibilização trazida pelas atividades especiais que diversificam a forma de cumprimento de créditos. As atividades especiais, segundo a Resolução n.º 301/2017, podem abranger:

- I - seminários e/ou eventos de interesse da área;
 - II - trabalho completo publicado em revista de circulação nacional ou internacional que tenha corpo editorial reconhecido e sistema referencial adequado;
 - III - publicação de trabalho completo em anais ou similares;
 - IV - livro ou capítulo de livro de reconhecido mérito na área do conhecimento;
 - V - capítulo em manual tecnológico reconhecido por órgãos oficiais nacionais e internacionais;
 - VI - organização de livro cujo conteúdo expresse resultado de pesquisa original, publicado por editora conceituada;
 - VII - participação em congresso científico com apresentação de trabalho, cujo resumo seja publicado em anais ou similares;
 - VIII - depósito de patentes;
 - ou IX - outras atividades pertinentes ao desenvolvimento do curso.
- Parágrafo único. O Regulamento de cada curso deverá determinar a quantidade de créditos estipulada para cada atividade especial admitida. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 25).

O prazo mínimo de conclusão do curso de mestrado em todos os regulamentos permaneceu em 24 meses e o máximo, foi alterado de 36 meses, no regulamento de 2006, para 30 meses, nos regulamentos posteriores, observando os critérios de avaliação colocados pela Capes.

A forma de ingresso em todos os regulamentos foi mantida por meio de processo seletivo público, definido por meio de edital próprio.

Em todos os regulamentos, a comissão de seleção é constituída por professores do Curso e instituída pelo Colegiado, sendo que no regulamento de 2006, indicam-se apenas os professores orientadores do Curso.

As etapas do processo seletivo são detalhadas no regulamento de 2006, abrangendo: I – Análise de anteprojeto de pesquisa, de caráter eliminatório; II – Entrevista da Comissão Examinadora e dos orientadores com disponibilidade de vagas, de caráter eliminatório; III – Análise do Curriculum Vitae do candidato, com documentação, de caráter classificatório. Indica-se que os candidatos que apresentarem projetos incompatíveis às linhas de pesquisa serão eliminados e que a matrícula dos aprovados depende do aceite dos orientadores.

Nos demais regulamentos não há indicação das etapas, mas descrição dos atos burocráticos desenvolvidos no processo seletivo, as responsabilidades dos

setores e sanções aos candidatos em caso de informações incorretas ou não comprovadas.

No âmbito do funcionamento do curso, todos os regulamentos apresentam a composição do Colegiado, do corpo docente e os critérios para credenciamento de docentes.

A composição do Colegiado é definida inicialmente pelo Regimento Geral da UFMS¹⁸ e detalhada no Regimento dos Colegiados de Curso¹⁹ que indicam a possibilidade de até 6 membros docentes e 1 representante discente para comporem o Colegiado do Curso. Já os regulamentos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - PPEC definem 4 membros docentes e 1 representante discente e 2 suplentes – 1 docente e 1 discente. A forma de escolha não é uniforme. No Regulamento de 2006, aponta-se que os membros docentes serão eleitos pelos pares que exerçam atividades permanentes no programa, enquanto o representante discente será eleito pelos alunos regularmente matriculados no curso.

Os demais regulamentos deveriam contemplar as definições do Regimento Geral da UFMS, instituído em 2011:

Art. 17. O Colegiado de Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* é composto por:

I - no mínimo quatro e no máximo seis representantes docentes do quadro permanente do curso, eleitos pelos seus pares, com mandato de três anos, permitida uma recondução; (Redação dada pela Res. nº 13, Coun, de 22-03-2012)

II - um representante discente, regularmente matriculado no respectivo curso, indicado pelo Diretório Central dos Estudantes, com mandato de um ano, permitida uma recondução.

Parágrafo único. O número de docentes no Colegiado de Curso não poderá ultrapassar cinquenta por cento do número de docentes permanentes no curso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 11).

No Regulamento de 2016, desconsiderando o art. 17, indica-se mandato de dois anos aos representantes docentes. Nos demais são observadas as indicações do Regimento Geral da UFMS e para as atribuições do Colegiado do Curso e do Coordenador de Curso, são feitas menções ao Regimento Geral e às Normas da Pós-Graduação *stricto sensu* da UFMS.

¹⁸ O Regimento Geral da UFMS em vigor foi instituído por meio da Resolução COUN nº 78, de 22 de setembro de 2011.

¹⁹ O Regimento em vigor foi instituído por meio da Resolução COUN nº 49, de 8 de outubro de 2012.

A composição do corpo docente é apontada nos Regulamentos de 2006 e 2018. No primeiro, aponta-se que o corpo docente deve ser constituído por docentes com titulação de Doutor ou equivalente, distribuído em três categorias: docentes permanentes; docentes visitantes; e docentes colaboradores. Admitem-se aposentados da UFMS e/ou visitantes com plano de trabalho aprovado pelo Colegiado e credenciado pelo Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação - COPP. No Regulamento de 2018 são mantidas essas três categorias e indicados requisitos para o docente colaborador.

Os critérios para credenciamento dos professores permanentes constam em três regulamentos de modo explícito (Quadro 13).

Quadro 13 – Critérios de credenciamento de docentes permanentes.

CRITÉRIOS	2006	2012	2016
TITULAÇÃO	DOUTORADO EM UMA DAS ÁREAS DO PROGRAMA	DOUTORADO	DOUTORADO
Projeto de pesquisa	I. Participe de projeto de pesquisa voltado a uma das temáticas da Linha de Pesquisa pretendida, aprovado pelos respectivos Departamentos e Conselhos de Centro e pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação;	I - Participar em projeto de pesquisa voltado a uma das temáticas da Linha de Pesquisa pretendida;	I - Participar em projeto de pesquisa voltado a uma das temáticas da Linha de Pesquisa pretendida;
Plano de trabalho	Apresente Plano de Trabalho, aprovado pela Coordenação do Programa e pelo Departamento, incluindo atividades de pesquisa, ensino e orientação no Programa com especificação da carga horária semanal a ser dedicada ao Programa.	III - apresentar Plano de Trabalho, aprovado pela Coordenação do Curso e Conselho de Centro, incluindo atividades de pesquisa, ensino e orientação no Curso com especificação da carga horária semanal a ser dedicada ao Curso. Parágrafo único. O credenciamento do docente permanente tem a validade de três anos.	
Descredenciamento	Não cita	Art. 9º Ao término do triênio, o docente será descredenciado como da categoria permanente caso não atenda ao disposto no artigo anterior deste Regulamento, e não apresente média de produção bibliográfica de, pelo menos, dois produtos/ano no mesmo período. § 1º A produção bibliográfica (artigos em periódicos, trabalhos completos publicados em eventos, livros ou capítulos de livros) deverá ser relacionada com a	

		<p>área e/ou linha de pesquisa, e divulgada em veículos qualificados (Qualis da área: periódicos, eventos e editoras).</p> <p>§ 2º Após seu descredenciamento como permanente, o docente passará à categoria colaborador.</p> <p>§ 3º O docente descredenciado pode solicitar seu credenciamento como permanente, a qualquer momento, desde que atendidas as condições dispostas neste Regulamento.</p>
Validade do credenciamento	Não apresenta	3 anos

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2006; 2012; 2016).

Nota: Quadro elaborado por Zandavalli, Olegário e Tassi (2021).

No regulamento de 2018, aponta-se que o docente é credenciado inicialmente como professor colaborador e após um quadriênio ele poderá passar a ser professor permanente. Após quatro anos, caso não cumpra os requisitos colocados pelo programa, volta a ser colaborador ou é descredenciado, podendo em um ano solicitar o credenciamento como colaborador.

No âmbito da orientação, constam nos quatro regulamentos as atribuições do(a) professor(a) orientador(a). No regulamento de 2006 constam as seguintes tarefas:

- I. Estabelecer o programa de estudos do aluno, verificar o desenvolvimento deste programa e acompanhar a elaboração da dissertação;
- II. Informar ao Colegiado de Curso, anualmente, o desenvolvimento dos trabalhos de seu orientando, manifestando apreciação sobre o seu aproveitamento;
- III. Solicitar ao Colegiado de Curso a sua substituição no trabalho de orientação em virtude de ausência prolongada, ou de impedimentos outros, detalhando as razões da solicitação;
- IV. Comunicar, ao final de cada ano letivo, o número de alunos que poderá orientar;
- IV. Zelar para que seus orientandos concluam o Curso, dentro do prazo estabelecido no Art. 4º deste Regulamento. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2006, p. 3-4).

Nos demais regulamentos são feitas menções das atribuições já definidas nas normas para a pós-graduação *stricto sensu*, acrescidas das funções de: requerer o agendamento do exame de qualificação e defesa; acompanhar a execução do estágio supervisionado do estudante; requerer a participação de pesquisadores doutores vinculados ou não ao curso na condição de co-orientadores. No regulamento de 2016 são indicados os prazos e requisitos para os requerimentos

de qualificação e defesa. No regulamento de 2018, acrescenta-se a tarefa de pontuar as Atividades Especiais do(a) orientando(a).

Quanto ao sistema de avaliação e frequência, no primeiro regulamento são indicados critérios de aprovação, apontando-se que cada crédito corresponde a 15 horas-aula e que os créditos de cada disciplina só serão conferidos aos estudantes que obtiverem, no mínimo, conceito C e 75% de frequência na disciplina. Ou seja, o conceito D enseja reprovação nas disciplinas. Os conceitos são gerados a partir da média geral das avaliações da disciplina, que devem estar descritas no Plano de Ensino.

A escala observada para os conceitos traz poucas diferenças em relação aos demais regulamentos (Quadros 14 e 15), pois na escala mais recente trabalha-se com uma casa decimal apenas.

Quadro 14 – Escala de conceitos aplicados no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS. 2006.²⁰

Conceito	A	B	C	D
Nota	90 a 100	80 a 89,9	70 a 79,9	00 a 69,9
Descrição do conceito	Excelente	Bom	Regular	Insuficiente

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2006).

Nota: Quadro elaborado por Zandavalli, Olegário e Tassi (2021).

Quadro 15 – Escala de conceitos aplicados no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS. 2012-2018.

Conceito	A	B	C	D
Nota	90 a 100	80 a 89	70 a 79	0 a 69
Descrição do conceito	A (Excelente)	B (Bom)	C (Regular)	D (Insuficiente)

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2012; 2016; 2018).

Nota: Quadro elaborado por Zandavalli, Olegário e Tassi (2021).

No regulamento de 2006 constam vários outros critérios para o desligamento dos estudantes:

Art. 31º. Será desligado do curso o aluno que:

- I. Não cumprir os créditos em disciplinas obrigatórias dentro do prazo máximo de vinte e quatro meses;
- II. Não realizar o Exame de Qualificação dentro do prazo máximo de vinte e quatro meses;
- III. For reprovado pela segunda vez consecutiva no Exame de Qualificação;
- IV. For reprovado pela segunda vez consecutiva na defesa da Dissertação;
- V. Obter o conceito “D” mais de uma vez;

²⁰ As escalas de conceitos estão disponíveis para consulta no site da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Acesso em https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2017/12/Normas_para_P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o_stricto_sensu.pdf

VI. Não for aprovado no exame de proficiência em língua estrangeira, conforme definido no Art. 2º, inciso III, no prazo de vinte e quatro meses a contar de seu ingresso no curso;

VII. Deixar de renovar sua matrícula e não apresentar justificativa ao Conselho de Centro, ouvido o Colegiado de Curso, até o final do semestre letivo;

VIII. Não concluir o curso no prazo máximo de 36 meses;

IX. Não cumprir qualquer atividade ou exigência nos prazos regimentais.

§ 1º. O Colegiado de Curso poderá conceder dilação de prazo para a conclusão do curso ao aluno que, na primeira apresentação da Dissertação, tiver obtido parecer pela reformulação da Dissertação.

§ 2º. Essa dilação de prazo não poderá ultrapassar três meses da data da primeira apresentação da Dissertação.

Nos demais regulamentos, indica-se que o sistema de avaliação e frequência, bem como os critérios para o desligamento dos estudantes respeitará o disposto nas Normas para Pós-Graduação *stricto sensu*.

A norma mais recente, a Resolução COPP n.º 167/2019, mantém as informações já colocadas quanto ao conceito mínimo para aprovação e 75% de frequência, acrescentando algumas informações gerais para todos os programas:

Art. 45. O total mínimo de créditos exigidos para diplomação é de dezesseis créditos para os cursos de mestrado e de vinte e quatro créditos para os cursos de doutorado, distribuídos entre disciplinas e demais atividades curriculares.

Art. 49. A critério do Colegiado de Curso e conforme Regulamento do Curso/Programa o rendimento em atividades de pesquisa e de orientação poderá ser averiguado pelo orientador ao final de cada semestre, atribuindo os conceitos previstos no Art. 46 ou “Aprovado” ou “Reprovado”.

Art. 50. Incluindo os prazos para elaboração e defesa da dissertação de mestrado, da tese de doutorado, ou equivalentes, os prazos máximos para o estudante completar o curso são:

I - máximo de vinte e quatro meses para o mestrado; e

II - máximo de quarenta e oito meses para o doutorado.

Parágrafo único. Excepcionalmente, perante a apresentação ao Colegiado de Curso de razões amplamente justificadas e de cronograma que claramente indique a viabilidade de conclusão pelo estudante, o prazo máximo pode ser prorrogado pelo período máximo de seis meses, no caso do mestrado, e de doze meses, no caso do doutorado, excluindo-se os períodos de trancamento geral de matrícula e de licença maternidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 14).

Ainda quanto ao desligamento de estudantes, constam os seguintes critérios no regulamento de 2012, acrescidos aos já indicados nas normas da pós-graduação da UFMS:

Parágrafo único. Também será desligado do curso o aluno regular que: I - não cumprir os créditos em disciplinas obrigatórias dentro do prazo máximo de dezoito meses; II - não realizar o Exame de Qualificação dentro do prazo máximo de vinte e quatro meses; III - não cumprir qualquer atividade ou exigência nos prazos regimentais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 33).

Nos regulamentos de 2016 e 2018, são mantidos esses 3 critérios acrescentando-se um quarto: “IV – Não efetuar a matrícula nos prazos estabelecidos no calendário acadêmico do curso”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 21; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 6). De modo geral, observam-se quase os mesmos critérios para desligamento de 2006 a 2018.

Quanto ao cancelamento de disciplinas e trancamento, no primeiro regulamento, aponta-se a possibilidade de cancelamento das disciplinas, indicando-se que não implica em reprovação e será permitido apenas uma vez por disciplina. E sobre o trancamento consta:

Art. 32º O aluno poderá solicitar ao Colegiado do Curso, com anuência do Orientador, o trancamento de matrícula no curso, desde que a solicitação seja feita no prazo máximo de trinta dias do início do período letivo.

§ 1º Durante o curso poderá ser concedido apenas um trancamento de matrícula por período não superior a seis meses, exceto por razões de saúde.

§ 2º Será permitida a suspensão do trancamento de matrícula a qualquer momento a pedido do aluno. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2006, p. 5).

Nos regulamentos de 2016 e 2018, acrescenta-se que não será permitido o trancamento geral do curso no primeiro semestre.

Quanto às bolsas de estudo, indica-se no regulamento de 2006, que a disponibilidade depende da quantidade de cotas destinadas ao Programa e que os critérios serão definidos anualmente pelo Colegiado de Curso, sendo publicizados aos estudantes e professores. Mas acrescenta-se que tais critérios devem considerar o desempenho dos estudantes sobre as atividades consideradas mais relevantes pela CAPES, e a classificação final no exame de seleção para estudantes recém-ingressados o Programa.

Nos regulamentos posteriores o texto acerca da concessão de bolsas é o mesmo, acrescentando-se a obrigatoriedade de cumprimento do Estágio Docência:

Art. 39. As bolsas de estudo, quando houver, serão distribuídas aos alunos regulares com melhor desempenho em Processo Seletivo e/ou durante o curso, conforme o desempenho dos alunos em atividades consideradas relevantes pela Capes, sendo exigido o cumprimento de créditos em Estágio de Docência I, de acordo com as normas vigentes.

Art. 40. O Estágio de Docência deverá ser desenvolvido em curso de graduação da UFMS, respeitando-se os regulamentos vigentes. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 35;

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 23;
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 8).

Em relação ao Exame de Qualificação e à banca examinadora, no Regulamento de 2006, indica-se que o exame será realizado mediante a apresentação do projeto de dissertação do mestrando, em no máximo 18 meses após seu ingresso e após cumprir os créditos obrigatórios. Em relação à Banca da qualificação, há uma descrição minuciosa, seguida da Banca de defesa:

Art. 25º. A Banca Examinadora do Exame de Qualificação deverá ser designada pelo Colegiado do Curso, especificamente para este fim, e será constituída pelo Orientador e por mais dois integrantes titulares e um suplente, todos com título de doutor ou equivalente.

§ 1º O Exame de Qualificação terá dois momentos: i) Seminário, apresentado pelo Mestrando, com duração máxima de 45 minutos, sobre o projeto de dissertação; ii) Argüição por parte da comissão examinadora.

§ 2º A Banca Examinadora do Exame de Qualificação emitirá o parecer de aprovado ou reprovado.

§ 3º O aluno que não for aprovado, a critério do Orientador, poderá prestar novo exame no prazo máximo de sessenta dias.

Art. 26º. A defesa de dissertação é a fase final do curso e somente poderá ser requerida pelo Orientador ao Colegiado do Curso após o aluno ter cumprido as seguintes exigências:

I. Ter sido aprovado no Exame de Qualificação;

II. Ter cumprido todos os créditos em disciplinas;

III. Ter depositado na secretaria do curso de Mestrado em Ensino de Ciências quatro exemplares da dissertação com, pelo menos, trinta dias de antecedência em relação à data requerida para a apresentação da dissertação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2006, p. 4).

No regulamento de 2012, amplia-se o prazo de qualificação para o vigésimo quarto mês do curso, após completar 8 créditos em disciplinas obrigatórias. Como esse prazo coincide com o prazo de finalização do curso, provavelmente já se contou com a prorrogação de seis meses para término, também prevista no regulamento. São acrescentadas informações sobre a tramitação dos requerimentos e material exigido para a banca e as situações em relação a possível reprovação na banca.

Nos regulamentos de 2016 e 2018 é mantido exatamente o mesmo texto sobre a qualificação, modificando-se o tipo de material até então proposto, de análise do projeto da dissertação para análise da proposta de dissertação ou artigo científico publicado em periódico da área de ensino:

Art. 33. O Exame de Qualificação constará de análise da proposta de dissertação ou de artigo publicado em periódico da área de ensino,

apresentado pelo aluno, e obedecerá ao previsto nas Normas para Pós-Graduação *stricto sensu*.

§ 1º O aluno deverá realizar o Exame de Qualificação após ter completado os créditos em disciplinas obrigatórias, excetuados os créditos da disciplina Estágio Supervisionado e no prazo máximo de dezoito meses.

§ 2º O orientador deverá requerer o Exame de Qualificação de aluno sob sua orientação ao Colegiado de Curso, pelo menos, quinze dias antes da data programada, fornecendo:

I - uma cópia da proposta de dissertação ou do artigo publicado para cada membro da banca examinadora; e

II - sugestão, elaborada pelo orientador, de composição da banca.

§ 3º Caberá ao Colegiado de Curso, ouvido o orientador, decidir sobre a abertura pública do exame de qualificação.

§ 4º Caso seja apresentado artigo, este deverá ter sido publicado em revistas classificadas nos extratos A1 a B1 do Qualis da área de ensino e versarem sobre o tema da dissertação.

§ 5º A critério da banca de qualificação, o candidato poderá apresentar um seminário sobre o tema de sua dissertação.

§ 6º No caso de aprovação com revisão, a homologação do resultado pelo Colegiado de Curso fica condicionada à entrega pelo orientador, com a anuência do mestrando, no prazo máximo de trinta dias, de relatório apontando as sugestões de revisão apresentadas pela banca e o encaminhamento a ser dado pelo mestrando.

§ 7º O aluno reprovado no Exame de Qualificação poderá realizar outro no prazo máximo de sessenta dias após o primeiro Exame. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 22; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 7).

Em relação à defesa e à banca final, o regulamento de 2006 define que a defesa é pública, mediante banca examinadora aprovada pelo Colegiado de Curso e constituída por 4 membros: orientador(a) e mais 2 integrantes titulares e 1 suplente, doutores, sendo um dos membros externo à UFMS. Quanto aos resultados da banca são indicadas 4 possibilidades: aprovação, aprovação com revisão de forma, reformulação ou reprovação. Para cada uma dessas situações são indicados os prazos e condicionantes:

Art. 28º A Banca Examinadora da defesa da dissertação emitirá o parecer de aprovação, aprovação com revisão de forma, reformulação ou reprovação.

§ 1º No caso de aprovação ou aprovação com revisão de forma, a homologação somente poderá ocorrer depois de o aluno encaminhar ao Colegiado do Curso, no prazo máximo de trinta dias após a defesa, cópia (impressa e em CD-ROM) da dissertação ou da dissertação revisada, conforme o caso.

§ 2º No caso de reformulação, o aluno ficará obrigado a apresentar e defender, em caráter definitivo, uma nova versão do seu trabalho no prazo estabelecido pela Banca Examinadora, o qual não poderá ser superior a três meses.

§ 3º No caso de reprovação, o aluno será considerado automaticamente excluído do programa. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2006, p. 4).

Nos regulamentos posteriores há modificações que se mantêm de 2012 a 2018, indicando-se inicialmente os requisitos para requerer a defesa e as ações burocráticas para tanto, bem como a possibilidade de a defesa ser fechada mediante justificativa:

Art. 29. A Defesa de Dissertação é a fase final do curso e somente poderá ser requerida pelo Orientador ao Colegiado de Curso após o aluno regular ter cumprido satisfatoriamente as seguintes exigências:

I - ter cumprido todos os créditos em disciplinas;

II - ter sido aprovado no Exame de Qualificação; e

III - ter depositado na Secretaria de Curso quatro exemplares impressos e uma versão eletrônica da dissertação com, pelo menos, trinta dias de antecedência em relação à data requerida para a apresentação da dissertação.

Parágrafo único. A forma de avaliação da Dissertação obedecerá, no que couber, ao previsto nas Normas para pós-graduação *stricto sensu*.

Art. 30. Diante de justificativa fundamentada do orientador, a defesa poderá ocorrer em sessão fechada, nos casos que envolvam inovação tecnológica, potencial de proteção intelectual ou propriedade industrial. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 35).

Nos regulamentos de 2016 e 2018, acrescenta-se nos requisitos a necessidade de submissão de artigo em revistas da área e anais de eventos nacionais ou internacionais, sendo que o Regulamento de 2018 define que as revistas sejam da área de Ensino e com Qualis B2 a A1 e o tipo de trabalho a ser publicado nos eventos será o trabalho completo.

A configuração da dissertação muda um pouco em cada regulamento. No primeiro regulamento não constam informações e nos demais consta a observância às normas gerais da pós-graduação, com algumas diferenciações. No regulamento de 2016 indica-se que o formato da dissertação será definido pelo Colegiado de Curso e em norma específica para a pós-graduação *stricto sensu* e no último regulamento, há uma definição mais detalhada:

Art. 38. O formato da dissertação desenvolvidos e apresentados devem atender a NBR 14724 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2011) e obedecer um dos seguintes critérios:

I - A dissertação deve possuir os elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais, sendo que, os elementos textuais compreendem a introdução, desenvolvimento e considerações finais.

II - A dissertação deve possuir os elementos pré-textuais, desenvolvimento e considerações finais. O desenvolvimento pode ser apresentado no formato de artigo a ser submetido, aceito para publicação ou publicado em periódico indexado com Qualis Capes A1 a B2, podendo ser redigido conforme as normas do periódico de interesse, seguindo a numeração sequencial do trabalho. As considerações finais compreendem uma discussão geral dos artigos integrados.

Art. 39. A versão definitiva da Dissertação deverá ser entregue na Secretaria de Curso, dentro do prazo máximo definido nas Normas para

Pós-graduação uma cópia em meio digital. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2018, p.13).

Entre os elementos diferenciais, observa-se que no primeiro regulamento no item “serviços administrativos” constam a definição de função da secretaria do curso e a especificação de suas atribuições. No último regulamento foram inseridos como anexos a tabela de pontuação da Produção Bibliográfica para Docentes do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e a Estrutura Curricular do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, indicando as disciplinas, por domínio conexo ou área de concentração, sua natureza (optativa ou obrigatória) e a descrição e pontuação das atividades complementares, algo bastante importante no âmbito do funcionamento do curso.

Observa-se, de forma geral, que as modificações entre os regulamentos advêm das mudanças diretas nas normas da pós-graduação da UFMS, que acompanham as alterações nos processos de avaliação da Capes. No âmbito da estrutura curricular, percebe-se no último regulamento, a flexibilização com a inserção das atividades especiais.

5.2 O perfil dos estudantes do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFMS e as contribuições do Programa para a formação continuada em MS

Uma importante vertente para avaliar as contribuições do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS é analisar o perfil dos estudantes e buscar elementos que contribuem ou contribuíram para o desenvolvimento profissional e docente.

Para a realização da metodologia adotada, a coleta de dados baseou-se em levantar informações dos estudantes matriculados, egressos e evadidos. Inicialmente, a pesquisa foi constituída por um questionário on-line (Apêndice A), direcionado para cada grupo de estudantes selecionados na pesquisa.

A coleta buscou identificar, por meio das sessões já descritas, as percepções dos estudantes sobre as motivações para o ingresso no curso; análise sobre o processo seletivo; currículo do curso; disciplinas; incentivos à pesquisa e à produção técnico-científica; importância dos saberes construídos no curso para a formação docente e às práticas didático-pedagógicas desenvolvidas na educação básica e a importância dos saberes construídos no curso para a sua formação

enquanto pesquisador(a).

O questionário aplicado on-line foi dividido em quatro sessões, a primeira contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), por meio da assinatura eletrônica, a segunda sobre o perfil do estudante, a terceira sobre as políticas de formação continuada e a última que abordava questões sobre informações do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

Os respondentes do questionário on-line foram os estudantes do PPEC, no período de 2007 a 2019, com um universo total composto por 173 estudantes, dos quais 139 são egressos, 18 são matriculados e 16 são estudantes evadidos.

Dada a demora em se obter as informações dos nomes e contatos dos egressos, evadidos e matriculados, os questionários foram enviados por e-mail em 8 de dezembro de 2020 e depois, novamente, em 18 de janeiro de 2021, mas ainda com baixa adesão.

Novamente os questionários foram enviados no mês de abril de 2021, ao grupo de egressos e evadidos, dessa vez os participantes foram sensibilizados também via WhatsApp. Foram obtidas 74 respostas aos questionários on-line, ou seja, adesão total de 43%.

A segunda etapa da pesquisa envolveu a realização do grupo focal, e foi realizado com os estudantes matriculados do ano 2019 e egressos dos anos de 2007, 2009, 2012, 2013, 2015, 2016, 2017 e 2018. Não foi possível realizar a etapa do grupo focal com os estudantes evadidos, devido a não adesão, mesmo sensibilizando os estudantes com mais de uma estratégia e recursos.

5.2.1 Perfil dos estudantes matriculados, egressos e evadidos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFMS.

Nesse item será apresentado o perfil dos estudantes do curso do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFMS, essa análise foi realizada por meio das respostas obtidas no questionário on-line²¹. A adesão total ao questionário pelos estudantes foi de 43%, sendo 70,5% pelos

²¹ Salienta-se que nos questionários além de não haver identificação do(a) participante, a adesão foi superior à adesão do grupo focal, portanto não há como relacionar diretamente o perfil dos estudantes obtido via questionário, com os participantes dos grupos focais.

estudantes matriculados, 43% pelos estudantes egressos e 12,5% pelos estudantes evadidos.

A relação de estudantes participantes da pesquisa, do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS é composta por 173 estudantes, destes, 18 estudantes matriculados; sendo que a pesquisadora está incluída nesse grupo, portanto consideram-se 17 estudantes matriculados; 139 estudantes egressos e 16 estudantes evadidos.

A quantidade de matriculados no curso de mestrado profissional do PPEC da UFMS que responderam ao questionário on-line, de acordo com o sexo, foi de 75% do sexo feminino e 25% do sexo masculino. Entre os egressos, 65% do sexo feminino e 35% do sexo masculino e já entre os evadidos 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Esses dados demonstram uma equidade em relação aos dados coletados na Plataforma Sucupira, o quantitativo de estudantes matriculados no PPEC é representado por mais mulheres do que homens. De acordo com o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE (2019), no ano de 2017, as mulheres foram maioria entre os titulados em programas de mestrado de todas as unidades da federação, em Mato Grosso do Sul, esse percentual chegou a 61,5%.

A idade média dos estudantes matriculados foi de 31,7 anos, variando entre 23 e 43 anos. A média de idades entre os estudantes egressos foi de 40 anos, com variação entre 26 e 60 anos e por fim, a idade média dos estudantes evadidos foi de 38,5 anos, variando entre 35 e 44 anos.

A diferença entre a idade média dos grupos estudados pode ser explicada pela situação que se encontram os estudantes em relação ao mestrado, início e terminalidade do curso. Durante o período 1996-2017, a média de idade dos titulados no Brasil caiu, mas essa queda foi relativamente reduzida, essas médias, na qual mestres e doutores obtiveram seus títulos em 2017, foram respectivamente 33 e 39 anos. Naquele ano, a média de idade na titulação dos mestres era apenas cerca de 6 meses menor do que no ano de 1996 (CGEE, 2019).

Observa-se que quando consideramos o estado civil dos estudantes, entre os matriculados, 58,3% são solteiros e 25% casados, seguidos de 16,7 % de divorciados. Entre os egressos os índices são de 22% são solteiros e 65% casados, seguidos de 10 % de divorciados e entre os evadidos são 50% são solteiros e 50% casados.

Quanto ao tipo de formação, em relação aos estudantes matriculados, em nível médio, 75% responderam ter nível propedêutico (nível médio para continuidade dos estudos), 16,2% com habilitação em magistério e apenas 8,3% em nível técnico profissionalizante. Entre os estudantes egressos, 66,7% responderam ter nível propedêutico (nível médio para continuidade dos estudos), 16,7% responderam ter nível propedêutico (nível médio para continuidade dos estudos), e a mesma porcentagem de 16,7% em nível técnico profissionalizante e os estudantes evadidos 100% responderam ter nível propedêutico.

Observa-se unanimidade e destaque em relação ao nível superior, 83,3% dos matriculados são licenciados e uma diferença significativa entre os estudantes egressos e evadidos (Tabela 2).

Tabela 2 - Nível de escolaridade dos estudantes matriculados, egressos e evadidos curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

ESCOLARIDADE	TIPO	PERCENTUAL MATRICULADOS	PERCENTUAL EGRESSOS	PERCENTUAL EVADIDOS
Nível Médio	Técnico-Profissionalizante	8,3%	16,7%	-
	Propedêutico	75%	66,7%	100%
	Habilitação Magistério	16,7%	16,7%	-
Nível Superior	Bacharelado	-	1,7%	-
	Licenciatura	83,3%	65%	50%
	Licenciatura e Bacharelado	16,7%	33,3%	50%
	Superior de Tecnologia	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

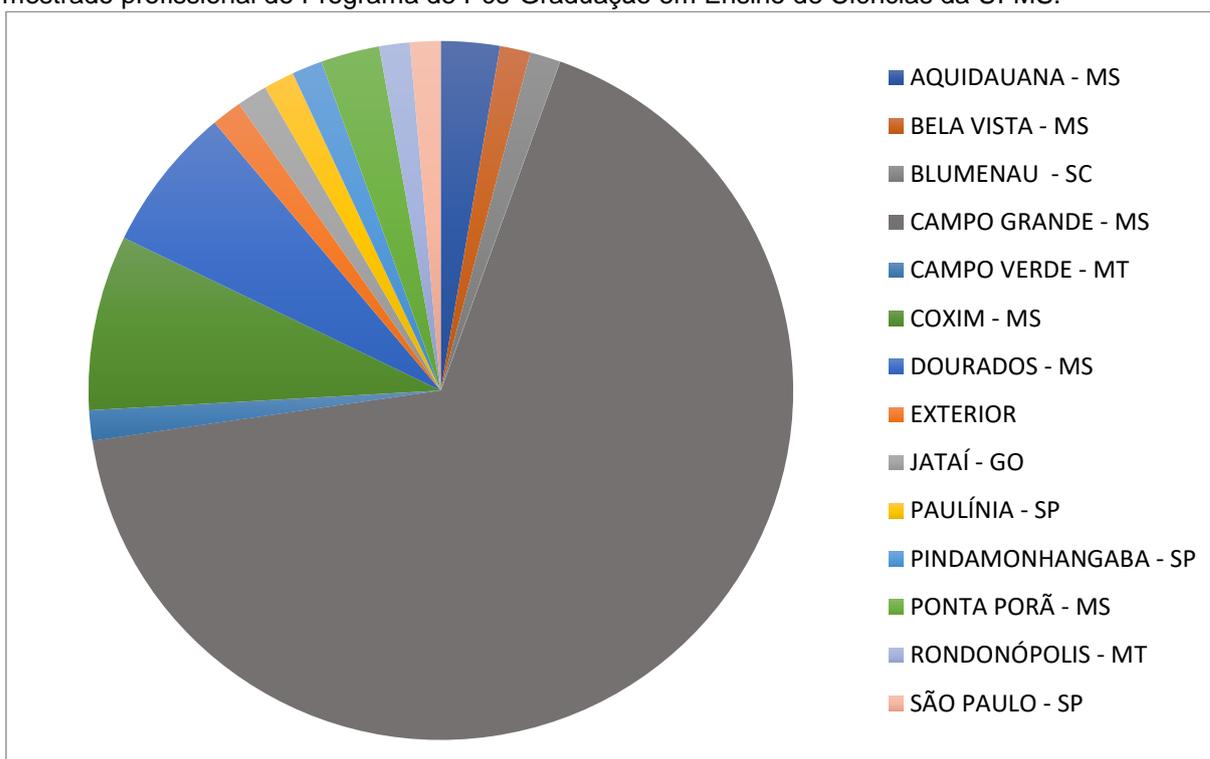
Nota: Elaborado pela autora (2020/2021)

A maioria dos estudantes matriculados (66,6%) é proveniente de cursos de graduação em Ciências Biológicas, seguidos pelos cursos de Pedagogia (16,7%) e Química (16,7%). Entre os egressos 45% são graduados em Ciências Biológicas, seguidos de 20% de estudantes graduados em Física, 15% em Química e 10% em Pedagogia. E os estudantes evadidos, que responderam, 100% são provenientes do curso de graduação em Química. O número significativo desses profissionais que buscaram o Mestrado Profissional em Ensino Ciências está relacionado ao fato de ser o primeiro curso voltado para essa área no estado de Mato Grosso do Sul.

Ao considerar a atual localização dos estudantes que participaram da pesquisa, vimos que a maior concentração de indivíduos está no estado de Mato Grosso do Sul, sendo provenientes dos seguintes municípios: Aquidauana (2,7%), Bela Vista

(1,4%), Campo Grande (67,2%), Coxim (8,1%), Dourados (6,7%) e Ponta Porã (2,7%). Mas há estudantes em outras cidades fora do estado, como Blumenau - SC (1,4%), Campo Verde-MT (1,4%), Jataí-GO (1,4%), Paulínia-SP (1,4%), Pindamonhangaba-SP (1,4%), Rondonópolis-MT (1,4%) e São Paulo-SP (1,4%) e até fora do país (1,4%), conforme mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Municípios de residência dos estudantes matriculados, egressos e evadidos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.



Fonte: Questionários da pesquisa.
Nota: Elaborado pela autora (2020/2021)

Sobre os dados socioeconômicos coletados no questionário, as famílias da maioria dos matriculados são constituídas em média por 3 pessoas (33,3%). A dos egressos são constituídas em média por 4 pessoas (31,7%) e a dos evadidos em média por 3 pessoas (50%), de acordo com a tabela 3.

Tabela 3 – Constituição familiar, número de pessoas que moram na mesma residência dos estudantes matriculados, egressos e evadidos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

NÚMERO DE PESSOAS	PERCENTUAL MATRICULADOS	PERCENTUAL EGRESSOS	PERCENTUAL EVADIDOS
01	25%	10%	-
02	16,7%	25%	50%

03	33,3%	26,6%	-
04	16,7%	31,7%	-
05	8,3%	6,7%	50%

Fonte: Questionários da pesquisa.

Nota: Elaborado pela autora (2020/2021)

De acordo com o IBGE, o número médio de pessoas por família residentes em domicílio particular no Brasil é de 3,89 e em Mato Grosso do Sul esse número é menor, de 3,78 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1991).

Entre os estudantes matriculados, a remuneração descrita em salários mínimos foi, em média, de 3 a 5 salários. Além disso, os estudantes matriculados, afirmaram que suas rendas, somam metade de toda a renda familiar. A renda dos estudantes egressos em salários mínimos foi, em média, de 7 salários mínimos e dos evadidos em média, de 4 salários mínimos e que suas rendas são a fonte majoritária ou a metade da renda familiar, assim como afirmam também os estudantes egressos.

Com o passar do tempo, após a titulação, a remuneração mensal média de mestres e de doutores aumenta. Em 2017, mestres que entraram no mercado de trabalho em 2007 recebiam em média 47% mais do que os que entraram em 2015. Essa diferença era de 40% no caso dos doutores. A Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE) mostra que a remuneração mensal média por atividade econômica e média do total de empregados, 2017 (R\$) entre mestre e doutores na Educação é de R\$ 9.619,25 para mestres e R\$15.966,61 para doutores. É importante notar que as remunerações da área da Educação são levemente inferiores às médias das remunerações dos totais de mestres e de doutores empregados em outros setores. Tal fato poderia ser explicado como uma indicação de que os empregadores classificados nessa seção, como seria o caso respectivamente de universidades e de órgãos públicos, não pagam remunerações mais elevadas do que as da média do mercado (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2019).

Profissionalmente, 83,4% dos estudantes matriculados exercem a função de professor(a) na rede estadual e/ou municipal de ensino. Em média, a carga horária semanal de trabalho chega a 30 horas. porém 2 estudantes responderam que trabalham 60 e 50 horas por semana. Dentre os estudantes egressos, 72% exercem

a função de docência, em ensino fundamental, médio e superior. Outras áreas de atuação também aparecem nas respostas, como consultor independente de projetos, assessora pedagógica, agente sanitário agropecuário, gerente da educação à distância e pesquisador. Em média, a carga horária semanal de trabalho chega a 40 horas. Entre os evadidos, 100% exercem a função de professor(a). Em média, a carga horária semanal de trabalho chega a 40 horas.

Ao serem questionados sobre quanto tempo levaram para concluir o curso, 45% dos egressos responderam que precisaram de mais de 30 meses para finalizar, 26,7% utilizaram 30(trinta) meses para concluir, 25% conseguiram finalizar em 24 (vinte e quatro) meses e apenas 3,3% gastaram menos de 24 (vinte e quatro) para concluir o mestrado.

Durante o período de estudo desse trabalho, foram localizados 16 (dezesesseis) evadidos do mestrado do PPEC/UFMS, o que representa 9,24% dos cento e setenta e três discentes do programa de 2007-2019. Entre os evadidos que responderam ao questionário foram indicados que o semestre do curso que evadiram, foi entre o 3 e 6 semestres, os motivos para essa evasão resumem-se à doença depressiva e à impossibilidade de conclusão da dissertação.

Embora sejam mais frequentes os estudos sobre o adoecimento docente e o produtivismo na pós-graduação (BOSI, 2019), o adoecimento dos pós-graduandos começa a ser objeto de alguns estudos, como o Lima, Oliveira e Oliveira (2020) que identificaram, por meio de uma pesquisa pautada na matriz histórico-cultural, a incompatibilidade entre o perfil de produção acadêmica dos participantes da pesquisa ao idealizado pela CAPES. Os autores afirmam que os estudantes:

[...] em sua maioria, não têm dedicação exclusiva para cursar mestrado ou doutorado, não possuem tempo suficiente para dar conta das exigências colocadas, e apresentam dificuldades para produzir. Os indícios de adoecimento estão relacionados à conformação e naturalização da pressão e do desgaste, o que evidencia alienação. (LIMA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 637).

Pinzón *et al.* (2020) buscaram identificar as barreiras de carreira percebidas por pós-graduandos brasileiros, por meio de estudo quantitativo, com uso de instrumentos psicométricos para caracterização da amostra e uma questão aberta sobre barreiras à carreira enfrentadas, que contou com 1619 participantes. Entre os principais resultados, os participantes indicaram níveis moderados de depressão,

ansiedade e estresse acarretados pela falta de tempo e pela relação com os orientadores.

Em face ao aumento da frequência de casos de adoecimento psíquico na pós-graduação, considera-se que esse é um tema que merece maior atenção tanto dos gestores educacionais, em todos os níveis da gestão, quanto dos pesquisadores da área da pós-graduação e educação superior.

5.3 A percepção dos mestrandos sobre a importância e validade do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFMS

A previsão inicial da pesquisa era a realização de três grupos focais, mediante a utilização dos roteiros (Apêndice C), com os alunos matriculados, egressos e evadidos do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS. Em função da ausência de adesão dos evadidos para a realização do grupo focal, foram utilizados os resultados obtidos por meio de aplicação de questionário, apenas para esse segmento.

O grupo de matriculados é composto de 18 estudantes, sendo que a pesquisadora está incluída nesse grupo. O total de participantes, portanto, foi de 17 matriculados. No grupo focal, foram consideradas as respostas dos matriculados que participaram da totalidade da atividade. Entraram no ambiente 9 matriculados, mas participaram totalmente da atividade 8, o que corresponde a uma adesão de 47%. O grupo de egressos abrange uma totalidade de 139 estudantes, desse total, 7 egressos (5%) participaram do grupo focal. Em relação aos evadidos, do total de 16 evadidos, 2 (12,5%) responderam aos questionários on-line.

O roteiro dos grupos focais foi subdividido em quatro temáticas principais: Qualidade do curso; Desenvolvimento da Pesquisa; Política de Formação de Professores e Formação Continuada; e Melhoria da Prática Profissional na Educação Básica.

Dada à densidade de informações coletadas, optou-se em apresentar separadamente a categorização dos resultados do grupo de matriculados e dos egressos, seguida da descrição de respostas dos evadidos, para então, no subitem 5.3.3 fazer a análise geral dos resultados nos três segmentos.

5.3.1 Estudantes Matriculados do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFMS.

O primeiro grupo de questões é relativo à qualidade do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, que abrange (Quadro 16):

Quadro 16 – Questões discutidas no grupo focal com estudantes matriculados, sobre a qualidade do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

Nº	Temática
1	Qualidade do curso
1.1	Como surgiu a ideia de fazer um MP? O que te motivou a fazê-lo?
1.2	Por que escolheu o Curso de Mestrado em Ensino de Ciências da UFMS?
1.3	O Curso executa estratégias de permanência para que o aluno se mantenha no curso? Em caso positivo descreva-as.
1.3.1	Quais estratégias você está desenvolvendo para poder permanecer no curso?
1.4	Indique quais benefícios o Curso de Mestrado em Ensino de Ciências trouxe para a sua formação.
1.5	As bases teóricas e metodologias utilizadas nas disciplinas auxiliaram na realização de melhorias na sua prática profissional?
1.6	Aponte suas principais dificuldades ao longo do curso.
1.7	A dinâmica e a funcionalidade do Curso contribuem ou contribuíram no desenvolvimento da pesquisa?
1.8	O curso contribuí ou contribuiu para uma formação que permita o desenvolvimento de habilidades para o trabalho no ensino remoto durante a pandemia do COVID-19?
1.9	Você acredita que o Curso atingiu/atinge suas expectativas? O que deveria melhorar?

Fonte: Instrumentos da pesquisa.

Nota: Quadro Elaborado pela autora (2021).

Na Tabela 4 são expostas as categorias, unidades de registro e frequências²² (BARDIN, 2016) das informações obtidas na realização do grupo focal com os alunos matriculados em relação à qualidade do curso. Vale observar que as frequências indicadas nas tabelas não correspondem ao número de participantes, mas sim ao número de vezes que a informação foi mencionada.

Tabela 4 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre a qualidade do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

Categorias	Unidades de Registro	Frequência
Motivação	Treinamento / Teste	2
	Facilidade para deslocamento	3
	Continuação dos estudos	2
	Dificuldades na prática pedagógica na educação básica	1
	Aperfeiçoamento Profissional	4

²² As frequências estão sendo inseridas apenas como referências, já que a análise de conteúdo trabalhada nesta pesquisa tem foco qualitativo.

<i>Subtotal</i>		12
Escolha	Indicação de ex-alunos da Instituição	3
	Estrutura Física	2
	Área de Pesquisa	3
	Indicação de pessoas próximas	1
<i>Subtotal</i>		9
Estratégias de Permanência Externa	Sem incentivos; sem estratégias.	3
	Migração para Mestrado Acadêmico	2
	Incentivo Financeiro; bolsa	3
	Horários; flexibilidade	2
<i>Subtotal</i>		10
Estratégias de Permanência Pessoal	Relação com orientador(a)	9
	Persistência; vontade Própria	4
	Benefícios financeiros	3
	Incentivos da Turma de colegas	8
<i>Subtotal</i>		24
Benefícios	Formação	3
	Prática Docente	6
	Sala de Aula	3
	Teorias; Estudos; Conhecimento	5
<i>Subtotal</i>		17
Dificuldades	Problemas psicológicos e físicos	6
	Matriz Curricular Densa	2
	Execução do Projeto	8
	Pandemia	5
	Desafios (Família, Recursos Financeiros)	2
	Burocracias do Programa; Falta de comunicação	2
<i>Subtotal</i>		25
Estruturação do Curso	Norteador	2
	Trocas de experiência com demais estudantes do curso	2
	Excelência da formação do corpo docente	2
	Delimitação de área de estudos	2
	Direcionamento na pesquisa	3
	Contribuição profissional	3
<i>Subtotal</i>		14
Desenvolvimento de habilidades para o Ensino Remoto	Não houve	9
	A falta atrapalhou a pesquisa	5
	Despreparo do curso: estudantes e professores.	6
	Déficit em investimentos profissionais	2
	Escassez de novas metodologias	3
	Necessidade de exploração das áreas da tecnologia educacional	2
	Sugestão para novas turmas.	4
<i>Subtotal</i>		31
Expectativas	Positivas em relação ao Curso; satisfação	3
	Negativas em relação ao Curso; insatisfação	5
	Novos Conhecimentos	6
<i>Subtotal</i>		14

Fonte: Grupo Focal Matriculados (GFM).

Nota: Elaborado pela autora (2020/2021).

Na categoria **motivação**, observa-se forte articulação entre as unidades de registro, ou seja, a indicação de aperfeiçoamento profissional, mencionada 4 vezes,

está relacionada às “dificuldades na prática pedagógica na educação básica” (1) e necessidade de “continuação dos estudos” (2).

Na fala da participante GFM9, identifica-se que a percepção da importância do domínio das teorias de ensino e de aprendizagem se deu durante a prática profissional na educação básica e gerou a necessidade de aperfeiçoamento profissional:

(GFM9): O meu foi dificuldade na prática de ensino e aprendizagem. Foi trabalhando lá que eu vi que ainda alguma coisa ainda faltava ali que eu não estava entendendo direito como que era. E aí eu fui perceber que eu não estudei durante a graduação as teorias de aprendizagem. O máximo que eu vi rapidamente foi Vygostky e Piaget. Então eu não sabia como o aluno aprendia, eu achava que ele aprendia a como eu tinha aprendido tradicionalmente. Eu passo, ele copia e faz a atividade, o negócio fica tudo lindo.

No Caso da participante GFM7, a necessidade de atualização vem agregada à melhoria salarial, algo também importante em face às perdas salariais acumuladas na educação básica em Mato Grosso do Sul:

(GFM7): O meu foi a necessidade de atualização mesmo, eu vi essa necessidade há muito tempo. Eu tinha já prestado em 2010, tinha passado, por conta de um problema pessoal não consegui continuar no mestrado e eu fiquei nessa angústia de sempre todo ano prestar e eu acabei que sempre desistia. E aí nessa necessidade de me atualizar mesmo, de até mesmo melhorar o meu salário né, isso também estava rolando também, e aí eu prestei.

Já na fala da GFM10, observam-se duas questões importantes, a primeira seria o vínculo e a relação de pertencimento com a instituição UFMS e a segunda, o olhar da educação básica na perspectiva de um órgão central – a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), o que aponta a multiplicidade de situações formativas que o curso propicia, tanto para o(a) professor(a) da educação básica, quanto para os profissionais que atuam na gestão do sistema.

(GFM10): Eu na mesma da (GFM7) eu fui também pela busca de aperfeiçoamento de me aprofundar cada vez mais. Como vocês sabem, eu era filha e sou filha da federal, só que já havia 15 anos que eu tinha me formado, mais de 15 anos na verdade. E eu precisava, já sentindo a necessidade com toda essa mudança que a gente vem passando né que vem já um tempo na educação, sentia necessidade de me aprofundar. E eu não estava em sala de aula. Eu estou na secretaria de educação e como fico nos bastidores eu vejo, assisto os professores com tanta dificuldade e a gente precisando, nós como órgão central ali, precisamos dar esse suporte para o professor, e eu me senti totalmente despreparada para dar o suporte pra eles, que eles precisam. Como que eu ia trabalhar com o professor sem ter um preparo, sem ter um conhecimento mais aprofundado relacionado a tudo isso que vem acontecendo.

Na categoria **Escolha** foram indicados os motivos para a escolha deste curso, havendo prevalência da indicação de ex-alunos da UFMS e da área de pesquisa (3 menções cada), já que a maioria dos matriculados são professores na área de Ciências Naturais. A “infraestrutura física” e a “indicação de outras pessoas”, que não egressos da UFMS aparece em menor proporção.

Na categoria **Estratégias de Permanência Externa** a maior frequência (3) aparece relacionada à “falta de incentivos e estratégias” que não são identificadas pelos estudantes matriculados. Aponta-se que a partir da “migração do MP para o MA” (2) essa situação poderá ser revertida por conta do “incentivo financeiro” e as “bolsas” que possam surgir (3).

(GFM9): Eu acho que vai ter incentivo a partir de agora. Com essa redução de produto, redução de carga horária lá de atividades especiais. Eu acho que vai ser a partir de agora.

Outra unidade que foi registrada é a questão dos “horários e a flexibilidade” (2), descrita por um dos matriculados:

(GFM2): Eu consegui observar uma estratégia, mas eu não sei se foi, eu acredito que é uma estratégia para controlar evasão. Como eu comecei o curso alguns anos atrás e tive que trancar por conta de carga horária, por conta que não dava tempo. As aulas do programa nunca existiam, não tinha possibilidade de ser à noite, então para quem tinha carga horária fechada né, e a gente sempre conversando e vários alunos tiveram que dar um tempo, começar de novo assim como eu né. Então assim eu lembro que a [...] estava na coordenação e elas pensaram em relação principalmente para poder atender a mais alunos né. Porque com a aula somente nas quintas de manhã e de tarde muita gente perdia né, muita gente não tinha interesse de fazer essas aulas que eram obrigatórias e não tinha possibilidade de ter noturno como teve para gente.

Outra categoria identificada foram as **Estratégias de Permanência Pessoal**, em que a “relação com o orientador” (9) e os “incentivos da turma aos colegas” (8) foram indicadas com maior frequência.

(GFM3): [...] Mas não, é eu acho que essa relação com o orientador é um ponto positivo, super positivo.

(GFM1): Eu não sei se eu avaliaria como uma estratégia, mas algo que pelo menos eu penso sobre é a questão da importância da permanência da gente no programa é a relação que nós temos com o orientador, que também vai ser uma pessoa que vai ter sim um papel crucial na nossa permanência dentro do programa.

(GFM9): verdade.

(GFM6): Verdade.

A frequência elencada como “incentivos da turma dos colegas”, refere-se particularmente à turma de matriculados que vivenciou uma relação de companheirismo durante os semestres anteriores. Muitas situações puderam ser observadas entre a turma, em destaque a Pandemia, um momento de incertezas, mudanças e muitas dificuldades enfrentadas por todos, como relatam os(as) participantes:

(GFM10): E a nossa turma também, eu penso assim que essa mudança mesmo na questão [...]. E a nossa turma pegou uma fase muito complicada, nós pegamos um período tenebroso para a gente fazer o mestrado e com todas essas mudanças no meio, do processo também para todos nós [...].

(GFM2): A gente busca muito apoio, uns nos outros. Por mais que a gente esteja distante ainda, nossos grupos ou individual sempre está se ajudando, eu acho que isso é bacana. Essa integração que a gente tem com a nossa turma, isso faz também, dá um impulso para gente continuar.

(GFM10): Eu concordo com o GFM2 muito, muito mesmo, nesse sentido. Eu e a [...] somos orientadas da [...], as duas, a gente se ajuda muito mesmo, a gente troca muita ideia. Eu penso que se não fosse pelos puxões de orelha da [...] muitas vezes "Você não vai desistir, você vai continuar" eu não estaria aqui né. Foi de muita importância para mim e eu penso que 100% a gente nunca vai conseguir dominar algo assim né, que a gente mergulhe e se propõe a fazer.

(GFM6): Verdade. Que nem o [...] falava, como é que é "Ninguém solta à mão de ninguém" (risadas).

Ao considerar a unidade “Persistência; Vontade Própria” como uma das estratégias de permanência pessoal pode-se considerar as falas de GFM9 e GFM3:

(GFM9): Mas quando eu procurei a minha orientadora para falar que minha carga horária no Estado tinha mudado e aumentado e ela falou "Olha eu não posso fazer nada, porque você assinou um documento falando que você tinha disponibilidade". Então, assim, se não é força de vontade mesmo, se você pensar assim, eu já fiz tanto tempo mesmo, já perdi, não é perdi tempo, mas eu já me desgastei tanto que eu não posso mais parar.

(GFM3): Mas às vezes, eu penso igual a(o) GFM9 sabe, é tanto investimento, tanto cansaço físico, mental para desistir agora. Às vezes eu penso seriamente em desistir [...].

Na categoria **benefícios**, observa-se intensa articulação entre as unidades de registro, ou seja, a indicação de uma melhor “prática docente”, mencionada 6 vezes, está relacionada às “teorias, estudos e conhecimento” (5) que podem ser adquiridos ao longo do programa e a necessidade de “formação continuada” (3) e seus benefícios relacionam-se diretamente aos reflexos na “sala de aula” (3).

Na fala da participante GFM6, observa-se que há percepção dos benefícios já conquistados para a prática docente:

(GFM6): Na sala de aula eu tenho outra visão completamente diferente de quando terminei a graduação [...]. Mas, entra outro, porém, porque a gente entra com uma carga de conhecimento maior para sala de aula, em compensação a gente enfrenta muitos, tem muitos desafios na sala de aula, o buraco é muito mais embaixo vamos dizer assim. Ainda mais agora com essa questão da pandemia que criou uma defasagem muito maior nos alunos [...].

Uma das maiores **dificuldades** enfrentadas pelo grupo de estudantes matriculados foi elencada na unidade “execução do projeto” (8), seguidos dos “problemas psicológicos e físicos” (6) e “pandemia” (5).

Ao iniciar o curso os estudantes se organizaram para produção do produto educacional, ao serem informados sobre a migração do MP para MA alguns reorganizaram suas pesquisas para se adequarem, no entanto, uma das maiores dificuldades ligada à execução do projeto é que a grande maioria executaria sua metodologia de forma presencial nas escolas. Com a medida adotada sobre o ensino remoto, os estudantes matriculados tiveram que adaptar seus projetos à nova realidade.

Na sequência aparecem as unidades de “matriz curricular densa” e “burocracias do Programa/falta de comunicação”, mencionadas (2) duas vezes cada.

Ao questionar os estudantes matriculados sobre a **Estruturação do Curso**, nota-se que a unidade de registro sobre a ajuda aos estudantes no “direcionamento na pesquisa” (3), está aliada às contribuições que podem ser observadas na categoria “carreira profissional” (3) desses estudantes, como cita a participante:

(GFM10): Éu penso que para mim também contribuiu bastante no sentido que GFM6 falou, em termos gerais para pesquisa sim, como se trata principalmente das teorias de aprendizagem, contribuiu bastante para mim, mas é, realmente a contribuição foi de forma geral mesmo, em termos profissionais.

Pode-se ponderar que a estrutura geral é considerada “norteadora” (2), além dos outros aspectos positivos que também foram ditos, como: “trocas de experiência com demais estudantes do curso” (2), “auxílio na delimitação de área de estudos” (2) e “excelente formação do corpo docente” que compõe o curso (2). Uma das estudantes fala dessa relação:

(GFM4): Sem ele eu não saberia nada do que eu sei hoje porque entrei realmente crua em relação a isso, então o curso ele contribui muito, o curso tem professores que são mentes brilhantes nessa área, que são referências e também alunos, eu tive a oportunidade de também ter disciplinas com alunos do doutorado para essa área que também contribuíram demais, são alunos brilhantes [...].

Na categoria **desenvolvimento de habilidades para o ensino remoto**, todos os estudantes (9) foram enfáticos em dizer que “não houve contribuições” para uma formação que permita o desenvolvimento de habilidades para esse tipo de trabalho durante a pandemia do COVID-19, elencando que a deficiência dessas habilidades “atrapalhou o desenvolvimento da pesquisa” (5), pelo “despreparo do curso: estudantes e professores” (6), onde foi possível observar o “déficit em investimentos profissionais” (2) e a “escassez de novas metodologias” (3), sendo “necessária a exploração das áreas da tecnologia educacional” (2), ficando como “sugestão para novas turmas” (4) do programa. A fala dos participantes retrata essa visão detalhadamente:

(GFM4): Olha na minha visão não, não de forma direta. Eu não vi nada assim sendo preparado, sendo desenvolvido, sendo apresentado para gente ou qualquer que seja um treinamento para isso, alguém que se levantou para nos auxiliar. É nós tivemos, eu tive disciplinas agora durante a pandemia, que a gente teve que usar dessas plataformas, mas falar que o curso investiu de forma direta para que a gente melhore, no meu ver, no meu caso, melhore a questão da prática do professor remotamente, no meu ver não. O curso não.

(GFM10): Eu sinceramente não vi essa interação, não.

(GFM6): Eu acho que o que pesou é que veio de repente. De certa forma o curso não estava preparado para essa situação também, ninguém estava, isso é fato [...]. Mas agora durante o curso foi difícil, vamos dizer assim, a gente conseguir aplicar isso nas aulas remotas agora. Para mim foi pelo menos, eu achei mais complicado.

(GFM9): Para mim também, ainda mais a teoria que eu estou trabalhando, ela é interação, ela analisa a interação. Pelo computador está difícil.

(GFM6): É essa temática que eu estou trabalhando também, nossa acabou com isso.

Na categoria **expectativas** em relação à qualidade do curso, as unidades de registro foram definidas como “positivas e/ou satisfação” (3); “negativas e/ou insatisfação” (5) e “aquisição de novos conhecimentos” (6), como se pode observar na narrativa da participante:

(GFM6): Agora com relação ao programa [...], a única coisa assim que eu acho que eles deveriam investir agora em tentar conseguir bolsa, porque para gente é muito complicado, principalmente para quem trabalha. Nossa! É puxado.

(GFM4): Eu não criei muito expectativa assim. [...] então, mas em relação ao programa mesmo em si embora, aqui e acolá, a gente tenha algumas desavenças, que me deixam insatisfeita, muitas discussões desnecessárias, competições.

(GFM2): A gente busca muito apoio uns nos outros. Por mais que a gente esteja distante ainda, nossos grupos e individualmente, a gente sempre está se ajudando, eu acho que isso é bacana né. Essa integração que a gente tem com a nossa turma, isso faz também, dá um impulso aí para gente continuar e superar as expectativas.

(GFM6): Na sala de aula eu tenho outra visão completamente diferente de quando terminei a graduação. Percebi que na graduação eu não estudei nada de educação para falar a verdade, foi só química. Mas aí entra o mestrado, é outra coisa, porque a gente entra com uma carga de conhecimento maior para sala de aula quando conclui o curso [...].

O segundo grupo de questões discutidas no grupo focal é relativo ao desenvolvimento da pesquisa no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, que compreende (Quadro 17):

Quadro 17 – Questões discutidas no grupo focal com estudantes matriculados, sobre o desenvolvimento da pesquisa no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

Nº	Temática
2	Desenvolvimento da pesquisa
2.1	Como você escolheu a temática e as delimitações da sua pesquisa?
2.2	O currículo do curso influenciou na elaboração da proposta da pesquisa? Comente.
2.3	Cite quais são os componentes mais importantes para o cumprimento da pesquisa.
2.4	Quais são as contribuições do Curso para o desenvolvimento da sua pesquisa?
2.5	Quais as principais dificuldades em relação à pesquisa?
2.6	Você está desenvolvendo um produto educacional? Em caso positivo, comente quais os vínculos com a pesquisa e com a sua prática profissional.

Fonte: Instrumento de coleta da pesquisa.

Nota: Elaborado pela autora (2020/2021).

Na Tabela 5 são expostas as informações obtidas na realização do grupo focal com os estudantes matriculados em relação ao desenvolvimento da pesquisa. A tabela registra as categorias, unidades de registro e frequências.

Tabela 5 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre o desenvolvimento da pesquisa ao longo do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, nível de mestrado profissional.

Categorias	Unidades de Registro	Frequência
Temática	Mesma linha de pesquisa da graduação; Iniciação Científica.	4
	Influência do Cotidiano; Vivências	2
	Identificação Pessoal; Preferências	2
	Sugestão do(a) orientador(a)	3
<i>Subtotal</i>		11
Currículo do Curso	Não houve influências	4
	Houve influências por meio da indicação do(a) orientador(a)	6
	Houve influências por meio das vivências e da realidade da sala de aula	5
<i>Subtotal</i>		15
Cumprimento da Pesquisa	Assiduidade do(a) orientador(a)	2
	Engajamento da turma	4
	Autonomia para pesquisar	2
	Amparo da Coordenação	1
	Equilíbrio da saúde mental	4

	Força de vontade em prosseguir	2
	Tempo de aprovação do projeto	3
	Condições da pesquisa em campo	2
	Tempo disponível	5
<i>Subtotal</i>		25
Contribuições do Curso	Disciplinas	1
	Norteamto por meio do(a) orientador(a)	4
<i>Subtotal</i>		5
Limites para a Pesquisa	Mudanças; adaptação;	6
	Alteração de Instrumentos; coleta	4
	Metodologia Inviável	3
	Tempo Hábil	3
<i>Subtotal</i>		16
Dificuldades	Pandemia	5
	Pouco tempo; aprovação tardia do projeto	4
	Projeto; estruturação inicial	2
	Influências de disciplinas	1
	Desacordo com orientador(a)	2
	Local de Aplicação; escola fechada	6
<i>Subtotal</i>		20
Produto Educacional	Produção; aplicabilidade	3
	Sem produção; Desistência	6
	Inviabilidade de aplicação; ensino remoto; pandemia	3
	Mudanças no programa	1
	Adaptação	2
<i>Subtotal</i>		15

Fonte: Grupo Focal Matriculados (GFM).

Nota: Elaborado pela autora (2020).

Na categoria **temática** da pesquisa, as unidades de registro resumiram-se em: trabalhar a mesma “linha de pesquisa da graduação e/ou iniciação científica” (4), “influência do cotidiano e/ou vivências” (2), “identificação pessoal e/ou preferências” (2) e “sugestão do orientador (a)” (3).

Os participantes GMF4 e GFM6 relatam sobre suas escolhas antecipadas, influenciadas pela graduação:

(GFM6): Bom, vou começar. [...] desde a graduação que eu trabalho com essa temática, quando eu entrei no PIBID, no estágio, eu entrava na sala de aula e falava "caramba por que esses meninos não estão nem aí para a aula?". Porque era isso que eu via. A gente tinha que fazer diário de bordo naquela época. Eu conheci a teoria que eu estou trabalhando naquela época. Assim, eu já peguei a linha que é uma área que eu gosto muito, que em particularmente, eu gosto muito da área da psicologia da educação, sempre gostei muito e eu quero continuar ainda nessa área.

(GFM4): A minha também. Eu ia iniciar ela aplicando também no presencial, a linha que eu venho desde a graduação do último ano, eu já queria trabalhar com educação ambiental.

Alguns estudantes foram influenciados por seus orientadores ao escolherem o tema da dissertação (Tabela 5), observando que é segunda unidade de registro mais frequente (3). Esse dado pode estar relacionado aos desafios enfrentados ao longo

do curso, como a pandemia, já descrita aqui em outras situações, caracterizando a inviabilidade da pesquisa, que se torna uma influência na categoria **limites para a pesquisa**.

Quando questionados sobre as influências do **currículo do curso** na elaboração da proposta de pesquisa, as falas mais frequentes foram: “houve influências do currículo por meio da indicação do orientador” (6) e também “influências por meio das vivências e da realidade da sala de aula” (5), no entanto, alguns estudantes relataram que “não houve influência direta” (4) do currículo nesse quesito.

Sobre a categoria **cumprimento da pesquisa** foram elencadas as unidades de registro como “assiduidade²³ do orientador” (2), “engajamento da turma” (4), “autonomia para pesquisar” (2), “amparo da Coordenação” (1), “equilíbrio da saúde mental” (4), “força de vontade em prosseguir” (2), “tempo de aprovação do projeto” (3), “condições da pesquisa em campo” (2) e o “tempo disponível” (5), conforme destaca as estudantes GFM4, GFM6, GFM10 e GFM9:

(GFM4): Primeiro, é eu acho que o primordial é você ter um orientador assíduo. Eu acho que quando a gente tem um orientador que está ali, como a gente já havia conversado. Sempre ali te auxiliando, te dando todo suporte. Eu acho que isso é a base. A base para mim na minha pesquisa e eu acho que no geral. Quando a gente tem um orientador ausente, a gente se sente desmotivado [...]. E os colegas também. É o orientador acho que vem em primeiro, mas em segundo ponto, não menos importante, essa contribuição que a turma dá. A nossa mais especificamente, é sempre um dando a força.

(GFM6): Para mim, é a autonomia. A autonomia pelo que se encaixa com o que eu queria pesquisar, porque com o que eu pesquisei, o que me atrapalhou foi à pandemia, mas é mais a questão de autonomia mesmo [...].

(GFM10): Uma das coisas que pra mim tem dificultado ainda [...], é a questão da aprovação do projeto com o comitê de ética, [...] eu penso que a questão da orientação, dedicação da [...] com a gente. Ela foi extremamente atenciosa desde o começo, quase uma mãe para nós, desde o começo. A questão da exatamente da autonomia que nós tivemos para fazer a pesquisa, de realizar pesquisa [...].

(GFM9): A minha força de vontade, o meu está sendo a minha força de vontade. Sabe de você já ter passado dois anos assim, que você vê que falta quatro meses e nesses quatro meses, eu tenho que aplicar depois analisar e transcrever tudo.

É possível observar que as unidades descritas nessa categoria envolvem patamares que se relacionam com aspectos pessoais como o engajamento, a autonomia, o esforço e a persistência, a emoção, a saúde mental, e aspectos

²³ A palavra assiduidade está sendo colocada conforme a fala do(a) participante, mas o sentido dado não é para a frequência nas seções de orientação, mas sim a sua presença constante no processo de orientação.

intraescolares como: o papel do(a) orientador(a); o apoio dos colegas e da coordenação do curso.

As unidades de registro para a categoria **limites para a pesquisa** basearam-se em: “mudanças e/ou adaptação”; “alteração de instrumentos e/ou coleta”; “metodologia inviável” e “tempo hábil”. A fala da participante GFM6 se categoriza na unidade de registro “mudanças e adaptações” e aparecem 6 (seis) vezes ao longo do grupo focal:

(GFM6): A minha pesquisa precisava ser presencial não tinha como, eu estou igual a situação da GFM9. Se eu fosse continuar com a primeira pesquisa, por que eu ia ter que analisar os meninos ali no momento da aplicação da minha sequência e ver como que eles se sentiam, eles também teriam que me dizer como eles se sentiam com relação a tudo que a gente estava fazendo dentro da sala de aula. Então, para teoria que eu estou utilizando era muito importante esse lado presente, eles avaliem naquele momento pra não dar tanta interferência.

As alterações dos “instrumentos da metodologia da pesquisa e as coletas” (4) também foram relatadas pelos participantes. Seguidos da menção de “metodologia inviável” (3) e “falta de tempo hábil” (3) para desenvolver o estudo proposto. Tais alterações podem ter contribuído para que alguns estudantes desenvolvam dissertações baseadas apenas em estudo bibliográfico, assim como descreve a participante GFM7:

(GFM7): [...] e a única é situação que aconteceu foi que eu iria oferecer uma oficina sobre a temática o professor reflexivo e essa oficina infelizmente eu não vou conseguir realizar com os professores, por isso que eu vou fazer o estado do conhecimento por conta dessa retirada da oficina [...].

Dentre as **contribuições do curso** para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, as unidades registradas são as “disciplinas” e o “norteamento por meio do orientador (a)”. Maia (2017) relata que as disciplinas adequadas podem favorecer a aprendizagem do estudante e contribuir para um avanço na produção do produto educacional. Sugere ainda, que os MPs em Ensino de Ciências poderiam investir em disciplinas em que o currículo possibilitasse a interação com o cotidiano do mestrando (a).

Em 2020, no início do mês de março, foi estabelecido por meio de decretos nacionais e estaduais, o fechamento das unidades escolares e a orientação ao ensino remoto por conta da pandemia causada pelo Covid-19, tornando a escola um dos espaços com alto risco da transmissão. Diante dessa situação, a maior

dificuldade enfrentada pelos participantes do grupo focal foi alocada na unidade de registro “local de aplicação da pesquisa e/ou escola fechada (6)”.

Como a maioria dos estudantes desenvolveriam a pesquisa *in loco*, com o fechamento das escolas muitos tiveram que adaptar suas metodologias implicando na mudança e na estrutura da aplicação. Observa-se que a fala da participante GFM4 mostra a relação com a pandemia (5), como a segunda maior dificuldade encontrada para o desenvolvimento da pesquisa:

(GFM4): A minha também. Eu ia iniciar ela também aplicando no presencial [...]. E aí com a pandemia, nós tiramos todos os encontros presenciais e a gente manteve só a parte mesmo escrita. Que eles só precisariam mesmo responder um questionário. Eu fiquei muito triste, por causa que eu queria muito essa interação, eu queria muito estar ali, aplicar, fazer.

(GFM4): Eu tinha montado uma sequência didática, eu queria muito aplica-la e no meu caso com a pandemia não deu nem pra gente adaptar pela distância. A gente teve que realmente tirar, e só mesmo uma avaliação diagnóstica, um questionário.

Outra dificuldade relatada com maior frequência foi o “pouco tempo para produção do projeto e/ou aprovação tardia” do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFMS. Os estudantes matriculados expõem que a necessidade em cursar as disciplinas obrigatórias nos primeiros semestres do curso prejudica a elaboração do projeto de pesquisa antecipadamente, visto que o edital de seleção 2019/1 não previa a obrigatoriedade de apresentação do projeto como um pré-requisito para inscrição no processo seletivo.

Neste sentido há falas dissonantes, pois há relatos que ao mesmo tempo descrevem as contribuições do curso que envolvem as disciplinas, e em outra parte há citação que essa mesma unidade de registro se torna uma dificuldade, um ponto negativo. Observa-se que não há uma linha lógica de entendimento entre professor (a) da disciplina e orientador(a), causando desgaste e desmotivação no estudante, como mostra o trecho do relato da participante:

(GFM9): No começo eu fiz um projeto porque eu tinha que atender o professor (a) [...], porque eu fazia o projeto junto com a orientadora, chegava lá não aceitava. Ai eu fiz outro projeto, depois, no segundo semestre, eu tive que fazer outro e isso foi já me desmotivando.

Mencionada duas (2) vezes, a unidade “desacordo com orientador(a)” foi citada pelos participantes que tiveram que solicitar ao colegiado do curso a troca de orientador(a), pois ao longo da orientação não mantiveram uma boa relação ou não

foram de fato atendidos em suas demandas. Com o mesmo número de frequência (2) consta a unidade “projeto e/ou sua estruturação inicial”, podendo estar relacionada às outras unidades desta categoria, como “pouco tempo” ou até mesmo “pandemia”.

Ao analisar a categoria **produto educacional**, observa-se que a sua “produção e/ou aplicação” (3) ou “adaptação” (2) foi mantida por poucos estudantes:

(GFM1): Eu, eu assim... eu mantive o produto, mas eu tive que fazer algumas alterações na forma de aplicá-lo por conta da pandemia, então tive que fazer várias adequações [...].

(GFM8): Eu vou manter um produto, né? Não vai ser o mesmo, eu optei por manter o produto até por conta mesmo da pandemia, diante da escassez de material e por conta da pandemia [...].

Vários estudantes deixaram de produzi-lo (6), esse resultado pode estar ligado à migração do MP para MA (1), uma vez que o produto educacional era um requisito do regulamento do MP, mas posteriormente com a mudança para o MA deixou de ser uma exigência aos estudantes matriculados no curso. Essa situação se deve a um conjunto de fatores: o curto prazo para a execução completa do curso; as mudanças causadas pela migração do programa profissional para acadêmico; as mudanças geradas pela pandemia.

O terceiro grupo de questões é referente à Política de Formação de Professores e Formação Continuada. As questões abordadas no roteiro do grupo focal podem ser observadas no Quadro 18.

Quadro 18 – Questões discutidas no grupo focal com estudantes matriculados, sobre Política de Formação de Professores e Formação Continuada.

Nº	Temática
3	Política de Formação de Professores / Formação Continuada
3.1	A rede de ensino na qual você atua desenvolve políticas de formação continuada que estimularam a sua escolha em fazer o Mestrado em Ensino de Ciências? Em caso positivo, descreva essas políticas.
3.2	Há estímulos no plano de carreira docente de sua rede de ensino para que você faça cursos de Pós-Graduação? Em caso positivo, descreva-os.
3.3	Você tem algum apoio financeiro da rede de ensino para cursar o Mestrado?
3.4	As condições de trabalho dificultam ou dificultaram a permanência no Curso? Por quê?
3.5	Há limitações ou restrições impostas pela sua rede de ensino que trazem dificuldades para o ingresso, permanência ou terminalidade do curso de Mestrado? Comente.

Fonte: Instrumento de coleta da pesquisa.

Nota: Elaborado pela autora (2020/2021).

As categorias elencadas nessa temática foram: rede de ensino, políticas de formação continuada, plano de carreira docente, apoio financeiro e incentivo ao mestrado pelas redes de ensino (Tabela 6).

Tabela 6 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre Política de Formação de Professores e Formação Continuada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, nível de mestrado profissional.

Categorias	Unidades de Registro	Frequência
Rede de ensino	Estímulos; autorizações; incentivo	2
	Sem estímulos; negativas	9
	Contraste entre professores convocados e concursados	2
<i>Subtotal</i>		13
Políticas de formação continuada	Internas; Oriundas da própria rede	4
	Externas; fora da rede	5
	Frequente	4
	Pouco; raro	2
	Descontextualizadas; sem foco	4
	Aceitação; acomodação	2
<i>Subtotal</i>		21
Plano de carreira docente	Não há; Desconhecimento	5
	Existência	1
	Dificuldades de liberação; afastamento	4
<i>Subtotal</i>		10
Apoio financeiro	Com ônus; concursados	3
	Sem ônus; convocados	2
	Contenção de gastos públicos	1
<i>Subtotal</i>		6
Condições de trabalho	Não dificultaram	3
	Dificultaram	4
	Dispensa acordada;	3
	Sobrecarga; frustração	3
	Licença médica	1
<i>Subtotal</i>		14
Incentivo ao Mestrado pelas redes de ensino	Não tem; não perceptível	7
	Desânimo; baixa remuneração.	4
	Liberação; apoio da chefia.	4
	Desigualdade de critérios para a licença de estudos	4
	Adaptação de Horários	3
<i>Subtotal</i>		22

Fonte: Grupo Focal Matriculados (GFM).

Nota: Elaborado pela autora (2020/2021).

No que se refere à categoria **rede de ensino**, foi possível registrar que há “proibições” e “falta estímulos” (9) por meio das políticas de formação continuada para que os estudantes matriculados possam fazer o MPEC. Os relatos mostram que o incentivo é pessoal, incluindo investimento financeiro particular:

(GFM3): O investimento particular e a nossa vontade.

(GFM6): Eu só não desisti ainda porque eu paro pra pensar no quanto eu já gastei com isso.

Em contrapartida, com uma frequência menor (2), foram citados que os “estímulos, autorizações e incentivo” são identificados por situações diferentes entre os participantes. Além disso, nota-se um “contraste entre professores convocados e concursados” (2) relacionado às políticas de formação continuada das redes de ensino. Sobre o papel da formação continuada desenvolvida nas redes, a GFM2 observa:

(GFM2): É... no caso, eu vejo muito pelas formações que nós fizemos nas escolas. Então, assim, eu não acredito que não tem incentivo. Eu acredito que há um incentivo sim, mas ele não é muito claro. Porque na escola quando vêm as formações, né, para a escola fazer, até porque eu acredito que o... que o órgão responsável não tem como formar todos os professores ao mesmo tempo, nem se quisesse, acho que tem essa demanda. Mas pelo menos eu acredito que tem muita resistência dos professores a compreensão dessas formações, entendeu? [...].

Na categoria **políticas de formação continuada** foram registradas 21 frequências, entre as unidades de registro estão: ‘internas e/ou oriundas da própria rede’ (4); “hierarquização” (1); “externas e/o fora da rede” (5); “frequente” (4); “pouco e/ou raro” (2); “descontextualizadas e/ou sem foco” (4) e “aceitação e/ou acomodação” (2).

Percebe-se que os estudantes participam de formações internas e externas às redes em que atuam e elas acontecem com maior frequência. Porém, há relatos que mostram que as formações são “descontextualizadas e sem foco”, tornando-as desmotivantes como se pode notar na fala dos participantes:

(GFM10): E... é uma faca de dois gumes. E muitas vezes realmente as formações elas não têm, como que eu posso dizer, ela não está adequada pra realidade que o professor precisa para aquilo que o professor precisa em sala de aula [...].

(GFM9): Nas de formação, não. Tanto é que... elas também são meio descontextualizadas. Assim, às vezes você vai e você vê que parece... Você se pergunta "o que eu tô fazendo aqui?". Acontece muito isso.

(GFM2): É uma perda de tempo, né? As formações nos desmotivam, as formações da rede nos desmotivam. Porque tem um contraste muito grande.

É possível contrastar duas falas obtidas por meio da realização do grupo em relação à “acomodação e/ou aceitação” dos professores em relação às formações continuadas:

(GFM10): [...] Mas nem sempre a situação do professor que está lá é também favorável, porque ele também não ajuda muitas vezes, né. Ele critica, critica, critica, mas ele também não faz o papel dele de falar assim "olha, nós precisamos e queremos uma promoção, mas queremos assim, né, nós precisamos dessa e dessa". Muitas vezes eu via algumas situações de se perguntar o que precisa,

qual que a maior necessidade e tal, e pouquíssimos participaram. Então a gente tem que analisar de uma forma bem ampla essa situação, ela tem que ser vista dos dois lados.

(GFM2): É... assim, não é explícito, mas por exemplo assim, claro, há documentos, há materiais que sempre... porque, eu já atuei na Rede em coordenação. Fui coordenador em uma escola, e, gente, é cobrança atrás de cobrança, então assim, vem alguma coisa pra você, você tem que adequar à sua realidade da sua escola, você não vai seguir cem por cento aquela formação, e pedir com que... a escola onde eu atuava, ela tinha cerca de quarenta por cento dos professores eram mestres, então era mais fácil. Mas, por exemplo, uma escola, onde eu estou esse ano, já é diferente, não tem tantos professores em nível de pós-graduação, de mestrado e doutorado. Então tem uma resistência um pouco maior, então depende de cada realidade também.

Quando questionados sobre os estímulos existentes no **plano de carreira docente** da rede de ensino em que atuam, para cursar o Mestrado, os estudantes expuseram que “não há” e/ou são “desconhecidos” (5). Apenas uma participante expôs a “existência” (1) desses estímulos, mas logo relata as “dificuldades de liberação e/ou afastamento” do trabalho para cumprir as exigências do curso de mestrado.

(GFM10): [...] eu tive chefias que não liberavam, eu tive um bom período de chefias que não liberavam, ou liberavam mediante situações que eram inviáveis pra quem tá trabalhando quarenta horas e que tem família também pra atender. Aí, agora, quando eu resolvi voltar, eu resolvi voltar realmente porque a minha chefia me incentivou também, eu manifestei a vontade, minha chefia me incentivou, e eu consegui algumas concessões, mas assim, eu não tenho liberação de carga horária, eu não tenho a questão do afastamento como a GFM3 comentou, que ela pediu o afastamento e conseguiu, eu não tenho, eu tenho que retornar essas horas que eu tô afastada eu pago de outra forma, com trabalho em casa, e isso assim, são situações e situações.

A categoria **apoio financeiro** destaca mais uma vez o contraste entre professores concursados e convocados, os registros apontam a concessão de ônus a quem conseguir licença para cursar o mestrado e aos convocados não há essa opção.

Entre os estudantes matriculados, 90% deles trabalhavam durante a realização do curso. Quando questionados se as condições de trabalho dificultavam a permanência no curso, as unidades de registro obtidas foram: “não dificultaram” (3); “dificultaram” (4); “dispensa acordada” (3); “sobrecarga e/ou frustração” (3) e “licença médica” (1), as quais ficaram agrupadas na categoria **condições de trabalho**. Os participantes que disseram não terem encontrado dificuldades em relação às condições de trabalho, justificaram dizendo que durante os semestres conseguiram organizar seus horários, trocando turnos e até mesmo fazer a dispensa acordada. No entanto, demonstraram frustração com o pouco tempo que tinham para estudos e até mesmo a grande sobrecarga de atividades. Pode-se observar:

(GFM6): Não por estar muito pesado, porque dentro do possível eu conseguia só que eu queria me dedicar mais, mas eu não tinha tempo mais para isso. Eu ficava chateada, porque eu queria estudar mais e não tinha como.

(GFM10): Eu me senti frustrada em alguns momentos, muito frustrada, por não fazer algo melhor né, não fazer um trabalho melhor, não cumprir com prazos, me senti extremamente frustrada por isso.

Os participantes que tiveram dificuldades com as condições de trabalho relataram sobrecarga e até a solicitação de licença médica para conseguir dar continuidade e permanência no curso e no desenvolvimento da pesquisa, como podemos ver nas falas das estudantes GFM9 e GFM10:

(GFM9): Eu não consegui licença permanente, um porque era da área da saúde aí não queria dar, a prefeitura porque entrou numa questão de também querer dar licença para ninguém, então para mim estava bem difícil, se eu não tivesse pego licença médica, aquele finalzinho do primeiro semestre que a gente tinha várias disciplinas eu não tinha conseguido.

(GFM10): É no meu caso foi à sobrecarga de horário, também bem complicada, família para atender, duas crianças pequenas, então bem tenso mesmo. Então nessa parte foi mais puxada para conciliar tudo e eu assim, ainda agradeço porque assim, eu tinha a dispensa naqueles horários que a gente tinha as aulas presenciais ali, mas eu tinha que cumprir depois essa carga que eu não tinha, não era uma licença, era um combinado então eu tinha que compensar depois essas horas. Então as vezes eu compensava a noite, às vezes eu compensava no horário de almoço, eu tinha que dar conta do recado, enfim eu tinha que dar conta do recado e entregar o serviço em dia. Não era de graça né, não era uma licença, nem como uma bolsa. É bem complicado conciliar as duas coisas porque eu não gosto de fazer nada de qualquer jeito e aí a gente sofre muito com isso por ser extremamente criterioso ali. E aí cumprir as duas coisas ao mesmo tempo não foi fácil não.

Dentro da categoria **incentivo ao mestrado pelas redes de ensino**, os participantes disseram que “não tem ou não é perceptível” (7).

(GFM10): (risos) Desculpa.

(GFM6): Aí, queria hein.

(GFM8): Não.

(GFM7): Quem recebeu, me fale agora.

O que se nota é “o desânimo e a baixa remuneração” (4), ilustrados na fala do participante GFM1:

(GFM1): [...] mas algo que eu vejo assim nas Redes de São Paulo que desmotiva demais é que aqui tem uma desvalorização profissional enorme. Quando eu fui prestar o processo, para atribuição de aulas no início do ano, aqui eles abrem para bacharel e tecnólogo dar aula também. Então por exemplo, na ausência de professor mesmo licenciado em biologia, eles abrem até pra tecnólogo assumir aulas nas turmas, né. Então, você vê que é algo... aqui a questão salarial é muito ruim, porque o salário é super baixo aqui em São Paulo, o valor da aula é super baixo, e você fica vendo o quão desvalorizado é que o professor aqui ele é tão substituível, qualquer um substitui o professor, então isso pra mim é algo que me deixa muito desmotivado.

Alguns dos estudantes matriculados conseguiram liberação ou acordos internos e apoio da chefia (diretores), como relata GFM2:

(GFM2): Em relação a incentivo de chefia, eu tive, mas assim, algumas coisinhas, por exemplo, de ter que... Uma sexta-feira não poder ir porque tem uma atividade, terminar a disciplina do [...] de educação ambiental, viajar pra congresso, então isso... de um lado tem o incentivo, porque a pesquisa acontece na escola.

[...] Depende muito da parceria com quem a gente tá ali na equipe gestora. Eu, enquanto professor, não tive problema algum. De manhã eu podia faltar uma semana inteira, mandando substituto, mas à tarde, enquanto coordenador, não podia faltar nunca.

Diante das dificuldades já apresentadas ao longo dos relatos dos participantes, alguns precisaram “adaptar seus horários” (3) para conseguir cursar o mestrado:

(GFM6): No meu, não que seja um problema, porque eles conseguiram adaptar meus horários. Os dias que não conseguia ir, no sábado, por exemplo, que era letivo, eu compensava de outras formas. Então nesse ponto, eu não tive problema.

(GFM9): Eu só consegui fazer tudo no primeiro semestre porque eu estava no laboratório, porque senão, eu não teria conseguido. Porque depois eles mudaram essa política de não poder mandar substituto, e no Estado eles me liberaram pra eu poder pagar hora no final de semana, no Estado eu consegui pagar hora no final de semana.

Ao longo dos questionamentos, foram citadas algumas desigualdades de critérios para a concessão da licença de estudos:

(GFM9): Não, você vê lá contratados, quarenta horas, que foram liberados para fazer mestrado e doutorado. [...] Você que tá ali, tendo contato com aluno, você percebe que você que deveria ser o incentivado, você vê outros que já tão lá, que trabalham mais na parte burocrática, sendo liberado para fazer o mestrado.

(GFM7): Que estão em superintendências. Professor que não é de carreira em superintendência, que é só convocação total, e que tem liberação para estudar inclusive fora da área da educação. E você educador não consegue, sendo professor, funcionário da rede, efetivo de carreira, não dá conta de fazer, não consegue. E um contratado fora da área faz.

O último quadro de questões é referente à melhoria da prática profissional na Educação Básica (Quadro 19).

Quadro 19 – Questões discutidas no grupo focal com estudantes matriculados, sobre Melhoria da Prática Profissional na Educação Básica.

Nº	Temática
4	Melhoria da Prática Profissional na Educação Básica.
4.1	Como você vê: antes do mestrado e depois do mestrado, quando:
4.1.1	Você observa mudanças em sua prática docente?
4.1.2	Foi perceptível aos estudantes das turmas em que você atua?
4.1.3	Houve melhoria da aprendizagem por parte dos estudantes?
4.1.4	Você se sentiu melhor qualificado para exercer a sua profissão? Comente.

Fonte: Instrumento de coleta da pesquisa.

Nota: Elaborado pela autora (2020).

As categorias elencadas nessa temática podem ser observadas na Tabela 7. As categorias foram mudanças, percepção, melhoria na aprendizagem e qualificação na prática docente.

Tabela 7 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre melhoria da Prática Profissional na Educação Básica dos estudantes matriculados no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, nível de mestrado profissional.

Categorias	Unidades de Registro	Frequência
Mudanças	Adaptação à pandemia; resistência	6
	Insegurança; medo	2
	Esperança;	1
	Despreparo	1
	Contato Social	1
<i>Subtotal</i>		11
Percepção	Entendimento; Compreensão; Empatia	3
	Investigação	1
	Interpretação;	1
	Questionador; criticidade	2
<i>Subtotal</i>		7
Melhoria da Aprendizagem	Estudantes Estimulados	1
	Aproximação com o aluno	4
	Empatia	2
	Impossibilidade de avaliar; sem oportunidade;	3
<i>Subtotal</i>		10
Qualificação na Prática Docente	Evolução	2
	Melhor preparo	4
	Crítica	2
	Novas Metodologias;	3
	Políticas publicas	1
<i>Subtotal</i>		12

Fonte: Grupo Focal Matriculados (GFM).

Nota: Elaborado pela autora.

A unidade de registro com maior frequência dentro da categoria **mudanças**, foi “adaptação a pandemia e/ou resistência” (6), seguida de “insegurança e/ou medo” (2), “esperança, “despreparo” e “contato social”, mencionadas uma (1) vez cada.

Foram observados em vários momentos durante a execução do grupo focal a influência que a pandemia tem causando na turma de estudantes matriculados. No entanto, os estudantes indicaram que reagiram de maneira positiva, adaptando-se às novas orientações e resistindo aos obstáculos encontrados.

Sobre a categoria **percepção** dos pós-graduandos enquanto professores(as) da educação básica, foram registradas as seguintes unidades: “entendimento”;

“compreensão”, “empatia” (3), “investigação” (1), “interpretação” (1), “questionador e/ou criticidade” (1). A fala dos participantes retrata essas informações:

(GFM2): Sim, eu acredito que sim. Eu acredito que é muito pelo menos da minha parte eu consigo ver uma aproximação maior com aluno sabe?! Um entendimento, uma compreensão. Não só daquela na sala de aula em si, mas entendeu um contexto muito mais a fundo que às vezes a gente acaba ignorando, por "n" situações, correria do dia a dia, a gente acaba ficando um pouquinho até desumano. Então eu acho que é, faz com que a gente entenda mais a fundo como o GFM1 falou aí a questão da aprendizagem o que pode interferir ou não na aprendizagem, por que que esse aluno né é de fato tá aprendendo ou não tá. E cabe a gente investigar isso né, interpretar isso. Eu acho que fez diferença pra mim sim.

(GFM7): Eu concordo com o GFM2 nessa questão da empatia em relação ao aluno mudou muito, na minha visão. Hoje eu tenho muito mais empatia em lidar com as dificuldades dos alunos é, do que anteriormente quando eu não estava estudando no mestrado, talvez por tudo que eu aprendi com os professores, isso me deu uma evolução muito grande na minha prática, então pra mim foi muito valido.

Por mais que esses estudantes não tenham concluído o curso, indicaram ser possível observar uma significativa **melhoria da aprendizagem** dos seus estudantes da educação básica, o que se expressa por meio das unidades de registro: “estudantes estimulados”, a “aproximação com o aluno” e a “empatia”, como retrata o participante GFM2:

(GFM2): Sim, eu acredito que sim. Eu acredito que é muito pelo menos da minha parte eu consigo ver uma aproximação maior com aluno sabe?! Um entendimento, uma compreensão. Não só daquela na sala de aula em si, mas entendi o contexto muito mais a fundo.

Apenas um participante relatou a impossibilidade de avaliar tais melhorias e que não teve oportunidades ainda de colocá-las totalmente em prática:

(GFM9): [...] Só que eu não conseguir analisar porque foi muito pouco tempo né. Foi um mês e pouco eu acho de aula então eu não tive como perceber um retorno como eu gostaria né. E hoje em dia é totalmente sem contato com o aluno. A escola entrega a apostila, eles não interagem no grupo que eles tinham que interagir e aí depois eles entregam a apostila, e é só isso.

Quando questionados se já conseguiram observar as mudanças relacionadas à prática docente e se notavam uma melhor qualificação quanto a ela, as respostas foram descritas de maneira positiva e se concentraram nas unidades de registro como: “evolução” (2); “melhor preparo” (4); “crítica” (2), “novas metodologias” (3) e apenas uma (1) frequência registrada referindo-se à necessidade de melhores “políticas públicas”. Essas mudanças podem ser analisadas nas falas dos participantes:

(GFM9): É, eu também. A minha prática mudou esse ano.

(GFM6): Mas agora com relação à minha prática e o contato que eu tenho com eles, eu tento sempre melhorar isso, principalmente agora. Só que online não está sendo fácil isso, em particular, não é pra mim. Eu prefiro o contato com os meninos, esse lado mais humanista mesmo. Eu já sou mais desse presencial mesmo.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: *GFM7, você se sente melhor qualificada hoje? Em relação à sua profissão.*

(GFM7): Sim, com certeza. Quanto a isso é visível pra mim. Eu me sinto assim preparada para atuar em sala.

(GFM9): É Lilian, foi visível e extremamente cansativa. Você fazer o diferente, fazer o que deve ser feito é extremamente cansativo. Acho que muitos professores acabam indo para o tradicional porque dá muito menos trabalho, muito menos estresse cansaço, até físico mesmo.

Dentre as categorias elencadas nota-se a grande satisfação dos estudantes matriculados em relação às melhorias da prática profissional na educação básica, visto que o grupo focal foi realizado durante o período em que esses estudantes ainda estavam cursando o mestrado, o que sugere que tal investigação possa continuar após a conclusão do curso.

5.3.2 Estudantes Egressos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFMS.

Foram realizados dois grupos focais com os estudantes egressos. Essa divisão foi necessária em razão da dificuldade em reunir os participantes em um único horário e dia. Com o primeiro grupo de estudantes foi desenvolvida uma sessão de grupo focal; já com o segundo grupo foram realizadas duas sessões, com um intervalo de 7 dias, em razão da maior participação.

As perguntas utilizadas durante o grupo focal dos estudantes egressos são semelhantes às feitas aos estudantes matriculados, mas algumas sofreram alterações para atender a necessidade de adaptação ao período de formação dos estudantes egressos. Assim, o primeiro grupo de perguntas também é relacionado à qualidade do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS (Quadro 20).

Quadro 20 – Questões discutidas no grupo focal com estudantes egressos, sobre a qualidade do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

Nº	Temática
1	Qualidade do curso
1.1	Como surgiu a ideia de fazer um MP? O que te motivou a fazê-lo?
1.2	Por que escolheu o Curso de Mestrado em Ensino de Ciências da UFMS?
1.3	O Curso executou estratégias de permanência para que o aluno se mantenha no curso? Em caso positivo descreva-as.
1.3.1	Quais estratégias você está desenvolvendo para poder permanecer no curso?
1.4	Indique quais benefícios o Curso de Mestrado em Ensino de Ciências trouxe para a sua formação.
1.5	As bases teóricas e metodologias utilizadas nas disciplinas auxiliaram na realização de melhorias na sua prática profissional?
1.6	Aponte suas principais dificuldades ao longo do curso.
1.7	A dinâmica e a forma de funcionamento do Curso contribuíram no desenvolvimento da pesquisa?
1.8	Você acredita que o Curso atingiu suas expectativas? O que deveria melhorar?

Fonte: Instrumento de coleta da pesquisa.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

As categorias, unidades de registro e frequências das informações obtidas na realização do grupo focal com os estudantes egressos são expostas na Tabela 8. É importante ressaltar novamente, que as frequências indicadas nas tabelas não correspondem ao número de participantes, mas sim ao número de vezes que a informação foi mencionada.

Tabela 8 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre a qualidade do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, na percepção dos egressos.

Categorias	Unidades de Registro	Frequência
Motivação	Dificuldade na prática docente escolar ou na função exercida	3
	Envolvimento com a pesquisa	3
	Força de Vontade / Melhor perspectiva	4
	Melhor formação / Construção da prática docente	5
	Orientadores	2
	Continuidade dos estudos	2
<i>Subtotal</i>		19
Preferência	Área de pesquisa	2
	Grupos de pesquisa	2
	Contato com outros estudantes do programa	3
	Ex orientadores e/ou professores	3
	Mestrado Profissional	2
	Localização da Universidade	2
<i>Subtotal</i>		14
Estratégias de Permanência do curso	Sem incentivos	7
	Sem metas	2
	Não notável	3
<i>Subtotal</i>		12
Estratégias pessoais para	Dilação de prazo; trancar o curso	3

manter-se no curso	Persistência; Vontade Própria; força de vontade pessoal	9
	Objetivos futuros traçados; projeto de vida	3
	Programação de estudos aos finais de semana	5
	Incentivos / entrosamento da Turma de colegas	8
<i>Subtotal</i>		24
Contribuições	Formação	3
	Prática Docente	6
	Trabalho / função docente	3
	Aprendizagem; Conhecimento	11
	Ressignificação da prática docente	2
	Desenvolvimento de novas pesquisas	4
	Crescimento pessoal e profissional	9
<i>Subtotal</i>		38
Bases teóricas e metodologias	Auxiliaram na reflexão do trabalho docente	8
	Auxiliaram no direcionamento da pesquisa	8
	Contribuições em diferenciar o contexto escolar	7
	Auxiliaram na produção do produto educacional	5
<i>Subtotal</i>		28
Dificuldades	Pouco tempo para executar as exigências do curso	8
	Escrita da Dissertação	2
	Mestrado profissional com roupagem acadêmica	3
	Carga horária das disciplinas	5
	Deslocamento	2
	Carga de trabalho excessiva	3
	Muito tempo sem estudar	2
	Responsabilidades (Família, Recursos Financeiros)	4
	Rigidez; falta de empatia, inflexibilidade	7
	Horário das aulas	5
<i>Subtotal</i>		41
Estruturação do Curso Dinâmica e funcionamento	Aulas e Metodologias excelentes	4
	Norteador	2
	Trocas de experiência com demais estudantes do curso	2
	Excelência da formação do corpo docente	2
	Delimitação de área de estudos	2
	Direcionamento na pesquisa	3
	Contribuição profissional	3
<i>Subtotal</i>		14
Expectativas	Não consegue mensurar	2
	Atingiu as expectativas	5
	Maior do que esperavam	6
<i>Subtotal</i>		13
Melhorias	Não consegue sugerir melhorias	2
	Maior e melhor divulgação do curso	3
	Flexibilização horários das aulas	6
	Metodologias Modernas para EAD ou ensino remoto	5
	Comitê de Ética	10
	Maior incentivo a participação em eventos	2
<i>Subtotal</i>		28

Fonte: Grupo Focal Egressos (GFE).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Na categoria **motivação**, relativa aos fatores que levaram os estudantes a cursarem o mestrado profissional em ensino de Ciências da UFMS, observa-se uma frequência maior entre as unidades “melhor formação / construção da prática docente” (5) e “força de vontade / melhor perspectiva” (4), seguidos da unidade “envolvimento com a pesquisa” (3), “orientadores” (2) e “continuidade dos estudos” (2). Nota-se na fala das participantes GFE5 o envolvimento com a pesquisa e GFE2 a influência do(a) orientador(a) da graduação:

(GFE5): Eu fui me envolvendo, eu fui me envolvendo, acabei gostando, então, eu aliei a minha necessidade de trabalho, hoje eu não estou na secretaria eu voltei pra sala de aula, então na época foi por causa disso eu fiz amizade com as meninas do grupo de pesquisa, fui entendendo um pouco mais do que era a pesquisa e daí veio "Ah, porque você não faz a prova?". Aí eu fiz a primeira prova e não deu certo. Aí eu fiz em 2014. Aí em 2015, que daí eu entrei [...].

(GFE2): O quanto que é importante a gente ter aí a quem nos orienta né, porque a orientação ela começa até muito antes de você entrar no próprio programa e comigo não foi muito diferente porque eu fui influenciado pela minha orientadora.

Na categoria **preferência** que relaciona a questão do por que da escolha do curso, a unidade “mestrado profissional” (5) destacou-se entre os participantes, o fato de que maioria de seus estudantes são professores da educação básica e vão em busca de uma melhor formação:

(GFE2): [...] eles deixam bem claro isso, qual é a finalidade do programa mestrado profissional o seu público de modo geral que seria justamente professores que estavam atuando na educação básica. Eu acredito que é uma forma de relacionar aquilo que vai ser discutido lá no curso de pós-graduação com aquilo que a gente vivência na nossa prática.

A unidade de registro “ex orientadores e/ou professores” (3) e “contato com outros estudantes do programa” (3) sobressaem em relação as outras unidades, visto que muitos estudantes do curso são oriundos dos cursos de graduação da própria instituição e essa proximidade é mais um atrativo para escolherem o Mestrado, como exemplificado na fala do(a) GFE6:

(GFE6): [...] mas em relação ao mestrado eu já tinha conhecimento do programa, porque eu cursei a graduação na UFMS, então desde o primeiro ano, eu já tive contato por meio das disciplinas relacionadas à formação do docente, com a professora [...], com a professora [...] e a professora [...] foi a minha orientadora de TCC e como ela já estava na graduação e na pós-graduação também ela estreitou ali a comunicação e a possibilidade de eu continuar a minha pesquisa no curso de mestrado.

As “áreas de pesquisa” (2), “grupos de pesquisa” (2) do curso também são elementos que trouxeram a preferência dos estudantes para escolha do curso, como salienta o(a) participante GFE1:

(GFE1): Então, quando eu vi o programa que tinha ensino de química, ensino de física e educação ambiental eu falei “puxa é esse que eu vou tentar”.

(GFE3): Eu entrei em contato com ela, pesquisei, vi como era todo o processo, todos os trâmites da Universidade Federal. Sempre quis a Universidade Federal, nunca pensei em fazer mestrado ou outro tipo de formação em outra instituição [...].

Quando questionados sobre as políticas de incentivo e permanência desenvolvidas pelo curso, resumidas na categoria **estratégias de permanência do curso**, há uma frequência considerável em que essas estratégias não são percebidas (5), pois que não há incentivos (7), como pode observar na fala dos egressos:

(GFE5): O programa eu acho que não tem assim uma abordagem pra esse caso. Tanto que a gente vê muitos colegas de mestrado ficando doente. Uns desistem, por exemplo, mães que tinham filho pequeno, as poucas que tinham no grupo não davam conta, porque é difícil quando tem filho pequeno e dar conta de tanta fase da sua vida né, mas assim, eu percebo que alguns professores eles têm algumas iniciativas, não são todos, alguns professores têm algumas iniciativas, mas não é o programa.

(GFE1): [...] o curso acredito que tenha criado algumas estratégias. No nosso caso não tá, não teve essa necessidade, eu acho seria muito difícil criar uma estratégia na primeira turma, assim, a não ser que eles vissem algo, oposto ao que aconteceu, porque a nossa turma realmente teve uma permanência muito interessante.

(GFE3): Eu nunca também vi em relação ao curso, assim uma iniciativa do curso para poder trabalhar essa questão do não abandono do curso. Mesmo porque eu acho que na nossa turma não precisou.

Observa-se que ao longo dos outros anos, notou-se pela fala dos estudantes que foram pouquíssimas as estratégias de permanência no curso.

No entanto, os egressos citaram inúmeras **estratégias pessoais para se manterem no curso**, dentre elas a maior frequência está na unidade “Persistência; Vontade Própria; força de vontade pessoal” (9), seguidos de “incentivos / entrosamento da turma de colegas” (8):

(GFE2): A gente tinha discussões assim, porque olha tinha turismólogo, químico, biólogo, físico, pedagogo, tinha de todas as áreas misturadas. Foi fantástico essas pessoas todas, as discussões que a gente tinha, sabe. As vezes a gente aprendia muito mais com os colegas ali do que com o próprio professor, o professor ficava ali mediando só os bate-papos. [...] um falava um negócio, outro falava outro, era fantástico.

(GFE3): De estratégia nossa eu acho que isso vocês disseram, essa parceria entre todo mundo da turma. Eu acho que só tem uma pessoa da minha turma de mestrado que eu não converso com ela até hoje.

A “programação de estudos aos finais de semana” (5) e a unidade de registro “objetivos futuros traçados; projeto de vida” (3) foram relatadas como estratégias para permanência no curso, como expõe o egresso GFE1:

(GFE1): Mas a gente deixava quinta e sexta assim meio que a disposição do mestrado. E eu cheguei até ter a aula também no sábado, numa disciplina específica de educação ambiental, tínhamos que criar as estratégias em relação as nossas aulas nas escolas.

Na categoria **contribuições**, observa-se intensa relação entre as unidades de registro, “aprendizagem e conhecimento” mencionadas 11 vezes, as quais estão ligadas ao “desenvolvimento pessoal e profissional” (9) por meio da “prática docente baseada nas teorias” (6), o que automaticamente leva o estudante ao “desenvolvimento de novas pesquisas” (4) ou a “ressignificação da prática docente” (2) ou “trabalho e/ou função docente” e “formação” ambos mencionadas 3 vezes.

(GFE4): Eu acho que a ideia do mestrado profissional melhorou a ideia de voltar para academia, mas também para você interagir com essas novas metodologias, novos conhecimentos que você estava fora né, na verdade. Você começa a ler, mas começa, essa prática que você já tinha lá, você começa a aprimorar na verdade.

Quando questionados se as **bases teóricas e metodológicas** utilizadas nas disciplinas auxiliaram na melhoria da prática profissional, os egressos não só confirmaram que tais bases “auxiliaram na reflexão do trabalho docente” (8), como “auxiliaram no direcionamento da pesquisa” (8), além disso, ainda afirmaram que foi possível notar as “contribuições em diferenciar o contexto escolar” (7) e também foram essenciais na “produção do produto educacional” (5). Alguns desses aspectos são observados nas falas dos(as) egressos GFE6 e GFE7:

(GFE6): Eu acredito no meu caso que a maior contribuição é a questão da reflexão do meu trabalho e da minha função como docente e a busca de forma, vamos dizer assim, autônoma a procurar novas estratégias e caminhos. Eu sei que é difícil, hoje eu vejo que é difícil, a gente aplicar de fato determinadas metodologias, determinadas teorias no contexto escolar, porque existem vários fatores que podem levar a desafios.

(GFE7): [...] Olha, eu costumo dizer assim que o mestrado acabou abrindo um leque de conhecimentos que jamais sonhei. Fazendo uma analogia na biologia foi como trocar essa lente do meu microscópio e colocasse uma lente mais potente a quantidade de conhecimento que eu consegui agregar nesse período de 2 anos e meio que eu tive o mestrado, foi fantástico. Em relação à minha prática docente antes de eu repensar o que eu tinha estabelecido assim como teorias, assim

como modos de se trabalhar em sala de aula determinados conteúdos assim de forma fantástica. A gente tem a questão do contexto escolar que é diferente.

A categoria **dificuldades** foi a que mais apresentou unidades de registro. A unidade de registro “Pouco tempo para executar as exigências do curso” (8) é a mais citada, seguidas de “rigidez; falta de empatia; inflexibilidade de alguns professores do curso”(7), a “densa carga horária das disciplinas obrigatórias”(5), a manutenção dos “horários das aulas”(5) que ocupavam os períodos diurnos e dificultavam os estudantes que trabalhavam mais 40 horas semanais ou até mesmo os estudantes egressos que eram responsáveis pela gestão da “família e dos recursos financeiros do lar”(4). A fala do egresso GFE5, retrata a inflexibilidade e a falta de empatia de alguns professores durante o curso:

(GFE5): Você via certa inflexibilidade por parte de alguns professores inclusive parece que alguns professores são tão estrelas que eles fazem questão de serem assim. Então por exemplo, não vou citar o nome, mas tem uma professora do nosso primeiro dia que falou "Ah você trabalha 40? Não vai dar conta!". "Ah você trabalha 20? É, há uma possibilidade". Então assim, pra que isso, entendeu? [...].

(GFE5): Carga horária das disciplinas.

Na continuidade dessa categoria, alguns egressos citaram em suas falas a questão do “mestrado profissional com roupagem acadêmica” (3), mostrando que o programa exigia muito além do que o curso profissional deveria cobrar de seus estudantes. Essa unidade de registro pode ser vinculada a “carga de trabalho excessiva” (3) de seus egressos, pois nos relatos do grupo focal, alguns egressos relataram trabalhar até 60 horas semanais para ajudar na renda familiar enquanto faziam o mestrado.

Ainda na categoria **dificuldades**, foram indicadas a “escrita da dissertação” (2), o “deslocamento” (2) de egressos que moravam ou moram em cidades distantes de Campo Grande - MS, localidade do curso, e a dificuldade que encaram após ficarem “muito tempo sem estudar” (2), como se observa nas descrições abaixo:

(GFE5): Eu fiquei muito tempo sem estudar. Então assim quando você volta, você volta já casada, mãe de família. É uma série de funções que você assume né. E eu acho que o programa não tem ainda esse olhar mais voltado para os acadêmicos.

(GFE3): Olha, eu acho que uma das principais dificuldades é tempo, é o tempo porque todos trabalham no mínimo 40 horas quando fazem o mestrado e esse tempo é muito sacrífico porque a gente precisa de tempo para estudar e estudar muito né. Então durante esse tempo que você tá com

as disciplinas são as demandas das disciplinas que não são poucas. [...] Então foram duas coisas assim a minha dificuldade o tempo né nos primeiros anos ali durante quando estava fazendo as disciplinas, e o segundo essa escrita mesmo esse trabalho mais solitário, é você com orientador compartilhando as coisas então são dois momentos assim um sofrimento diferente eu acho que esses dois.

(GFE1): Agora o que era para mim assim uma dificuldade que eu tinha era questão do meu trabalho mesmo, o meu trabalho porque meu trabalho era muito complexo. Então, pensa assim, você tem de segunda a sexta, todo aquele monte de afazeres, monte de aula, os três períodos, o mestrado, principalmente, ali no final da semana e na sexta.

Ao questionar os egressos sobre a **estruturação do curso, dinâmica e funcionamento** foi possível analisar por meio das unidades de registro, que essa estrutura é vista de maneira positiva, pois os estudantes consideraram que as “aulas e metodologias são excelentes” (4) e que essa unidade está ligada a “excelência da formação do corpo docente” (2) que compunha o curso. Além disso, a dinâmica e o funcionamento do curso foram importantes para auxiliar na “delimitação da área de estudos” (2), no “direcionamento da pesquisa” (3) a ser realizada, de maneira “norteadora” (2). Outros egressos ainda disseram que a integração e “trocas de experiências com os demais estudantes do curso” (2) são essenciais e ajudam no processo, essa troca de informações é válida e ainda dá aporte para uma “contribuição profissional” (3) mais sensata.

(GFE2): [...] não tenho nem dúvida. Eu acho que o que nós desenvolvemos no nosso trabalho se deve 99% a forma como o curso conduziu as aulas, conduziu as nossas discussões entendeu. Porque senão todos, a grande maioria, modificou completamente o seu trabalho, entrou com uma ideia e saiu outra muito diferente e isso aconteceu dentro do curso.

(GFE7): Pensei em desistir várias e várias vezes, mas valeu a pena no final e essa questão do conhecimento foi fantástico. É algo que eu carrego até hoje na forma que eu estou dando aula também e isso acaba influenciando a forma que eu faço pesquisa, que eu vou a feira de ciência, tudo isso o mestrado agregou na minha formação.

(GFE6): Em relação às dinâmicas do curso eu acredito que as propostas, aquilo que o professor ele propunha nas suas disciplinas eram pertinentes, porque a gente era avaliado não por prova, mas sim por trabalhos, por reflexões, por leitura. Uma prática interessante que eu gostei bastante foi da professora [...] de teorias de aprendizagem que trouxe algo diferente pra nós, ela colocava desafio de ler livro e geralmente era quase o livro inteiro de uma semana pra outra pra depois a gente criar mapas mentais. Foi no programa que eu conheci aquele Cemap Tols, a gente fez mapas mentais e ela trouxe uma fundamentação teórica sobre o que era mapa mental, como elaborar então ela pediu um trabalho que seria um instrumento de avaliação, mas ela também deu um suporte pra gente conseguir desenvolver esse trabalho.

Apesar da categoria dificuldades ser a com maior número de unidades registradas, há um contraste quando questionados se o curso atingiu as **expectativas**. Boa quantidade dos egressos diz que o curso “atingiu as

expectativas” (5) ou que as expectativas foram “maior do que esperavam” (6) e ainda assim, numa frequência menor foi dito que “não consegue mensurar” (2) sobre as perspectivas trazidas pelo curso.

(GFE2): Não, não, não acho que tenha atingido as expectativas. O curso ele ultrapassou anos luz as expectativas. Eu jamais poderia imaginar que o curso fosse fazer o que fez, nunca. Quando eu entrei eu não esperava que fosse assim é muito além das expectativas não é pouco não. É diferente por exemplo do GFE1 que já tinha tido experiência com pesquisa, mesmo que não fosse pesquisa no ensino, mas ele tinha já feito trabalho de pesquisa, eu nunca tinha feito, o meu a minha vida foi sala de aula em escolas particulares como professor de cursinho.

(GFE3): É o que eu ia dizer, eu acho que o ápice do curso foi a nossa turma GFE2, mas assim como o GFE2 eu também não consigo assim apontar no que que o curso poderia melhorar porque foi tudo isso e mais um pouco [...].

Alguns egressos elencaram alguns pontos que precisam melhorar em relação ao curso, no entanto outros “não conseguiram sugerir melhorias” (2). A unidade citada com maior frequência, sobre o que pode melhorar em relação ao curso, foi sobre o “comitê de ética” (10), em que em muitas outras perguntas aparece como uma grande burocracia a ser enfrentada pelos estudantes. Há o questionamento sobre o tempo de aprovação, grandes prazos entre uma reunião e outra e a insatisfação sobre análise distorcida dos projetos por profissionais que não são da área de pesquisa do projeto submetido.

(GFE6): Bom, no meu caso em relação ao ponto que poderia melhorar, eu não sei como funciona essa questão do comitê de ética, inclusive todo mundo passa por isso você faz certinho, mas aí ali acontece alguma coisa que volta. Aí as reuniões são uma vez por mês e tem uma data pra acontecer e se você não entregar o projeto dentro daquela data ele não vai ser corrigido para dar o parecer naquela reunião aí fica só pra outra, eu já passei por isso então é realmente um parto.

Houve também outras sugestões de melhoria, como “maior e melhor divulgação do curso” (3) por meio de propagandas e parcerias com as secretarias de educação, no âmbito estadual e municipal, por meio de incentivos, a possibilidade da “flexibilização horários das aulas” (6), que podem ser por meio da utilização de “metodologias modernas para EAD ou ensino remoto” (5) e “maior incentivo a participação em eventos” (2), como pode-se observar na fala dos (as) participantes:

(GFE1): Tiveram ao longo da história desse curso algumas modificações tentando deixá-lo melhor, agora um ponto que é muito complicado, que eu acho que esse curso passou, e eu não tô falando foi o que eu observei depois tá era a baixa quantidade de estudantes que tentavam ingressar nesse curso, tinha que ter duas seleções porque não preenchia na primeira então isso foi um desses anos aí foi muito complicado. O que é consequência de uma falta de estímulo das secretarias em valorizar que o docente minimize as suas cargas, porque se o professor tem aula na sexta e o mestrado na

sexta, se a escola falar “não, você não vai ser liberado”, eu não posso ser exonerado, eu tenho que sustentar minha família, meus filhos, você está entendendo?

(GFE6): E a outra coisa assim, na minha opinião, é a questão da flexibilização dos horários para as aulas eu acho que isso é fundamental levando em consideração o que é o mestrado profissional voltado para quem está em exercício em sala de aula. Outra coisa é essa coisa de participação de eventos, talvez pelo contexto do público que está indo pra esse programa é sei que é importante evento enfim, a gente entende, mas priorizar talvez a publicação em revistas já selecionadas pelo programa que podem ser sugeridas pra gente, fazer aquela seleção prévia dizendo: "Olha, vocês precisam publicar artigos, produções então vamos priorizar publicação em periódicos e facultativo participação em evento".

No segundo bloco de questões discutidas no grupo focal o tema debatido foi relativo ao desenvolvimento da pesquisa no Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, que compreende (Quadro 21):

Quadro 21 – Questões discutidas no grupo focal com estudantes egressos, sobre o desenvolvimento da pesquisa no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

Nº	Temática
2	Desenvolvimento da pesquisa
2.1	Como você escolheu a temática e as delimitações da sua pesquisa?
2.2	O currículo do curso influenciou na elaboração da proposta da pesquisa? Comente.
2.3	Cite quais são os componentes mais importantes para o cumprimento da pesquisa.
2.4	Quais foram as contribuições do Curso para o desenvolvimento da sua pesquisa?
2.5	Quais as principais dificuldades em relação à pesquisa?
2.6	Sobre o produto educacional, responda as questões a seguir:
2.6.1	Qual foi a finalidade do seu produto educacional?
2.6.2	Qual a relação do produto educacional com a pesquisa e com a sua prática profissional?
2.6.3	Como você elaborou e aplicou o seu produto educacional?
2.6.4	O produto educacional produzido alcançou as expectativas iniciais da pesquisa?
2.6.5	Seu produto educacional foi utilizado por outros docentes e/ou profissionais da educação? Em caso positivo, explique como.
2.6.6	Houve divulgação necessária para que esse produto educacional pudesse chegar ao público proposto? Se sim, de que maneira?

Fonte: Instrumento de coleta da pesquisa.

Nota: Elaborado pela autora (2020).

Na Tabela 9 são apresentadas as informações obtidas na realização do grupo focal com os estudantes egressos em relação ao desenvolvimento da pesquisa. A tabela registra as categorias, unidades de registro e frequências.

Tabela 9 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre o desenvolvimento da pesquisa ao longo do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

Categorias	Unidades de Registro	Frequência
Escolha do tema	Indagações; Dúvidas; Investigação	3
	Continuidade da linha de pesquisa da graduação;	5
	Influência do Trabalho	2
	Identificação Pessoal; Preferências	2
	Linha de pesquisa do orientador (a)	3
<i>Subtotal</i>		15
Currículo do Curso	Não influenciou pela temática da pesquisa escolhida	2
	Houve influências por meio da grade curricular;	8
	Houve influências por meio de disciplinas específicas cursadas	5
<i>Subtotal</i>		15
Componentes importantes para a pesquisa	Fundamentação teórica;	2
	Público da pesquisa	3
	Influência do orientador (a)	5
	Orientação correta	4
	Metodologia bem estruturada	2
<i>Subtotal</i>		16
Auxílio do Curso	Metodologias e desenvolvimento das aulas	5
	Disciplinas Optativas	1
	Disciplinas	2
	Norteamento por meio do(a) orientador(a)	4
<i>Subtotal</i>		12
Obstáculos	Submissão na Plataforma Brasil	7
	Aprovação do Comitê de Ética	4
	Adesão à pesquisa pelo público alvo	3
	Curto tempo para o desenvolvimento da pesquisa	10
	Dilação de prazo	4
	Muito tempo envolvido nas disciplinas	3
<i>Subtotal</i>		31

Fonte: Grupo Focal Egressos (GFE).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Na categoria **escolha do tema** em relação ao desenvolvimento da pesquisa, alguns egressos basearam-se na “continuidade da linha de pesquisa da graduação” (5); outros na “linha de pesquisa do(a) orientador(a)” (3); por “influência do trabalho” (2) relacionado a educação; por “identificação pessoal; preferências” (2) e outros ainda tinham a curiosidade de esclarecer suas “indagações, dúvidas e investigação” (3) sobre uma temática apropriada que lhe inquietavam. Na fala dos estudantes GFE7 e GFE5, eles narram muitas das unidades de registro citadas nessa categoria:

(GFE7): No meu caso, quando eu terminei a graduação, gosto muito de trabalhar com a história da ciência, então eu entrei já no mestrado buscando estudar a história da ciência e história da

termodinâmica, ali como proposta de trabalho, que acabou sendo tema central até a defesa da dissertação, logico foi assim aproximando da linha de pesquisa da minha orientadora, aprendendo novas teorias, por exemplo, a disciplina de teoria de aprendizagem foi fundamental que eu não conhecia vários teóricos.

(GFE5): *Eu como trabalhava na época com formação de professores na SEMED, eu trabalhava com formação dos alunos iniciais, então, quando eu fui para o mestrado eu já fui pensando em alguma coisa na área de educação para os anos iniciais, [...].*

Ao perguntar se o **currículo do curso** influenciou na construção da proposta da pesquisa, os egressos afirmaram que as influências foram principalmente “por meio da grade curricular” (8) e por meio de disciplinas específicas cursadas (5) ao longo do curso, pouco foi registrado sobre a unidade de registro que “Não influenciou pela temática da pesquisa escolhida” (2). Na fala do(a) participante GFE6, percebe-se a importância de uma disciplina específica para o aprimoramento da sua pesquisa:

GFE6: *[...], entretanto a disciplina de formação de professores, e principalmente ela contribuiu pra eu aprimorar a minha pesquisa no sentido da fundamentação e da discussão da formação docente [...].*

Na categoria **componentes importantes para a pesquisa** a “influência do orientador(a)” (5) e uma “orientação correta” (4) obtiveram as maiores frequências entre as outras unidades, seguidos dos componentes de envolvimento o “público da pesquisa” (3), o uso de uma “metodologia bem estruturada” (2) e de uma “fundamentação teórica” (2) de qualidade. Essas unidades podem ser observadas nos seguintes trechos:

(GFE5): *Então, mais importante é a essa conversa com o orientador, essa liberdade essa troca, porque a professora que observa a seleção, ela percebeu em mim, ela disse: você tem um perfil mais assim, então eu acho que se você trabalhasse com esse autor aqui, ia dar uma pegada legal, ia ficar muito bom; então eu acho que ela soube conduzir e assim essa papo franco, ela respeito o pouco afeto né, eu acho que faz muita diferença, o orientador que sugere, ele propõem mas ele também ouve o seu lado, o seu jeito, eu acho que esse é o componente que pra mim é essencial.*

(GFE6): *A fundamentação teórica metodológica, e o fato do meu público alvo ser na cidade onde eu estava desenvolvendo meu mestrado, na Universidade, então eu já tinha ali, mais ou menos esse direcionamento, então isso facilitou bastante, a questão da fundamentação teórica e metodológica é que eu acho que é que mais pega na parte de um projeto é você assentar as suas ideias, em uma metodologia que seja condizente pra você analisar os seus dados discutir aquilo ali, é um pouco difícil mas geralmente a gente acaba sendo um pouquinho influenciado pelo nosso orientador e pela linha de trabalho dele [...].*

(GFE7): *Foram teoria de aprendizagem, metodologia de pesquisa e uma disciplina de interdisciplinaridade, tópicos especiais em práticas disciplinares, que eu acabei fazendo. A história da ciência liga muito com a questão interdisciplinar e como eu queria aproximar química, física, história e geografia [...].*

Os **auxílios** oferecidos pelo curso que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa foram mencionados na fala dos egressos GFE2 e GFE5. Nessa categoria foram elencadas mais uma vez a importância e o “norteamento por meio do(a) orientador (a)” (4), seguidos da qualidade das “metodologias e desenvolvimento das aulas” (5). Igualmente, os egressos descreveram que as “disciplinas” de base obrigatória e as “disciplinas optativas” (1) são consideradas benefícios oferecidos pelo curso e auxiliam no desenvolvimento da pesquisa:

(GFE2): É como contribuição do curso eu vejo muito questão das disciplinas optativas que tinham na grade, acabou assim contribuindo muito pra aprofundar os conhecimentos, epistemologia da ciência, tópicos especiais, abordavam temas extremamente importantes pra formação do pesquisador em ensino de ciência, então eu vejo nesse sentido que contribuiu muito.

(GFE5): [...] as contribuições do curso, para o desenvolvimento da pesquisa, eu acho que foi antes, com todas as aulas, com toda a formação mesmo, eu penso isso, é a contribuição do curso é o segmento, é a base pra gente poder ir pra pesquisa. Quando você vai pra pesquisa em si, você depende mais de outros fatores então eu acho que a contribuição do curso ela aplica no desenvolvimento das aulas, da metodologia, na escrita da sua metodologia de como você vai fazer e tal [...].

Na categoria **obstáculos** estão relatadas as principais dificuldades enfrentadas pelos egressos em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Muitas dessas unidades se assemelham com as da categoria “dificuldades” descritas em relação ao curso. Os 24 (vinte e quatro) meses para a conclusão do curso são considerados um “curto tempo para o desenvolvimento da pesquisa” (10) pelos estudantes egressos que participaram do grupo focal, tal unidade relaciona-se com a necessidade de solicitar “dilação de prazo” (4), com os trâmites da “submissão na plataforma Brasil” (7) do projeto de pesquisa e sua “aprovação pelo comitê de ética” (4) como narra o estudante GFE7:

(GFE7): em relação as dificuldades, é o tempo que a GFE6 tinha levantado já, tem dois anos pra terminar o mestrado, eu gastei um ano fazendo disciplina, mais 6 meses enrolado na Plataforma Brasil, que voltava, que meu tema estava em duas páginas e queria em uma, pegava e voltava, e nisso já foi 1 ano e meio, aí eu tinha que adaptar o tempo de pesquisa com o tempo de trabalho da escola, porque como eu estava trabalhando conteúdos eu poderia perder o time de tá passando aquele conteúdo ali que eu vou abordar na sequência didática, então assim foi bem complicado eu consegui aplicar por quase no limite ali possível, é do tempo didático ali, eu consegui obter os resultados, aplicar uma sequência didática, depois produzir uma boa redação então tudo isso foi um pedido de dilatação de tempo, pra conseguir mais 6 meses pra escrever um texto de dissertação, então a questão do tempo foi crucial assim para o desenvolvimento.

Nessa categoria ainda foram mencionados os obstáculos em relação a “adesão à pesquisa pelo público alvo” (3) e “muito tempo envolvido nas disciplinas” (3).

Na Tabela 10 serão apresentadas as informações obtidas na realização do grupo focal com os estudantes egressos sobre o produto educacional.

Excepcionalmente nessa temática, separaremos as questões relacionadas ao produto educacional, que estão na mesma temática sobre o desenvolvimento da pesquisa. Coube destacar o subitem acerca do produto educacional para melhor identificação, de quais são e as formas de aplicação dos produtos e a sua importância para mudanças nas práticas pedagógicas em ensino de ciências, dos egressos do curso, na educação básica.

Tabela 10 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre o produto educacional elaborado pelos estudantes egressos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

Categorias	Unidades de Registro	Frequência
Finalidade do Produto Educacional	Formação de professores - anos iniciais	2
	Formação de professores - graduação; licenciados	2
	Material didático para professores	4
	Material didático para estudantes	2
	Sequência didática	6
	Sequência didática com material didático para estudante	2
<i>Subtotal</i>		18
Produto Educacional e a pesquisa	Elaboração, aplicação e obtenção de resultados	10
	Eficacidade da pesquisa por meio do produto.	5
	Completeness do produto com a pesquisa	7
	Continuidade da pesquisa	6
<i>Subtotal</i>		28
Produto Educacional e a Prática Profissional	Aplicou o produto em suas próprias aulas	12
	Não aplicou o produto em suas aulas	2
	Aplicou em aulas de outros docentes	5
	Aplicou em cursos externos	2
	Aprendizagem efetiva por meio do produto	2
	Prática docente externa	2
	Desenvolvimento na prática	7
<i>Subtotal</i>		33
Elaboração do Produto Educacional	Sequência didática	9
	Dissertação gerou produto	2
	Catálogo	3
	Banners	3
	Cartilha	2
<i>Subtotal</i>		19
Aplicabilidade do Produto Educacional	Não aplicou o produto	2
	Aplicou o produto parcialmente	4

	Sequencialmente com os alunos	11
<i>Subtotal</i>		16
Expectativas sobre o Produto Educacional	Acredita que alcançou as expectativas	4
	Não atingiu as expectativas; queria aplicar novamente	6
	Alcançou parcialmente as expectativas	3
<i>Subtotal</i>		13
Utilização do Produto Educacional	Não tem conhecimento	3
	Não sabe dizer	2
	Apenas o estudante utilizou	5
	Foi utilizado por outros(as)	4
<i>Subtotal</i>		14
Divulgação do Produto Educacional ao público proposto	Não houve divulgação	4
	Divulgação parcial	1
	Divulgação limitada ao site da UFMS	4
	Amplamente divulgado	2
	Divulgado em eventos: simpósios, congressos e seminários	4
	Divulgado em cursos de formação	4
	Livro publicado	2
	Artigo publicado	1
<i>Subtotal</i>		22

Fonte: Grupo Focal Egressos (GFE).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Visto que os egressos são estudantes que cursaram o mestrado profissional entre os anos de 2007 a 2018, o desenvolvimento do produto educacional era um requisito para a conclusão do curso, conforme os regulamentos já descritos. Na categoria **finalidade do produto educacional**, os estudantes narraram que foram produzidos materiais com os seguintes objetivos: “formação de professores - anos iniciais” (2); para “formação de professores – graduação; licenciados” (2), “material didático para professores” (4), “material didático para estudantes” (2), “sequência didática” (6) e “sequência didática com material didático para estudante” (2).

A primeira turma de egressos do programa relata sobre a inexperience e as dúvidas sobre o que deveria ser o produto educacional, como mostra a fala dos participantes GFE1 e GFE2:

(GFE1): Começou novo, e a forma de deixar muito clara a obrigação, o que é o produto educacional é um pouco diferente do que em relação àquela nossa primeira turma que também estava começando. Lá dava-se muita ênfase à dissertação e pouco ao produto. O produto a gente entendia assim, que era algo... tinha que ter o produto porque o programa era profissional, sem saber muito bem a finalidade.

(GFE2): O Professor GFE1, Lilian, falou sobre a questão de ter um produto, e que os nossos professores não sabiam muito bem exatamente o que era esse produto na época né, e comigo foi algo parecido também. Eu tenho dúvidas se o que eu fiz foi realmente um produto ou não, porque nós discutimos muito isso nas nossas aulas né, sobre o produto. “Olha eu preciso de um produto, mas o que vai ser o seu produto?”. No meu caso, o meu produto é uma metodologia [...].

A relação do produto com a pesquisa foi descrita na categoria **produto educacional e a pesquisa**, uma de suas unidades de registro foi concentrada na “elaboração, aplicação e obtenção de resultados” (10), conforme relata um dos participantes:

(GFE5): A relação do produto era elaborar essa formação, aplicar e dela sair o resultado que seriam duas sequências de dados que eu usei foi Paulo Freire e os três momentos pedagógicos.

As outras unidades foram registradas como “eficacidade da pesquisa por meio do produto” (5), “completude do produto com a pesquisa” (7) e “continuidade da pesquisa” (6) por meio da elaboração do produto.

(GFE7): Então quando eu fui montar meu produto eu queria colocar tudo. tratando-se de um conteúdo da história da ciência o tudo, tinha um capítulo da minha dissertação que deu quase 100 páginas. Um capítulo só. Então assim, eu tive muito essa dificuldade em encontrar um meio termo. Tudo eu achava importante. Então, a confecção final do meu produto foi essa visão. Uma confusão coletiva meu com minha orientadora.

(GFE6): Na verdade é um fruto né, da minha pesquisa que os encontros que foram desenvolvidos resultaram em uma formação, voltada, justamente pra prática do professor, então teve relação, mas como eu disse foi voltado, mais pra formação inicial, então eu não tive oportunidade de voltar e fazer algo com os licenciados depois da dissertação.

Considerando ainda a mesma questão que envolve a relação do **produto educacional e a sua prática profissional**, um número significativo de estudantes egressos conseguiu “aplicar o produto em suas próprias aulas” (12), outros “aplicaram em aulas de outros docentes” (5), em alguns casos conseguiram “aplicar em cursos externos” durante eventos em outros estados. Os estudantes conseguiram observar que o “desenvolvimento na prática” (7) do produto educacional foi importante para mensurar que houve “aprendizagem efetiva por meio do produto” (2) e exercitar a “prática docente externa” (2). No entanto, alguns estudantes egressos “não aplicaram o produto em suas aulas” (2) e não conseguiram verificar alguns desses parâmetros.

No discurso do egresso GFE4 nota-se como o desenvolvimento do produto educacional na prática funcionou:

(GFE4): o produto com a pesquisa e a prática, eu acho que ele deu muito certo porque a ideia é [...] sempre eu percebia, poxa os alunos usam fone de ouvido todos os dias, 18 horas por dia, 24 horas por dia, todo mundo. Ai eu ficava intrigado falando assim “será que não vai dar problema e tal né?”, eu comecei a estudar sobre isso, estudar biologia também, estudei muita biologia. Então essa física da audição que eu fui procurar se tinha algo pra eu poder materializar isso e saber como que funciona isso na prática visível, não através daqueles desenhos lá do livro. Eu materializei um experimento,

fazendo uma atividade experimental de demonstração, e fazendo os passos da física e como essa onda se comporta desde a parte externa até dentro do ouvido interno.

Os egressos GFE7 e GFE2 citam a preocupação em saber se realmente houve uma aprendizagem efetiva dos estudantes na aplicabilidade do produto elaborado:

(GFE7): E na minha prática profissional gostaria de identificar assim, até que ponto ele provoca realmente a aprendizagem nos estudantes. Eu lembro muito na fala do professor de metodologia da pesquisa: "Nossas pesquisas é como se fossem uma cirurgia. Ela funciona muito bem quando você está controlando todas as variáveis dela". E uma condição assim que a gente não tem 100% desse controle? Então, queria saber exatamente isso, até que ponto meu produto realmente propicia o aprendizado dos alunos.

(GFE2): No caso, por exemplo, [...] a relação do produto com a minha prática profissional é total.

Na categoria sobre a **elaboração do produto educacional** foi possível notar que comumente os egressos elaboraram “sequências didáticas” (9), “catálogo” (3), “banners” (3), “cartilha” (2), ainda nesse sentido foi registrado que a “dissertação gerou o produto” (2), como observa-se na fala do egresso GFE7:

(GFE7): O mestrado, quando eu cursei, quando os colegas me conheceram ele estava com roupa acadêmica. Então o meu produto foi meio que uma consequência da minha dissertação. Hoje, eu tenho alguns colegas que estão em outros patamares da vida e mais importante que disso é o produto e a dissertação. Só que quando eu confeccionei meu trabalho eu tive essa função inversa. Então, muito do meu produto advém da dissertação tanto é quando eu estava escrevendo, eu não tinha essa visão de separar meu estado profissional e acadêmico. [...] Então foi consequência de um trabalho de dissertação que surgiu o produto.

É importante relacionar a elaboração dos produtos educacionais com sua **aplicabilidade**, algo indicado na maioria das falas já que há 11 menções de egressos que conseguiram “aplicar o produto sequencialmente com seus alunos”; outros aplicaram parcialmente (4) e há apenas duas menções de egressos que “não aplicaram o produto” (2) por falta de tempo hábil e situações adversas nas unidades escolares em que propuseram aplicar.

Mesmo elaborando e aplicando o produto educacional, seguindo todas as exigências do regulamento do curso, alguns egressos disseram que “não” (6) alcançaram as **expectativas sobre o produto educacional** produzido e outros indicaram que não alcançaram e gostariam de “aplicar novamente”. Outros “acreditam que sim” (4), alguns “acreditam que sim, mas com interferências” (2) ou “alcançaram parcialmente” (3), é possível observar essas diferenças das unidades de registro nas falas dos participantes:

(GFE6): O produto alcançou parcialmente as expectativas iniciais por conta desse final que foi um pouco conturbado.

(GFE3): Olha Lilian, enquanto pesquisa eu acredito que alcançou sim, inclusive foi, como o Professor GFE1 disse no dele, o meu foi bastante elogiado, as professoras gostaram muito, mas eu não fico muito satisfeita em relação ao produto somente por esse motivo, sabe? Por ele ser totalmente desconhecido. Pra mim ele não atingiu o objetivo enquanto universidade/produção acadêmica né, que era justamente produzir esse produto. Então... pra que foi que eu fiz esse produto? Pra ser aprovada no mestrado? Não, eu queria que esse produto ele fosse... tivesse uma relevância.

(GFE4): Eu acho que ele superou pelo seguinte, é... difícil você olhar ali para um livro, olhar para um... algo que está desenhado no quadro e você ter um experimento lá que a pessoa pode ir lá olhar e perai “poxa, a gente tem essa estrutura, funciona dessa maneira. Então como que isso funciona no mundo palpável, macroscópico né?”. Então ela é um pouco diferente pra principalmente pra visão que eles têm em relação ao mundo hoje que eles querem ser mais... tipo, palpável né? Então é difícil você explicar “ah, tem uma carga aqui”. Você vai falar tem uma carga elétrica aqui. Então pra física tem muita coisa complexa ainda pra materializar, pra química também.

A **utilização do produto educacional** por outros docentes também é fundamental para que realmente seja uma criação efetiva e contribua com a formação de outros profissionais da educação. Ao questioná-los sobre o uso do PE foi dito que “apenas o estudante utilizou” (5) durante a aplicabilidade e que o PE também “foi utilizado por outros” (4) docentes. Contudo foi relatado por alguns dos participantes do grupo focal egressos, que eles “não têm conhecimento” (3) ou “não sabem dizer” (2) se o produto educacional elaborado foi utilizado por outros professores e/ou profissionais da educação. Nos trechos abaixo é possível observar como foi relatado pelos egressos:

(GFE5): Como eu não sei se outros professores usaram, quando eu voltei pra sala de aula eu usei. Com elas eu trabalhei com crianças de terceiro ano e como eu atualmente trabalho com o quinto o que que eu fiz eu peguei o material que elas elaboraram, são duas sequências didáticas, eu modifiquei, eu adaptei e passei para as minhas crianças de 5 anos. Então se tem um docente que usou fui eu. Não sei o restante né.

(GFE6): não sei, não sei dizer se for.

(GFE7): Então, eu desconheço até o momento assim uma utilização por outros docentes.

(GFE3): Agora, teste do meu produto, só eu que testei né. Então esse teste foi feito durante a minha pesquisa com os meus alunos, mas outra pessoa não testou meu produto, que é na verdade o que eu muito queria. Quem testou meu produto foi somente eu com os meus alunos. Então eu acho que isso é muito assim... não chega a ser um teste do meu produto, entendeu? Porque eu gostaria muito que outra pessoa, que não elaborou a minha proposta, que não criou essa sequência didática, trabalhasse ela com os alunos em outra escola, em outra realidade, pra eu saber se realmente meu produto funciona, porque eu testar meu próprio produto, eu tenho todas as concepções, eu criei aquilo, é uma situação.

A categoria citada anteriormente faz relação direta com a categoria de **divulgação do produto educacional ao público proposto** que procura demonstrar se os produtos educacionais elaborados pelos egressos do curso são conhecidos no âmbito do público proposto.

Uma das unidades de registro dessa categoria mostra que “não houve divulgação” (4) do PE, nessa perspectiva, o egresso justifica sua inquietação ao dizer que seu produto educacional não foi explorado e não foi publicado para que houvesse uma divulgação necessária para estar acessível ao público proposto:

(GFE1): Agora, voltando, eu não tinha muita clareza do que era o produto educacional, eu não publiquei esse projeto porque eu não sabia como fazer, ninguém sabia como fazer, como publicava o produto educacional, apenas os artigos da dissertação. Quando eu fui na universidade, eles estavam... eu queria assim, eu queria depositar na biblioteca do Rio de Janeiro né, assim, eu queria criar um ISBN, sabe? E a UFMS não sabia como fazia isso na época, eles estavam criando o setor, e aí o tempo foi passando né, a gente acaba se movendo, então meu material tá aqui. É um material bacana, eu nunca dei continuidade nele, ele tá aqui no pdf do jeito que eu finalizei lá, o que é uma judiação. Eu não tive fomento, eu não tive condições na época, de criar um... assim, eu imprimi muitos desse material, eu deixei na escola, deixei pra comunidade, tanto a minha dissertação quanto o produto, mas eu queria ter feito colorido, sabe? Eu queria ter deixado e eu não tive apoio pra isso. Então assim, acho que nesse sentido, a universidade também não contribuiu muito e o programa também não, porque o pessoal não sabia como fazer.

Os egressos ressaltam a falta de divulgação adequada aos produtos educacionais elaborados pelos estudantes do curso:

(GFE3): Eu sei que não é a minha sequência, mas eu vou só fazer um apêndice. Quando a gente estava fazendo essa... criando o produto e tal, eu até conversei sobre isso com a [...], é uma pena que todos os produtos que o programa produz, na verdade são muito bons, é uma variedade de material didático que é produzido ali é absurda, né? E eu vejo assim, professor, que essa produção toda ela não é expandida, divulgada, da maneira como eu acho que deveria, porque quem são os interessados, digamos, desses produtos? Eu acho que quem tá lá na escola, né? Porque quando eu fiz o meu produto pensando em melhorar de alguma forma a aula de ciências, eu queria que outros professores vissem isso e se apropriassem dessa sequência que eu produzi. Mas aí, quem que vai ver? Como que eles vão ver? Eu acho que fica muito restrito, por mais que a gente publique, agora o produto vai ser publicado pela universidade, mas mesmo assim é muito distante da realidade dos professores das redes que nós estamos, que nós temos né, tanto da municipal, quanto da estadual, particular. Eu acho que o programa tinha que dar um jeito de ter uma comunicação mais direta com as redes, sabe? De ensino de Campo Grande. Tanto a municipal, quanto a estadual, para que os professores tivessem um acesso mais direto a esses produtos, porque eu tenho certeza que eles seriam muito mais, assim, utilizados pelos professores. [...] A meu ver não tem muito sentido né, a gente produzir um material didático que é pra ser utilizado com o sétimo ano né, se os professores do sétimo não vão conhecer. Então eu fiz o produto pra que? Pra mim? Então eu acho que falta isso no programa, essa... esse dar as mãos com as redes, com a rede municipal, com a rede estadual, com a rede particular.

(GFE7): Questão de divulgação eu ainda acho limitado essa divulgação que fica hospedado no site da UFMS. Do programa na verdade né. Poucos docentes têm acessou ou conhecem realmente aonde está(sic) hospedado os produtos. Acho que uma divulgação teria que ser pensado assim uma forma mais eficaz de divulgar esses trabalhos [...]. Que realmente chegue em sala de aula.

(GFE4): *Eu acho que a importância da divulgação é, mas em relação a essa... negócio de pontuação e tal, é que tem outras coisas que envolvem né, as características que o MEC impõe e tal, então tem outras burocracias né.*

(GFE2): *Mas o ponto é muito grande. Eu acho que o produto... olha só, tem tanta publicação, como o próprio GFE4 tá falando, a GFE3 tá falando, vai sair o livro. O curso tem que tirar proveito disso, e não tiram proveito né?*

(GFE4): *Eu acho que isso na parte de divulgação deixa a desejar demais.*

Em conformidade a falta de divulgação necessária dos produtos educacionais, os egressos relatam sobre a “divulgação limitada no site da UFMS” (4), “divulgação parcial” (1) e a inconstância ou a deficiência da divulgação no site do curso pelo programa:

(GFE6): *Chegar ao público proposto, mais ou menos, parcialmente, porque aí a gente divulgou dizendo que estaria disponível na plataforma no site do curso e somente. Parcialmente porque estava lá de forma pública no site do mestrado, mas é, não que houve uma divulgação direta pra eles, pra eles verem, ou pra comunidade geral, de forma que, às vezes a gente observa em eventos, por exemplo. Dessa maneira não aconteceu, foi mais mediante a liberação da dissertação junto com o produto na plataforma a Sucupira e no site do mestrado.*

(GFE1): *O site do programa já perdeu... perdeu-se bases, perderam as bases, né? A [...] sabe bem disso, a gente já conversou bastante. É... hoje tem, se não me engano, lá ainda tem...assim, ele liga, e que é um problema da instituição também, porque ele liga os programas de pós-graduação da UFMS eles são conectados a uma página da PROP, que aí você tem acesso aos... às dissertações, mas a maioria é dissertação. Produto nem sempre, na maioria das vezes não tem. Esse é um dos fatores que eu acho que o nosso programa, assim, pecou na época, do ponto de vista de avaliação né, porque tinha que ter no programa uma página para os produtos, uma página para as dissertações, com os pdf's, talvez com resuminho, e isso não tinha. Eu sinceramente fui ver isso depois, mas com nome do aluno, o resumo da dissertação, o pdf da dissertação, alguns tinham produto, alguns não.*

(GFE2): *Esse é um problema sério do site do programa, por exemplo, eu fui o primeiro a defender o doutorado e até hoje a minha dissertação não tá lá, a minha tese não tá lá. É... eu já até mandei e-mail pra coordenação e tudo, mas eu não sei o que acontece. Teve... mudou inclusive, né, GFE1, mudou o site, depois quando mudou se perdeu alguns links nessa mudança. Infelizmente né, isso tem acontecido de muito tempo.*

Por outro lado, as demais unidades de registro foram citadas como “ampla divulgação” (2) do PE, outra como “divulgado em eventos: simpósios, congressos e seminários” (4) e outra unidade em que o PE foi “divulgado em cursos de formação” (4). Com esses resultados ainda pode-se analisar que houve a “publicação de livro” (4) e a “publicação de artigos” (4). O egresso GFE2 descreve sobre a ampla divulgação de seu produto educacional:

(GFE2): *As escolas públicas davam cursos e a gente ia pra lá e participar desses cursos. Eu fui pra Nova Andradina, aqui em Coxim, dei curso em Campo Grande, pude fazer isso em vários lugares e em todos esses lugares eu usava a metodologia. Participei de inúmeros eventos em que eu também dava minicurso utilizando a metodologia, então...[...] eu tomei essa frente de divulgar bastante o meu*

produto. Eu me recordo uma vez, em 2014, eu estava com uma turma do curso de licenciatura. Foi no ENEQ, que é o encontro nacional de química, que estava acontecendo em Minas Gerais, lá em Ouro Preto, e estávamos eu e os meus alunos, levei os meus alunos da licenciatura pra lá, pra... fui acompanhando os alunos, e num determinado momento lá tinha um minicurso do meu referencial. E eu fui assistir o minicurso, e no meio da discussão eu participei, eu dei uma opinião lá e você tem que se identificar né, “ah eu sou o professor fulano de tal lugar”. Então foi muito interessante, porque eu não tinha noção que as pessoas estavam usando isso no Pará, em Pernambuco, você entendeu? Porque a gente não tem noção, mas muito devido a isso, porque eu fui pra muitos eventos, eu publiquei livro, eu publiquei muitos artigos, tenho desenvolvido projetos, vários utilizando, dei minicurso, mas isso porque a minha Instituição permitiu. Tudo isso eu fiz porque eu entrei no Instituto e o Instituto me deu totais condições pra isso, inclusive me financiou pra isso.

A terceira sessão de roteiro do grupo focal foi referente à Política de Formação de Professores e Formação Continuada, as questões abordadas no roteiro do grupo focal dos estudantes egressos podem ser observadas no Quadro 22.

Quadro 22 – Questões discutidas no grupo focal com estudantes egressos, sobre Política de Formação de Professores e Formação Continuada.

Nº	Temática
3	Política de Formação de Professores / Formação Continuada
3.1	A rede de ensino na qual você atua/atuava desenvolvia políticas de formação continuada que estimularam a sua escolha em fazer o Mestrado em Ensino de Ciências? Em caso positivo, descreva essas políticas.
3.2	Havia estímulos no plano de carreira docente de sua rede de ensino para que você fizesse cursos de Pós-Graduação? Em caso positivo, descreva-os.
3.3	Você teve algum apoio financeiro da rede de ensino para cursar o Mestrado?
3.4	As condições de trabalho dificultaram a permanência no Curso? Por quê?
3.5	Houve limitações ou restrições impostas pela sua rede de ensino que trouxeram dificuldades para o ingresso, permanência ou terminalidade do curso de Mestrado? Comente.

Fonte: Instrumento de coleta de dados da pesquisa.

As categorias elencadas nessa temática foram: estímulo por meio da rede de ensino, políticas de formação continuada, ajuda financeira, condições de trabalho e limitações ao Mestrado das redes de educação (Tabela 11).

Tabela 11 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre Política de Formação de Professores e Formação Continuada no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

Categorias	Unidades de Registro	Frequência
Políticas de formação continuada	Não tinha política de formação continuada	5
	Concursados: própria rede	4
	Rede Privada	2
	Incentivo: <i>lato sensu</i>	4
<i>Subtotal</i>		15
Estímulo por meio da Rede de ensino	Estímulos; autorizações; incentivo	2
	Estímulo de grupos de formação	2
	Sem estímulos; negativas; falta de incentivo	9

	Sem estímulo; compensação de horários	6
	Contraste entre professores convocados e concursados	2
<i>Subtotal</i>		21
Ajuda financeira	Sem ajuda	5
	Sem nenhum auxílio financeiro	8
<i>Subtotal</i>		13
Condições de trabalho	Não atrapalhou, mas se tivesse mais tempo geraria mais qualidade	1
	Não dificultaram	3
	Dificultaram	4
	Dispensa acordada;	3
	Organização de horários com a direção	6
	Adaptação de Horários	3
<i>Subtotal</i>		20
Limitações ao Mestrado das redes de educação.	Constrangedor; assédio moral; intimidação	9
	Preconceito	2
	Não deixa saber que cursa mestrado; escondem	3
	Flexibilização do horário na escola; moeda de troca	2
	Esgotamento Mental	3
<i>Subtotal</i>		19

Fonte: Grupo Focal Egressos (GFE).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

As falas de 5 egressos indicam que nas redes de ensino da educação básica que atuavam enquanto cursavam o mestrado não havia **políticas de formação continuada**. A afirmativa pode ser confirmada na unidade de registro “não tinha política de formação continuada” (5), como relata o egresso GFE1:

(GFE1): Não tinha política, eu acho que com... aí GFE4, você pode até me lembrar, por que assim, nessa época eu era efetivo na rede estadual aqui.

Outros apontaram a existência de políticas de formação continuada para professores concursados desenvolvidas pela própria rede (4) e para professores da “rede privada” (2), salientando que o incentivo era principalmente para “cursos *lato sensu*” (4):

(GFE1): Assim, na rede estadual eu sinceramente não tenho muita informação, mas na rede municipal a gente vê que sempre promovem muitas formações, muita parceria com programas lato sensu.

(GFE3): Bom, no meu caso eu já estava na rede municipal de ensino. Já tem, já tinha né, no meu caso, o programa de formação continuada de professores, e eles já fazem alguma menção ao mestrado, tanto é que parte da equipe de formação de ciências incentiva os professores [...].

A categoria **estímulo por meio da rede de ensino** refere-se à questão que investiga se havia estímulos no plano de carreira docente da rede de ensino em que os egressos trabalhavam, para que eles fizessem cursos de Pós-Graduação. As unidades de registro mostram que os estímulos eram limitados como “estímulos; autorizações; incentivo” (2) e que os “estímulos vinham de grupos de formação” (2) que os egressos participavam. As maiores frequências podem ser observadas nas unidades caracterizadas como “sem estímulos; negativas; falta de incentivo” (9), outra unidade retrata que os egressos realizaram o curso “sem estímulo”, com liberação do trabalho mas com necessidade de “compensação de horários” (6), além disso, o mesmo que aconteceu com estudantes matriculados se repetiu com os estudantes egressos, que disseram observar que há “contrastos entre professores convocados e concursados” (2) sobre os incentivos e liberações para cursar o mestrado. A fala dos egressos salienta essas informações:

(GFE3): [...] Se não me engano, é 10% o mestrado. O doutorado eu não sei. Mestrado eu sei por que né, há pouco tempo que eu coloquei lá meu certificado. Mas acho que é 10% sim. E é isso. [...] Então eles conversam com os professores a respeito disso, mas a rede em si ela não tem nenhum incentivo pros professores participarem de um curso de pós-graduação. Se você se dispõe a fazer uma pós-graduação, um mestrado ou um doutorado, a relação assim... o ajuste, ele é mais enquanto escola, é mais com a direção da escola, mais com a coordenação do que com a própria rede.

(GFE4): Mas eles também não... tipo assim, eles querem que você... no estado não tem esse empecilho, mas eles falam assim “ah, ajeita seu horário aí na escola e tal”. É complicado.

(GFE7): Acho que eu vejo, que essa falta de incentivo é um meio que faz parte de um projeto maior, estrutural, de manter o professor no seu estado de obsolescência na sua carreira, então eu vejo muito disso então, esse esforço que a gente faz é meio que é remar contra a maré, usando aquela expressão popular, é mais assim algo que parte da gente pra tentar mudar a nossa realidade da nossa própria prática docente [...].

Nenhum dos estudantes egressos que participou do grupo focal recebeu **ajuda financeira**, ou tipo de bolsa ou “auxílio financeiro” (8) para realizar o curso de mestrado:

(GFE1): Agora, não tive nenhum apoio, nenhum apoio financeiro, [...].

(GFE3): Não, assim, só corroborando o Professor GFE1, porque a minha situação foi a mesma. Não tive nenhum auxílio, mas também nada que me atrapalhasse em relação à secretaria. Mas, apoio mesmo, só da escola. Apoio financeiro? Eu acho que se não me engano, é 10% Lilian que o mestrado rende né? Para o professor efetivo da rede municipal. Professor convocado não.

(GFE4): Mas incentivos, você não tem.

Ao questionar os participantes do grupo focal se as **condições de trabalho** dificultaram a permanência no curso, as unidades de registro mostram que parte dos estudantes egressos “não sentiram dificuldades” (4) ou que as condições de trabalho “não atrapalharam, mas se tivesse mais tempo geraria mais qualidade” (1) para produzir suas pesquisas. Dentre esses egressos que responderam não terem encontrado dificuldades, pode-se afirmar que alguns acordos contribuíram para que conseguissem realizar o curso e conciliar com a carga horária de trabalho, como a “organização de horários com a direção” (6) da unidade escolar e a “adaptação de horários” (3) das aulas, além das “dispensas acordadas” (3) para outros profissionais que estavam trabalhando em unidades administrativas das secretárias de educação.

(GFE1): É claro que se a gente tem tempo disponível pra fazer, afastamento essas coisas, a gente faz o curso melhor. Mas é... eu estava numa... num entusiasmo, numa vontade, num gás tão grande pra fazer o mestrado que eu confesso que as aulas não me atrapalharam, tá? Era a semana inteira lotada, como eu disse, porque né, eu tinha muita aula e eu não diminuía aula pra fazer... quer dizer, diminuía um pouco, um dia de aula pra fazer o mestrado. E isso foi só no primeiro semestre ali. No outro semestre eu já [...]. Mas assim, dificultar a minha permanência, não. Eu estava num momento de muita vontade, sabe? Eu vislumbrava aquilo como uma oportunidade muito importante pra mim.

(GEF4): Então, eu tive muita sorte porque a direção nunca fez impedimento nenhum e a coordenação sempre quando eu podia tipo, pedia pra alguém dar uma prova ou me substituir, porque às vezes estava cansado também. Eu trabalhava, na época, de segunda a quinta à noite e segunda a quinta de manhã. Daí que depois que eu mudei, que peguei umas aulas a tarde, mas é complexo porque daí você tem que mudar todo o ritmo né, aí ainda bem que tem pessoas assim que... eu também fico... sempre fui agradecido a essas pessoas.

Na categoria **limitações ao mestrado das redes de ensino** foram agregadas as respostas dos egressos quando questionados se as limitações ou restrições impostas pela sua rede de ensino que trouxeram dificuldades para ingressar, permanecer ou terminar o curso de mestrado. O que foi relatado por esses estudantes mostra como eles são vistos pela comunidade escolar que os cercam. Alguns egressos expuseram desabafos sobre o assunto.

Entre as limitações mencionadas pelos egressos estão o fato de se sentirem “constrangidos”, “intimidados” e até mesmo terem sofrido “assédio moral” (9); disseram também que muitas vezes há um certo tipo de “preconceito” (2) por outros colegas de profissão, por estarem cursando um mestrado. Assim, há registros em que os egressos falam que “não deixam saber que eles cursam um mestrado ou escondem” (3) da própria secretaria de educação e de colegas de trabalho:

(GFE3): *Na verdade, na maioria dos casos, até tenta se esconder, digamos assim, da secretaria, caso você esteja estudando, fazendo curso de mestrado ou doutorado, algo assim. Então essas coisas, [...] porque há muito tempo que eu não trabalho na rede estadual, mas a rede municipal ela meio que... ela não vê com bons olhos até agora essa pós-graduação de mestrado e doutorado. Então a maioria dos professores que eu conheço, efetivos ou convocados, não fazem questão alguma de falar com a [...] que estão fazendo curso de mestrado ou doutorado.*

Uma restrição que foi considerada como uma dificuldade para permanecer e até concluir o mestrado foi a questão dos horários em sala de aula na educação básica coincidirem com as aulas do programa. Para isso, a “flexibilização do horário na escola” foi concedida aos egressos, mas como forma de uma “moeda de troca” (2), ou seja, acordos internos entre a equipe pedagógica e os estudantes. Isso transparece na fala dos egressos GFE6, GFE7 e GFE3:

(GFE6): *Eu acho que está relacionado a flexibilização do horário do professor, inclusive até uma vez eu conversei com a minha diretora na época, ela disse "ai GFE6 não tem como mesmo eu alterar o seu horário, porque uma que você acabou de chegar e você é professora convocada, e os professores mais velhos que estão aqui vão implicar demais" porque o horário já estava bem bonitinho, definido, e eu falei, já que não tem jeito então, beleza, está bom, então essa questão da flexibilização.*

(GFE7): *Todo que é evento da escola, a gente meio que é obrigado a arcar com tudo, por exemplo quando eu estava no mestrado ele conseguiu arrumar alguns horários, e aí eu ficava à frente da feira de ciência, meio que uma moeda de troca, pra gente ter assim, a oportunidade de cursar o mínimo de disciplinas aquele momento, que surge, então eu acho que essa questão de estar flexível a horário é algo fundamental, pra gente permanecer e terminar o mestrado.*

(GFE3): *Então esses ajustes, esses combinados né, eles são feitos dentro das próprias escolas, com a direção, com a coordenação, tudo feito ali. Inclusive conheço diretores que... membros da equipe pedagógica que fazem mestrado ou doutorado, que isso é totalmente assim, sigiloso né, é uma coisa sigilosa, por quê? Porque a gente não tem apoio da [...].*

Por fim, os egressos mencionaram que o excesso de trabalho aliado às exigências do programa e os prazos que deveriam ser cumpridos levam os estudantes a um “esgotamento mental” (3), o que é uma das limitações no mestrado:

(GFE7): *Isso que a GFE5 falou, eu só me recordei só no finalzinho do mestrado, eu estava cansado, era tanta aula, era tanta pressão quando você arruma tempo pra escrever, isso me bloqueava minha criatividade, eu me sentia assim, extremamente mal, por não estar conseguindo cumprir o prazo do mestrado, não estar conseguindo produzir um bom texto, pra qualificar, pra defender com bons resultados com boa argumentação científica, exige muito tempo, leitura, produção de fichamento, então assim, foi extremamente complicado, foi esgotamento mental mesmo.*

A última sessão de perguntas desenvolvidas no grupo focal foi referente à melhoria da prática profissional na Educação Básica (Quadro 23).

Quadro 23 – Questões discutidas no grupo focal com estudantes egressos, sobre Melhoria da Prática Profissional na Educação Básica.

Nº	Temática
4	Melhoria da Prática Profissional na Educação Básica.
4.1	Como você vê, antes do mestrado e depois do mestrado:
4.1.1	Você observa mudanças em sua prática docente?
4.1.2	Foi perceptível aos estudantes das turmas em que você atuava?
4.1.3	Houve melhoria da aprendizagem por parte dos estudantes? Como?
4.1.4	Você se sentiu melhor qualificado para exercer a sua profissão? Comente.

Nota: Elaborado pela autora (2021).

As categorias elencadas nessa temática podem ser observadas na Tabela 12. As categorias foram alterações, atuação em sala de aula, melhoria da aprendizagem e qualificação na prática docente.

Tabela 12 – Categorias, unidades de registro e frequências sobre melhoria da prática profissional na Educação Básica dos estudantes egressos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

Categorias	Unidades de Registro	Frequência
Alterações	Ensino mecânico para significativo	2
	Cuidadoso(a);	2
	Diálogo; Autoanálise	3
	Empatia com os estudantes	2
	Mudança na prática docente	10
	Organizador de aprendizagem	2
	Teoria para a prática;	1
	Inovação	1
	Melhor aplicação científica	3
<i>Subtotal</i>		26
Atuação em sala de aula	Novas metodologias	3
	Mais Segura(o)	2
	Mais Criticidade; Debate	1
	Inovador(a)	1
	Cuidadoso(a);	1
	Influenciador(a)	1
	Mudanças	3
	Admiração dos estudantes pelo título	3
<i>Subtotal</i>		15
Melhoria da Aprendizagem	Melhor comunicação	1
	Metodologias mais aproveitadas	2
	Visão da escola	1
	Trabalhos pontuais; mais autonomia	4
	Usa melhor o processo do que a avaliação	1
	Não consegui avaliar; sem oportunidade; não consegue/ difícil mensurar	6
<i>Subtotal</i>		15

Qualificação na Prática Docente	Embasamento para Alfabetização Científica; Iniciação Científica	4
	Melhor formação	4
	Evolução entre a teoria e a prática	2
	Ambientação com o espaço da comunidade escolar	4
	Qualificado	2
	Embasamento teórico	3
<i>Subtotal</i>		19

Fonte: Grupo Focal Egressos (GFE).

Nota: Elaborado pela autora (2021).

Na categoria **alterações** foram indicadas as informações sobre as modificações na prática docente dos egressos, apresentando altas frequências em suas unidades. Os egressos indicaram que conseguem observar “mudanças na prática docente” (10) e “melhor aplicação científica” (3) dos conhecimentos adquiridos por meio do curso de mestrado.

(GEF1): [...] mas a minha mudança na prática docente houve sim, por conta desse conhecimento, sem contar assim que a gente tem mais cuidado, porque conhecer os pressupostos do ensino, a gente passa a ter mais cuidado com o que a gente fala com o que a gente faz, com atividade, assim por diante. Eu acho que isso dá um embasamento melhor também, pra gente. O fato de a gente ter feito mestrado dá uma consistência melhor pra gente dialogar com secretaria, dialogar com coordenação, de mudar para uma política melhor, pra x ou pra y, pra conversar em reunião de pais, é... eu acho que isso ajudou bastante.

(GFE4): Então, é que antes você é uma cópia de algum professor que você acha que ele é bom e tal, então você quer meio que copiar ele. Bom, isso é a minha interpretação. É igual o GFE1 falou, você vai lá, você... é conteúdo, é prova e tal, e você segue aquela sequência e você fica muito... tipo, não só conteudista, mas você tem um jeito de ser e você continua aquele jeito por muito tempo.

(GFE6): É, porque aí, foi quando o houve essa relação de tudo aquilo, daquelas discussões vivencia de projetos, de pesquisa, de análise, de orientador, porque antes eu era orientanda, daí eu passei a orientar, por mais que seja projeto de aluno, de educação básica, ainda assim é uma orientação.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: *Uma iniciação científica né?*

(GFE6): [...] exatamente, porque você está ali orientando, o seu aluno dentro de um projeto de pesquisa, então se eu não soubesse dificilmente eu conseguiria orienta-lo, isso foi importante.

Outras mudanças observadas na prática docente dos egressos que foram relatadas são em torno do “ensino mecânico para significativo” (2), uma melhor “organização da aprendizagem” (2), como pode-se observar na fala dos estudantes:

(GEF1): Nossa, a minha vida mudou tanto depois do mestrado, nossa senhora, mudou muito. Tá. Se eu observo mudanças em minha prática docente: assim, é... não apenas por isso, mas eu trabalhei na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel,[...]. E o que não é uma aprendizagem significativa é uma aprendizagem mecânica, certo? Eu acho que antes do mestrado eu induzia, induzia não... acho que essa não é a palavra certa, mas eu conduzia as minhas aulas de forma

mecânica, a uma aprendizagem mecânica do estudante, tá? E não significativa, porque eu não tinha o embasamento teórico, de referencial e assim por diante né. Então a minha prática docente mudou de forma assim, que eu acredito que tenha, é... tido né, criado um cuidado maior com a aprendizagem do estudante. Sabe aquela questão de você mensurar se eu devo fazer isso ou não, se eu devo fazer uma atividade ou não, uma sequência didática proposta assim, cuidada, de que vá favorecer uma aprendizagem né. Não tá falando da significativa de Ausubel, mas uma aprendizagem que não seja aquela questão mecânica [...].

(GFE3): *Ah sim, então, como eu não estou diretamente em sala de aula, mas eu estou aqui direto com os professores, e convivo muito com os alunos e vejo o reflexo de tudo isso, e assim, não que a coordenação ela comande a escola, mas querendo ou não como alguns já disseram, influencia muita coisa. [...]. Então esse lidar com... até com a liberdade que o professor... claro que a gente vai dando um direcionamento ou outro, eu acho que influencia lá na aprendizagem dos alunos também, e eu acho que isso melhorou bastante em mim, e conseqüentemente eu tenho conseguido conversar melhor com os professores, entendê-los, entrar em consenso, sempre puxando pra essa parte que eu acredito “olha, conversa com o menino, não chega lá já falando tudo isso que você tá ansioso pra falar. Escuta um pouco, lança uma pergunta, é sexto ano, é sétimo ano, olha, pensa bem, esse menino tem 10 anos, pra 11 anos”. Então como é que vai chegar com tudo isso? Então com certeza, isso influencia na aprendizagem deles sim.*

Além disso, indicaram que enquanto docentes se sentem mais “cuidadosos(as)” (2), usam mais o “diálogo e a autoanálise” (3) e a “inovação” (1) para intervir nas aulas ou se relacionar com a comunidade escolar, o que, conseqüentemente gera maior “empatia com os estudantes” (2).

(GFE4): *muda essa didática sua, sua própria interpretação, ser humano. Mas em relação ah, tipo assim, muda... muda muito. Até as coisas que você... de artigo que você lê, coisas que eu já li, TCC ou alguma coisa boa, eu pego e falo “Ah, isso aqui é legal, vou aplicar, vou fazer uma aplicação lá na aula, vamos ver se vai dar certo. [...]. Então quando você volta lá pra academia e você começa a estudar e ver outras práticas, você é... pensa de maneira diferente né, você olha também a outra parte envolvida, e também tem muita essa parte que alguém citou em relação a esse negócio de diálogo.*

(GFE3): *Então assim, como que eu me sinto depois do mestrado, né? Então assim, eu... a partir do momento que eu entrei no mestrado, eu fui pra coordenação. E aí como que o mestrado me trouxe uma visão diferente da que eu estava... do que eu tinha com os alunos. Porque assim como o Professor GFE1 falando e eu... isso vem muito ao encontro do que eu sinto, é... Eu era assim, uma professora não ruim, mas conteudista demais, conteudista ao extremo. Então o importante era que o menino desse... que eu desse conta daquele conteúdo e que no final o menino me reproduzisse aquele conteúdo bonitinho na prova ali, que era uma prova...*

A importância da missão de transpor a “teoria para a prática” (1) com o que aprendem no mestrado foi relado pelo egresso GFE6:

(GFE6): *Foi um pouco difícil nesse sentido, mas ainda assim esse olhar de reflexão, da pesquisa me ajudou muito, muito mesmo, essa parte de vivência e de desenvolver um projeto de pesquisa e eu adequarmos a isso para o ensino, é como a professora [...] falava, transpor isso didaticamente para o ensino, então isso, eu vejo que eu tentei em alguns aspectos fazer isso, e no final eu vejo que dentre as possibilidades acabou dando certo, então eu acredito que isso foi muito, muito válido. [...] É, pra mim sim, eu acho que o principal é essa questão lá, não sei se eu posso utilizar o termo autodidata, pra gente conseguir gerir o nosso próprio, nossa própria vamos dizer assim, nossa própria*

aprendizagem no sentido da busca, das informações e uma coisa que eu vi né, agora no contexto atual que eu acredito que me ajudou muito.

Quando questionados se as mudanças na prática docente foram perceptíveis aos estudantes das turmas em que eles **atuavam em sala de aula**, as respostas basearam-se em torno de 8 (oito) unidades de registro. Dentre dessas unidades estão o reconhecimento das “mudanças” (3) por meio de “novas metodologias” (3) executadas nas aulas e a “admiração dos estudantes pelo título” (3) conquistado por seus professores.

(GFE6): Imagina, que eu vi que nessa questão principalmente em 2018, porque em 2018 no meu último ano na defesa, eu já estava nessa escola nova, e os alunos ficavam um pouco impressionados de saber que eu já era mestre, que inclusive no dia que eu defendi a minha dissertação, de manhã eu estava na UFMS levando os meus alunos para INTEGRA-UFMS e à tarde eu estava voltando pra apresentar a minha dissertação, então eles achavam assim, eles ficavam impressionados, meu Deus professora mestre, nova, não sei o que, então eles achavam assim meio que, algo inovador pra eles [...].

A atuação desses egressos em sala de aula também foi avaliada por eles, os quais disseram se sentir “mais segura (o)” (2), “mais críticos e debatedores” (1), “inovadores” (1), “cuidadoso (a)” (1) e “influenciador (a)” (1). Essas características podem ser observadas no discurso abaixo:

(GFE5): Eu ia dizer, assim, há contribuições, eu senti que eu, quando eu voltei pra sala, após o mestrado, eu estava muito mais segura, muito mais cientificamente embasada, quando vinha uma discussão de uma maneira mais profunda, mas agora se as crianças percebiam, se elas perceberam, eu não sei te dizer se elas perceberam, porque assim a gente, como eu não trabalho especificamente com ciências, a gente tem algumas aulas diferenciadas.

Os egressos consideraram uma “tarefa difícil” (6) avaliar com exatidão se houve **melhoria da aprendizagem** por parte de seus estudantes, como se observa nas falas dos egressos GFE1 e GFE4:

(GFE1): Então, isso é uma coisa difícil de medir assim, se houve melhoria [...].

(GFE4): Em relação ao que você falou sobre medir aprendizagem, é difícil porque é um negócio subjetivo. Então se a gente for falar assim... tão aprendendo mais? Não sei, tem turma que pode até ser, mas... tá num outro nível, mas eu não posso falar com exatidão que ele vai aprender mais ou aprender menos. Isso é difícil, a gente fazer essa... fazer uma resposta, cravar uma resposta.

Mas conseguiram relatar que puderam contribuir para que houvesse uma melhor aprendizagem utilizando “melhor comunicação” (1) entre seus estudantes, zelando pela “visão da escola” (1) e que “usam melhor os processos do que a

avaliação” (1). Para que tal prática aconteça, afirmaram que os estudantes conseguem “aproveitar mais as metodologias” (2) e que optam por “trabalhos pontuais”, oferecendo maior “autonomia” (4) durante as aulas aos discentes, como diz o egresso GFE1:

(GFE1): Eu acho que eu dou mais autonomia pra eles agora, assim, eu sou um professor mais construtivista e antes eu era um pouco mais... eu não vou dizer, mas um pouco mais bancário assim, sabe? Eu era uma autoridade maior e que o buraco era mais embaixo ali comigo, você tinha que me respeitar. E hoje eu sou mais tranquilo.

A última pergunta dessa sessão sobre a melhoria da prática profissional na educação básica traz a reflexão sobre a **qualificação na prática docente**, como os estudantes egressos se sentiram após a conclusão do mestrado para exercer a sua profissão. Os estudantes disseram que conseguem mensurar uma “melhor formação” (4) e se sentem mais “qualificados” (2):

(GFE7): No meu caso, assim ajudou bastante eu entender, buscar mais também como estudar, compreende determinados conceitos, determinados conteúdos, apresentando assim uma diversificação de metodologias modos de avaliação, não imaginaria que tenha formação da minha licenciatura foi muito voltada pra parte química, parte mais disciplinas hard, então assim, essa parte pedagógica acabou auxiliando bastante na minha formação, e na minha prática docente.

(GFE1): Você se sentiu melhor qualificado para exercer sua profissão? Aí eu acredito que sim, por conta.

As reflexões citadas anteriormente mostram que a melhor qualificação alcançada por meio da formação exercida pelo mestrado aproxima os estudantes egressos da “evolução entre a teoria e a prática” (2), como reflete o estudante GFE7:

(GFE7): Só complementando, estudando no mestrado diversas formas de avaliação deu pra entender que alguns alunos também têm dificuldades na parte de pesquisa, dá pra gente identificar que cada pessoa aprende de uma forma diferente, então assim foi muito bom ter essa visão ampla, de um leque de possibilidades que o mestrado deu.

As outras unidades de registro foram agrupadas em melhor “embasamento para alfabetização científica ou iniciação científica” (4), mostrando o envolvimento dos egressos com a pesquisa e a orientação em sala de aula:

(GFE7): [...] inclusive assim, como a GFE6 eu gosto muito dessa parte de iniciação científica, atuei bastante, orientando trabalhos, projetos, feiras de ciências, quando estava no mestrado. [...] eu consegui ver assim questão de crescimento, maturidade de pesquisador mesmo, se construindo nele, e conseguindo ler um artigo, discutindo, até ele sentar e falar "professor", questão de autodidatismo despertar no estudante e pesquisar artigos, saber onde pesquisar, e mostrar o caminho pra ele, e querer discutir, querer mandar mensagem continuar perguntando, como formular

uma boa questão de pergunta, isso foi muito importante. Eu vejo assim continuam na minha formação, aos colegas, inclusive, alunos que a escola, de forma geral, taxavam como violentos, bagunceiros, como eles se empenhavam em certas atividades na iniciação científica, que eram fantásticos, e eu conseguia trabalhar, vários aportes teóricos, metodológicos dentro dessa pesquisa, por exemplo, trabalhava com aprendizagem significativa, dava pra acompanhar, esses estudantes no seu desenvolvimento, então assim, foi muito bacana.

E por fim, o envolvimento dos egressos com a “ambientação do espaço da comunidade escolar” (4), que reforçam a experiência de exercer a profissão e reavaliar qual foi o verdadeiro sentido de terem cursado um mestrado profissional, como expresso na fala do egresso GFE3:

GFE3: *[...] Acho que... Com certeza sim né. A vivência, a conversa com os pais né, como que isso gente, como que toda a convivência do mestrado, como que tudo no mestrado, me ajudou com isso sabe? Não só com os pais, mas com os professores, com os alunos né, lidar com situações do cotidiano. Então o jeito de pensar mudou com o mestrado, e aí tudo o resto dentro do ambiente do trabalho ali, ele foi favorecido com isso, com certeza.*

Notam-se muitas semelhanças entre as categorias do grupo focal dos estudantes egressos com as dos matriculados, no entanto percebe-se a riqueza de detalhes expressa nas falas dos egressos sobre a experiência vivida em sala de aula, as colocações sobre melhoria da prática profissional na educação básica destacam-se com mais propriedades, o que é plenamente compreensível já que os egressos puderam avaliar com maior propriedade a importância do programa na sua formação pessoal e profissional.

5.3.3 Estudantes Evadidos do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – UFMS.

Nesse item discutiremos as percepções dos estudantes evadidos. Por falta de adesão à pesquisa, não foi possível realizar o grupo focal com esse público, portanto, utilizaremos a coleta realizada pelo questionário on-line, em que dois estudantes evadidos responderam.

As questões estarão associadas às mesmas temáticas do grupo focal e também se baseiam na qualidade do curso; desenvolvimento da pesquisa; política de formação de professores e formação continuada; e melhoria da prática profissional na educação básica. Em face à pequena adesão de evadidos, porém, não se justifica a organização dos quadros como nos segmentos anteriores.

Em relação aos **motivos** pelos quais os estudantes evadidos escolheram cursar o mestrado profissional apontaram que foi para “complementar a formação” docente (1) e por “objetivos pessoais” (1) que não foram detalhados.

Sobre a opção pelo curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS e como foram obtidas as informações sobre o curso, os estudantes responderam que foi por “influência de professores e/ou orientadores” (1) e por informações colhidas diretamente na “UFMS” (1).

Durante o período em que os estudantes estiveram matriculados no curso, um estudante indicou que houve algum programa ou ação desenvolvida na Universidade que possibilitou um **tipo de apoio** (pedagógico ou financeiro) para que permanecessem no curso e outro apontou que não receberam esse apoio.

Pode-se afirmar, por meio dos estudantes evadidos que responderam ao questionário on-line, que a **proposta curricular do curso** de mestrado profissional “é conhecida” (2) por eles. E que a consideram de “excelente qualidade” (1) e “muito boa” (1), porque engloba um conceito que é exercido simultaneamente na própria prática docente dos seus estudantes. Além disso, os estudantes consideraram que as **disciplinas** que cursaram durante o período em que estiveram no curso foram “adequadas” (2) às suas necessidades de formação, justificando que os “docentes foram ótimos” (1) e que “utilizam boa parte do que aprenderam” (1) no dia a dia nas escolas em que atuam.

Os estudantes citaram algumas disciplinas que não existiam na matriz curricular e que poderiam ser **disciplinas importantes** para a formação continuada, entre elas, “didática do ensino superior” (1). Ainda ponderaram que as maiores contribuições que o curso pôde oferecer foi a “facilidade em escrever e produzir projetos” (2), “desenvolver materiais didáticos” (1), “compreender a estrutura e a leitura de artigos científicos” (1) e “desenvolver melhores metodologias de ensino” (1).

Na visão desses estudantes, foram elencados como os **principais problemas ou lacunas no mestrado** profissional, a “falta da disciplina didática para o ensino superior” (1), “falta de incentivo financeiro ou bolsa” (1), a “orientação” incoerente (1) e a “carga horária” excessiva (1).

Dentre as **atividades mais difíceis** ou complexas no curso, foram analisadas a “escrita do projeto” (1) e a “conclusão da dissertação” (1). As atividades elencadas pelos estudantes como mais difíceis podem ser consideradas como um

dos motivos de trancamento do curso ou até de desistência. Entre os estudantes que responderam ao questionário, todos já haviam solicitado **trancamento de disciplina e/ou de semestre** e alegaram como motivos “depressão” (2) e “gravidez” (1), além dos outros motivos já citados.

Uma questão bastante importante é investigar quais foram os motivos que levaram os estudantes evadidos a **desistir do curso**, e as respostas mais frequentes foram “depressão” (2) e a produção da “dissertação” (1).

Na sessão de perguntas sobre o **desenvolvimento da pesquisa**, foi possível observar que o lócus em que estudantes evadidos realizaram ou pretendiam desenvolver a pesquisa eram as “escolas públicas” (2). Um evadido observou também que o local aonde foi feita a coleta de dados/informações, propiciou **condições adequadas para a realização da pesquisa** e a aplicação do produto, pois a “escola foi receptiva” (1), no entanto, outro evadido descreveu que não conseguiu chegar na etapa da coleta de informações (1).

Os estudantes evadidos responderam que as **disciplinas ofertadas** no curso “contribuíram” (2) para o desenvolvimento do projeto de pesquisa até quando conseguiram se manter no curso. Os estudantes disseram que os conhecimentos sobre os teóricos ajudaram na formulação da fundamentação teórica do projeto de pesquisa, que as aulas sobre tipos de produto contribuem até hoje com o trabalho profissional que executam. Também descreveram acerca das contribuições de reflexões de professores do curso sobre a visão do mundo, da profissão, da ética e didática como forma de inspiração para suas aulas e complementaram que a pesquisa que executaram durante o período que estiveram no curso é ponto chave para o trabalho que executam atualmente.

Sobre o **produto educacional**, os dois estudantes evadidos responderam que conseguiram desenvolver o produto. Dentre os produtos estão à produção de um GIBI e o material didático sobre modelos atômicos. Um evadido afirmou que o **produto desenvolvido foi utilizado** por ele mesmo em uma atividade educativa, nesse caso, “foi aplicado” (1) em uma escola estadual com turmas do 1º ano do ensino médio. Mesmo não finalizando o mestrado, os estudantes evadidos conseguem afirmar que as disciplinas ofertadas no curso “contribuíram” (2) para o **desenvolvimento do produto**.

Sobre as **políticas de formação de professores e formação continuada**, quando questionados sobre os **estímulos à formação continuada**, se havia uma

política de carreira ou de cargos e salários, um evadido apontou que havia “sim” (1), indicando que o benefício recebido foi o aumento salarial, relativo à progressão na carreira. O outro evadido indicou não ter recebido nenhum estímulo.

Os evadidos não receberam **liberação** do trabalho para cursar o mestrado e também “não receberam **ajuda financeira**” para realizar a pesquisa.

Quando questionados se as **atividades desenvolvidas** no curso de mestrado contribuíram para a formação, os estudantes afirmaram que “sim” (2), e exemplificaram que essas contribuições puderam ser notadas na escrita dos projetos.

Dentro da temática sobre a **melhoria da prática profissional na educação básica**, os estudantes disseram que foi possível aplicar nas atividades profissionais atuais, os **conhecimentos desenvolvidos no curso de mestrado profissional**. Esses conhecimentos foram úteis na “produção de material didático” (1), no “ensino de metodologia científica” (1), e a “desmistificação das teorias da aprendizagem” (1). No entanto, quando questionados se os conhecimentos mediados no curso mudaram as **concepções sobre a educação, as teorias de ensino e de aprendizagem**, um dos estudantes evadidos disse que “não mudaram as concepções”, mas “complementaram e aprofundaram” e as aulas passaram a ser mais “produtivas e com objetividade”.

5.4 Discussões Finais: Quais percepções são possíveis?

Este item abordará as percepções finais e as possíveis discussões entre os três grupos de estudantes que participaram da pesquisa. Tanto o roteiro do grupo focal, utilizado com os estudantes matriculados e egressos, quanto o questionário on-line, utilizado para coletar as informações dos estudantes egressos que não aderiram à pesquisa por meio do grupo focal, são instrumentos de coleta desenvolvidos que contemplam quatro grupos de questões que possibilitam analisar a importância do processo de formação continuada desenvolvido no curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS.

O primeiro grupo de questões teve como objetivo averiguar a qualidade do curso. Vemos que o principal motivo ou interesse em fazer um mestrado profissional

entre os estudantes está relacionado ao aperfeiçoamento profissional, melhor formação e construção da prática docente. Coincidentemente, o reconhecimento das contribuições ou benefícios que o curso trouxe relaciona-se igualmente entre as diferentes inquietações dos três grupos de estudantes da pesquisa. Dentre os benefícios estão: aprendizagem, conhecimento, estudos, teorias e uma melhoria da prática docente.

Do mesmo modo, Machado (2019) assegura que entre os discursos coletados em seu trabalho os entrevistados foram unânimes em indicar a busca pela qualidade na prática docente. Estudos apontam o elevado número de professores que voltam às universidades à procura de formação continuada, já que os cursos de graduação se revelam ineficientes para atender as exigências cotidianas da sala de aula (CEVALLOS, 2011; REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2010).

Cevallos (2011, p. 176) afirma que:

Entende-se que a complexidade da função docente tem levado muitos professores da Educação Básica a buscar qualificação em vários cursos, sejam eles implementados por setores do governo ou mesmo por especialistas envolvidos com as questões de ensino. Esse sentimento de incompletude e de formação ao longo da vida ganha mais sentido para os professores que têm de responder às diferentes solicitações que a escola de massa criou com a democratização do ensino, e para as quais, não foram devidamente preparados.

Observou-se que a preferência pelo curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS foi uma escolha pela área de pesquisa e também mediante a indicação de ex-professores e/ou orientadores e alunos da instituição.

Vale salientar que as estratégias de divulgação do programa que favorecem a escolha pelo mesmo foram diferentes a cada processo seletivo, incluindo em alguns anos a divulgação direta com cartazes nas escolas públicas e nos últimos anos vêm sendo incrementadas com uso das mídias sociais, mas sempre há destaque para a importância dos egressos do programa, pois que estimulam diretamente seus colegas da educação básica a ingressarem no mestrado.

Para se manterem no curso os estudantes adotaram como estratégias pessoais a persistência, a boa relação com o(a) orientador(a) e o incentivo e entrosamento com a turma do curso.

Essa relação construída com o(a) orientador(a) é uma condição importante para o direcionamento do mestrando ao mundo científico. Mota (2015) descreve em sua pesquisa a importância que o(a) orientador(a) tem sobre do domínio epistemológico do objeto de estudo de cada pesquisa, o que envolve também outras características como a autonomia, a administração das emoções e dos processos subjetivos que surgem no percurso.

Para Nóvoa (2007), o(a) orientador(a) ainda pode proporcionar ambientes para que o mestrando amadureça cognitivamente, estabelecendo o tempo individual de aprendizagem, logo o papel do investigador é fazer emergir os sentidos que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões da sua vida. Esse amadurecimento, por sua vez, apresentará contribuições significativas na prática docente.

Ainda em relação às estratégias de permanência, os estudantes não notaram ou não conseguiram observar incentivos ou as estratégias relevantes de permanência executadas pelo curso.

Esse fator não se restringe ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS, mas se deve à inexistência de políticas de permanência para a Pós-graduação no Brasil, fomentadas pela União, já que no âmbito da educação superior, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído por meio do Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, que tem por finalidade a ampliação das condições de permanência de estudantes na educação superior pública federal, se limita aos cursos de graduação presenciais, embora tenha por objetivos:

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010, p. 5).

A ausência de fomento em âmbito federal diminui muito as possibilidades de desenvolvimento de políticas institucionais de permanência, já que o financiamento das universidades vem sofrendo cortes sucessivos, especialmente após a aprovação da Emenda Constitucional N° 95 (EC-95), em 2016, que congelou as despesas primárias (pagamento de salários, água, luz, internet, vigilância, limpeza,

terceirizados, aquisição de material de consumo, realizar construções, adquirir equipamentos e mobiliários etc.) por vinte anos.

Amaral (2021) apresenta um balanço dos dois anos de gestão do governo atual, demonstrando, mediante análise do orçamento público, a queda substantiva dos recursos das universidades federais, observando três aspectos: o pagamento de Pessoal (professores e técnico-administrativos, o que inclui o pagamento de aposentados e pensionistas); o pagamento de despesas relacionadas à manutenção das instituições nas chamadas Outras Despesas Correntes (água, luz, internet, vigilância, limpeza, terceirizados e aquisição de material de consumo); e os investimentos (construções, aquisição de equipamentos e mobiliários):

O pagamento de Pessoal se elevou de valores entre R\$ 39,0 bilhões e R\$ 40,0 bilhões em 2014 para valores da ordem de R\$ 49,0 bilhões em 2019, caindo em 2020 e 2021 num montante de R\$ (-874,0) milhões em relação a 2019. [...] Os recursos financeiros para o pagamento de Pessoal docente e técnico-administrativo apresenta um perfil de crescimento de 2014 a 2019 e de queda em 2020 e 2021. O crescimento se deve a reajustes aprovados antes do Governo Temer, às progressões na carreira, às substituições de aposentados que continuam na folha de pagamento etc. As quedas indicadas já explicitam a corrosão salarial pela inflação. [...].

Nota-se uma drástica redução dos recursos para o pagamento de água, luz, internet, vigilância, limpeza, terceirizados, aquisição de material de consumo etc. das instituições, saindo de R\$ 9,0 bilhões e caindo para valores em torno de R\$ 5,5 bilhões em 2021; uma redução muita alta, de R\$ (-3,5) bilhões, o que significa uma queda de 38,9%. Esta redução compromete, de forma irremediável, o funcionamento geral das instituições no ano de 2021. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em 18/03/2021 promoveu uma coletiva à imprensa para expor a situação orçamentária das Universidades e alertar a sociedade brasileira sobre a gravidade da situação e a possibilidade da paralização das atividades institucionais no final do primeiro semestre (ANDIFES, 2021). [...]

Os valores em 2021, da ordem de R\$ 100 milhões são insignificantes frente ao tamanho do sistema e as suas necessidades de aquisição e atualização de equipamentos para os seus laboratórios. De 2014 a 2021 presencia-se uma drástica queda nesses recursos, saindo de R\$ 2,8 bilhões e atingindo R\$ 100 milhões, uma queda de 96,4%. Este resultado, se não revertido rapidamente levará as Universidades Federais a uma degenerescência de suas instalações e um grande sucateamento de seus laboratórios de pesquisa. (AMARAL, 2021, p. 9-12).

Vale destacar ainda, acerca das estratégias de permanência, que a turma de 2019 teve a possibilidade de ter o horário das aulas concentrados em dois dias da semana, quintas e sextas-feiras, nos períodos vespertino e noturno. Essa estratégia interna do programa foi considerada um fator importante para a turma, visto que 90% dos estudantes da turma exercem a profissão docente, e os horários

incompatíveis com sua carga horária de trabalho semanal é um dos motivos que inviabilizam a entrada e permanência do estudante no MP.

Em relação à unidade de registro “benefícios financeiros” há poucas menções, relativas aos matriculados que já desempenham função docente e são concursados, haja vista que na Rede Estadual de Mato Grosso do Sul a diferença no valor salarial do profissional convocado por meio da pós-graduação não era considerável até 2019. O processo seletivo publicado no edital n. 1/2019 – SAD/SED/FDT/2019, presente nas páginas 39 a 52 da Edição Extra do Diário Oficial do Estado (DOE) nº 10.060, trouxe nova resolução em que considera valor proporcional pago ao nível de aperfeiçoamento do docente convocado, para curso de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* e para curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado/Doutorado.

A Rede Municipal de Educação de Campo Grande já considerava há mais tempo o nível de aperfeiçoamento do docente convocado.

Observou-se nas falas dos estudantes que a dinâmica e o funcionamento do curso do curso norteiam e contribuem para o desenvolvimento da pesquisa. Indicaram a importância da composição do corpo docente e consideraram excelentes as bases teóricas e metodologias das disciplinas, pois auxiliam no direcionamento da pesquisa, na reflexão do trabalho docente e, além disso, contribuem na produção do produto educacional.

Mediante a análise das falas, foi possível perceber que o tempo de formação e o contexto em que se encontram os estudantes trouxeram percepções diferenciadas em relação às principais dificuldades encontradas ao longo do curso. Para os matriculados as principais dificuldades mencionadas foram a execução do projeto, os problemas psicológicos e físicos e a pandemia. Já os egressos e evadidos, destacaram o pouco tempo para executar as exigências do curso que englobam a escrita do projeto e a dissertação.

A dificuldade dos estudantes do MP em gerenciar uma matriz curricular densa e a carreira docente profissional são as exigências cobradas pelas disciplinas, muitos trabalham 40 (quarenta) horas semanais, ou até mais e não conseguem conciliar com êxito todo esse processo. Gatti (2008) acredita que investir mais orçamento público na formação de licenciados em instituições públicas e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infraestrutura, seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas

redes de ensino do que a educação continuada, que deveria voltar-se realmente para os aperfeiçoamentos.

Arruda (2020) observou que durante a pandemia, houve um déficit na escrita de textos científicos, a pandemia influenciou a gestão de tempo e foi um dos aspectos descritos como mais difíceis devido ao grande acúmulo de trabalho nas escolas.

Santos Júnior e Monteiro (2020), levantaram o considerável índice de ansiedade entre um grupo de mestrandos. A pesquisa mostrou que a ansiedade desencadeada para prosseguir com estudos e falta de hábito de uso de tecnologias precisam ser superadas pelos estudantes de pós-graduação, o que se assemelha ao que foi obtido no item problemas psicológicos e físicos dessa pesquisa.

O grupo de estudantes matriculados vivenciou durante o curso uma situação de enfrentamento às novas condições de vida, trabalho e ensino causadas pela pandemia do Covid-19. E nesse período foi necessária uma formação que contribuísse para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho no ensino remoto, mas não foram reconhecidas ações que fossem de encontro a essa formação no âmbito do programa. Vale destacar que a matriz curricular conta com a disciplina de Novas Tecnologias no Ensino de Ciências, que é optativa e não tem oferta semestral.

Observa-se, ainda, que todas as ações institucionais de apoio aos estudantes desenvolvidas pela UFMS, abertas por meio de editais, foram dirigidas aos cursos de graduação:

Dentre os editais que foram abertos, destacam-se:

1. Edital para uso dos laboratórios de informática em todos campus e Cidade Universitária;
2. Edital para concessão de auxílio inclusão digital – acesso a (sic) internet;
3. Edital para concessão de auxílio para aquisição de Equipamentos de Proteção Individual;
4. Cadastro para empréstimo de equipamento tecnológico;
5. Edital para concessão de auxílio alimentação emergencial para estudantes matriculados em campus onde há Restaurantes Universitários. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 11).

Recentemente foi publicado um dossiê que retrata os impactos da pandemia Covid-19 no processo formativo de professores de Biologia de um mestrado profissional (AMORIM; COSTA, 2020). Entre os impactos mais citados que influenciaram no processo educativo das mestrandas durante a pandemia foi a interrupção nas atividades acadêmicas, retardando a produtividade e,

consequentemente, a execução dos projetos e aumentando as dificuldades de gerenciar os desafios do dia a dia, onde incluem família, emprego e renda.

Os estudantes matriculados sentiram maior dificuldade em dar uma resposta pontual, sobre as expectativas em relação ao curso, justificando que ainda não conseguem avaliar por não terem concluído o mestrado. Já os estudantes egressos afirmam que o curso superou as expectativas. Sugeriram que as melhorias necessárias estão relacionadas ao comitê de ética, à flexibilidade nos horários das aulas e ao investimento em metodologias modernas para a EAD e para o ensino remoto.

O desenvolvimento da pesquisa ao longo do mestrado profissional é uma etapa importante, pois considera os desafios da prática, principalmente em compreendê-los e avançar em aspectos teóricos, os quais contribuem na elaboração dessa etapa e dos produtos educacionais, resultando em alterações na própria prática e no desenvolvimento do profissional (ZAIDAN, FERREIRA e KAWASAKI, 2018). Observou-se que a escolha da temática das pesquisas, entre os grupos de estudantes, se deu predominantemente pela continuidade da linha de pesquisa da graduação ou por sugestão do(a) orientador(a).

A função do orientador no curso é citada inúmeras vezes pelos os estudantes e é considerado um dos componentes mais importantes para o cumprimento da pesquisa, seguido pelo tempo disponível para execução da pesquisa e um bom equilíbrio da saúde mental. Nota-se que a pesquisa do professor da educação básica em programas de pós-graduação traz para o contexto acadêmico um profissional que produz conhecimentos na sua vivência e a orientação deve buscar e indicar teorias focadas no tema central da pesquisa, tendo como finalidade oferecer pontos de apoio para análises. Tal entendimento pode favorecer uma ampliação de conhecimentos de forma mais pragmática e objetiva (ZAIDAN *et al.*, 2018).

As principais dificuldades relatadas pelos estudantes em relação à pesquisa foram as mais distintas. Os matriculados apontaram a pandemia e o fechamento das escolas municipais e estaduais, que os impediu de realizarem a execução de suas pesquisas em campo. Já os egressos consideraram que os maiores obstáculos foram o curto tempo para o desenvolvimento da pesquisa e um dos fatores responsáveis em ocupar grande parte do tempo da sua execução foram as dificuldades para a submissão na Plataforma Brasil e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFMS.

O curso de mestrado profissional do PPEC/UFMS migrou para mestrado acadêmico em 19 de dezembro de 2019, assim, o grupo de alunos matriculados não precisou continuar desenvolvendo o produto educacional, conforme foi estabelecido pelo novo regulamento e muitos desistiram dessa etapa principalmente pela inviabilidade de aplicação em meio à pandemia e ao ensino remoto. Todos os estudantes egressos que participaram da pesquisa desenvolveram o PE. Em relação aos dois evadidos participantes da pesquisa, os dois desenvolveram, porém, apenas um aplicou.

Os produtos educacionais (PEs) têm caráter educativo, apontam para a melhoria da educação na área de estudo, e o resultado dessa investigação dos mestrados pode contribuir para a atividade semelhante de outros profissionais com base em um olhar mais esmiuçado e analítico sobre a ação profissional em diálogo entre teoria e prática (MOREIRA, 2004). O desenvolvimento de um produto educacional assemelha-se a possibilidade de criar ensinamentos aos estudantes e na própria *práxis* do docente, tornando-a mais fundamentada e contextualizada.

As principais finalidades dos PEs produzidos pelos estudantes foram a elaboração de sequências didáticas, de materiais didáticos e a construção de cursos para a formação de professores. O vínculo dos PEs com a pesquisa está relacionado à sua elaboração, aplicação e obtenção de resultados; e o vínculo com a prática profissional relacionou-se diretamente com a aplicação em sala de aula por esse mesmo estudante que o elaborou. Dentre as variedades de PEs elaborados estão: cartazes, banners, cartilhas, gibis, softwares, sequências didáticas, unidades de ensino potencialmente significativas, entre outros. É perceptível que nessa situação, o programa se constituiu como uma boa resposta às demandas de formação continuada e qualificação profissional desses egressos, ou seja, ele representa uma oportunidade para o docente articular a teoria com a prática e ressignificar as situações vivenciadas como lócus de suas pesquisas (CORREIO; CORREIO, 2018).

O grau de expectativas iniciais da pesquisa sobre os PEs produzidos é parcialmente positivo pelos egressos e por um dos estudantes evadidos. No entanto, tal parcialidade é dividida com o posicionamento de alguns egressos que afirmam não terem alcançado as expectativas iniciais, por intercorrências internas e externas, inviabilizando um maior grau de satisfação sobre os PEs. Um fator importante a ser

avaliado nessa situação é o grau de comprometimento dos estudantes com a implementação do produto, fato que colabora para um melhor alcance do resultado.

Marquezan e Savegnago (2020), em estudo similar, observaram que esse grau foi alto na avaliação dos pesquisados no trabalho desenvolvido, porém citam que não basta apenas o comprometimento dos egressos, é necessária uma orientação global, abrangente e interativa do programa também, pois no âmbito da gestão educacional, o desenvolvimento da qualidade da educação, implica na complexidade e na variedade de fatores e processos envolvidos .

No PPEC/UFMS o projeto de pesquisa comumente é baseado em problemas específicos vivenciados pelos próprios mestrados na sua prática profissional, ou seja, a elaboração do PE visa uma realidade escolar específica e determina uma pesquisa no âmbito de sua aplicação. Desse modo, acredita-se que os PEs produzidos consideraram um método de ensinar um dado conteúdo e envolvem uma reflexão sobre um problema educacional (OSTERMANN; REZENDE, 2009). Além disso, os PEs são embasados por referenciais teóricos e metodológicos na área de ensino e de aprendizagem, por meio da dissertação. Por tal motivo, diferentemente de outros programas desenvolvidos em rede, o PPEC/UFMS sempre atrelou o desenvolvimento do PE ao processo de investigação científica, não se limitando a construção de um jogo ou procedimento de ensino.

O compartilhamento dos PEs e sua utilização por outros profissionais poderiam contribuir para adequações necessárias, visto que, os produtos educacionais são aplicações dos resultados dos conhecimentos que foram construídos na formação continuada, com o intuito de auxiliar no ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica ou superior. Neste aspecto, observa-se, portanto, que o programa cumpre com o caráter translacional da pesquisa, assim descrito no Documento da Área de Ensino:

Os Programas focam as pesquisas (artigos e livros) e produções (processos, materiais, tecnologias educacionais e sociais, propostas educativas, políticas públicas) em “Ensino de determinado conteúdo”. Os cursos de Pós-graduação têm como objeto a mediação do conhecimento em espaços formais e não-formais de ensino e, como principal objetivo, a construção de conhecimento científico sobre este processo e sobre fatores de caráter micro e macro estrutural que nele interferem. A Área de Ensino é, portanto, uma Área essencialmente de pesquisa translacional, que busca construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados em educação e ensino para a sua aplicação em produtos e processos educativos na sociedade. [...]. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2013, p. 1).

Marquezan e Savegnago (2020) também defendem que a aplicação dos PEs e o seu compartilhamento é desejável, sendo possível que o pesquisador estabeleça uma relação de cooperação no ambiente de trabalho, favorecendo as ações-reflexões-ações.

Os matriculados indicaram não conhecer técnicas de divulgação dos PEs exclusivamente pelo programa. Tais afirmações foram corroboradas pelos egressos, que relataram que não houve divulgação necessária no âmbito educacional nas redes de ensino, ou que essa divulgação é parcial ou limitada apenas ao site da instituição do programa. Nesse sentido, vale ressaltar a importância da articulação entre os mestrandos, o PPEC/UFMS e as redes de ensino para propiciar o acesso e o compartilhamento dos PEs. São ações que podem contribuir para que a tão almejada melhoria da qualidade da educação possa ser alcançada.

Em relação às políticas de formação continuada desenvolvidas pelas redes de ensino em que atuam ou atuavam os estudantes do lócus da pesquisa, há percepções diferentes entre os grupos de estudantes. Para os matriculados essas formações foram consideradas poucas, descontextualizadas e sem foco, apontam também que as que existem são fora da rede. Parte dos egressos desconhecia as políticas de formação continuada na época que cursavam o mestrado profissional do PPEC/UFMS, no entanto os concursados e os que atuavam em rede privada notaram o incentivo salarial para as formações em nível *lato sensu*, atreladas à progressão funcional. Salientaram que não observaram estímulos no plano de carreira docente na rede de ensino para que cursassem o mestrado ou outro curso de pós-graduação *stricto sensu*. Os estudantes que receberam estímulos notaram que eles eram provenientes de grupos de formação ou indiretamente por meio de autorizações das secretarias de educação.

Os aspectos mais recorrentes nas falas dos estudantes são a falta de estímulos, as dificuldades na liberação para cumprir os horários e as exigências do programa, a necessidade de compensação de horários a liberação do trabalho. Coincidentemente, o contraste entre professores concursados e convocados foi relatado em todas as sessões do grupo focal que envolviam essa discussão e também na questão do apoio financeiro da rede de ensino para cursar o mestrado. Os registros foram controversos, pois ora apontam a concessão de licença com ônus para cursar o mestrado por parte de concursados e aos convocados não há

essa opção, ora indicam reclamações dos concursados apontando que os funcionários não efetivos, nomeados em cargos de comissão eram beneficiados com licenças de estudo, enquanto elas eram negadas aos concursados.

Scheibe (2010, p. 985) aponta como a falta de incentivo às políticas públicas de formação e valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica impacta o desenvolvimento da carreira docente e até levam ao seu abandono:

[...] salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura.

Para uma significativa parcela dos participantes da pesquisa, as condições de trabalho dificultaram a permanência no curso. No entanto, em face às dificuldades, alguns indicaram a criação de estratégias pessoais para permanecerem no curso, como dispensa acordada, organização e adaptação de horários junto à direção escolar e até mesmo a solicitação de licença médica. Esta postura, colocada no âmbito do ideário neoliberal como “resiliência”, ou seja, a capacidade de resistir às pressões impostas pelas agressões do meio, mascara a ausência intencional do Estado e o claro descumprimento das estratégias do PNE em vigor. É uma relação perversa na qual o Estado nega condições adequadas de trabalho e formação continuada, como também, dificulta a participação de docentes em suas instâncias de organização de classe para evitar as mobilizações e demandas nesta área. Exemplo claro disso é o projeto de Lei que tramita no Congresso Nacional²⁴, intencionando tornar a educação serviço essencial.

O país possui cerca de 517 mil profissionais com mestrado, e 188 mil com doutorado. Esses títulos representam menos de 0,5% do total da população brasileira (CGEE, 2019). Para Garcia da Costa e Nebel (2018) são vários os fatores exigidos para a conclusão de um curso de pós-graduação *stricto sensu*:

É impossível alcançar o título de mestre ou de doutor (o bônus) sem ter de arcar com as exigências e as dificuldades intrínsecas à vida acadêmica (o ônus). O ambiente da pós-graduação exige o cumprimento prazos, o bom aproveitamento nas disciplinas, a coleta dos dados empíricos para a pesquisa, a apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, a publicação de artigos em periódicos científicos relevantes para a área, a escrita da tese/dissertação, a apresentação do trabalho final

²⁴ Projeto de Lei (PL) 5.595/2020- Câmara dos Deputados Federais.

à banca avaliadora etc. Para atender a todas essas demandas, é necessário ter disciplina, uma rotina diária de atividades, e principalmente, ter controle emocional (GARCIA DA COSTA; NEBEL, 2018, p. 224).

Além dessas dificuldades já citadas, destacam-se algumas limitações ou restrições impostas pela rede de ensino aos pós-graduandos que são professores da educação básica, dentre elas: baixa remuneração, insatisfações com a burocracia, falta de liberação, incessante adaptação de horários e esgotamento mental.

Sampaio (2009) ao analisar a qualidade de vida dos professores e alunos do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, indicou que os alunos revelaram alto grau de estresse isolado, além de dificuldades de ordem financeira, pessoal e interpessoal no trabalho, resultante de conflito de interesses, além de outros aspectos relacionados às expectativas de conclusão do mestrado.

Estudos mostram que o nível de estresse entre os pós-graduandos é elevado. Uma pesquisa realizada com 140 pós-graduandos da UFRJ (MALAGRIS *et al.*, 2009) revela que 58,6% dos participantes estavam estressados. Outro estudo realizado com 66 estudantes do programa de pós-graduação em medicina veterinária da UNESP (DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005 *apud* GARCIA DA COSTA; NEBEL, 2018) mostra que 89% dos participantes apresentaram sintomas de ansiedade; 77% tinham irritabilidade; 64% sofriam com angústia; 61% apresentavam dificuldades de concentração; 55% sofriam com tristeza; 33% com depressão, dentre outros resultados.

Nessa perspectiva, ainda foram relatadas situações bastante delicadas pela turma de egressos, alguns estudantes se queixaram de terem sofrido assédio moral, intimidação e passaram por situações constrangedoras e até preconceituosas por colegas de trabalho ou pelo próprio(a) diretor(a) da escola, o que fazia com que eles escondessem ou não compartilhassem em seu ambiente de trabalho que estavam cursando o mestrado.

Anselmo, Cunha e Kempinski (2010, p. 4), conceituam assédio moral como:

[...] toda e qualquer conduta que caracteriza comportamento abusivo, frequente e intencional, através de atitudes, gestos, palavras ou escritos que possam ferir a integridade física ou psíquica de uma pessoa, vindo a por em risco o seu emprego ou degradando o seu ambiente de trabalho.

Para Menezes (2019), o meio educativo é um dos espaços mais afetados pelas práticas do assédio moral. Molon (2005) define alguns sinônimos de assédio moral aceitos no âmbito educacional como *bullying*, *mobbing*, assédio moral ou assédio psicológico. Todas essas dificuldades enfrentadas pelos estudantes estabelecem um alto grau de envolvimento cognitivo e emocional, e podem gerar uma série de problemas psíquicos, sobretudo naqueles estudantes que se encontram em estado de vulnerabilidade psicológica (GARCIA DA COSTA; NEBEL, 2018).

Conforme descrito no regulamento (2018) o objetivo do curso de mestrado profissional em Ensino de Ciências da UFMS foi capacitar os profissionais das áreas de ciências naturais, tecnologias, geografia, pedagogia, educação ambiental e áreas afins para o exercício de atividades de pesquisa em ensino. As características do programa, destacando a formação de professores, seus saberes e competências, atendem ao que recomenda a Capes (2002) para mestrados profissionais, uma vez que os mesmos devem ter uma atitude eficaz na medida em que visam à ação docente e à atividade profissional em ensino, em sala de aula, em serviço (MOREIRA, 2004).

As percepções sobre a melhoria da prática profissional dos estudantes do mestrado profissional do PPEC/UFMS é um dos fatores que ajudam a analisar a influência dos processos formativos desenvolvidos no curso e possibilitam também identificar no MP o modelo de formação docente.

As análises acerca das mudanças na prática docente, observadas antes e depois do mestrado, são mais visíveis no grupo de estudantes egressos e também entre os evadidos que mesmo não concluindo o curso, utilizam os conhecimentos nele desenvolvidos. Os estudantes egressos evidenciam a mudança na prática docente e afirmam que conseguem articular teoria e prática, organizam melhor as situações de aprendizagem para seus alunos, são professores mais cuidadosos, inovadores, com um diálogo pautado na autoanálise e possuem uma melhor aplicação das bases científicas no ensino, tornando-o mais significativo. Já os matriculados são mais cautelosos ao indicar a percepção das mudanças. Dizem que um dos pontos que atrapalha nessa avaliação é pandemia, criando uma sensação de insegurança e medo.

Nota-se a diferente opinião dos estudantes e que as suas percepções quanto ao desenvolvimento profissional estão diretamente relacionadas com as

possibilidades de desenvolverem de maneira mais eficiente sua própria prática docente atual.

Nesse sentido, compreende-se que o saber docente é originado de inúmeras fontes, sejam elas oriundas dos momentos da história de vida e da carreira profissional. Durante sua vida profissional, o professor adquire novas atitudes e visões em relação à sua prática docente, por meio de reflexões sobre a experiência profissional, de cursos e eventos que participa ao longo de sua carreira, através de contatos e diálogos com seus pares. Como ensina Tardif:

O saber dos professores **não é um conjunto de conteúdos cognitivos e definidos de uma vez por todas**, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. (TARDIF, 2002, p.14 *apud* CANUTO; MOITA, 2012, grifo dos autores).

Foi difícil para os estudantes matriculados e egressos do curso, mensurar ou avaliar a relação na melhoria da aprendizagem por parte dos discentes. Contudo, indicaram aspectos que condizem com benefícios na aprendizagem como estudantes mais estimulados, comunicativos, autônomos, empáticos e que interagem mais com as metodologias utilizadas em sala.

Segundo Libâneo (2005) essa reflexão docente é estimulada pela percepção teórica e crítica da sua vivência. Portanto, é importante compreender que refletir é uma estratégia essencial para a docência, pois permite aprimorar a prática, corrigindo os erros e construindo novos caminhos de atuação, admitindo ao docente modificar ideias e atitudes sobre o ato de ensinar. Ainda, de acordo com Libâneo (2005), apenas a reflexão e a experiência sobre a prática não determinam tudo. Para que haja efeito, é decisivo ter estratégias, metodologias e uma boa cultura geral, componentes que ajudam realizar o trabalho e a melhorar a capacidade de reflexão sobre o quê e como mudar.

A qualificação na prática docente, principal motivo pelo qual os estudantes do mestrado profissional do PPEC/UFMS escolhem o curso, foi retratada na última questão debatida na sessão do grupo focal. Os pós-graduandos indicaram que se sentem mais preparados e qualificados, destacando o embasamento para a alfabetização científica dos discentes da educação básica.

Cabe ressaltar que é indispensável estabelecer um elo entre os conhecimentos pós-formação continuada e os conhecimentos escolares, apreciando e compreendendo como unidade necessária para a formação de professores. E se isso vier do espaço institucionalizado para se fazer pesquisa, terá muito mais legitimidade e significado para a formação continuada de professores (LIBÂNEO, 2005).

Por fim, destaca-se nas falas dos participantes que nessa proposta de formação houve destaque dos fundamentos da educação, que propiciaram uma base mais sólida para ação docente e para a reflexão sobre a ação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise das informações foi possível responder à problemática inicial da pesquisa sobre a percepção dos estudantes quanto à importância do Mestrado Profissional de Ensino de Ciências da UFMS, para a sua formação continuada. Os resultados obtidos permitiram concluir que os três grupos de participantes da pesquisa - matriculados, egressos e evadidos - salientaram mais aspectos positivos relativos à formação propiciada pela MP, especialmente aqueles ligados à melhoria das bases teórico-metodológicas que sustentam o fazer docente e a sua aplicação na prática. Consequentemente, apontam para o cumprimento das intencionalidades do curso, bem como, para o atendimento dos fatores centrais propostos nos documentos de área da Capes para a área de Ensino, salientando-se o papel dos Produtos Educacionais e sua utilização na prática da pesquisa e do ensino.

Os objetivos específicos da pesquisa foram alcançados em sua maioria. Após muitas dificuldades em obter adesão dos participantes, foi possível identificar e analisar o perfil dos estudantes matriculados, egressos e evadidos do programa, por meio da aplicação de questionários on-line. Não foi possível levantar os indicadores de oferta de vagas, inscritos, matriculados, trancados, evadidos e concluintes, no período de 2007 a 2019. As buscas no Boletim Oficial da UFMS também se revelaram infrutíferas neste aspecto. As informações repassadas por meio da Coordenação do Programa relativas ao preenchimento da Plataforma Sucupira não possibilitaram garantia dos dados e a completude de informações. Espera-se atender a este quesito posteriormente no âmbito do desenvolvimento da pesquisa que ancora esta dissertação.

Por meio do levantamento bibliográfico foi possível averiguar que a produção nacional selecionada evidencia, em sua maioria, a relevância científica e social dos mestrados profissionais, embora haja críticas manifestadas por alguns autores. Observou-se também a inexistência de estudos sobre os MPs em Ensino de Ciências em Mato Grosso do Sul.

A análise documental permitiu verificar o avanço das políticas de formação de professores e de seus marcos legais, porém foram identificadas lacunas em relação aos programas para a formação continuada de professores no Brasil com

foco no ensino de Ciências. Ainda foram observados retrocessos, como a desarticulação de documentos consolidados, em face à imposição da BNCC para a educação básica. Em relação à formação continuada de professores em Mato Grosso do Sul, não foi possível localizar documentos disponíveis *on-line* para incremento na pesquisa, fazendo-se necessário a busca nas secretarias de educação no âmbito municipal e estadual diretamente com os responsáveis do setor de formação continuada.

Apesar de não conseguir o material documental sobre o Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFMS foram apresentados os resultados da parte documental coletada no site da universidade, contribuições de alguns docentes do programa e em boletins informativos, obtendo-se um registro inicial do processo histórico de constituição dos treze anos de atuação, a relação de professores que compuseram e que compõem quadro docente; além da relação de supervisores do programa, distribuídos por períodos. Com a elaboração do quadro que apresenta uma comparação das características centrais da oferta do curso ao longo dos treze anos, a partir dos seus Regulamentos, foi possível registrar as informações para a manutenção da memória do Curso.

A realização do grupo focal possibilitou identificar quais são as mudanças que os estudantes matriculados e egressos observam/observaram em sua prática docente. Entre elas, a percepção da importância do domínio das teorias de ensino e de aprendizagem para uma competente prática profissional na educação básica. Foram indicados vários motivos para a escolha do curso, havendo prevalência da indicação de ex-alunos da UFMS e da área de pesquisa. Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo grupo de estudantes matriculados foi elencada na unidade execução do projeto, seguidos dos problemas psicológicos e físicos e da pandemia causada pelo Covid-19. A maioria dos estudantes relacionaram a escolha do tema de seu projeto de pesquisa por já terem trabalhado com a mesma linha de pesquisa da graduação e/ou iniciação científica, seguidos pela influência do cotidiano e/ou vivências, identificação pessoal e/ou preferências e por último atribuíram a temática a sugestão do orientador (a).

Ao serem questionados sobre os estímulos existentes no plano de carreira docente da rede de ensino em que atuam, para cursar o Mestrado, os estudantes expuseram que não há ou não conhecem esses planos, apenas uma participante

expôs a existência desses estímulos, mas logo relatou as dificuldades de liberação e/ou afastamento do trabalho para cumprir as exigências do curso de mestrado.

A pesquisa permitiu ainda detectar diferentes mudanças pessoais nos estudantes, destacando a percepção de estarem atingindo maior aprimoramento e desenvolvimento tanto no que diz respeito aos aspectos pessoais e intelectuais, quanto na sua atividade prática docente. Nessa perspectiva, os estudantes disseram que passaram a atuar de modo mais empático e crítico, compreendendo melhor os problemas educacionais e atuando de forma mais comprometida e competente com seus discentes.

Finalmente, todas as mudanças propiciadas pelo ingresso no curso de mestrado profissional vêm agregando aos estudantes condições para que tenham novas expectativas de desenvolvimento profissional e pessoal, relacionadas com a função social de sua prática docente, a amplitude de seus conhecimentos e a possibilidade de aplicação de novas metodologias de ensino.

Estas foram as análises possíveis acerca dos dados obtidos por meio dos resultados da pesquisa, espera-se que ela seja uma fonte importante para a reflexão no âmbito dos cursos de mestrado profissional, bem como se constitua em um registro científico do rico processo histórico desenvolvido.

Salienta-se ainda, que os aspectos não tratados nesta pesquisa terão continuidade a partir do projeto maior, que continua a ser desenvolvido e possibilitará uma análise mais completa dos mestrados profissionais em ensino de Ciências de Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

- ALVES, K. dos S. G.; SILVA, T.G. da; MONTEIRO, I.B. Educação psicanálise e educação: a escassez de professores para o ensino de ciências. **Revista Igapó - Revista de Educação Ciência e Tecnologia do IFAM**, Manaus, p.48-53, 2014.
- AMARAL, N.C. Dois anos de desgoverno – os números da desconstrução. Blog: **A terra é redonda**. Publicado em: 8 abr. 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/dois-anos-de-desgoverno-os-numeros-da-desconstrucao>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- AMORIM, D. C.; COSTA, C. J. A. Impactos da pandemia Covid-19 no processo formativo de professores de Biologia de um mestrado profissional: desafios em tempos de quarentena. **Devir Educação**, v. 4, n. 2, p. 80-103, 2020.
- ANSELMO, S. L. S.; CUNHA, D. F. da; KEMPINSKI, C. R.; Cartilha **Assédio moral no trabalho**. Florianópolis: NUCORDIS/DRT, 2010.
- ARAUJO, C. M.; SILVA, E. M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 326-330, set./dez. 2009.
- ARAUJO, R. S.; VIANNA, D. M. A carência de professores de ciências e matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no Ensino Superior. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 807-822, 2011.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**, v.7, n.1, p.257-275, 2020.
- AUDI, A. G. **Um perfil formativo, técnico-acadêmico e profissional dos egressos do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência/FC UNESP [1997-2014]**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.
- BANYS, V. L. et al. mestrado profissional no Brasil e na regional Jataí. **Itinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 3, p. 01-12, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERENGER, Mercêdes Moreira; ELLIOT, Ligia Gomes; PARREIRA, Artur. **Grupo focal**. Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.
- BEZERRA, Vinicius ARAÚJO, Carla. Maluf. de. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: Privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução n 3**, Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001, p.1.

BRASIL. **Decreto 6.094**, de 24 abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas Compromisso Todos Pela Educação, pela união federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 20 jun.2021.

BRASIL. Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. P. 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p.1. edição extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41- 44.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 142.

BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. Políticas de formação docente no Brasil a partir dos anos 1990. **Revista Temas em Educação**, v.28, n.1, p. 02-19, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2013.

BOSI, A. de P. Saúde, Trabalho Docente e Pós-Graduação no Brasil, 1980-2017. **Revista Da Anpoll**, v. 1, n. 50, p.243–251, 2019.

CAMPO GRANDE. **Diretriz Curricular do Ensino Fundamental**. Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, 2003.

CAMPO GRANDE. **Lei complementar n. 106**. DIOGRANDE n. 2428. Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, 2007.

CAMPO GRANDE. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS**. Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, 2008a.

CAMPO GRANDE. **Decreto nº10.343**, de 22 de janeiro de 2008b. Publica a consolidação da Lei Complementar n. 19, de 15 de julho de 1998, institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande, com as alterações.

CAMPO GRANDE. Plano de ação 2011. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/wpcontent/uploads/sites/5/2017/03/20110923150451.pdf>Acesso em: 19 jun. 2021.

CAMPO GRANDE, **Lei Complementar n. 208**, de 27 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a implantação da hora atividade dos professores, e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2012.

CAMPO GRANDE, **Lei n. 5.565**, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande - MS e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2015.

CANUTO E. C. A; MOITA F. M. G. S. C. Análise das produções de egressos do mestrado profissional da UEPB. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5. 2012. **Anais...** Petrópolis, 2012.

CASTELO-BRANCO, A. L. **O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de biologia no ensino médio: possíveis relações**. 2015. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, 2015.

CASTRO, C. M. A hora do mestrado profissional. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. **Brasil: Mestres e Doutores 2019**. Brasília, DF. Disponível em: <https://mestresdoutores2019.cgee.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CESAR FERREIRA, Fernando; DE ARRUDA SILVA, Lenice Heloisa. REFLEXÃO COMPARTILHADA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO RELAÇÕES CTS. **Poiésis**, 2016.

CEVALLOS, Ivete. **O Mestrado Profissional em Ensino de Matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional.** Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHELOTTI, R. G. R.; ALCANTARA, E. G.; COUTINHO, R. A. Formação Continuada: uma experiência no sistema municipal de ensino de Campo Grande. In: CHELOTTI, R. G. R.; ALCANTARA, E. G.; COUTINHO, R. A. (Org.). **Aprender a aprender: estudos sobre aprendizagem.** 1 ed. Campo Grande: UFMS, 2006, v. 1, p. 07-250.

CHISTE, P. de S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, set. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria n.80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 1999, Seção I, p. 14.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Parâmetros para a Análise de Projetos de Mestrado Profissional**, Brasília, jul. 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020.** Brasília: CAPES, 2010. v. 1.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Documento de área: Ensino: 2013. Brasília, DF, 2013.

CORREIO, T. A. S.; CORREIO, M. I. O. A. O mestrado profissional em ensino de ciências e a prática docente: o professor reflexivo na perspectiva de diferentes estudiosos. **PLURAI-Revista Multidisciplinar**, v. 3, n. 2, p. 60-77, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/5306>. Acesso em: 16 jul. 2021.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. Aprender bem é possível: uma experiência exitosa em Campo Grande – MS. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v. 3, n. 2, p.97-105, jan./jun., 2010.

DIAS, I. R. **Contribuições do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências para o desenvolvimento de professores: um estudo de caso.** 2018. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

FERREIRA, M. L. História dos documentos norteadores do processo ensino-aprendizagem da Rede Municipal de Campo Grande/MS. *In: JORNADA DO HISTEDBR- História, sociedade e Educação no Brasil*, 7, 2007, Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande, UNIDERP, 2007. p. 1-21.

FISHER, K. E.; JULIEN, H. Information behavior. **Annual Review of Information Science and Technology**, v. 43, n.1 p. 1–73, 2009

FLORENCIO, LOURDES RAFAELLA SANTOS; FIALHO, LIA MACHADO FIUZA; ALMEIDA, N. R. O. Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **Holos**, v. 5, p. 303-312, 2017.

GARCIA DA COSTA, Everton; NEBEL, Letícia. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis**, Santiago, v. 17, n. 50, p. 207-227, ago. 2018.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GOBARA, Shirley Takeco; CAMILOTTI, Dirce Cristiane. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS PARA USO PEDAGÓGICO DO LAPTOP EDUCACIONAL CONTINUOUS FORMAÇÃO DE PROFESSORES OF CIÊNCIAS FOR PEDAGOGIC USE DO EDUCATIONAL LAPTOP. **Ensino e Tecnologia Revista**. Londrina, v. 1, n. 2, p. 191-208, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7436/4695>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GONDIM, C. Formação Continuada de professores de Ciências da REME: narrativas do período (2006-2020). **Ciências: novos desafios contemporâneos**. Campo Grande-MS, 06 de jul. 2021. Disponível em: <http://ciencias6ao9anocg.blogspot.com/2021/07/narrativa-formacoes-de-ciencias.html>. Acesso em: 07 jul de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Campo Grande. MS. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=500270&idtema=16&search=||s%EDntese-das-informa%E7%F5es>. Acesso em: 3 dez. 2021.

LACERDA, C. R.; ANDRE, M. E. D. A. Mestrados profissionais em rede: contribuições e desafios para a formação docente. **Revista da FAEBA**, v. 29, n. 57, p. 45, 2020.

LIBÂNIO J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez; 2005. p.53-79.

LIMA, A. I. B.; OLIVEIRA, E. C.; OLIVEIRA, A. B. F. Uma análise histórico-cultural do perfil produtivo acadêmico em um programa de pós-graduação em educação:

aportes para a compreensão do adoecimento psíquico. **Revista Inter Ação**, v. 45, n. 3, p. 637-652, 2020.

MACHADO, A. C. F. **Egressos do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Roraima e suas práticas metodológicas para o ensino fundamental**. 2019. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) -Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2019.

MACHADO, Vera de Mattos; DE CASTRO WIZIACK, Suzete Rosana. 1B119 Formação de professores de ciências da natureza para elaboração de sequências didáticas. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, 2018.

MAIA, J. de O. *et al*. Autoria docente: um esquema de análise no ensino de ciências. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e236529, 2020.

MAIA, J. de O. **Investigando o desenvolvimento profissional docente em Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências**. 2017. Tese (Doutorado em Ensino de Química) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MALAGRIS, L. E. *et al*. Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v.15, n.1, p. 184-203, 2009.

MARQUEZAN, L. P.; SAVEGNAGO, C. L. O mestrado profissional no contexto da formação continuada e o impacto na atuação dos profissionais da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. e020011-e020011, 2020.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cad. Pesqui.**, n.118, p. 89-117, mar. 2003.

MELO, K. V. A.; OLIVEIRA, R. R. "Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional". **Revista Brasileira de Pós-graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 105-123, 2005.

MENEZES, P. S. **Assédio moral no âmbito universitário e suas consequências jurídicas**. Grupo de estudos e pesquisas direito penal e democracia, UFPA: 2019. Disponível em: <https://direitopenaledemocracia.ufpa.br/wp-content/uploads/2019/02/PATR%C3%8DCIA-MENEZES-Ass%C3%A9dio-moral-no-%C3%A2mbito-universit%C3%A1rio-e-suas-consequ%C3%Aancias-jur%C3%ADdicas.pdf>. Acesso: 5 jul. 2021.

MENGA, L.; ANDRÉ, M.D.A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 9. reimp. São Paulo: EPU, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Bolsa para professor de cursos de formação tem valores definidos**. Brasília, [2012]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35575>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PNEM. **Formação de Professores**. Brasília, 2013b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2013a, Seção 1, p. 22-23.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013. Fixa os valores das bolsas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 de fevereiro de 2013, Seção 1, p. 6.

MOLON, R. C. Assédio moral no ambiente do trabalho e a responsabilidade civil: empregado e empregador. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 568, 26 jan. 2005. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/6173/assedio-moral-no-ambiente-do-trabalho-e-a-responsabilidade-civil>. Acesso em: 02 outubro de 2020.

MORAES, V. L. R.C. de. **Escola de Tempo Integral**: análise do processo de implementação em Campo Grande. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica Mestrado profissional como prática acadêmica. **RBPG**, v.2, n.4, p. 24-29, jul. 2005.

MOREIRA, S. A. **Mestrados profissionais em ensino de ciências na formação profissional de professores e o ensino na perspectiva da alfabetização científica**. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Tecnologia e Educação) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow Da Fonseca, Rio de Janeiro, 2015.

MOREIRA, M.A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v.1, n.3, 2009

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, ano 1, n. 1, p. 131-142, 2004. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

MOTA, E. da R. **As perspectivas de professor pesquisador em narrativas de egressos do programa de pós-graduação em educação e ensino de ciências na Amazônia**. 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, 2015.

MIANUTTI, J. **Uma proposta de formação continuada de professores de biologia em Mato Grosso do Sul**: de manuais didáticos a obras clássicas no estudo da evolução biológica. 2010. 146 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2010a. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102007>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petropolis: Vozes, 1994.

NEGRET, F. "A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação". **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 5, n. 10, p. 217-225, 2008.

NIEZER, Tania Mara et al. Caracterização dos produtos desenvolvidos por um programa de mestrado profissional da área de Ensino de Ciências e Tecnologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 3, 2015.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, D. K. B. de. **A formação *stricto sensu* como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 543-558, 2015.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PINZÓN, J. H. *et al* . Barreiras à Carreira e Saúde Mental de Estudantes de Pós-graduação. **Rev. bras. orientac. prof**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 189-201, dez. 2020.

POMBO, L.; COSTA, N. Avaliação de impacto de cursos de mestrado nas práticas profissionais de professores de ciências: exemplos de boas práticas. **Investigações em Ensino das Ciências**, v. 14, n.1, p. 83-99, 2009.

QUELHAS, O. L. G.; FARIA FILHO, J. R.; FRANÇA, S. L. B. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 2005.

REALI, A. M.; TANCREDI, R.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 479-506, 2010.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 543-558, set. 2015.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

ROMANOWSKI, J; ENS, R. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 18 dez.2020

SAMPAIO, E. S. **Síndrome de Burnout em professores e alunos do programa de mestrado Ensino de Ciências da Amazônia: uma contribuição para formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2009.

SANTANA, T. A. **Contribuições do mestrado profissional para a prática pedagógica do professor de biologia**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SANTOS JÚNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v.2, p.1-15, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coleção Educação Contemporânea.

SCHAFER, E. D. A.; OSTERMANN, F. O impacto de um mestrado profissional em ensino de física na prática docente de seus alunos: uma análise bakhtiniana sobre os saberes profissionais. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 87-103, ago. 2013

SCHEIBE, L. O conselho técnico-científico da educação básica da capes e a formação docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 812-825, dez. 2011.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, set. 2010.

SILVA, L. H. DE A.; FERREIRA, C.F. Concepções de professor de formadores em ações de formação continuada. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9. 2013, Águas de Lindóia. **Atas...** Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013.

SILVA, M. das G. G. da. **Formação continuada do professor alfabetizador: o papel do orientador de estudo no processo formativo do PNAIC**. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOUZA, A. P. M. de. **De qual educação ambiental estamos falando?** Uma análise do impacto dos mestrados profissionais da área de ensino de ciências. 2015. 178 f. DISSERTAÇÃO (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis, 2015.

SOUZA, F. E. C. de. **Auto avaliação do mestrado profissional: uma análise das expectativas dos pós-graduandos**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

UMPIERRE, A. B.; SILVA, A. M. T. B. Os Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências e seus Produtos Educacionais: Aplicabilidade e divulgação desse material na área da formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, v. 11, 2017, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Relatório de Ações de Enfrentamento à Covid-19 - 2020.1. Campo Grande, MS, 2020. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio_a%C3%A7%C3%B5es_Covid_2020.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Portal UFGD, 2021. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-ensino-ciencias-matematica/avaliacao-curso>. Acesso em: 05 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Para que servem e quanto ganham mestres e doutores no Brasil? BOLETIM, 2083, ano 46, 2019. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/edicao/2083/para-que-servem-e-quanto-ganham-mestres-e-doutores-no-brasil>. Acesso em: 14 maio 2021.

VILELA, M. V. F.A; SILVA, M. P. S.B; SOUZA, G. M.C; LIMA, T. M.D. Escassez de professores na área de Ciências da Natureza: Uma análise com base em dados do censo da Educação Superior e SEDUC/MT. **SLat. Am. J. Sci. Educ.**, v. 3, p. 12011-1 – 12011-10, 2016.

VILLANI, A. *et al.* Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências: estrutura, especificidade, efetividade e desenvolvimento Profissional Docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 22, n. 1, 2017.

VINHOLI JUNIOR, A. J.; GOBARA, S. T. Ensino em modelos: formação continuada de professores de ciências e biologia no contexto da deficiência visual. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

ZANDAVALLI, C.B. *et al.* Educação ambiental e a formação de professores da educação básica: rupturas e retrocessos nos anos 2000. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. XXIV, n. 4, p. 1969-1996, jan./dez. 2020.

ZANDAVALLI, C.B.; OLEGÁRIO, L. A.O. ; TASSI, L. O mestrado profissional de ensino de Ciências na UFMS: contribuições para a formação continuada. 2021. Trabalho submetido a periódico científico, ainda não publicado.

ZANDAVALLI, C.B. *et al.* Relatório Parcial da Pesquisa “O Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e suas influências para a formação continuada de professores da educação básica em Mato Grosso do Sul”. Campo Grande, MS, 2021.

ZAIDAN, S.; FERREIRA, M. C. C.; KAWASAKI, T. F. A PESQUISA DA PRÓPRIA PRÁTICA NO MESTRADO PROFISSIONAL. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 3, n. 1, p. 88-103, 16 ago. 2018.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO - PLATAFORMA BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS E SUAS INFLUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO DO SUL

Pesquisador: CARLA BUSATO ZANDAVALLI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 35851720.0.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.318.052

Apresentação do Projeto:

O estudo é uma proposta de análise das "Influências dos Cursos de Mestrado Profissional (MP) em Ensino de Ciências para a formação continuada de professores da educação básica em Mato Grosso do Sul (MS), como meios de desenvolvimento de políticas educacionais voltadas ao aprimoramento da formação de professores no Brasil. Por meio do estudo, de abordagem histórico-crítica, será analisada a situação singular dos cursos de Mestrado em Ensino de Ciências em MS", com 402 participantes dos programas, "à luz das políticas nacionais e estaduais de formação de professores, a partir de quatro eixos:

- a) Perfil dos estudantes dos programas, de seus egressos e a percepção dos mesmos sobre os programas;
- b) Propostas dos Programas – currículo e organização da oferta;
- c) Evasão e políticas de permanência;
- d) Produção científica e de produtos.

(...)

Espera-se que a sistematização e análise dessas informações permita aos pesquisadores registrar as limitações e avanços dos programas e suas eventuais contribuições à prática docente dos egressos. Está explícito no projeto de pesquisa que os campos de coleta são a UEMS e a UFMS."

Serão aplicados questionários Googleforms.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias ç Hércules Maymone ç 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** ceponep.propp@ufms.br

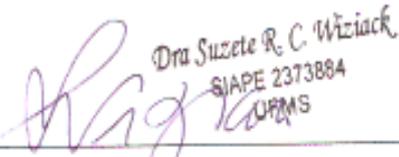
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, **SUZETE ROSANA DE CASTRO WIZIAC**, Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, desenvolvido na UFMS, autorizo a coleta de informações relativa à pesquisa “ O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS E SUAS INFLUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO DO SUL”, coordenada pela Profa. Dra. Carla B. Zandavalli e que conta com a participação de pesquisadores da UFMS, UFGD, UEMS e IFMS, listados nominalmente em anexo.

Os pesquisadores vinculados à pesquisa estão autorizados a entrar em contato com egressos e pós-graduandos do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, para coletar informações, exclusivamente, sobre o seu perfil, o desenvolvimento do referido curso e as aplicações das informações no âmbito da Educação Básica.

Haverá possibilidade ainda, de obter dados sobre as matrículas, a evasão e sobre a Proposta Pedagógica do Programa encaminhada à Capes no processo de Avaliação das Propostas de Cursos Novos (APCN).

A contrapartida dos pesquisadores implicará no envio dos relatórios de pesquisa e publicações à Coordenação do Curso e/ou Programa.


Dra. Suzete R. C. Wiziack
SIAPE 2373884
UFMS

Assinatura

Campo Grande, MS

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS DOS QUESTIONÁRIOS *ON-LINE*
ARMAZENADOS NO GOOGLE FORMS.**

ESTUDANTES MATRICULADOS

PERFIL

1. Indique em que semestre do curso você está matriculado:

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

2. Sexo:

- a) Feminino
- b) Masculino

3. Idade:

4. Naturalidade:

5. Estado Civil:

- a) Solteiro
- b) Casado
- c) Viúvo
- d) Separado
- e) Divorciado
- f) Outros

6. Número de pessoas na família na residência:

7. Formação em nível médio:

- a) Técnica-profissionalizante
- b) Propedêutica (nível médio para continuidade dos estudos)
- c) Habilitação Magistério

8. Formação em nível superior:

- a) Bacharelado
- b) Licenciatura
- c) Licenciatura e Bacharelado
- d) Superior de Tecnologia

9. Curso:

10. Município em que mora:

11. Área de atuação profissional:

12. Local de atuação profissional:

13. Carga horária semanal de trabalho:

14. Remuneração (em salários mínimos):

15. Sua remuneração é:

- a) a única fonte de renda familiar
- b) a fonte majoritária
- c) a metade da renda familiar
- d) a fonte complementar
- e) não faz falta à manutenção da família.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

16. Na instituição ou local em que você trabalha, há uma política de carreira ou de cargos e salários que possibilite estímulo à formação continuada?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei/Não tenho certeza

Em caso positivo, indique que tipos de benefícios ou estímulos a empresa ou órgão público possibilitou para você estudar.

17. Você recebeu liberação do trabalho para cursar o mestrado?

- a) Sim
- b) Não

18. Em caso positivo, qual tipo de liberação?

- a) Total
- b) Parcial
- c) Com remuneração
- d) Sem remuneração

Caso não tenha sido liberado do trabalho, indique que estratégias utiliza ou utilizou para cursar o mestrado.

19. Em qual local você desenvolveu ou desenvolverá a sua pesquisa?

- a) Escola Pública
- b) Escola Privada
- c) Outro Local
- d) Observação

Em caso de outro lugar, cite:

20. Há algum programa ou ação desenvolvido na Universidade em que você cursa o Mestrado que possibilite algum tipo de apoio (pedagógico, financeiro...) para os estudantes permanecerem no curso?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, descreva os programas e ações.

21. Caso já tenha realizado a coleta de dados para a sua pesquisa, responda à questão abaixo. O local aonde foi feita a coleta de dados/informações, propiciou condições adequadas para a realização da pesquisa e, se for o caso, para a aplicação do produto?

- a) Sim
- b) Não

Comente:

INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO DE MESTRADO

22. Por quais motivos você escolheu cursar o Mestrado em Ensino de Ciências?

23. Como você obteve informações sobre o Curso de Mestrado em Ensino de Ciências?

24. Você conhece a Proposta Curricular do seu Curso de Mestrado?

- a) Sim
- b) Não

Caso conheça, avalie a proposta.

25. As disciplinas do Curso de Mestrado são adequadas às suas necessidades de formação?

- a) Sim
- b) Não

Justifique.

26. As disciplinas ofertadas no curso contribuem para o desenvolvimento do projeto de pesquisa?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, descreva como.

27. As disciplinas ofertadas no curso contribuem para o desenvolvimento do produto, se for o caso.

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, descreva como.

28. Há disciplinas que não existem na matriz curricular e que você considera importantes?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, cite-as.

29. Quais são as atividades desenvolvidas no Curso de Mestrado que mais contribuem para a sua formação?

30. Quais são as atividades que você considerou mais difíceis ou complexas no Curso de Mestrado?

31. Quais foram os conhecimentos desenvolvidos no Curso de Mestrado que você conseguiu ou conseguirá aplicar em sua atividade profissional atual?

32. Os conhecimentos mediados no curso mudaram suas concepções sobre a educação e processo de ensino e de aprendizagem?

- a) Sim
- b) Não

Justifique

33. Você já solicitou trancamento de disciplina e/ou de semestre?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, cite os motivos.

34. Quais são os motivos que fazem você continuar no curso?
35. Quais são os motivos que podem levar você a desistir do Curso?
36. Quais são as estratégias que você utiliza para permanecer no Curso?
37. Você está desenvolvendo algum produto? Se sim, Qual?
38. O produto que está desenvolvendo será utilizado por você em atividade educativa após a finalização do mestrado?
 - a) Sim
 - b) Não

Justifique.

39. Cite as maiores contribuições que o Curso de Mestrado trouxe para você até o momento.
40. Cite os principais problemas ou lacunas que você observa no Curso de Mestrado
41. Como você avalia a mudança de modalidade do Mestrado Profissional para ao Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências? Comente.

ESTUDANTES EGRESSOS

PERFIL

1. Indique em quanto tempo você concluiu o curso: *
 - a) Menos de 24 meses
 - b) 24 meses
 - c) 30 meses
 - d) Mais de 30 meses

2. Sexo:
 - a) Feminino
 - b) Masculino

3. Idade:
4. Naturalidade:
5. Estado Civil:
 - a) Solteiro
 - b) Casado
 - c) Viúvo
 - d) Separado
 - e) Divorciado
 - f) Outros

6. Número de pessoas na família na residência:

7. Formação em nível médio:
 - a) Técnica-profissionalizante
 - b) Propedêutica (nível médio para continuidade dos estudos)

- c) Habilitação Magistério

- 8. Formação em nível superior:
 - a) Bacharelado
 - b) Licenciatura
 - c) Licenciatura e Bacharelado
 - d) Superior de Tecnologia

- 9. Curso:
- 10. Município em que mora:
- 11. Área de atuação profissional:
- 12. Local de atuação profissional:
- 13. Carga horária semanal de trabalho:
- 14. Remuneração (em salários mínimos):

- 15. Sua remuneração é:
 - a) a única fonte de renda familiar
 - b) a fonte majoritária
 - c) a metade da renda familiar
 - d) a fonte complementar
 - e) não faz falta à manutenção da família.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

- 16. Na instituição ou local em que você trabalhou durante o Mestrado, havia uma política de carreira ou de cargos e salários que possibilitando estímulo à formação continuada?
 - a) Sim
 - b) Não

Em caso positivo, indique que tipos de benefícios ou estímulos a empresa ou órgão público possibilitou para você estudar.

- 17. Você recebeu liberação do trabalho para cursar o mestrado?
 - a) Sim
 - b) Não

- 18. Em caso positivo, qual tipo de liberação?
 - a) Total
 - b) Parcial
 - c) Com remuneração
 - d) Sem remuneração

Caso não tenha sido liberado do trabalho, indique que estratégias utilizou para cursar o mestrado.

19. Em qual local você desenvolveu a sua pesquisa?

- a) Escola Pública
- b) Escola Privada
- c) Outro Local
- d) Outro

Em caso de outro lugar, cite:

20. Durante a realização do Mestrado havia algum programa ou ação desenvolvido na Universidade que possibilitou algum tipo de apoio (pedagógico, financeiro...) para os estudantes permanecerem no curso?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, descreva os programas e ações.

21. O local aonde foi feita a coleta de dados/informações, propiciou condições adequadas para a realização da pesquisa e a aplicação do produto?

- a) Sim
- b) Não

Comente.

INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO DE MESTRADO

22. Por quais motivos você escolheu cursar o Mestrado Profissional?

23. Como você obteve informações sobre o Curso de Mestrado Profissional?

24. Você conheceu a Proposta Curricular do seu Curso de Mestrado Profissional?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, avalie a proposta

25. As disciplinas do Curso de Mestrado Profissional foram adequadas às suas necessidades de formação?

- a) Sim
- b) Não

Justifique.

26. As disciplinas ofertadas no curso contribuíram para o desenvolvimento do projeto de pesquisa?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, descreva como.

27. As disciplinas ofertadas no curso contribuíram para o desenvolvimento do produto?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, descreva como.

28. Há disciplinas que não existiam na matriz curricular e que você considera importantes?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, cite-as.

29. Quais foram as atividades desenvolvidas no Curso de Mestrado Profissional que mais contribuem ou contribuíram para a sua formação?

30. Quais foram as atividades que você considerou mais difíceis ou complexas no Curso de Mestrado Profissional?

31. Quais foram os conhecimentos desenvolvidos no Curso de Mestrado Profissional que você conseguiu ou conseguirá aplicar em sua atividade profissional atual?

32. Os conhecimentos mediados no curso mudaram suas concepções sobre a educação, as teorias de ensino e de aprendizagem?

- a) Sim
- b) Não

Justifique

33. Você solicitou ao longo do curso trancamento de disciplina e/ou de semestre?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, cite os motivos.

34. Quais foram os motivos que fizeram você continuar no curso?

35. Quais foram os motivos que poderiam levar você a desistir do Curso?

36. Quais foram as estratégias que você utilizou para permanecer no Curso?

37. Qual produto você desenvolveu?

38. O produto que desenvolveu foi ou será utilizado por você em atividade educativa após a finalização do mestrado?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, descreva como

39. Cite as maiores contribuições que o Curso de Mestrado Profissional trouxe para você

40. Cite os principais problemas ou lacunas que você observou no Curso de Mestrado Profissional.

ESTUDANTES EVADIDOS

PERFIL

1. Indique em que semestre do curso você evadiu:

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5

f) 6

2. Sexo:

c) Feminino

d) Masculino

3. Idade:

4. Naturalidade:

5. Estado Civil:

g) Solteiro

h) Casado

i) Viúvo

j) Separado

k) Divorciado

l) Outros

6. Número de pessoas na família na residência:

7. Formação em nível médio:

d) Técnica-profissionalizante

e) Propedêutica (nível médio para continuidade dos estudos)

f) Habilitação Magistério

8. Formação em nível superior:

e) Bacharelado

f) Licenciatura

g) Licenciatura e Bacharelado

h) Superior de Tecnologia

9. Curso:

10. Município em que mora:

11. Área de atuação profissional:

12. Local de atuação profissional:

13. Carga horária semanal de trabalho:

14. Remuneração (em salários mínimos):

15. Sua remuneração é:

f) a única fonte de renda familiar

g) a fonte majoritária

h) a metade da renda familiar

i) a fonte complementar

j) não faz falta à manutenção da família.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

16. Na instituição ou local em que você trabalhou durante o Mestrado, havia uma política de carreira ou de cargos e salários que possibilitando estímulo à formação continuada?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, indique que tipos de benefícios ou estímulos a empresa ou órgão público possibilitou para você estudar.

17. Você recebeu liberação do trabalho para cursar o mestrado?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, qual tipo de liberação?

- e) Total
- f) Parcial
- g) Com remuneração
- h) Sem remuneração

18. Em qual local você desenvolveu ou pretendia desenvolver a sua pesquisa?

- a) Escola Pública
- b) Escola Privada
- c) Outro Local
- d) Outro:

Em caso de outro lugar, cite:

19. Durante o período em que você esteve matriculado no curso, houve algum programa ou ação desenvolvido na Universidade em que você cursava o Mestrado que possibilitou algum tipo de apoio (pedagógico, financeiro...) para os estudantes permanecerem no curso?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, descreva os programas e ações.

20. Caso já tenha realizado a coleta, responda à questão abaixo. O local aonde foi feita a coleta de dados/informações, propiciou condições adequadas para a realização da pesquisa e a aplicação do produto?

- a) Sim
- b) Não

Comente:

INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO DE MESTRADO

21. Por quais motivos você escolheu cursar o Mestrado Profissional?

22. Como você obteve informações sobre o Curso de Mestrado Profissional?

23. Você conheceu a Proposta Curricular do seu Curso de Mestrado Profissional?

- a) Sim
- b) Não

Caso conheça, avalie a proposta.

24. As disciplinas do Curso de Mestrado Profissional que você cursou foram adequadas às suas necessidades de formação?

- a) Sim
- b) Não

Justifique.

25. As disciplinas ofertadas no curso contribuem para o desenvolvimento do projeto de pesquisa?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, descreva como.

26. As disciplinas ofertadas no curso contribuem para o desenvolvimento do produto?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, descreva como.

27. Há disciplinas que não existiam na matriz curricular e que você considera importantes?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, cite-as.

28. Quais foram as atividades desenvolvidas no Curso de Mestrado Profissional que mais contribuíram para a sua formação?

29. Quais são as atividades que você considerou mais difíceis ou complexas no Curso de Mestrado Profissional?

30. Quais foram os conhecimentos desenvolvidos no Curso de Mestrado Profissional que você conseguiu ou conseguirá aplicar em sua atividade profissional atual?

31. Os conhecimentos mediados no curso mudaram suas concepções sobre a educação, as teorias de ensino e de aprendizagem?

- a) Sim
- b) Não

Justifique

32. Você já solicitou trancamento de disciplina e/ou de semestre?

- a) Sim
- b) Não

Em caso positivo, cite os motivos.

33. Quais foram os motivos que levaram você a desistir do Curso?

34. Quais seriam as condições que você precisaria para permanecer no curso?

35. Você desenvolveu o produto?

a) Sim

b) Não

Em caso positivo, indique qual.

36. Em caso positivo, o produto que desenvolveu foi utilizado por você em atividade educativa?

a) Sim

b) Não

Em caso positivo, descreva como.

37. Cite as maiores contribuições que o Curso de Mestrado Profissional trouxe para você

38. Cite os principais problemas ou lacunas que você observou no Curso de Mestrado Profissional.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIOS

BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS, No466/2012, MS

Prezado Participante,

Você está sendo convidado(a) a responder algumas questões, por ser pós-graduando(a) ou egresso(a) dos Cursos de Mestrado Profissional, na área de Ensino de Ciências, desenvolvidos pelas seguintes instituições: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Essas questões fazem parte da pesquisa intitulada “O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS E SUAS INFLUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO DO SUL”, coordenada pela Profa. Dra. Carla B. Zandavalli e que conta com a participação de pesquisadores da UFMS, UFGD, UEMS e IFMS.

O objetivo deste estudo é o de analisar as influências dos Cursos de Mestrado Profissional (MP) em Ensino de Ciências para a formação continuada de professores da educação básica em Mato Grosso do Sul (MS), como meios de desenvolvimento de políticas educacionais voltadas ao aprimoramento da formação de professores no Brasil.

A sua participação na pesquisa será por meio de respostas a um questionário on-line, que conterà perguntas relacionadas ao seu perfil, ao desenvolvimento do curso de mestrado profissional, ao tipo de produto desenvolvido e ao uso das informações trabalhadas ao longo do curso para a sua prática profissional na educação básica. A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se irá ou não participar. Caso aceite participar e, posteriormente, no decorrer da pesquisa mude de opinião, poderá solicitar à pesquisadora que retire e elimine os dados (atividades, diálogos) referentes à sua participação. Ressaltamos que não haverá nenhum prejuízo para você, pois não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso você decida não participar da pesquisa e/ou se, posteriormente, desista de sua participação. Contudo, enfatizamos que a participação do(a) pós-graduando(a) é de extrema importante para o andamento da pesquisa.

Garantimos a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo(a) participante deste estudo. Assim, os dados de identificação do(a) participante serão omitidos na divulgação dos resultados da pesquisa, sendo garantido o sigilo dos nomes dos participantes. Além disso, os dados utilizados na escrita dos resultados (respostas, diálogos) serão armazenados em local seguro.

A participação do(a) pós-graduando(a) nesta pesquisa não dá direito a qualquer espécie de remuneração, bem como, não gerará nenhum custo, dano ou risco ao(à) participante. Caso se sinta constrangido(a) em responder qualquer uma das questões presentes no questionário on-line, poderá optar em deixá-las em branco, sem nenhum prejuízo.

Em caso de dúvidas, entre em contato com Carla B. Zandavalli, por telefone (67) 999816133 ou email: carlabzandavalli@gmail.com. Para perguntas sobre os direitos do(a) pós-graduando(a) como participante no estudo acesse o Comitê de

Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 33457187 ou a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, no link: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

Caso concorde em participar da pesquisa, assinale o campo abaixo e passe para as outras páginas para responder às questões.

Declaro que entendi os objetivos e condições da minha participação na pesquisa e concordo em participar da pesquisa aqui descrita.

Assinatura (participante) _____

Assinatura (coordenação do estudo)

Local: _____, MS

Data: ____/____/2020.

(A assinatura foi realizada diretamente no Google Forms).

APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL – MATRICULADOS E EGRESSOS**ESTUDANTES MATRICULADOS****1 Qualidade do curso**

- 1.1 Como surgiu a ideia de fazer um MP? O que te motivou a fazê-lo?
- 1.2 Por que escolheu o Curso de Mestrado em Ensino de Ciências da UFMS?
- 1.3 O Curso executa estratégias de permanência para que o aluno se mantenha no curso? Em caso positivo descreva-as.
 - 1.3.1 Quais estratégias você está desenvolvendo para poder permanecer no curso?
- 1.4 Indique quais benefícios o Curso de Mestrado em Ensino de Ciências trouxe para a sua formação.
- 1.5 As bases teóricas e metodologias utilizadas nas disciplinas auxiliaram na realização de melhorias na sua prática profissional?
- 1.6 Aponte suas principais dificuldades ao longo do curso.
- 1.7 A dinâmica e a funcionalidade do Curso contribuem / contribuíram no desenvolvimento da pesquisa?
- 1.8 O curso contribui para uma formação que permita o desenvolvimento de habilidades para o trabalho no ensino remoto durante a pandemia do COVID-19?
- 1.9 Você acredita que o Curso atingiu/atinge suas expectativas? O que deveria melhorar?

2 Desenvolvimento da Pesquisa

- 2.1 Como você escolheu a temática e as delimitações da sua pesquisa?
- 2.2 O currículo influenciou na elaboração da proposta da pesquisa? Comente.
- 2.3 Cite quais são os componentes mais importantes para o cumprimento da pesquisa.
- 2.4 Quais foram às contribuições do Curso para o desenvolvimento da sua pesquisa?
- 2.5 Quais as principais dificuldades em relação à pesquisa?
- 2.6 Você está desenvolvendo um produto educacional? Em caso positivo, comente quais os vínculos com a pesquisa e com a sua prática profissional.

3 Política de Formação de Professores / Formação Continuada

- 3.1 A rede de ensino na qual você atua desenvolve políticas de formação continuada que estimularam a sua escolha em fazer o Mestrado em Ensino de Ciências? Em caso positivo, descreva essas políticas.
- 3.2 Há estímulos no plano de carreira docente de sua rede de ensino para que você faça cursos de Pós-Graduação? Em caso positivo, descreva-os.
- 3.3 Você tem algum apoio financeiro da rede de ensino para cursar o Mestrado?
- 3.4 As condições de trabalho dificultam / dificultaram a permanência no Curso? Por quê?
- 3.5 Há limitações ou restrições impostas pela sua rede de ensino que trazem dificuldades para o ingresso, permanência ou terminalidade do curso de Mestrado? Comente.

4 Melhoria da Prática Profissional na Educação Básica

- 4.1 Como você vê: antes do mestrado e depois do mestrado, quando:
 - 4.1.1 Você observa mudanças em sua prática docente?
 - 4.1.2 Foi perceptível aos estudantes das turmas em que você atua? Como?

4.1.3 Houve melhoria da aprendizagem por parte dos estudantes?

4.1.4 Você se sentiu melhor qualificado para exercer a sua profissão? Comente.

ESTUDANTES EGRESSOS

1 Qualidade do curso

1.1 Como surgiu a ideia de fazer um MP? O que te motivou a fazê-lo?

1.2 Por que escolheu o Curso de Mestrado em Ensino de Ciências da UFMS?

1.3 O Curso executou estratégias de permanência para que o aluno se mantesse no curso? Em caso positivo descreva-as.

1.3.1 Quais estratégias você desenvolveu para poder permanecer no curso?

1.4 Indique quais benefícios o Curso de Mestrado em Ensino de Ciências trouxe para a sua formação.

1.5 As bases teóricas e metodologias utilizadas nas disciplinas auxiliaram na realização de melhorias na sua prática profissional?

1.6 Aponte suas principais dificuldades ao longo do curso.

1.7 A dinâmica e a funcionalidade do Curso contribuíram no desenvolvimento da pesquisa?

1.8 Você acredita que o Curso atingiu suas expectativas? O que deveria melhorar?

2 Desenvolvimento da Pesquisa

2.1 Como você escolheu a temática e as delimitações da sua pesquisa?

2.2 O currículo influenciou na elaboração da proposta da pesquisa? Comente.

2.3 Cite quais foram os componentes mais importantes para o cumprimento da pesquisa.

2.4 Quais foram às contribuições do Curso para o desenvolvimento da sua pesquisa?

2.5 Quais as principais dificuldades em relação à pesquisa?

2.6 Sobre o produto educacional, responda as questões a seguir:

2.6.1 Qual foi a finalidade do seu produto educacional?

2.6.2 Qual a relação do produto educacional com a pesquisa e com a sua prática profissional?

2.6.3 Como você elaborou e aplicou o seu produto educacional?

2.6.4 O produto educacional produzido alcançou as expectativas iniciais da pesquisa?

2.6.5 Seu produto educacional foi utilizado por outros docentes e/ou profissionais da educação? Em caso positivo, explique como.

2.6.6 Houve divulgação necessária para que esse produto educacional pudesse chegar ao público proposto? Se sim, de que maneira?

3 Política de Formação de Professores / Formação Continuada

3.1 A rede de ensino na qual você atua desenvolvia políticas de formação continuada que estimularam a sua escolha em fazer o Mestrado em Ensino de Ciências? Em caso positivo, descreva essas políticas.

3.2 Havia estímulos no plano de carreira docente de sua rede de ensino para que você fizesse cursos de Pós-Graduação? Em caso positivo, descreva-os.

3.3 Você teve algum apoio financeiro da rede de ensino para cursar o Mestrado?

3.4 As condições de trabalho dificultaram a permanência no Curso? Por quê?

3.5 Houve limitações ou restrições impostas pela sua rede de ensino que trouxeram dificuldades para o ingresso, permanência ou terminalidade do curso de Mestrado? Comente.

4 Melhoria da Prática Profissional na Educação Básica

4.1 Como você vê: antes do mestrado e depois do mestrado, quando:

4.1.1 Você observa mudanças em sua prática docente?

4.1.2 Foi perceptível aos estudantes das turmas em que você atua ou atuava?

4.1.3 Houve melhoria da aprendizagem por parte dos estudantes? Como?

4.1.4 Você se sentiu melhor qualificado para exercer a sua profissão? Comente.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO FOCAL

Você, pós-graduando(a) ou egresso(a) dos Cursos de Mestrado Profissional, na área de Ensino de Ciências, desenvolvidos pelas seguintes instituições: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “ O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS E SUAS INFLUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO DO SUL”, coordenada pela pesquisadora Carla B. Zandavalli e que conta com a participação de pesquisadores da UFMS, UFGD, UEMS e IFMS. **Salienta-se que a UFGD e o IFMS não são campos de coleta.**

A relevância deste estudo, situa-se no fato de que os mestrados profissionais são desenvolvidos na de Ensino de Ciências, em Mato Grosso do Sul, desde 2007, mas a produção científica acerca deles é muito incipiente. Cientes de que os programas profissionais se constituem enquanto políticas públicas voltadas à melhoria da formação continuada de professores e, portanto, precisam ser analisados, o grupo de pesquisadores optou em desenvolver esse projeto, de natureza interinstitucional, para tentar minimizar essa lacuna.

O objetivo deste estudo é o de analisar as influências dos Cursos de Mestrado Profissional (MP) em Ensino de Ciências para a formação continuada de professores da educação básica em Mato Grosso do Sul (MS), como meios de desenvolvimento de políticas educacionais voltadas ao aprimoramento da formação de professores no Brasil. O estudo será desenvolvido a partir de quatro eixos: a) Perfil dos estudantes dos programas, de seus egressos e a percepção dos mesmos sobre os programas; b) Propostas dos Programas – currículo e organização da oferta; c) Evasão e políticas de permanência; d) Produção científica e de produtos. São critérios de inclusão para a sua participação nesta pesquisa: estar matriculado nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de Ciências e de Matemática da UFMS e/ou UEMS ou ser egresso ou ser evadido dos referidos programas. São critérios de exclusão: a) não ter meio efetivo de contato ou acesso cadastrado nos programas; b) ser menor de 18 anos.

Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e procure dirimir suas dúvidas junto à coordenação da pesquisa.

A sua adesão à pesquisa requererá a participação em duas reuniões de um Grupo Focal (GF), a ser marcada conforme sua disponibilidade de data e horário. Neste GF serão discutidas questões relacionadas ao seu perfil, ao desenvolvimento do curso de mestrado profissional, ao tipo de produto desenvolvido e ao uso das informações trabalhadas ao longo do curso para a sua prática profissional na educação básica.

A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se irá ou não participar. Caso aceite participar e, posteriormente, no decorrer da pesquisa mude de opinião, poderá solicitar à

pesquisadora que retire e elimine os dados (atividades, diálogos) referentes à sua participação.

Ressaltamos que não haverá nenhum prejuízo para você, pois não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso você decida não participar da pesquisa e/ou se, posteriormente, desista de sua participação. Contudo, enfatizamos que a participação do(a) pós-graduando(a) é de extrema importante para o andamento da pesquisa.

Além disso, em qualquer momento você poderá solicitar à pesquisadora informações sobre participação do(a) aluno(a) e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Ademais, garantimos a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo(a) participante deste estudo. Assim, os dados de identificação do(a) participante serão omitidos na divulgação dos resultados da pesquisa, sendo garantido o sigilo dos nomes dos participantes. Além disso, os dados utilizados na escrita dos resultados (respostas, diálogos) serão armazenados em local seguro.

Os resultados da pesquisa serão apresentados em eventos ou publicados em forma de artigo científico em periódicos das áreas da Educação e do Ensino, mantendo-se, porém, o sigilo sobre a identificação individual dos participantes do estudo.

A participação do(a) pós-graduando(a) nesta pesquisa não dá direito a qualquer espécie de remuneração, bem como, não gerará nenhum custo, dano ou risco ao(à) participante. **Caso se sinta constrangido(a) em participar de qualquer ação proposta no Grupo Focal, poderá não participar ou se retirar da reunião, sem nenhum prejuízo. Caso tenha qualquer tipo de ônus ao participar da pesquisa será ressarcido pelos pesquisadores.**

Caso a participação na pesquisa gere problemas de caráter psicológico ao participante, serão disponibilizados profissionais habilitados na área da psicologia para atendimento, sob a responsabilidade dos pesquisadores, sem ônus aos participantes.

Caso concorde em participar da pesquisa, deverá assinar todas as páginas deste termo de consentimento, digitalizá-la e encaminhar ao email: carlabzandavalli@gmail.com. Ressaltamos que também ficará com uma via assinada deste documento. Agradecemos sua atenção e contamos com a sua colaboração para que seja possível desenvolver a pesquisa.

Em caso de dúvidas, entre em contato com a coordenadora da pesquisa Carla B. Zandavalli, por telefone (67) 999816133 ou email: carlabzandavalli@gmail.com ou pelo endereço Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Avenida Costa e Silva s/n, sala 16, 1º andar.

Para perguntas sobre os direitos do(a) pós-graduando(a) como participante no estudo acesse o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 33457187. **Também pode ser acessado no seguinte endereço: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-CEP , CAMPUS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, LOCALIZADO NA**

AVENIDA COSTA E SILVA, SN/ - PRÉDIO “HÉRCULES MAYMONE” (PRÓ-REITORIAS) 1º ANDAR – SALA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP – CAMPO GRANDE -MS E PELO EMAIL: cepconep.propp@ufms.br .

Acesse ainda a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, no link: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

Declaro que entendi os objetivos e condições da minha participação na pesquisa e concordo em participar da pesquisa aqui descrita.

Assinatura (participante) _____

Assinatura (coordenação do estudo)

Local: _____, MS

Data: ____/____/2020.

(A assinatura foi realizada diretamente no Google Forms).

APÊNDICE E – QUADRO COMPARATIVO DAS CARACTERÍSTICAS CENTRAIS DA OFERTA DO CURSO, A PARTIR DOS REGULAMENTOS. 2006 A 2018.

Aspectos	Regulamento 2006	Regulamento 2012	Regulamento 2016	Regulamento 2018
Áreas de concentração	Ensino de Física, Ensino de Química e Educação Ambiental vinculado ao Centro de Ciências Exatas e Tecnologia.	Educação Ambiental e Ensino de Ciências Naturais, vinculado ao Centro de Ciências Exatas e Tecnologia.	Educação Ambiental e Ensino de Ciências Naturais, do Instituto de Física.	Educação Ambiental e Ensino de Ciências Naturais, do Instituto de Física.
Objetivos	“[...]a formação/capacitação de profissionais das áreas de Física, de Química, de Biologia, e de áreas afins para o exercício de atividades de pesquisa e de ensino e será regido pelas normas específicas emanadas deste Regulamento, em consonância e em complementação àquelas constantes das Normas para Cursos de Pós-graduação stricto sensu da UFMS.	Capacitar profissionais das áreas de Física, de Química, de Biologia, de Pedagogia e áreas afins para o exercício de atividades de pesquisa em ensino.	Capacitar profissionais das áreas de Ciências Naturais, Tecnologias, Geografia, Pedagogia, Educação Ambiental e áreas afins para o exercício de atividades de pesquisa em ensino.	Capacitar profissionais das áreas de Ciências Naturais, Tecnologias, Geografia, Pedagogia, Educação Ambiental e áreas afins para o exercício de atividades de pesquisa em ensino.
Número de distribuição de créditos	I. Vinte e dois créditos em disciplinas obrigatórias, conforme definidas neste regulamento; II. No mínimo oito créditos em disciplinas complementares optativas; III. Exame de proficiência em língua estrangeira moderna (inglês ou francês ou espanhol ou outra solicitada pelo estudante, com anuência do orientador, desde que aprovada pelo Colegiado de Curso); IV. Exame de Qualificação.	Trinta créditos divididos em: I. disciplinas, classificadas em obrigatórias ou optativas, compreendem o conjunto de atividades e estudos correspondentes ao programa didático; II. Elaboração de dissertação; III. Defesa de dissertação.	Trinta créditos divididos em: I. disciplinas, classificadas em obrigatórias ou optativas, compreendem o conjunto de atividades e estudos correspondentes ao programa didático; II. Elaboração de dissertação; III. Defesa de dissertação.	Art. 15. O aluno regular de mestrado deverá obter, no mínimo, trinta e dois créditos para diplomação, distribuídos conforme estrutura curricular: I- dez créditos em disciplinas de domínio conexo; II- oito créditos em disciplinas da área de concentração; III- oito créditos em atividades especiais; e IV- seis créditos de defesa de dissertação
Prazo mínimo	O prazo para a	O prazo para a	O prazo para a	O prazo para a

e máximo para a conclusão do curso	conclusão do curso é de 24 meses, no mínimo, e de 36 meses, no máximo.	conclusão do curso é de 12 meses, no mínimo, e de 30 meses, no máximo	conclusão do curso é de 12 meses, no mínimo, e de 24 meses, no máximo	conclusão do curso é de 12 meses, no mínimo, e de 24 meses, no máximo
Graduações aceitas para o ingresso no curso	Art. 6º Poderão inscrever-se para o Curso portadores de diploma de curso superior em Licenciatura Plena ou Bacharelado, em Física, Química, Biologia ou áreas afins, reconhecidos pelo Ministério da Educação.	Poderão inscrever-se para o Curso portadores de diploma de curso de graduação em Licenciatura Plena ou Bacharelado em Física, Química, Biologia, Pedagogia ou áreas afins foi reconhecido pelo MEC, ou revalidado, ou expedido por instituição estrangeira devidamente autenticado pelo consulado brasileiro no país de origem.	Poderão inscrever-se para o Curso portadores de diploma de graduação, certidão de conclusão ou documento equivalente expedido pelo MEC ou diploma revalidado, para diplomas estrangeiros, devidamente autenticado pelo consulado brasileiro no país de origem nas áreas de Ciências Naturais, Tecnologias, Geografia, Pedagogia, Educação Ambiental ou áreas afins especificadas no edital de seleção;	Poderão inscrever-se para o Curso portadores de diploma de curso de graduação, certidão de conclusão ou documento equivalente expedido pelo MEC ou diploma revalidado, para diplomas estrangeiros, devidamente autenticado pelo consulado brasileiro no país de origem nas áreas de Ciências Naturais, Tecnologias, Geografia, Pedagogia, Educação Ambiental ou áreas afins especificadas no edital de seleção;
Forma de ingresso	Aprovação em concurso de seleção, divulgado por meio de edital de abertura de inscrições, emitido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.	Art. 16. O ingresso no Curso dar-se-á mediante aprovação do candidato em Processo Seletivo regulado por Edital publicado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.	Art. 16. O ingresso no Curso dar-se-á mediante aprovação do candidato em Processo Seletivo regulado por Edital publicado pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação.	Art. 17. O ingresso no Curso dar-se-á mediante aprovação do candidato em Processo Seletivo regulado por Edital de Seleção.
Composição da Comissão examinadora e etapas do processo seletivo	Art. 7º A seleção dos candidatos será realizada por uma Comissão Examinadora constituída por professores orientadores do curso, designada pelo Colegiado de	Art 16, § 1º A organização e a realização do Processo Seletivo serão de responsabilidade do Colegiado de Curso, que constituirá Comissão de	Art 16, § 1º A organização e a realização do Processo Seletivo serão de responsabilidade do Colegiado de Curso, que constituirá Comissão de	Art 17, § 1º A organização e a realização do Processo Seletivo serão de responsabilidade do Colegiado de Curso, que constituirá Comissão de

	<p>Curso e nomeada especificamente para esse fim. § 1º A seleção será realizada da seguinte forma: I. Análise de anteprojeto de pesquisa apresentado pelo candidato; II. Entrevista da Comissão Examinadora e dos orientadores com disponibilidade de vagas com os candidatos; III. Análise de Curriculum Vitae do candidato, devidamente documentado (pontuação de acordo com as normas da UFMS em vigor). § 2º As avaliações previstas nos incisos I e II terão caráter eliminatório, e a prevista no inciso III terá caráter classificatório. § 3º Serão eliminados os candidatos cujos anteprojetos não apresentarem vinculação com as linhas de pesquisa do Programa; § 4º A aceitação do candidato por parte de um orientador é condição indispensável para a matrícula no Curso.</p>	<p>Seleção composta de professores do Curso. § 2º O Edital relativo ao Processo Seletivo de que trata este Regulamento é publicado no Boletim de Serviço da UFMS, e o seu extrato, em pelo menos um jornal de grande circulação e em portais da UFMS na internet. § 3º O resultado final do Processo Seletivo, após decididos todos os recursos interpostos, será homologado pelo Colegiado de Curso, e divulgada na Secretaria do Curso, no site do Curso e no site da Propp, reservando-se o Colegiado a publicação da ordem classificatória dos candidatos.</p>	<p>Seleção composta de professores do Curso. § 2º O resultado de cada etapa do processo seletivo será divulgado no site da Propp, reservando-se ao Colegiado a publicação da ordem classificatória dos candidatos. § 3º O resultado final do Processo Seletivo, após decididos todos os recursos interpostos, será homologado pelo Colegiado de Curso. § 4º A falta de comprovação de qualquer dos requisitos para a inscrição do candidato no processo seletivo ou a prática de falsidade ideológica em prova documental acarretará: I - cancelamento da inscrição do candidato; II - eliminação do respectivo Processo Seletivo; e III - anulação de todos os atos com respeito a ele praticados pela Comissão de Seleção, ainda que já tenha sido publicada a Resolução de Homologação do resultado final, sem prejuízo das sanções legais cabíveis.</p>	<p>Seleção composta de professores do Curso. § 2º O resultado de cada etapa do processo seletivo será divulgado no site do curso, reservando-se ao Colegiado a publicação da ordem classificatória dos candidatos. § 3º O resultado final do Processo Seletivo, após decididos todos os recursos interpostos, será homologado pelo Colegiado de Curso, e divulgado na Secretaria e no site do curso. § 4º A falta de comprovação de qualquer dos requisitos para a inscrição do candidato no processo seletivo ou a prática de falsidade ideológica em prova documental acarretará: I - cancelamento da inscrição do candidato; II - eliminação do respectivo Processo Seletivo; e III - anulação de todos os atos com respeito a ele praticados pela Comissão de Seleção, ainda que já tenha sido publicada a Resolução de Homologação do resultado final, sem prejuízo das</p>
--	---	--	---	--

				sanções legais cabíveis.
Composição do Colegiado de curso	<p>Art. 10º O Colegiado de Curso será composto por quatro membros docentes e um representante discente, regularmente matriculado, além de dois suplentes, um docente e um discente. § 1º Os integrantes docentes do Colegiado e seu Coordenador serão eleitos pelos docentes que exerçam atividades permanentes no Programa. § 2º A representação discente do Colegiado será escolhida pelos seus pares, dentre os alunos regularmente matriculados. § 3º Os membros do Colegiado que não comparecerem a três reuniões consecutivas, no mesmo ano, serão substituídos pelos seus respectivos suplentes. § 4º O mandato dos integrantes do Colegiado será de dois anos. § 5º É permitida apenas uma reeleição do Coordenador. § 6º Caso seja necessária a substituição do Coordenador, será realizada nova eleição para complementar o mandato e, interinamente, um membro do Colegiado responderá pela coordenação.</p>	<p>Art. 5º O Colegiado de Curso será constituído por quatro docentes portadores do título de doutor ou equivalente, eleito entre seus pares, com mandato de três anos, permitida uma recondução, respeitando-se o limite de cinquenta por cento do número de docentes do curso, e por um representante discente, aluno regularmente matriculado no curso, indicado pelo Diretório Central dos Estudantes, com mandato de um ano, permitida uma recondução. Art. 6º As atribuições do Colegiado de Curso e do Coordenador de Curso estão previstas no Regimento Geral da UFMS, nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>, neste Regulamento e em outros instrumentos normativos.</p>	<p>Art. 5º O Colegiado de Curso será constituído por quatro docentes portadores do título de doutor, eleito entre seus pares, com mandato de dois anos, permitida uma recondução; e por um representante discente, aluno regularmente matriculado no curso, indicado pelo Diretório Central dos Estudantes, com mandato de um ano, permitida uma recondução. Art. 6º As atribuições do Colegiado de Curso e do Coordenador de Curso estão previstas no Regimento Geral da UFMS e nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>.</p>	<p>Art. 6º O Colegiado de Curso será constituído por quatro docentes portadores do título de doutor, eleito entre seus pares, com mandato de três anos, permitida uma recondução; e por um representante discente, aluno regularmente matriculado no curso, indicado pelo Diretório Central dos Estudantes, com mandato de um ano, permitida uma recondução. Art. 7º As atribuições do Colegiado de Curso e do Coordenador de Curso estão previstas no Regimento Geral da UFMS e nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>.</p>
Requisitos, composição e	Art. 13º. O Corpo Docente do			Art. 9º O corpo docente do

<p>modalidades do corpo docente</p>	<p>Programa é constituído por docentes com titulação de Doutor ou equivalente, em atividade ou aposentados pela UFMS e/ou visitantes, com plano de trabalho aprovado pelo Colegiado e credenciado pelo Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação.</p> <p>Parágrafo único. O Corpo Docente é composto por três categorias de docentes:</p> <p>I. Docentes Permanentes, constituindo o núcleo principal dos docentes do Programa;</p> <p>II. Docentes Visitantes;</p> <p>III. Docentes Colaboradores.</p>			<p>Mestrado Profissional em Ensino de Ciências será constituído por professores permanentes, colaboradores e visitantes.</p> <p>Inicialmente o docente será credenciado na categoria de colaborador que deverá:</p> <p>I - possuir titulação em nível de doutorado;</p> <p>II - participar em projeto de pesquisa voltado a uma das temáticas da linha de pesquisa pretendida; e</p> <p>III - apresentar Plano de Trabalho, aprovado pelo Coordenador do Curso, incluindo atividades de pesquisa, ensino e orientação no Curso com especificação da carga horária semanal a ser dedicada ao Curso.</p> <p>Parágrafo único. O credenciamento do docente colaborador tem a validade de quatro anos.</p>
<p>Critérios para credenciamento dos docentes permanentes</p>	<p>Art. 17º. Para credenciamento inicial, o Docente Permanente deverá ter titulação em nível de Doutorado em uma das áreas do Programa. Além desse requisito, será exigido do docente que: I. Participe de</p>	<p>Art.8º Para ser inicialmente credenciado na categoria permanente, o docente deverá:</p> <p>I - possuir titulação em nível de doutorado;</p> <p>II - participar em</p>	<p>Art.8º Para ser inicialmente credenciado na categoria permanente, o docente deverá:</p> <p>I - possuir titulação em nível de doutorado;</p> <p>II - participar em</p>	<p>Art. 9º O corpo docente do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências será constituído por professores permanentes, colaboradores e visitantes.</p>

	<p>projeto de pesquisa voltado a uma das temáticas da Linha de Pesquisa pretendida, aprovado pelos respectivos Departamentos e Conselhos de Centro e pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; II. Apresente Plano de Trabalho, aprovado pela Coordenação do Programa e pelo Departamento, incluindo atividades de pesquisa, ensino e orientação no Programa com especificação da carga horária semanal a ser dedicada ao Programa.</p>	<p>projeto de pesquisa voltado a uma das temáticas da Linha de Pesquisa pretendida; III - apresentar Plano de Trabalho, aprovado pela Coordenação do Curso e Conselho de Centro, incluindo atividades de pesquisa, ensino e orientação no Curso com especificação da carga horária semanal a ser dedicada ao Curso. Parágrafo único. O credenciamento do docente permanente tem a validade de três anos. Art. 9º Ao término do triênio, o docente será descredenciado como da categoria permanente caso não atenda ao disposto no artigo anterior deste Regulamento, e não apresente média de produção bibliográfica de, pelo menos, dois produtos/ano no mesmo período. § 1º A produção bibliográfica (artigos em periódicos, trabalhos completos publicados em eventos, livros ou capítulos de livros) deverá ser relacionada com a área e/ou linha de pesquisa, e</p>	<p>projeto de pesquisa voltado a uma das temáticas da linha de pesquisa pretendida; e III - apresentar Plano de Trabalho, aprovado pelo Coordenador do Curso, incluindo atividades de pesquisa, ensino e orientação no Curso com especificação da carga horária semanal a ser dedicada ao Curso. Parágrafo único. O credenciamento do docente permanente tem a validade de quatro anos. Art. 9º Ao término do quadriênio, o docente será descredenciado da categoria permanente caso não atenda ao disposto no artigo anterior deste Regulamento, e não apresente média de produção bibliográfica de, pelo menos, dois produtos/ano no mesmo período. § 1º A produção bibliográfica (artigos em periódicos, trabalhos completos publicados em eventos, livros ou capítulos de livros) deverá ser relacionada com a área e/ou linha de pesquisa, e divulgada em veículos qualificados (Qualis da área:</p>	<p>Inicialmente o docente será credenciado na categoria de colaborador que deverá: I - possuir titulação em nível de doutorado; II - participar em projeto de pesquisa voltado a uma das temáticas da linha de pesquisa pretendida; e III - apresentar Plano de Trabalho, aprovado pelo Coordenador do Curso, incluindo atividades de pesquisa, ensino e orientação no Curso com especificação da carga horária semanal a ser dedicada ao Curso. Parágrafo único. O credenciamento do docente colaborador tem a validade de quatro anos. Art. 10. Ao término do quadriênio, o docente poderá ser reconhecido à categoria de permanente, caso atenda ao disposto no artigo anterior deste Regulamento e apresente produção bibliográfica no período de quatro anos de oitenta pontos,</p>
--	--	--	---	--

		<p>divulgada em veículos qualificados (Qualis da área: periódicos, eventos e editoras).</p> <p>§ 2º Após seu descredenciamento como permanente, o docente passará à categoria colaborador.</p> <p>§ 3º O docente descredenciado pode solicitar seu credenciamento como permanente, a qualquer momento, desde que atendidas as condições dispostas neste Regulamento.</p>	<p>periódicos, eventos e editoras).</p> <p>§ 2º Após seu descredenciamento como permanente, o docente passará à categoria colaborador.</p> <p>§ 3º O docente descredenciado pode solicitar seu credenciamento a qualquer momento, como permanente, desde que atendidas às condições dispostas neste Regulamento</p>	<p>de acordo com tabela (Anexo I) estabelecida pelo documento da área de Ensino da Capes.</p> <p>Parágrafo Único: Para fins de análise será considerado o conceito Qualis da última classificação disponibilizada pela Capes.</p> <p>Art. 11. O credenciamento do docente permanente tem a validade de quatro anos.</p> <p>§ 1º O docente permanente que não cumprir o disposto nos artigos 9º e 10 passará à categoria de colaborador.</p> <p>§ 2º O docente colaborador que não cumprir com o estabelecido nos artigos 9º e 10 será descredenciado do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. § 3º O docente descredenciado pode solicitar seu credenciamento após um ano, como colaborador, desde que atendidas às condições dispostas neste Regulamento.</p>
Atribuições do prof. orientador	Art. 19º. São atribuições do professor orientador: I. Estabelecer o programa de estudos	Art. 10. As atribuições dos docentes responsáveis por disciplinas estão	Art. 11. Além das atribuições definidas nas Normas para Pós-Graduação stricto	Art.12. As atribuições dos docentes responsáveis por disciplinas estão

	<p>do aluno, verificar o desenvolvimento deste programa e acompanhar a elaboração da dissertação;</p> <p>II. Informar ao Colegiado de Curso, anualmente, o desenvolvimento dos trabalhos de seu orientando, manifestando apreciação sobre o seu aproveitamento;</p> <p>III. Solicitar ao Colegiado de Curso a sua substituição no trabalho de orientação em virtude de ausência prolongada, ou de impedimentos outros, detalhando as razões da solicitação;</p> <p>IV. Comunicar, ao final de cada ano letivo, o número de alunos que poderá orientar;</p> <p>IV. Zelar para que seus orientandos conclua o Curso, dentro do prazo estabelecido no Art. 4º deste Regulamento.</p>	<p>definidas nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>.</p> <p>Art. 11. Além das atribuições definidas nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>, compete ao Professor Orientador requerer o agendamento de Exame de Qualificação e de Defesa e acompanhar a execução do Estágio Supervisionado do aluno. Art. 12. O Professor Orientador poderá submeter à aprovação do Colegiado de Curso o requerimento de participação de pesquisadores-doutores vinculados ou não ao Curso na condição de co-orientadores.</p>	<p><i>sensu</i>, compete ao Professor Orientador requerer o agendamento de Exame de Qualificação e de Defesa e acompanhar a execução do Estágio Supervisionado do aluno.</p> <p>Art. 12. O Professor Orientador poderá submeter à aprovação do Colegiado de Curso, por meio de um requerimento, a participação de pesquisadores-doutores vinculados ou não ao Curso na condição de Co-orientadores.</p> <p>Art 33, § 2º O orientador deverá requerer o Exame de Qualificação de aluno sob sua orientação ao Colegiado de Curso, pelo menos, quinze dias antes da data programada, fornecendo:</p> <p>I - uma cópia da proposta de dissertação ou do artigo publicado para cada membro da banca examinadora; e</p> <p>II - sugestão, elaborada pelo orientador, de composição da banca.</p> <p>§ 3º Caberá ao Colegiado de Curso, ouvido o orientador, decidir sobre a abertura pública do exame de qualificação.</p>	<p>definidas nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>.</p> <p>Art. 13. Além das atribuições definidas nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>, compete ao Professor Orientador requerer o agendamento de Exame de Qualificação e de Defesa, acompanhar a execução do Estágio Supervisionado e pontuar as Atividades Especiais do aluno.</p> <p>Art. 14. O Professor Orientador poderá submeter à aprovação do Colegiado de Curso, por meio de um requerimento, a participação de pesquisadores-doutores vinculados ou não ao Curso na condição de Coorientadores.</p>
--	---	---	--	--

<p>Sistema de avaliação e frequência e concessão de bolsas</p>	<p>Art. 20º. Cada disciplina terá um valor expresso em créditos correspondendo cada crédito a quinze horas de aula. Parágrafo único. Os créditos relativos a cada disciplina somente serão conferidos ao aluno que obtiver, no mínimo, conceito C de acordo com a escala, e frequência de, no mínimo, 75% das atividades da disciplina: · 90,0 a 100,0 = A (excelente) · 80,0 a 89,9 = B (bom) · 70,0 a 79,9 = C (regular) · 0,0 a 69,9 = D (insuficiente) A nota a que se refere a escala é a média geral das avaliações na disciplina, cuja forma de cálculo deve constar explicitamente do Plano de Ensino da disciplina. Art. 21º. O cancelamento de matrícula numa disciplina será concedido por solicitação do aluno até a data limite fixada pelo Calendário Escolar anual do Curso e não implicará em reprovação na disciplina. Parágrafo único - O estudante poderá solicitar o cancelamento de matrícula apenas uma vez em cada disciplina. Art. 22º. A concessão de bolsas, conforme a disponibilidade de cotas do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências deverá seguir critérios</p>	<p>Art. 25. O sistema de avaliação e frequência respeitará o disposto nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>. Art. 26. O desligamento de alunos obedecerá ao previsto nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>. Parágrafo único. Também será desligado do curso o aluno regular que: I - não cumprir os créditos em disciplinas obrigatórias dentro do prazo máximo de dezoito meses; II - não realizar o Exame de Qualificação dentro do prazo máximo de vinte e quatro meses; III - não cumprir qualquer atividade ou exigência nos prazos regimentais. Art. 34. As bolsas de estudo, quando houver, serão distribuídas aos alunos regulares com melhor desempenho em Processo Seletivo e/ou durante o curso, conforme o desempenho dos alunos em atividades consideradas relevantes pela Capes, sendo exigido o cumprimento de créditos em Estágio de Docência I, de acordo com as normas vigentes. Art. 35. O Estágio de Docência</p>	<p>Art. 25. O sistema de avaliação e frequência respeitará o disposto nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>. Art. 26. O desligamento de alunos obedecerá ao previsto nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>. Art. 27. O desligamento de alunos, além das situações previstas nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>, ocorrerá nas seguintes situações: I - não cumprir os créditos em disciplinas obrigatórias dentro do prazo máximo de dezoito meses; II - não realizar o Exame de Qualificação dentro do prazo máximo de dezoito meses; III - não cumprir qualquer atividade ou exigência nos prazos regimentais; e IV – Não efetuar a matrícula nos prazos estabelecidos no calendário acadêmico do curso. Art. 28. Não será permitido o trancamento geral de curso no semestre de ingresso do aluno. Art. 39. As bolsas de estudo, quando</p>	<p>Art. 27. O sistema de avaliação e frequência respeitará o disposto nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>. Art. 28. O desligamento de alunos obedecerá ao previsto nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>. Art. 29. O desligamento de alunos, além das situações previstas nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>, ocorrerá nas seguintes situações: I - não cumprir os créditos em disciplinas obrigatórias dentro do prazo máximo de dezoito meses; II - não realizar o Exame de Qualificação dentro do prazo máximo de dezoito meses; III - não cumprir qualquer atividade ou exigência nos prazos regimentais; e IV - não efetuar a matrícula nos prazos estabelecidos no calendário acadêmico do curso. Art. 30. Não será permitido o trancamento geral de curso no semestre de ingresso do</p>
--	---	---	---	---

	<p>anualmente revistos pelo Colegiado de Curso e amplamente divulgado aos alunos e docentes do Programa. Parágrafo único. Os critérios deverão considerar o desempenho dos estudantes sobre as atividades consideradas mais relevantes pela CAPES, e a classificação final no exame de seleção para estudantes recém ingressados o Programa.</p>	<p>deverá ser desenvolvido em curso de graduação da UFMS, respeitando-se os regulamentos vigentes.</p>	<p>houver, serão distribuídas aos alunos regulares com melhor desempenho em Processo Seletivo e/ou durante o curso, conforme o desempenho dos alunos em atividades consideradas relevantes pela Capes, sendo exigido o cumprimento de créditos em Estágio de Docência I, de acordo com as normas vigentes. Art. 40. O Estágio de Docência deverá ser desenvolvido em curso de graduação da UFMS, respeitando-se os regulamentos vigentes.</p>	<p>aluno. Art. 41. As bolsas de estudo, quando houver, serão distribuídas aos alunos regulares com melhor desempenho em Processo Seletivo e/ou durante o curso, conforme o desempenho dos alunos em atividades consideradas relevantes pela Capes, sendo exigido o cumprimento de créditos em Estágio de Docência I, de acordo com as normas vigentes. Art. 42. O Estágio de Docência deverá ser desenvolvido em curso de graduação da UFMS, respeitando-se os regulamentos vigentes.</p>
<p>Exame de qualificação e banca</p>	<p>Art. 23º. O Exame de Qualificação constará de análise do projeto de dissertação apresentado pelo mestrando. Art. 24º - O Exame de Qualificação deverá ser feito em, no máximo, 18 meses após a admissão do mestrando como aluno regular do curso. Parágrafo único - Para habilitar-se ao Exame de Qualificação o mestrando deverá ter cumprido a totalidade dos créditos obrigatórios. Art. 25º. A Banca</p>	<p>Art. 28. O Exame de Qualificação constará de análise do projeto de dissertação ou da proposta de dissertação, apresentado pelo aluno, e obedecerá ao previsto nas Normas para Pós-Graduação stricto sensu. § 1º O aluno deverá realizar o Exame de Qualificação até o vigésimo quarto mês de curso, após ter completado oito créditos em disciplinas</p>	<p>Art. 33. O Exame de Qualificação constará de análise da proposta de dissertação ou de artigo publicado em periódico da área de ensino, apresentado pelo aluno, e obedecerá ao previsto nas Normas para Pós-Graduação stricto sensu. § 1º O aluno deverá realizar o Exame de Qualificação após ter completado os créditos em disciplinas</p>	<p>Art. 35. O Exame de Qualificação constará de análise da proposta de dissertação ou de artigo publicado em periódico da área de ensino, apresentado pelo aluno, e obedecerá ao previsto nas Normas para Pós-Graduação stricto sensu. § 1º O aluno deverá realizar o Exame de Qualificação após ter completado os créditos em</p>

	<p>Examinadora do Exame de Qualificação deverá ser designada pelo Colegiado do Curso, especificamente para este fim, e será constituída pelo Orientador e por mais dois integrantes titulares e um suplente, todos com título de doutor ou equivalente. § 1º O Exame de Qualificação terá dois momentos: i) Seminário, apresentado pelo Mestrando, com duração máxima de 45 minutos, sobre o projeto de dissertação; ii) Argüição por parte da comissão examinadora. § 2º A Banca Examinadora do Exame de Qualificação emitirá o parecer de aprovado ou reprovado. § 3º O aluno que não for aprovado, a critério do Orientador, poderá prestar novo exame no prazo máximo de sessenta dias. Art. 26º. A defesa de dissertação é a fase final do curso e somente poderá ser requerida pelo Orientador ao Colegiado do Curso após o aluno ter cumprido as seguintes exigências: I. Ter sido aprovado no Exame de Qualificação; II. Ter cumprido todos os créditos em disciplinas; III. Ter depositado na secretaria do curso de Mestrado em</p>	<p>obrigatórias. § 2º O orientador deverá requerer o Exame de Qualificação de aluno sob sua orientação ao Colegiado de Curso em, pelo menos, quinze dias antes da data programada, fornecendo: I - uma cópia da proposta de dissertação para cada membro da banca examinadora; e II - sugestão, elaborada pelo orientador, de composição da banca. § 3º Caberá ao Colegiado de Curso, ouvido o orientador, decidir sobre a abertura pública do exame de qualificação. § 4º Caso o exame de qualificação seja público, o candidato deverá apresentar um seminário sobre o tema de sua dissertação. § 5º No caso de aprovação com revisão, a homologação do resultado pelo Colegiado de Curso fica condicionada à entrega da proposta de Dissertação de Mestrado revisada ao orientador, no prazo máximo de trinta dias, e sem necessidade de uma nova apresentação. § 6º O aluno reprovado no Exame de Qualificação</p>	<p>obrigatórias, excetuados os créditos da disciplina Estágio Supervisionado e no prazo máximo de dezoito meses. § 2º O orientador deverá requerer o Exame de Qualificação de aluno sob sua orientação ao Colegiado de Curso, pelo menos, quinze dias antes da data programada, fornecendo: I - uma cópia da proposta de dissertação ou do artigo publicado para cada membro da banca examinadora; e II - sugestão, elaborada pelo orientador, de composição da banca. § 3º Caberá ao Colegiado de Curso, ouvido o orientador, decidir sobre a abertura pública do exame de qualificação. § 4º Caso seja apresentado artigo, este deverá ter sido publicado em revistas classificadas nos extratos A1 a B1 do Qualis da área de ensino e versarem sobre o tema da dissertação. § 5º A critério da banca de qualificação, o candidato poderá apresentar um seminário sobre o tema de sua dissertação. § 6º No caso de aprovação com</p>	<p>disciplinas obrigatórias, excetuados os créditos da disciplina Estágio Supervisionado e no prazo máximo de dezoito meses. § 2º O orientador deverá requerer o Exame de Qualificação de aluno sob sua orientação ao Colegiado de Curso, pelo menos, quinze dias antes da data programada, fornecendo: I - uma cópia da proposta de dissertação ou do artigo publicado para cada membro da banca examinadora; e II - sugestão, elaborada pelo orientador, de composição da banca. § 3º Caberá ao Colegiado de Curso, ouvido o orientador, decidir sobre a abertura pública do exame de qualificação. § 4º Caso seja apresentado artigo, este deverá ter sido publicado em revistas classificadas nos extratos A1 a B1 do Qualis da área de ensino e versarem sobre o tema da dissertação. § 5º A critério da banca de qualificação, o candidato poderá</p>
--	---	--	--	---

	<p>Ensino de Ciências quatro exemplares da dissertação com, pelo menos, trinta dias de antecedência em relação à data requerida para a apresentação da dissertação.</p>	<p>poderá realizar outro no prazo máximo de sessenta dias após o primeiro Exame.</p>	<p>revisão, a homologação do resultado pelo Colegiado de Curso fica condicionada à entrega pelo orientador, com a anuência do mestrando, no prazo máximo de trinta dias, de relatório apontando as sugestões de revisão apresentadas pela banca e o encaminhamento a ser dado pelo mestrando. § 7º O aluno reprovado no Exame de Qualificação poderá realizar outro no prazo máximo de sessenta dias após o primeiro Exame.</p>	<p>apresentar um seminário sobre o tema de sua dissertação. § 6º No caso de aprovação com revisão, a homologação do resultado pelo Colegiado de Curso fica condicionada à entrega pelo orientador, com a anuência do mestrando, no prazo máximo de trinta dias, de relatório apontando as sugestões de revisão apresentadas pela banca e o encaminhamento a ser dado pelo mestrando. § 7º O aluno reprovado no Exame de Qualificação poderá realizar outro no prazo máximo de sessenta dias após o primeiro Exame.</p>
<p>Defesa e banca</p>	<p>Art. 27º. A defesa da dissertação será pública e far-se-á perante Banca Examinadora, aprovada pelo Colegiado do Curso e constituída pelo Orientador e mais dois integrantes titulares e um suplente, todos com título de doutor ou equivalente, sendo pelo menos um membro titular não pertencente ao quadro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Art. 28º A Banca Examinadora da</p>	<p>Art. 29. A Defesa de Dissertação é a fase final do curso e somente poderá ser requerida pelo Orientador ao Colegiado de Curso após o aluno regular ter cumprido satisfatoriamente as seguintes exigências: I - ter cumprido todos os créditos em disciplinas; II - ter sido aprovado no Exame de Qualificação; e III - ter depositado na Secretaria de Curso quatro exemplares</p>	<p>Art.34. A Defesa de Dissertação é a fase final do curso e somente poderá ser requerida pelo Orientador ao Colegiado de Curso após o aluno regular ter cumprido satisfatoriamente as seguintes exigências: I - ter cumprido todos os créditos em disciplinas, exceto os referentes à disciplina Defesa de dissertação; II - ter sido aprovado no</p>	<p>Art.36. A Defesa de Dissertação é a fase final do curso e somente poderá ser requerida pelo Orientador ao Colegiado de Curso após o aluno regular ter cumprido satisfatoriamente as seguintes exigências: I - ter cumprido todos os créditos em disciplinas, exceto os referentes à disciplina Defesa de dissertação; II - ter sido aprovado no</p>

	<p>defesa da dissertação emitirá o parecer de aprovação, aprovação com revisão de forma, reformulação ou reprovação. § 1º No caso de aprovação ou aprovação com revisão de forma, a homologação somente poderá ocorrer depois de o aluno encaminhar ao Colegiado do Curso, no prazo máximo de trinta dias após a defesa, cópia (impressa e em CD-ROM) da dissertação ou da dissertação revisada, conforme o caso. § 2º No caso de reformulação, o aluno ficará obrigado a apresentar e defender, em caráter definitivo, uma nova versão do seu trabalho no prazo estabelecido pela Banca Examinadora, o qual não poderá ser superior a três meses. § 3º No caso de reprovação, o aluno será considerado automaticamente excluído do programa.</p>	<p>impressos e uma versão eletrônica da dissertação com, pelo menos, trinta dias de antecedência em relação à data requerida para a apresentação da dissertação. Parágrafo único. A forma de avaliação da Dissertação obedecerá, no que couber, ao previsto nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>. Art. 30. Diante de justificativa fundamentada do orientador, a defesa poderá ocorrer em sessão fechada, nos casos que envolvam inovação tecnológica, potencial de proteção intelectual ou propriedade industrial. Art. 31. A dissertação deverá ter o formato tradicional, de acordo com as Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>. Art. 32. A versão definitiva da Dissertação deverá ser entregue na Secretaria de Curso, dentro do prazo máximo definido nas Normas para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>, em uma cópia em meio digital (pdf). Art. 33. O aluno regular concluinte do curso de mestrado</p>	<p>Exame de Qualificação; e III - ter depositado na Secretaria de Curso quatro exemplares impressos e uma versão eletrônica da dissertação com, pelo menos, trinta dias de antecedência em relação à data. requerida para a apresentação da dissertação. IV - submeter um artigo em revistas da área e publicar um artigo em anais de eventos nacionais ou internacionais da área. Art. 35. Diante de justificativa fundamentada do orientador, a defesa poderá correr em sessão fechada, nos casos que envolvam inovação tecnológica, potencial de proteção intelectual ou propriedade industrial. Art. 36. O formato da dissertação será definido pelo colegiado de curso em norma específica para Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>. Art. 37. A versão definitiva da Dissertação deverá ser entregue na Secretaria de Curso, dentro do prazo máximo definido nas Normas para Pós-</p>	<p>Exame de Qualificação; e III - ter depositado na Secretaria de Curso quatro exemplares impressos e uma versão eletrônica da dissertação com, pelo menos, trinta dias de antecedência em relação à data requerida para a apresentação da dissertação. IV - submeter um artigo em revistas da área de Ensino com Qualis Capes B2 a A1 e publicar um trabalho completo em anais de eventos nacionais ou internacionais da área. Art. 37. Diante de justificativa fundamentada do orientador, a defesa poderá correr em sessão fechada, nos casos que envolvam inovação tecnológica, potencial de proteção intelectual ou propriedade industrial. Art. 38. O formato da dissertação desenvolvidos e apresentados devem atender a NBR 14724 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2011) e obedecer um dos seguintes critérios:</p>
--	---	--	---	---

		<p>acadêmico de acordo com as Normas para Pós-Graduação stricto sensu fará jus ao título de Mestre em Ensino de Ciências pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.</p>	<p>Graduação stricto sensu, em uma cópia em meio digital. Art. 38. O aluno regular concluinte do curso de mestrado acadêmico de acordo com as Normas para Pós-Graduação stricto sensu fará jus ao título de Mestre em Ensino de Ciências pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.</p>	<p>I - A dissertação deve possuir os elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais, sendo que, os elementos textuais compreendem a introdução, desenvolvimento e considerações finais.</p> <p>II - A dissertação deve possuir os elementos pré-textuais, desenvolvimento e considerações finais. O desenvolvimento pode ser apresentado no formato de artigo a ser submetido, aceito para publicação ou publicado em periódico indexado com Qualis Capes A1 a B2, podendo ser redigido conforme as normas do periódico de interesse, seguindo a numeração sequencial do trabalho. As considerações finais compreendem uma discussão geral dos artigos integrados.</p> <p>Art. 39. A versão definitiva da Dissertação deverá ser entregue na Secretaria de Curso, dentro do prazo máximo definido nas Normas para</p>
--	--	--	--	--

				Pós- uma cópia em meio digital. Art. 40. O aluno regular concluinte do curso de mestrado profissional de acordo com as Normas para Pós-Graduação stricto sensu fará jus ao título de Mestre em Ensino de Ciências pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
--	--	--	--	--

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2006; 2012; 2016; 2018).

Nota: Quadro elaborado por Zandavalli *et al.* (2021).

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DO GRUPO FOCAL – ESTUDANTES MATRICULADOS

RECURSO DIGITALIZADO

Para acessar na íntegra a transcrição completa do grupo focal com os estudantes matriculados e egressos, acesso o link: <https://bit.ly/degravacoes>

Ou ainda aponte a câmera do seu celular para o QR CODE:



1ª sessão

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Eu queria saber de vocês como que surgiu a ideia de vocês fazerem um mestrado, na época o nosso mestrado ainda era intitulado mestrado profissional. O que que motivou vocês a fazerem esse mestrado?

(GFM3): Na verdade eu prestei, fiz a prova mas eu não esperava ser selecionada eu fiz como um treinamento né como um teste e foi até um baque assim puxa passei e agora? Como que eu vou me deslocar daqui de Bela Vista à Campo Grande todo final de semana. Foi aquela loucura, mas eu decidi enfrentar, mas a princípio não foi nada programado assim, eu nem imaginava que eu ia passar.

(GFM1): Aproveitando o gancho da GFM3, eu sai diretamente da graduação e já emendei aí a pós então foi assim no caso a minha escolha foi pela relação que eu já tive com o ensino dentro da graduação mas a ideia breve que eu tinha do que era o ensino né mas como a GFM3 falou também que o deslocamento por conta de ser em Dourados eu escolhi justamente em Campo Grande porque o mestrado profissional de Dourados na UEMS não aceitava acadêmicos, só que o de Campo Grande por mais que fosse profissionalizante, eu ouvi falar por pessoas que já tinham passado por ele que o mestrado não recebia acadêmicos, então foi por isso.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: O que motivou vocês a fazerem o mestrado?

(GFM9): O meu foi dificuldade na prática de ensino e aprendizagem. Foi trabalhando lá que eu vi que ainda alguma coisa ainda faltava ali que eu não estava entendendo direito como que era E aí eu fui perceber que eu não estudei durante a graduação as teorias de aprendizagem. O máximo que eu vi rapidamente foi Vygostky e Piaget só. Então eu não sabia como o aluno aprendia, eu achava que ele aprendia a como eu tinha aprendido tradicionalmente. Eu passo, ele copia e faz a atividade, o negócio fica tudo lindo.

(GFM7): O meu foi a necessidade de atualização mesmo, eu vi essa necessidade há muito tempo. Eu tinha já prestado em 2010, tinha passado, por conta de um problema pessoal não consegui continuar mestrado e aí eu fiquei nessa angústia de sempre todo ano prestar e eu acabei que sempre desistia. E aí nessa necessidade de me atualizar mesmo, de até mesmo melhorar o meu salário, isso também estava rolando também, e aí eu prestei.

(GFM10): Eu na mesma da GFM7 eu fui também pela busca né de aperfeiçoamento de me aprofundar cada vez mais. Como vocês sabem né eu era filha e sou filha da federal, só que já havia 15 anos que eu tinha me formado, mais de 15 anos na verdade. E aí eu precisava, já sentindo a

necessidade com toda essa mudança que a gente vem passando né que vem já a um tempo na educação, sentia necessidade de me aprofundar. E aí eu não estava em sala de aula né. Eu estou na secretaria de educação e aí eu como fico nos bastidores eu vejo, assisto os professores com tanta dificuldade e a gente precisando, a gente como órgão central ali, a gente precisa dar esse suporte para o professor né, e eu me senti totalmente despreparada para dar o suporte pra eles, que eles precisam né. Como que eu ia trabalhar com o professor sem ter um preparo, sem ter um conhecimento mais aprofundado relacionado a tudo isso que vem acontecendo. Então essa necessidade, essa situação que eu venho me arrojando, em 2018 eu entrei como aluna especial e aí para 2019 eu prestei, e não achava que eu fosse passar, também passei e falei meu deus e agora e resolvi encarar e estamos aí, pegamos essa pandemia, nessa loucura toda e todo mundo tendo que adaptar projeto e tudo mais, mas estamos aí e em nome de deus eu vou terminar.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Porque vocês escolheram o mestrado de ensino e ciências da UFMS?

(GFM4): Então eu no caso estudei na UFMS né. Eu também sou igual o GFM1, eu sair da graduação e eu já decidi eu queria seguir a carreira acadêmica. Então um mestrado que estava ao meu alcance era esse na área de ensino de Ciências porque tinha linha de pesquisa em educação ambiental. Eu queria fazer Educação Ambiental então casou né. E aí eu prestei e consegui passar, mas assim eu vi também outras oportunidades de mestrado em outras universidades na linha de educação ambiental porém tem a questão né, do deslocamento, de você morar em outra cidade, o que eu vi era fora do Estado, então nessa questão de logística mesmo, o que daria pra mim naquele momento seria o da UFMS mesmo, aí eu decidi continuar e também passei.

(GFM6): O meu foi uma junção de várias coisas que na época que eu decidi fazer um mestrado foi meio de uma hora para outra porque eu tinha acabado de sair de uma situação muito complicada e eu sempre gostei muito da área de ensino desde a época da graduação e a minha disciplina em específico o foco não é tanto na área de ensino, é na área bruta né da química. Aí quando eu decidi, eu estava em dúvida entre fazer aqui e fazer na onde eu fiz meu curso né, que foi lá no Goiás, aí eu decidi fazer na UFMS porque em 2018 eu participei de um evento e eu me apaixonei pela universidade, aí eu falei "eu quero ir pra lá". Aí quando eu fui escolher para fazer o mestrado foi bem na época que saiu aquele concurso pra professores que foi aquele jeito né, aí eu falei "ah vou dar uma olhada pra ver se já não saiu também do mestrado" e tinha saído aí eu fiz direto pra UFMS, só que não foi fácil. Eu nem achei que eu ia passar também, que eu fiz sem estudar nada, e falei "ah vou fazer". E foi, e deu certo. Mas eu fiz porque eu gosto mesmo, eu escolhi a área de ensino porque realmente é uma área que eu sou apaixonada.

(GFM9): Eu já escolhi a federal porque durante as formações com o pessoal da SEMED, eu conheci a [...], que ela já fazia ali na federal né. E porque também era perto de casa então aí eu escolhi lá.

(GFM10): Eu escolhi a federal porque minha formação foi lá né. Eu sempre gostei muito da estrutura e sou apaixonada pela UFMS né, e aí eu optei por fazer o mestrado na UFMS também.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Pessoal, nesse tempo que a gente já está no programa, vocês já observaram alguma estratégia em relação ao curso para que o aluno mantenha-se no mestrado? Vocês notaram alguma estratégia para que a gente se mantenha no mestrado?

(GFM3): O professor de metodologia da pesquisa foi uma estratégia.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Han?

(GFM3): Não, brincadeiras à parte, o professor de metodologia. Acho que não teve ou eu não observo nenhuma estratégia, assim sabe, assim nenhum incentivo, eu não vejo. Assim, particularmente eu não percebi isso.

(GFM9): Eu acho que vai ter incentivo a partir de agora. Com essa redução de produto, redução de carga horária lá de atividades especiais. Eu acho que vai ser a partir de agora.

(GFM4): Acho que a bolsa também é algo muito relevante né. Eu acho que a bolsa é um incentivo embora não dependa só do programa, mas assim é eu particularmente não vi nenhum incentivo assim bem claro pra gente permanecer. A gente tenta conversa aqui e acolá, mas parece que fica tudo certo, nada resolvido.

(GFM1): Eu não sei se eu avaliaria como uma estratégia, mas algo que pelo menos eu penso sobre é a questão da importância da permanência da gente no programa é a relação que nós temos com o orientador né, que também vai ser uma pessoa que vai ter sim um papel crucial na nossa permanência dentro do programa né.

(GFM9): verdade né.

(GFM6): Verdade.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Então vocês concordam que uma das estratégias que vocês veem desenvolvendo seja essa relação, uma boa relação com o orientador para que vocês permaneçam. Talvez um sinônimo assim de gratidão? Pela ajuda, pelo incentivo.

(GFM2): Eu consegui observar uma estratégia, mas eu não sei se foi, eu acredito que é uma estratégia para controlar evasão. Como eu comecei o curso alguns anos atrás e tive que trancar por conta de carga horária, por conta que não dava tempo. As aulas do programa nunca existiam, não tinha possibilidade de ser à noite então para quem tinha carga horária fechada, e a gente sempre conversando e vários alunos tiveram que dar um tempo, começar de novo assim como eu né. Então assim eu lembro que a [...] estava na coordenação e elas pensaram em relação principalmente para poder atender a mais alunos né. Porque com a aula somente nas quintas de manhã e de tarde muita gente perdia né, muita gente não tinha interesse de fazer essas aulas que eram obrigatórias e não tinha possibilidade de ter noturno como teve para gente.

(GFM9): Mas quando eu procurei a minha orientadora para falar que minha carga horária no Estado tinha mudado e aumentado e ela falou "Olha eu não posso fazer nada porque você assinou um documento falando que você tinha disponibilidade". Então assim se não é força de vontade mesmo, e assim se você pensar assim, eu já fiz tanto tempo mesmo, já perdi, não é perdi tempo, mas eu já me desgastei tanto que eu não posso mais parar.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Compreendo. Eu não posso opinar muito tá gente. Na verdade eu nem posso opinar, mas eu fico aqui só escutando o que vocês estão falando.

(GFM3): Mas às vezes, eu penso igual a GFM9 sabe, é tanto investimento, tanto cansaço físico, mental para desistir agora. Às vezes eu penso seriamente em desistir. Mas não, é eu acho que essa relação com o orientador é um ponto positivo, super positivo.

(GFM10): E a nossa turma também, eu penso assim que essa mudança mesmo na questão né de não ter mais o produto, de ser mestrado acadêmico, vai realmente vai trazer uma melhora para as próximas turmas, creio eu, espero que sim. E a nossa turma pegou uma fase muito complicada né, nós pegamos um período tenebroso para a gente fazer o mestrado e com todas essas mudanças no meio né, do processo aí também para todos nós. Fica produto, sai produto e vira uma confusão danada, então a gente nessa reestruturação de projeto que nós tivemos, então acho que a gente, a vontade desistir foi muito grande, muito grande mesmo. Então a gente, eu penso que para as próximas turmas talvez isso seja um pouco mais leve.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Alguém quer elencar mais alguma dificuldade encontrada até agora?

(GFM6): (risada) Ai meu deus.

(GFM4): Disciplinas densas né, acho que essa questão de disciplinas muito densas que nós tivemos. O primeiro ano a gente não conseguir investir na pesquisa em escrever o nosso projeto, a gente foi muita disciplina, a gente não respirava. E aí acabou que no segundo ano ainda tem mais crédito para a gente poder ter que apresentar, então isso sufoca muita gente, e a gente acaba também não investindo naquilo que eu acredito que seja o foco né, que é a aplicação da nossa pesquisa. Então, isso realmente né inclusive a gente teve, colegas nossos que desistiram no primeiro ano. Então essa questão também de ter muita coisa pra gente ter que cumprir acaba, a gente acaba nem pesquisando nada e isso pesa muito.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Aham, sim. E em relação aos benefícios, vocês já observaram esses benefícios em relação à formação de vocês? Em relação as bases teóricas e metodológicas que a gente já nas disciplinas que a gente já estudou já auxiliou vocês na prática profissional?

(GFM10): Sim.

(GFM6): Sim.

(GFM7): Sim.

(GFM10): Bastante.

(GFM6): Na sala de aula eu tenho outra visão completamente diferente de quando terminar a graduação. Percebi que na graduação eu não estudei nada de educação para falar a verdade (risada) foi só química. Mas entra outro, porém porque a gente entra com uma carga de conhecimento maior para sala de aula, em compensação a gente enfrenta muitos, tem muitos desafios na sala de aula, o buraco é muito mais embaixo vamos dizer assim. Ainda mais agora com essa questão da pandemia que criou uma defasagem muito maior nos alunos. Tem a questão política também que está influenciando muito e tem todo um, porém que eu mesma esses últimos dias andei bem desanimada porque eu falei "Gente porque que eu estou estudando parece que não está adiantando nada, parece que quanto mais a gente vê que as coisas precisam melhorar, piora sabe" Isso é o que desanima só que vamos lá. Eu gosto e tenho que encarar, não tem outra escolha.

(GFM1): A GFM6 falou sobre a questão de como ela passou a interpretar tudo que acontece dentro de sala de aula, e no meu caso por mais que eu tenha tido pouca experiência antes do mestrado né. Porque eu fui bolsista PIBID, eu estagiei, fiz os estágios obrigatórios, eu percebi que a minha conduta dentro de sala de aula também modificou bastante, o meu jeito de interpretar o que acontece dentro de sala de aula modificou bastante. Em várias conversas que eu tive com a GFM6 por exemplo eu dizia que seria uma pessoa extremamente metódica, rígida e antes do mestrado eu quando eu entrava dentro de sala de aula eu queria causar porque a visão que eu tinha que professor bom é o professor que chega gritando, que se impõe e fazendo mestrado, estudando teorias da aprendizagem né entendeu por exemplo a questão do Vigostki, da mediação, de respeitar esse espaço da zona de desenvolvimento proximal do aluno, em Rogers né, essa relação humana do professor com aluno eu comecei a modificar minha visão com relação ao que é ensinar eu comecei a ter um olhar diferente sobre brincadeira que os alunos fazem dentro de sala de aula, sobre comentários que eles fazem em cima da atividade e comecei a tentar identificar ali traços de coisas que eu poderia trabalhar com esses alunos nas brincadeiras bobas que eles faziam e a minha relação com os alunos começou a ser muito melhor, começou a ser uma relação muito mais humana, claro que com limites, mas com muito mais humanidade e pra mim tudo isso ficou muito mais claro depois que eu entrei no mestrado.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Mais alguém?

(GFM4): Bom eu acho que assim, hoje eu não estou em sala de aula, mas eu vou dizer o que o mestrado trouxe de benefício eu como pessoa como mesmo né. Eu e GFM2, a gente é da área de educação ambiental então assim as disciplinas me ajudaram muito. Eu estou engatinhando ainda nessa linha então as disciplinas no geral me ajudaram muito não só em sala de aula, mas no meu pensamento mais observador. Então isso me ajudou muito e era algo que antes do programa eu não tinha, eu não aprendi isso na graduação. Eu não tive professores que passaram isso pra mim na graduação, que contribuíram e isso eu encontrei com professores do mestrado.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Mais alguém? Não? Vocês acreditam, é que até esse momento né que a gente ainda não concluiu, que o curso, ele atingiu as expectativas que vocês tinham?

(GFM6): O curso em si eu não posso reclamar porque eu aprendi muita coisa, muita coisa. É sai da minha zona de conforto em várias ocasiões sabe, e eu até lembro quando eu entrei na escola com o pessoal falando assim logo você acostuma, logo você se encaixa né. Eu fico olhando hoje e falo gente eu não quero me acostumar porque eu sei que não tá certo isso, como professora e como humana principalmente né, mas o que me desanimou muito foi à pandemia. Ai porque dai eu tive que trocar todo meu projeto, tudo, fazer algo totalmente diferente do que eu queria fazer porque o meu primeiro projeto era o que eu queria fazer e eu já tive um problema com a orientadora ano passado né. Aí graças a Deus [...] entrou na minha vida, mas assim aí o me desanimou mesmo é a pandemia, mas assim não que o segundo projeto não tenha ficado legal, mas não era o que eu queria. Só que isso é uma coisa que é fora do mestrado, aí já é diferente né. Agora com relação ao programa eu não tenho muito o que reclamar, a única coisa assim que eu acho que eles deveriam investir agora em tentar conseguir bolsa porque para gente é muito complicado, principalmente para quem trabalha. Nossa! É puxado.

(GFM10): Eu entendo.

(GFM4): É eu não criei muita expectativa assim né, assim que eu entrei cheia de expectativas. Eu queria aprender então eu aprendi bastante, vou sair muito satisfeita. Em relação a pesquisa, algo que me decepcionou muito realmente foi a minha pesquisa, eu estou fazendo algo mais era o que eu queria fazer né, eu deixo bem claro, acho que quase ninguém né. Mas assim então eu vou sair um pouco triste por causa disso, mas não é nada que também que o programa poderia tentar resolver né. É algo que está acontecendo no mundo inteiro e a gente está tendo que se reinventar, se adaptar para a vida não parar né. Então, mas em relação ao programa mesmo em si embora, aqui e acolá, a gente tenha algumas desavenças, que me deixam insatisfeita, muitas discussões desnecessárias, competições. Mas no geral eu acredito que eu sairei satisfeita sim.

(GFM2): A gente busca muito apoio uns nos outros né. A gente por mais que a gente esteja distante ainda, nossos grupos e individual a gente sempre está se ajudando, eu acho que isso é bacana né. Essa integração que a gente tem com a nossa turma, isso faz também, dá um impulso aí para gente continuar e superar as expectativas.

(GFM10): Eu concordo com o GFM2, muito muito mesmo nesse sentido. Eu e a [...] somos né orientadas da [...], as duas né a gente se ajuda muito mesmo, a gente troca muita ideia. Eu penso que se não fosse pelos puxões de orelha da [...] muitas vezes "Você não vai desistir, você vai continuar" eu não estaria aqui né. Foi de muita importância para mim e eu penso que 100% a gente nunca vai conseguir dominar algo assim né, que a gente mergulhe e se propõe a fazer [...].

(GFM6): Verdade. Que nem o [...] falava, como é que é "Ninguém solta à mão de ninguém" (risadas).

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Então assim pessoal é, pra gente tentar entrar em um consenso. Vocês então observaram essas mudanças na prática docente de vocês, após vocês terem entrado no mestrado foi visível isso?

(GFM10): Sim

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Pra quem está atuando em sala de aula?

(GFM9): E Lilian, foi visível e extremamente cansativa. Você fazer o diferente, fazer o que deve ser feito é extremamente cansativo. Acho que muitos professores acabam indo para o tradicional porque dá muito menos trabalho, muito menos estresse cansaço, cansaço até físico mesmo. Que a teoria que eu estou trabalhando, aquele negócio de ficar indo em grupos sem parar assim ó, eu não, aquilo lá cansa demais. É uma coisa extremamente cansativa, eu sei lá quebrada. E o problema agora é que eu não tenho como aplicar porque é uma é uma teoria que ela analisa presencialmente e ainda não sei que vai virar o ano que vem eu vou qualificar do jeito que está o projeto, mas não sei se vai dar para aplicar esse negócio não.

(GFM10): (risadas)

(GFM9): estou ferrada!

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Vai dar GFM9, vai dar. Vai dar certo.

(GFM9): Mas gente o boato é que aula não vai voltar, não sei se vocês estão ouvindo a mesma coisa que eu, mas aqui pelo menos o que me falaram é que o próximo semestre não volta.

(GFM10): É

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Antes da pandemia a gente tinha uma expectativa, agora a gente tem outra.

(GFM9): Tem outra é.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Mas continuando, relacionando essa questão de nós estarmos trabalhando com os alunos antes da pandemia e depois da pandemia, porque a gente atua ainda né. Nós estamos atuando na docência. Foi perceptível essa mudança através dos alunos, vocês observaram que essa mudança na prática docente de vocês refletiu nos alunos também ou só em vocês? Deu para notar que essas mudanças, o que vocês já vêm aprendendo ao longo do curso, já deu pra notar isso nos alunos? Já houve uma melhoria na aprendizagem por parte desses estudantes? Vocês conseguem observar isso?

(GFM2): Sim, eu acredito que sim. Eu acredito que é muito pelo menos da minha parte eu consigo ver uma aproximação maior com aluno sabe?! Um entendimento, uma compreensão né. Não só daquela na sala de aula em si, mas entendeu um contexto muito mais a fundo que às vezes a gente acaba ignorando né, por "n" situações aí, correria do dia a dia, a gente acaba ficando um pouquinho até desumano né. Então eu acho que é, faz com que a gente entenda mais a fundo como o GFM2 falou aí a questão da aprendizagem o que pode interferir ou não na aprendizagem, por que esse aluno né é de fato tá aprendendo ou não tá. E cabe a gente investigar isso né, interpretar isso. Eu acho que fez diferença pra mim sim.

(GFM7): Eu concordo com o GFM2 nessa questão da empatia em relação ao aluno mudou muito, na minha visão. Hoje eu tenho muito mais empatia em lidar com as dificuldades dos alunos é, do que anteriormente quando eu não estava estudando no mestrado, talvez por tudo que eu aprendi com os professores, isso me deu uma evolução muito grande na minha prática, então pra mim foi muito valido.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: GFM7, você se sente melhor qualificada hoje? Em relação à sua profissão.

(GFM7): Sim, com certeza. Quanto a isso é visível pra mim. Eu me sinto assim preparada para atuar em sala.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: E vocês gente? Os demais.

(GFM6): No começo do ano quando era presencial eu conseguia ver porque até porque eu mudei um pouco a minha, porque na química tem vários tipos de metodologia né. Eu tentei associar mais o contexto dos meninos que antes eu era muito mais conteudista em alguns pontos. Mas foi pouco tempo né, foi um mês praticamente de aula. Aí depois, agora por relação ao que eu estou pesquisando na verdade eu vi uma piora porque o meu é relacionada a motivação né então trabalhar com os meninos nesse meio online agora isso afetou muito essa questão da motivação deles e não por uma coisa boa. Eles vivem reclamando e pra gente também não está sendo fácil né, para nós professores, então nesse ponto com relação a minha pesquisa infelizmente esse ano não foi bom, nada bom. Vamos ver o ano que vem né. Como que vai ser, e se, eu não se vai voltar presencial aqui porque eles querem voltar em Fevereiro né, mas acredito que não volta presencial de inicio. É vamos ver como é que vai ser, eu já sei que quando a gente entrar vai ser muito difícil lidar com os problemas que vai ter, principalmente com relação ao interesse deles entendeu, porque aqui basicamente, eu não sei como está funcionando ai, mas aqui basicamente a gente vai ter que passar os alunos.

(GFM9): Ah igual aqui.

(GFM6): Não se importam vamos dizer assim. Pra eles tanto faz, não tem jeito. Isso é muito complicado, porque influencia no meu trabalho também né. Mas agora com relação à minha prática e o contato que eu tenho com eles, eu tento sempre melhorar isso, principalmente agora. Só que online não está sendo fácil isso, em particular, não é pra mim. Eu prefiro o contato com os meninos, esse lado mais humanista mesmo. Eu já sou mais desse presencial mesmo.

(GFM9): É, eu também. A minha prática mudou esse ano. Só que eu não consegui analisar porque foi muito pouco tempo né. Foi um mês e pouco eu acho de aula então eu não tive como perceber um retorno como eu gostaria né. E hoje em dia é totalmente sem contato com o aluno. A escola entrega a apostila, eles não interagem no grupo que eles tinham que interagir e ai depois eles entregam a apostila, e é só isso.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Você se sente mais qualificada, GFM9?

(GFM9): Bem mais qualificada, totalmente.

(GFM6): Ui desculpa, pode falar GFM3.

(GFM3): Eu percebo assim, que eu me tornei mais crítica. Assim, eu analiso as situações, como a GFM6 falou os contextos, assim eu questiono mais até os colegas, questiono os alunos. Assim tenho uma relação mais crítica eu percebi isso. Essa maior mudança que observei foi essa criticidade.

(GFM1): Eu no meu caso, eu percebi que assim eu acho que eu tirei um pouco desse dessa visão centrada em mim do processo de ensino e modifiquei isso, levei isso para o aluno. Até mesmo agora

na pandemia eu tenho tentado fazer atividade de uma forma de tentar entender como que o aluno pensa determinado conceito, qual a concepção que ele tem em cima de uma determinada coisa e agir dessa forma. Diferente, a GFM9 falou que aí em Mato Grosso do Sul, aqui né, estou em Dourados, mas ela disse que as coisas aí está sendo por apostila e tudo mais, e no Estado de São Paulo é totalmente bagunçada, é totalmente diferente. A gente tem as aulas pelo aplicativo né, pelo aplicativo que os alunos têm acesso ali, mas eu trabalho numa escola de periferia então os alunos não, tem aluno que não tem nem televisão em casa imagina tem internet né. Eu lembro que a GFM9 me levou ano passado pra conhecer a realidade da escola que ela trabalhava. Pouco eu sabia que eu entraria numa escola com uma realidade bem similar e foi ótimo inclusive porque eu tive esse contato e se eu não tivesse antes essa reflexão de como eu teria que agir eu não saberia como fazer nas minhas aulas. Com certeza não só o mestrado em si, mas a relação que eu construí com vocês né as pessoas que sabem mais no caso por conta da experiência de você já tem também me ajudou muito porque em vários momentos vocês serviram de espelho para o meu trabalho hoje né, então. Não só o “mestrado disciplina”, mas esse contato social que nós temos dentro do mestrado também me ajudou muito a evoluir e foi algo assim que modificou muito o meu jeito de enxergar toda a educação. Tanto politicamente falando quanto pedagogicamente falando, todo esse mix.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ótimo. É, bom já foi relatado aqui por 90% que a pandemia fez vocês mudarem o rumo da pesquisa de vocês. Então agora nesse penúltimo bloco nós vamos falar em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Nós passamos por um processo de mudança né, do nosso mestrado profissional para mestrado acadêmico, então nós somos as cobaias daí eu vou dizer assim. Mas assim vocês podem comentar da pesquisa Inicial e como vocês estão agora com a temática né se houve alteração por conta da pandemia ou não. Então como que vocês escolheram a temática e as delimitações da pesquisa de vocês? O que que o curso contribuiu para essa escolha e esse desenvolvimento da pesquisa? Vocês podem relatar se vocês continuam com a mesma, se houve alterações, se vocês enfrentam dificuldades. Eu acho que a maior dificuldade que nós vamos citar aqui vai ser com certeza a pandemia né, ou o tempo. Então vocês podem estar colocando e expondo a realidade de vocês.

(GFM6): Bom, vou começar. É o meu desde a graduação que eu trabalho com essa temática que quando eu entrei no PIBID no estágio né, eu entrava na sala de aula e falava "Caramba porque que esses meninos não estão nem aí para a aula?" Porque era isso que eu via né. A gente tinha que fazer diário de bordo naquela época. Aí eu conheci a teoria que eu estou trabalhando naquela época né. Daí eu peguei já a linha que é uma área que eu gosto muito, que em particular eu gosto muito da área da psicologia da educação né, sempre gostei muito e eu quero continuar ainda nessa área. Agora da pesquisa, a minha pesquisa precisava ser presencial não tinha como, eu estou que nem a situação da GFM9 né. Se eu fosse continuar com a primeira pesquisa porque eu ia ter que analisar os meninos ali no momento da aplicação da minha sequência né e ver como que eles se sentiam, eles também teriam que me dizer como eles se sentiam com relação a tudo que a gente estava fazendo dentro da sala de aula. Então esse para teoria que eu estou utilizando era muito importante esse lado tá ali presente, eles avaliarem naquele momento pra não dar tanta interferência. Só que daí agora, como não teve, quando chegou Junho, chegou Julho e não voltou as aulas aí eu tive que mudar e eu tô fazendo uma relação agora entre a motivação no ensino presencial e a motivação no ensino à distância, que é o que eles estão tendo aqui né. Daí eu vou fazer esse entrelaço. Ficou atual, só que é só que é um momento entendeu. Essa que é a minha preocupação também, e isso foge do que eu queria porque eu queria era realmente fazer eu aplicar o produto que eu tinha criado e fazer essa análise que para mim dentro da sala de aula isso é muito mais interessante, porque eu vou ter uma noção que se eu fizer um exercício de tal jeito pode não funcionar e pode desestimular eles, entendeu? Só que daí sem ser presencial não tem como, então a pandemia interferiu totalmente na minha pesquisa infelizmente, e no meu processo né, que eu tive que deixar de fazer uma coisa que eu queria para fazer algo que assim não tem tanta relação com a minha felicidade "vamos dizer assim".

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Você manteve o produto ou não?

(GFM6): Tive que mudar totalmente.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Mas você manteve?

(GFM6): Só mantive a temática e a teoria, o resto eu mudei tudo. A metodologia usei algumas coisas dos opinários que eu tinha criado, mas isso eu também tive que alterar e adaptar tanto a presencial quanto a distancia, então a minha pesquisa ficou totalmente diferente.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Aham.

(GFM4): A minha também. Eu ia iniciar ela também aplicando o presencial, a linha que eu venho desde a graduação do último ano eu já queria trabalhar com educação ambiental. E aí eu entrei com um projeto depois que eu apresentei, porque no nosso caso a gente não envia o projeto, agora eu acho que vai ser assim né pelo novo edital, mas a gente só fazia aquela prova e dava qual que é a linha que a gente queria entrar. Então eu não tinha ainda um projeto estruturado. Fui estruturando com a minha orientadora. Eu tinha uma ideia e aí ela mudou muita coisa porque até não se encaixava também com o foco programa, e a gente chegou num consenso, montamos todo projeto e aí veio a pandemia e o projeto parte dele seria também uma interação né, seria em encontros presenciais que eu teria com os alunos. E aí com a pandemia, nós tiramos todos os encontros presenciais e a gente manteve só a parte mesmo escrita. Que eles só precisariam mesmo responder um questionário né. Então eu fiquei muito triste por causa que eu queria muito essa interação, eu queria muito estar ali né, aplicar, fazer. Eu tinha montado uma sequência didática, eu queria muito aplicar ela e no meu caso com a pandemia não deu nem pra gente adaptar pela distância. A gente teve que realmente tirar, e aí só mesmo uma avaliação diagnostica né, um questionário e foi isso.

(GFM7): No meu caso não mudei, não mudou muito porque eu vou aplicar o meu projeto com professores e a única situação que aconteceu foi que eu iria oferecer uma oficina né sobre a temática o professor reflexivo e aí essa oficina infelizmente eu não vou conseguir né realizar com os professores, aí por isso que eu vou fazer o estado do conhecimento por conta dessa retirada da oficina, e um instrumento de coleta de dados que vai ser via Google Chrome que também iria ser presencial, é a única coisa que mudou para mim, não mudou muito não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Mais alguém?

(GFM9): O meu no começo eu fiz um projeto porque eu tinha que atender o professor né, o [...], porque eu fazia o projeto junto com a orientadora, chegava lá ele não aceitava. Eu fiz outro projeto, aí depois eu tive que no segundo semestre fazer outro, e aí isso foi já me desmotivando. E eu fiz o produto quero uma atividade de ensino-aprendizagem que ainda estou guardando ela pra ver se vai voltar o semipresencial o ano que vem, mas se isso não der certo meu trabalho vai ser extremamente teórico. Só teórico. Eu não tenho questionário, não vai ter nada disso.

(GFM10): É no meu caso, a gente, desde quando a gente apresentou o seminário né, e a gente foi pra, eu queria seguir né o trabalho e trabalhar com aprendizagem significativa, voltado pra biologia nas escolas da autoria, mas aí com toda essa mudança, eu tive que reestruturar e hoje o projeto está voltado para a percepção dos professores de biologia quanto à escola da autoria né e os gestores que estão envolvidos com o ensino médio em tempo integral, que é a escola de autoria e tudo voltado, tudo online, questionários e entrevistas e depois disso fazer a análise né dos resultados dessa coleta de dados, mas tudo nessa interação online, só que não cheguei nos estudantes né. Eu parei só na percepção dos gestores e dos professores de biologia quanto a essa metodologia mesmo da escola da autoria no ensino médio em tempo integral. É completamente divergente do que eu pretendia, mas, foram adaptações que tivemos que fazer para poder continuar.

(GFM3): Então, eu posso dar continuidade? Eu percebi que eu não sou uma pesquisadora (risos).

(GFM10): (risada)

(GFM3): Eu entrei no mestrado no susto, eu não sabia que eu ia fazer, eu fui engatinhando na disciplina do [...], mais perdida que todo mundo. No começo eu queria Ausubel, me colocaram um orientador, que até agradeço né, ele que tá me norteando, me guiando, me dando todo o suporte teórico. Estou usando um referencial que eu nunca tinha ouvido falar que é Ludwik Fleck, tô tendo que estudar ele e agora. A princípio eu gostaria de desenvolver uma pesquisa na prática também para ter essa interação com os estudantes e avaliar a aprendizagem, o ensino, mas no final das contas eu vou fazer uma pesquisa bibliográfica né, totalmente teórica e até fico me questionando será que vai ter uma dissertação de gaveta (risada), será que vai ter utilidade, assim eu tenho muitas dúvidas em relação a isso.

(GFM10): Eu também GFM3, também tenho essas dúvidas.

(GFM2): Bom, no meu caso eu tive bastante diferença porque até então eu ia trabalhar, quer dizer eu trabalhei né, com formação de professores voltada para a educação ambiental crítica com vertente crítica e eu sempre trabalhei com essa área né, fora da universidade, com movimentos ambientais e

com professor também, mas assim é totalmente diferente o online, o classroom. Gente, para quem trabalha com educação ambiental, nós somos muito de apego, é muito abraço, é muito toque e até não preposição assim tive que tentar trocar algumas nomenclaturas de atividade para desafio pra ver se chamava mais a atenção dos professores a participar. E não simplesmente ir lá e só depositar o que pensa, da atividade ou não, mas para movimentar porque não é fácil no online você trazer aquela didática que a gente tem da educação ambiental, de apego né, de toque para uma coisa tão distante então foi um desafio. Fiz, fiz, saiu. Os professores fizeram a formação, fez um mês e meio de formação mas não é aquela coisa que a gente esperava diferentemente do presencial né. Parece que é uma coisa mecânica, engessada, é uma coisa que não ... enfim é aquilo que todo mundo já sabe. Mas eu não fico frustrado com isso né. Eu acredito que muita gente aprendeu bastante coisa, eu também aprendi muito aí nessa formação com os professores e tentando ver o lado positivo de tudo.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: GFM8 você está aí? A GFM8 queria falar, só que ela tá caindo toda hora.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Sim

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Caiu não GFM8, a gente tá te ouvindo.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ah, que bom. Pessoal, então, só resumindo: quem manteve o produto?

(GFM1): Eu, eu assim... eu mantive o produto, mas eu tive que fazer algumas alterações na forma de aplicá-lo por conta da pandemia, então tive que fazer várias adequações. Se eu começo a pensar muito no meu projeto, eu começo já a encontrar lacuna, já falo assim "ai gente, não vai dar certo" "ai, isso aqui não tá encaixando com o conceito" "ai, meu deus, não vai dar certo isso" "ai meu deus!". Eu fico desse jeito o tempo todo, pensando e repensando, ai eu começo a pensar "caramba! Os meus alunos ora tem internet, ora não tem. Eles vão deixar alguma atividade pra trás, isso vai dar problema, isso vai interferir no resultado da pesquisa". Meu orientador quer que eu faça um estudo piloto agora e um propriamente dito depois, só que eu não vou poder repetir os alunos, né. Vai ter que ser agora uma turma, aí o estudo propriamente dito vai ficar pra turma do ano que vem que já é menor, que são os alunos do segundo, que já não fazem tanto as atividades assim, aí eu já começo a repensar além do que, é, os que estão fazendo as atividade, quando você recolhe as atividades, você vê que tem gente que só fazer pra cumprir protocolo, então você começa a se perguntar: até que ponto vai dar certo você dar um texto pro aluno ler, dar uma questão pro aluno responder, em cima do material você tá fazendo? Até que ponto ele não vai pegar informação na internet e vai falar que é ele que tá colocando aquilo da cabeça dele? Como que eu analisar o que tá sendo internalizado pelo aluno nesse tempo que ele tá em casa? Então se eu começo a pensar, o negócio desanda. Então, assim, eu tentei fazer o que eu pude até agora, assim, super assustado, super com medo do que vem pela frente por conta dessas adaptações, mas ainda assim eu escolhi manter o produto.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Aproveitando esse gancho que você já iniciou, que é o nosso último bloco, que é a questão da política de formação da formação continuada. O incentivo? Eu queria saber de vocês nessa época, que vocês estão matriculados no curso, se houve alguma política de formação continuada que estimulou vocês a fazerem o curso de mestrado em si em ciência.

(GFM6): A formação que a gente.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Uhum, então você já respondeu duas. Mais alguém foi estimulado através das políticas de formação continuada a escolher fazer o mestrado em ensino - ciências? Na rede que vocês atuam.

(GFM6): Não, aqui no Estado, aqui no Mato Grosso, pra quem é efetivo, depois que passa pelo estágio probatório e tudo mais, consegue pegar licença, daí tem vários tipos de licença, tem licença que recebe, tem licença que não recebe, pra esse pessoal tranquilo, eles conseguem na maioria das vezes a licença pra poder estudar. Agora pra gente que é contrato, não. A questão da organização do horário, pra mim, eu tive que... a gente não tem essa liberação, então a gente tem que adaptar ao tempo. Aí a escola que eu estava, eu conversei com eles no ano anterior, até de começar o mestrado, depois que eu já sabia que tinha passado, e eu sabia que eu ficaria lá né, no ano de 2019, eles conseguiram encaixar as minhas aulas em três dias da semana, só que tudo foi conversado. Então assim, incentivo eles até na verdade tão querendo cortar muita coisa, pra gente não fazer, não correr atrás, então isso é muito... nossa. Esse lado da educação desanima, entendeu? Porque... só que, querendo ou não é um afronte a eles, porque quanto mais a gente estuda e tenta modificar as

coisas, mais difícil eles conseguirem controlar, tanto os professores quanto os alunos. Essa que é a questão maior.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: As meninas que são concursadas aqui no Mato Grosso do Sul, porque a gente possa traçar essa diferença.

(GFM3): Oi. Aqui, eu sou.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Pode falar GFM3, estou te ouvindo.

(GFM3): A licença é remunerada por dois anos, inclusive eu já vou ter que me apresentar, ano que vem eu não consigo mais. E bem na época de escrita, da dissertação, eu vou estar trabalhando quarenta horas.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Mas assim gente, é visível, na prática de vocês, que há a política de formação pra estimular vocês a fazer curso de mestrado/doutorado?

(GFM9): Ô Lilian, você tá falando se a gente participou de formações que incentivavam os professores a buscar um estudo? É isso?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Isso.

(GFM9): É isso que você quer saber?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Isso.

(GFM9): Tá.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Vocês tão respondendo outras perguntas também, por isso que eu não estou intervindo, porque é relação de outras perguntas, mas assim, vocês notam que há esse incentivo nas políticas de formação para estimular vocês a fazer doutorado?

(GFM9): Nas de formação, não. Tanto é que... elas também são meio descontextualizadas. Assim, às vezes você vai e você vê que parece... você se pergunta "o que que eu estou fazendo aqui?". Acontece muito isso.

(GFM3): É uma perda de tempo, né? As formações nos desmotivam, as formações da rede nos desmotivam. Porque tem um contraste muito grande.

(GFM9): Isso. E quando você pensa em fazer, aí aqui mesmo foi o que a GFM8 falou, eles meio que tesouraram né, você não pode fazer, mas engraçado quando você vai lá na Secretaria, você vê lá...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Eles querem o seu diploma.

(GFM9): Não, você vê lá contratados, quarenta horas, que foram liberados para fazer mestrado e doutorado.

(GFM9): Né, então aí você fica (inaudível).

(GFM9): Você que tá ali né, tendo contato com aluno, você percebe que você que deveria ser o incentivado, você vê outros que já tão lá, que trabalham mais na parte burocrática, sendo liberado para fazer o mestrado.

(GFM7): Que estão em superintendências, né, professor que não é de carreira em superintendência, que é só convocação total, e que tem liberação para estudar inclusive fora da área da educação. E você educador não consegue, sendo professor, funcionário da rede, efetivo de carreira, não da conta de fazer, não consegue. E um contratado fora da área faz.

(GFM10): Gente, eu acho que... pode falar GFM2.

(GFM2): É... no caso, eu vejo muito pelas formações que nós fizemos nas escolas, né? Então assim, eu não acredito que não tem incentivo. Eu acredito que há um incentivo sim, mas ele não é muito claro, né? Porque na escola quando vem as formações, né, para a escola fazer, até porque eu acredito que o... que o órgão responsável não tem como formar todos os professores ao mesmo tempo, nem se quisesse, acho que tem essa demanda. Mas pelo menos eu acredito que tem muita resistência dos professores a compreensão dessas formações, entendeu? Porque eu já fui a pessoa que sempre bati de frente algumas vezes, e fui entender mais. Mas eu acredito que parte muito da

autonomia do professor buscar essa... em querer estudar mais. E sim, não tem alguém que vai lá falar "olha, estude". Não, a gente tá aqui estudando pra melhorar nosso salário, pra gente ter um título, pra gente ter conhecimento, pra gente poder aprender mais fazendo. Então eu acredito que pode ser que tenha esse incentivo, mas ele não é claro, ou simplesmente não tem uma certa, é... um delineamento pras áreas, mas eu acredito que parte muito da gente quer estudar ou não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Então você diz assim, que não há um estímulo exclusivo da Rede.

(GFM2): É... assim, não é explícito, mas pro exemplo assim, claro, há documentos, há materiais que sempre... porque, eu já atuei na Rede em coordenação. Fui coordenador pedagógico em uma escola, e, gente, é cobrança atrás de cobrança, então assim, vem alguma coisa pra você, você tem que adequar à sua realidade da sua escola, você não vai seguir cem por cento aquela formação, e pedir com que... a escola onde eu atuava, ela tinha cerca de quarenta por cento dos professores eram mestres, então era mais fácil. Mas por exemplo, uma escola, onde eu estou esse ano, já é diferente, não tem tantos professores em nível de pós-graduação, de mestrado e doutorado. Então tem uma resistência um pouco maior, então depende de cada realidade também.

(GFM9): Eu só acho que a formação deveria ser de baixo pra cima. Mas eu só procurei fazer o mestrado por causa de incentivo de uma formadora. Então uma das formadoras que me incentivou.

(GFM10): É... eu vejo que existem pessoas e pessoas que estão à frente. Eu que estou num órgão gestor, eu falo hoje... por isso que eu falo que eu estou no bastidor e eu tiro o chapéu pra vocês que estão em sala de aula, que estão ali batalhando pra poder conseguir fazer o mestrado. Só que também tem o outro lado, eu fiquei quase quinze anos, ou mais de quinze anos, sem estudar justamente porque eu não procurei, eu me acomodei por um bom tempo, e depois eu fui pra lá pra sede e eu tive chefias que não liberavam, eu tive um bom período de chefias que não liberavam, ou liberavam mediante situações que eram inviáveis pra quem tá trabalhando quarenta horas e que tem família também pra atender. Aí, agora, quando eu resolvi voltar, eu resolvi voltar realmente porque a minha chefia me incentivou também, eu manifestei a vontade, minha chefia me incentivou, e eu consegui algumas concessões, mas assim, eu não tenho liberação de carga horária, eu não tenho a questão do afastamento como a GFM3 comentou, que ela pediu o afastamento e conseguiu, eu não tenho, eu tenho que retornar essas horas que eu estou afastada eu pago de outra forma, com trabalho em casa, e isso assim, são situações e situações. A mesma situação que eu estou passando, tendo que pagar horas em casa fazendo outras coisas, tem outras pessoas que também... são dois pesos, duas medidas. Tem pessoas que têm liberação, vão e fazem o horário que querem, e conseguem porque são questões políticas. A gente sabe que tem as questões políticas. Então... é... eu não generalizo todas as situações, tanto dos formadores que tão lá participando, que estão à frente das formações, que muitas vezes eles estão cumprindo o que ele tá sendo ordenado a fazer, nem ele acredita no que ele tá fazendo, na verdade, e aí ele passa pro professor que tá lá fazendo a formação de uma forma que é, assim, cúmplice. E... é uma faca de dois gumes. E muitas vezes realmente as formações elas não têm, como que eu posso dizer, ela não está adequada pra realidade que o professor precisa, praquilo que o professor precisa em sala de aula. Mas nem sempre a situação do professor que está lá é também favorável, porque ele também não ajuda muitas vezes, né. Ele critica, critica, critica, mas ele também não faz o papel dele de falar assim "olha, nós precisamos e queremos uma comoção, mas queremos assim, né, nós precisamos dessa e dessa". Muitas vezes eu via algumas situações de se perguntar o que que precisa, qual que a maior necessidade e tal, e pouquíssimos participaram. Então a gente tem que analisar de uma forma bem ampla essa situação, ela tem que ser vista dos dois lados.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Gente, alguém recebeu o apoio da Rede pra cursar o mestrado?

(GFM10): (risos) Desculpa.

(GFM6): Ai, queria hein.

(GFM7): Quem recebeu, me fale agora.

(GFM6): Eu só não desisti ainda porque eu paro pra pensar no quanto eu já gastei com isso.

(GFM10): Bem isso.

(GFM6): Meu Deus, mas...

(GFM3): O investimento particular e a nossa vontade.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Pessoal, então ninguém recebeu nenhum apoio financeiro, inclusive o nosso mestrado agora que começaram a distribuir bolsa, mas da Rede a gente não recebeu nada. Pra finalizar, eu queria que vocês colocassem, assim, qual o máximo de limitações e restrições impostas pela Rede de Ensino que vocês atuam que trouxeram dificuldades pra vocês permanecerem no curso até agora? Assim, o que marcou mesmo, pela Rede. Se vocês enfrentaram essa limitação, e qual foi essa limitação. Uma que vocês acham que se destaca, porque a gente teve várias, né, nossa turma eu acho que enfrentou as mais... as maiores. O que vocês passaram, em torno da Rede assim, uma limitação maior.

(GFM2): Em relação a incentivo de chefia, eu tive, mas assim, algumas coisinhas, por exemplo, de ter que... uma sexta-feira não poder ir porque tem uma atividade passado, terminar a disciplina do [...] de educação ambiental, viajar pra congresso, então isso... de um lado tem o incentivo, porque a pesquisa acontece na escola, você mostra a escola, mostra o que tá acontecendo, mas por outro lado tem essa coisa, aquela coisa chata, aquele clima chato de você se ausentar alguns momentos da escola. Então assim, chefe você conhece quando você fica doente.

(GFM10): Uhum.

(GFM2): No meu só foi isso.

(GFM6): No meu, não que seja um problema, porque eles conseguiram adaptar meus horários. Os dias que não conseguia ir, no sábado, por exemplo, que era letivo, aí eu compensava de outras formas. Então nesse ponto, eu não tive problema. Meu maior problema foi a questão do gasto, que no fim pra mim não foi tão ruim, porque eu aprendi muita coisa. Se não tivesse sido um bom primeiro ano, aí eu teria me arrependido. Mas de início agora, por enquanto não.

(GFM9): Eu só consegui fazer tudo no primeiro semestre porque eu estava no laboratório, porque senão eu não teria conseguido. Porque depois eles mudaram essa política de não poder mandar substituto, e no Estado eles me liberaram pra eu poder pagar hora no final de semana, aí no Estado eu consegui pagar hora no final de semana.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Mais alguém?

(GFM3): A Rede Estadual também não teve nenhum problema.

(GFM1): Eu acho que o que mais me, assim, que eu sou extremamente novato então eu nem me arrisco tanto a responder essas questões, porque eu entrei primeiro no mestrado e depois na escola, né. Mas algo que eu vejo assim nas Redes de São Paulo que desmotiva demais é que aqui tem uma desvalorização profissional enorme. Quando eu fui prestar o processo, né, para atribuição de aulas no início do ano, aqui eles abrem pra bacharel e pra tecnólogo dar aula também. Então por exemplo, na ausência de professor mesmo licenciado em biologia, eles abrem até pra tecnólogo assumir aulas nas turmas, né. Então, você vê que é algo... aqui a questão salarial é muito ruim, porque o salário é super baixo aqui em São Paulo, o valor da aula é super baixo, e você fica vendo o quão desvalorizado é que o professor aqui ele é tão substituível, qualquer um substitui o professor, então isso pra mim é algo que me deixa muito desmotivado.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Mais alguém? Alguma outra limitação ou restrição em relação a escola que atua? Eu imagino que seja, assim, nem questão da Rede, é questão de quem tá a frente da escola que a gente está? Porque o GFM2 teve uma posição, a GFM6 teve outra, a GFM9 já teve uma outra forma. Então parece que a gente percebe que a questão não é a Rede, a questão quem tá na direção da escola, né? Não sei se vocês conseguem observar dessa forma.

(GFM2): Depende muito da parceria com quem a gente tá ali na equipe gestora. Eu, enquanto professor, não tive problema algum. De manhã eu podia faltar uma semana inteira, mandando substituto, mas a tarde, enquanto coordenador, não podia faltar nunca.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Mais alguém? Não? Tudo bem. Pessoal, eu quero agradecer imensamente vocês por estarem aqui numa segunda-feira, chuvosa aqui em Campo Grande, foi muito gostoso a conversa que eu tive com vocês, nossa... muito bom mesmo. Rendeu muito pra mim. E a disponibilidade de vocês, sem dizer que eu estou morrendo de saudade, porque gente, é tão bom compartilhar, que eu estou vendo que vocês tão passando a mesma coisa que eu.

2ª sessão

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Sobre a qualidade do curso, na opinião de vocês, a dinâmica e o funcionamento do curso de mestrado em ensino de ciências contribuiu ou contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa de vocês?

GFM4: Sim, no meu caso que minha linha de pesquisa é em educação ambiental, eu entrei na pós-graduação crua, eu não sabia de nada dessa área assim, inclusive tinha até uma visão errônea entendeu. E aí conforme eu fui fazendo as disciplinas né, conforme eu fui desenrolando né o curso que eu fui entendendo, fui aprendendo. E se eu for contar, é, eu escrevi o meu projeto eu ainda não tinha feito muitas disciplinas importantes. E aí depois que eu escrevi, já submeti, fiz todo o procedimento, aí eu cumpri com algumas disciplinas na minha área, eu poderia ter feito muito melhor ainda no meu projeto sabe, toda a metodologia com base naquilo que eu aprendi, então eu na minha área que é a educação ambiental, o curso para mim foi assim, meu ponto de partida nessa área né. Sem ele eu não saberia nada do que eu sei hoje porque entrei realmente crua em relação a isso, então o curso ele contribui muito, o curso ele tem professores que são mentes brilhantes nessa área, que são referências e também alunos, eu tive a oportunidade de também ter disciplinas com alunos do doutorado para essa área que também contribuíram demais, são alunos brilhantes assim, então realmente o curso ele valeu muito a pena para mim.

GFM10: Para mim sim.

GFM6: Olha com relação à minha pesquisa foi mais complicado porque é uma teoria que nenhum professor conhecia, mas agora com relação ao meu aprendizado principalmente como docente foi super. Só teve uma disciplina que eu acho que foi desnecessária para mim, mas enfim eu fiz de qualquer jeito porque eu tinha que fazer. Mas agora a que gente precisava fazer eu não tenho do que reclamar, porque eu aprendi muita coisa, muita coisa meu Deus. Ainda tem muito aprender, mas enfim.

GFM9: Para mim também ajudou muito

GFM6: Eu só achei que foi um pouco carregado realmente pela situação que a gente vivia em 2019, mas conseguimos vencer então.

GFM10: É eu penso que para mim também contribuiu bastante no sentido que GFM6 falou, em termos gerais para pesquisa em certa sim, como se trata principalmente das teorias de aprendizagem né, contribuiu bastante para mim, mas é, realmente a contribuição foi de forma geral mesmo, em termos profissionais.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ok. O curso contribui ou contribuiu, no caso ninguém encerrou as pesquisas ainda, contribui para uma formação que permita o desenvolvimento de habilidades para o trabalho no ensino remoto durante a pandemia do COVID-19?

GFM4: Olha na minha visão não, assim não de forma direta. Eu não vi nada assim sendo preparado, sendo desenvolvido, sendo apresentado para gente ou qualquer que seja um treinamento para isso, alguém que se levantou para nos auxiliar. É nós tivemos né, eu tive disciplinas agora durante a pandemia, que a gente teve que usar né dessas plataformas, mas falar que o curso investiu de forma direta né para que a gente melhore, no meu ver, no meu caso né, melhore a questão da prática do professor né remotamente, no meu ver não. O curso não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: ótimo.

GFM4: Não sei se era isso que você queria ouvir, era isso?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Era isso mesmo. É porque a gente pegou metade do nosso curso foi pré pandemia e depois foi pós pandemia. Então a gente foi uma turma excepcional.

GFM4: É talvez para as próximas turmas, eu não sei as que estão entrando agora. A coordenação já tem administrado né, em investir nisso, em uma disciplina ou algo assim para auxiliar esses professores que estão entrando, esses alunos que estão entrando. Até porque agora também a gente, surgiu muitas tecnologias, muitas empresas investindo nisso né. Até plataformas que já existiam, elas foram melhoradas e agora que também todo mundo está começando a aprender a lidar com isso, então, eu acredito que as vezes por um lado não foi nem tanto a negligência do curso, mas

é porque o próprio curso não tinha estrutura para oferecer isso para a gente. Quem sabe para as próximas turmas isso já seja diferente.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Todos nós fomos pegos de surpresa.

GFM4: É exatamente, aham.

GFM10: Eu sinceramente não vi essa interação não.

GFM9: É ainda mais a gente que já estava numa época que não tinha interação, não é?!

GFM10: Sim.

GFM6: Eu acho que o que pesou é que veio de repente. De certa forma o curso não estava preparado para essa situação também né, ninguém estava isso é fato. Eu vejo o quanto eu sinceramente não gosto de formato porque não condiz com aquilo que penso sobre educação né, mas eu acho isso é um ponto que seria interessante o curso pensar também sabe. Porque a gente não sabe como que vai ser daqui para frente, é bem provável que agora as né, sejam mais, que a gente tenha que trabalhar mais com essas questões, isso devido como está sendo a formação desses alunos. Mas, agora durante o curso foi difícil, vamos dizer assim, a gente conseguir aplicar isso nas aulas remotas agora. Para mim foi pelo menos, eu achei mais complicado.

GFM9: Para mim também, ainda mais a teoria que eu estou trabalhando, ela é interação né, ela analisa interação. Pelo computador está difícil.

GFM6: É essa temática que eu estou trabalhando também, nossa acabou com isso.

GFM10: É a mesma coisa da, assim em certa parte né na questão da minha área, que é a questão da pesquisa e autoria, em certa parte contribuiu porque assim é a percepção dos professores principalmente né na área de biologia que é ligado a muito do que a gente está vivendo hoje né, na área científica. Tudo está ligado a área científica agora né, então é contribuiu em certa parte porque tem que analisar essa questão das crianças, as crianças estão na verdade vivendo de pesquisa e autoria né. A gente sugere, eu percebo que eu acompanho minhas meninas aqui, eu percebo que é muito delas, da disponibilidade delas né de fazer a atividade, de se dedicar porque essa é a interação que GFM9 falou, que é extremamente importante né, perde-se muito né com a aprendizagem, para mim né na minha visão, porque é basicamente o aluno com a sua vontade mesmo, a sua decisão de aprender, né. Então contribuiu dessa forma, mas a questão da tecnologia em si, dessa questão do ensino a distância, nossa como complicou.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Entendo. Eu não posso opinar (risada). Sobre o desenvolvimento da pesquisa, é o currículo influenciou na elaboração da proposta da pesquisa de vocês?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Sobre o desenvolvimento da sua pesquisa. O currículo influenciou na elaboração da proposta da sua pesquisa?

GFM4: Eu não entendi a pergunta, esclarece ela para mim. Seria o currículo, currículo mesmo?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: O currículo, isso. O currículo de certa forma influenciou na elaboração da proposta, do que você vem trabalhando?

GFM4: Para ser sincera, não. No meu caso não. Eu não fiz essa ligação, eu atualmente não fiz. Até porque minha investigação é com alunos do ensino superior né. Eu não mexo com alunos da educação básica, então no meu caso eu não utilizei, não teve nenhuma ligação não.

GFM6: O currículo especificamente, no meu caso não, no meu foi mais a convivência vamos dizer assim, dentro da sala de aula. Então, isso é uma coisa que acima de tudo eu sempre penso que antes de eu pensar no conteúdo em si, eu tenho que pensar com que eu estou trabalhando, então o meu foi mais nessa perspectiva. Porque se eu for analisar pelo currículo, meio complicado, porque eles falam uma coisa no currículo e a realidade é totalmente diferente aqui no Mato Grosso, não posso falar de outros lugares.

GFM9: É o meu eu acho que foi, as disciplinas que eu fiz, ainda mais essa que eu fiz que foi, não foi obrigatória, eu que me inscrevi lá porque a orientadora, um pouco também foi a orientadora, eu acabei fazendo por causa dela né.

GFM6: O currículo é relacionado ao do mestrado ou da educação do Estado?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Da educação, da escola que vocês, da secretaria que vocês atuam.

GFM9: Ah, tá. Eu tive que ver o currículo sim para determinar qual a série, qual tudo.

GFM10: Sim, influenciou. Eu também tinha entendido que era do mestrado.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Não tem problema, se vocês quiserem falar dos dois não há problema algum.

GFM10: Na minha percepção, o do mestrado não. Mas o da rede sim.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Da secretaria sim?

GFM10: Sim, aham, da rede estadual sim.

GFM6: É o meu do mestrado eu posso falar que de certa forma teve muita influência também, mas apesar que não tem muita relação com o que eu pesquisei, mas agora o currículo já é um pouco mais complicado. Se for analisar a realidade das escolas, que acho que não é muito diferente dos outros lugares não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: É, continuando na questão do desenvolvimento da pesquisa, vocês poderiam elencar para mim quais são componentes assim mais importantes para que vocês conseguissem cumprir ou que vocês estão cumprindo em relação a pesquisa que vocês estão realizando? O que que vocês elencariam é de componentes, quais seriam esses componentes? Quais são os mais importantes para vocês, para que vocês consigam cumprir e que vocês estabeleceram na pesquisa?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Uhum, ótimo. Eu queria que você citasse para mim quais os componentes mais importantes do cumprimento da sua pesquisa. O que você consegue elencar para mim que são componentes fundamentais para você desenvolver, para que você venha, na realidade você está desenvolvendo a sua pesquisa ainda né, você não concluiu, que que você elencaria como componentes mais importantes? No geral, não só os específicos da sua área, assim desde o curso, o tempo, da sua visão, das metodologias, tudo assim. O que você elenca como principal?

GFM4: Primeiro, é eu acho que o primordial é você ter um orientador assíduo. Eu acho que quando a gente tem um orientador que está ali né, como a gente já havia conversado. Sempre ali te auxiliando, te dando todo suporte. Eu acho que isso é a base. A base para mim na minha pesquisa e eu acho que no geral. Quando a gente tem um orientador ausente, a gente se sente desmotivado, é outra coisa você quer que eu fale em relação ao programa? Ou no geral?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: É, uma visão geral. Você começou com o orientador, você já elencou. Tudo isso que você já viveu.

GFM4: É os colegas também. É o orientador acho que vem em primeiro, mas em segundo ponto, não menos importante, essa contribuição que a turma da. A nossa mais especificamente, é sempre um dando a força. Inclusive muitas vezes, a turma supre a ausência do orientador, o que ele não conseguiu resolver, ou o que ele não está podendo te dar atenção. Um colega da turma já passou e aí te orienta. Então acredito que a participação da turma, essa união da turma né, é a gente não nos enxergamos como rivais, mas como colegas né, todo mundo no mesmo barco, parceiros, exatamente. Porque eu vejo muitos outros cursos que os colegas se veem como rivais e tem medo de um roubar a ideia do outro, sempre um querendo sair melhor, se destacar. E aqui não, aqui é igual aquela frase lá do primeiro ano "Ninguém solta a mão de ninguém" né. Então acho que a turma em segundo lugar, ela é excepcional para isso é. Outra coisa também, coordenação do programa no nosso caso. Eu acho que quando a gente tem uma coordenação também presente que nos auxilia na parte burocrática é muito bom, e segundo é a gente conseguir realmente um público, né que o público participe da nossa pesquisa. Que eu acho que, eu no meu caso, tive muita dificuldade mesmo de conseguir no caso né, que alunos preencham o questionário que eu enviei. Então, quando a gente não tem esse retorno do público, principalmente agora na pandemia que é tudo a distância e você fica refém do retorno de um e-mail, enfim, eu acho que isso também é algo que tipo pesa muito assim sabe nessa questão mesmo do retorno do nosso público de investigação. Acho que no geral é isso né, e tentar manter a sanidade mental. Se a gente não procurar também, é uma coisa muito importante, não procurar tentar colocar, deixar a mente em ordem né, a gente acaba adoecendo fisicamente, psicologicamente, então é algo também que é essencial. Mesmo que está tudo caindo,

tudo de cabeça pra baixo, que está dando errado, que está tudo indo para o ralo a pesquisa, a gente precisa se manter sempre o mais calmo possível, o mais relaxado possível, com pensamentos positivos, que vai dar certo. Então, ter esse controle emocional, também é essencial para mim, é essencial. Acho que no geral é isso.

GFM9: É repete Lilian.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Quais os componentes mais importantes para o cumprimento da pesquisa que vocês estão realizando?

GFM6: Para mim, é a autonomia. A autonomia pelo que se encaixa com o que eu queria pesquisar, porque com o que eu pesquisei o que me atrapalhou foi a pandemia, mas é mais a questão de autonomia mesmo, porque eu não sei, aqui pelo menos o pessoal é bem fechado com relação a educação, vamos dizer assim não aceitam muito esse lado sabe? Da gente pesquisar e tudo mais, mas agora. É mais a questão de autonomia mesmo para poder ter essa liberdade, vamos dizer assim de poder fazer na sala de aula e praticar isso. E também a questão da acessibilidade dos alunos ne, porque dependendo do tipo de pesquisa é muito complicado, tem muitos que não interesse sabe e isso é complicado ne porque daí não vai partir de mim ou da gestão, vai partir deles principalmente.

GFM10: Uma das coisas que pra mim tem dificultado ainda e que dificultaram foi dificultado antes, é a questão da aprovação do projeto com o comitê de ética, então eu acho que eles colocam empecilhos de forma extremamente é me perdoe a expressão mas ridícula, porque eu tive que substituir, a gente está em um nível de mestrado né então a gente faz uma escrita mais formal, uma escrita mais rebuscada e eu tive que substituir palavras porque eles implicaram com a palavra dizendo que o professor não iria entender. Então assim, eu achei isso extremamente sabe, sei lá eu não sei nem definir.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Então foi uma das suas dificuldades? Mas, o que você elencaria como componentes importantes para que você conseguisse cumprir realmente a sua pesquisa, o que você destaca? Pode ser mais que um, dois, três.

GFM10: Ah! Eu penso que a questão da orientação, dedicação da [...] com a gente. Ela foi extremamente atenciosa desde o começo, né quase uma mãe para nós, desde o começo. A questão da exatamente da autonomia que nós tivemos para fazer a pesquisa, de realizar pesquisa, e também o acesso que eu tive a rede em termos, acesso à escola, tanta secretaria quanto aos diretores. É foi um acesso bem tranquilo, a minha dificuldade mesmo foi com o professor.

GFM9: O meu está sendo a pandemia mesmo, porque eu escolhi uma teoria que analisa a interação. Então agora vocês veem, enquanto vocês já estão coletando dados, eu ainda vou aplicar. Eu ainda estou nessa, que eu ainda vou aplicar com quatro alunos. Porque como precisa ter celular, que não pode ser apenas dados, a pessoa tem que pagar uma internet no celular, porque se for dados um pouquinho que ela vai entrar na aula, vai acabar. Então, o meu a dificuldade está sendo assim, encontrar os alunos que queiram participar e além de querer tem que ter condição de ter dados no celular para poder participar.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Então, essa seria a dificuldade em questão da pandemia, do ensino remoto, do distanciamento. Você sabe que os alunos da rede pública, muitos fazem as atividades pelo celular do pai, né, muitos não têm internet em casa, têm dados móveis. O que você conseguiria elencar como importante para você se manter no curso?

GFM9: A minha força de vontade, o meu está sendo a minha força de vontade. Sabe de você já ter passado dois anos assim, que você vê que falta quatro meses e nesses quatro meses, eu tenho que aplicar, depois analisar e transcrever tudo.

GFM10: Mas, eu ainda estou nesse estágio também.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: A última que eu queria colocar para vocês, as condições de trabalho dificultam ou dificultaram a permanência de vocês no curso? Porque?

GFM4: No meu caso, não. Porque como eu trabalho em um laboratório de reprodução animal, e quando eu entrei nesse laboratório, eu entrei no mestrado em Março de 2019 e em Abril de 2019 eu fui contratada nessa empresa, e na minha entrevista de trabalho eu deixei muito claro que eu era uma estudante de pós graduação, e que eu teria disciplina, que eu precisaria de horários as vezes né, que iriam casar algumas vezes com horários do trabalho, enfim eu deixei isso muito claro né para os

meus padrões e graças a Deus não me atrapalha. Se eu disser hoje assim, amanhã eu tenho no período da tarde eu não vou poder ir trabalhar, eles falam “vai para tua aula” entendeu, então assim, por isso que até hoje eu estou lá, ainda não troquei, embora não seja o emprego dos meus sonhos, mas eu não troquei ainda de empresa, inclusive nem fui para a sala de aula ainda porque eu sei que a sala de aula exige muito tempo da gente e por causa disso, né. Porque hoje eu tenho horários bem flexíveis, e tenho chefes bem, que conseguem ter bastante empatia né, então hoje não, meu trabalho ele não atrapalha, não dificulta para que eu venha pesquisar. Embora, há semanas que são mais difíceis, que são mais duras, nem tudo são flores né, e eu sou a única bióloga da empresa também, então tudo é para mim, mas eu consigo conciliar facilmente.

GFM6: No curso não, para mim, na verdade o trabalho que me ajudou a ficar no curso, se eu não estivesse trabalhando eu não ia conseguir fazer. Sem bolsa, fica complicado mas foi bem cansativo, muito cansativo, porque eu tinha que dar conta dos dois, não tinha como largar um ou outro, e querendo ou não se eu tivesse que escolher entre o trabalho e o mestrado eu tinha que escolher o trabalho, eu não tinha opção.

GFM9: Eu não consegui licença, um porque era da área da saúde aí não queria dar, a prefeitura porque entrou numa questão de também querer dar licença para ninguém então para mim estava bem difícil, se eu não tivesse pegado licença médica, aquele finalzinho do primeiro semestre que a gente tinha várias disciplinas eu não tinha conseguido.

GFM6: O que me ajudou muito também, que eu não posso reclamar, que a escola que eu estava em 2019, que foi a principal, porque depois em 2020 eu não precisei mais, é que eles realmente organizaram o horário do jeito que eu precisava, mas só que eu precisei conversar antes com eles né, falei olha vai precisar ser tais dias, mas eles organizaram tudo comigo. Então nisso eu realmente não posso reclamar porque foi essencial para mim.

GFM10: É no meu caso foi à sobrecarga de horário, também bem complicada, família para atender, duas crianças pequenas então bem tenso mesmo. Então nessa parte foi mais puxada para conciliar tudo e eu assim, ainda agradeço porque assim, eu tinha a dispensa naqueles horários que a gente tinha as aulas presenciais ali, mas eu tinha que cumprir depois essa carga que eu não tinha, não era uma licença, era um combinado então eu tinha que compensar depois essas horas. Então as vezes eu compensava a noite, as vezes eu compensava no horário de almoço né, eu tinha que dar conta do recado, enfim eu tinha que dar conta do recado e entregar o serviço em dia. Não era de graça né, não era uma licença, nem como uma bolsa. É bem complicado conciliar as duas coisas porque eu não gosto de fazer nada de qualquer jeito e a gente sofre muito com isso, por ser extremamente criterioso ali. E cumprir as duas coisas ao mesmo tempo não foi fácil não.

GFM6: Nossa, eu chorei um monte de vezes.

GFM9: Nem me fala.

GFM6: Não por estar muito pesado, porque dentro do possível eu conseguia, só que eu queria me dedicar mais, mas eu não tinha tempo mais para isso. Eu ficava chateada, porque eu queria poder estudar mais e não tinha como.

GFM10: Eu me senti frustrada em alguns momentos muito frustrada, por não fazer algo melhor, não fazer um trabalho melhor, não cumprir com prazos, me senti extremamente frustrada por isso.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Alguém quer falar mais alguma coisa?

GFM6: O meu é falar daquela questão anterior, que vocês estavam falando da questão dos participantes, que nem por exemplo, eu fiz a minha com cinco turmas ano passado né. Mas depois de todo aquele transtorno de eu ter que mudar a minha pesquisa inteira, e como o meu também precisava da questão de interação que nem o GFM9, é pra mim ficou muito complicado, porque não tinha como fazer online, precisa ser presencial de qualquer jeito, aí como não tinha como né por causa da pandemia, aí quando eu fui fazer e chamei os meninos para participarem, olha eu tinha 5 turmas né que eu chamei, matriculados eu acho que dava em torno de 150 alunos só que online, precisava ser online, não tinha como eu fazer com os meninos que faziam a apostila que era a maioria, mas online tinha uns 42 mais ou menos. Só que que participaram mesmo foi só 19, daí você fica cara, isso deixa a gente muito mal sabe porque você tem toda uma programação e a gente sabe que querendo ou não uma quantidade de participantes é necessária né, é questionável também que a banca não vai desconsiderar isso, só que como que a gente vai fazer diferente, tipo como diante

dessa situação sabe. E eu também tive problema com o comitê. O meu voltou três vezes sendo que eu deixei claro no segundo projeto tudo como ia acontecer, que ia ser de forma eletrônica tudo, que eu não tinha outra opção, mas eles continuaram enchendo o saco por causa daqueles termos lá. Até que não última hora, o próprio cara do comitê me mandou mensagem no whats me orientou certinho, como eu tinha que colocar porque já era outubro e eu já tinha que começar a coleta, que eu tinha que fazer o ano passado ainda, ai ele me orientou certinho e eu fiz do jeito que ele falou e deu certo lá. Mas isso na banca foi questionado, um dos que estavam na minha banca falou essa questão dele ser liberado, só o que eu ia fazer gente. Eu ia ter que mudar a minha pesquisa inteira de novo, e ai ia ter pegar outro referencial. Eu não tinha outra opção sabe e foi o que eu pensei naquele momento, isso foi tudo assim muito rápido porque eu tinha uma já que já estava pronta para ser aplicada, começou a pandemia, e já tive que pensar em outra totalmente diferente que se adequava aquela realidade e ainda assim eu não sabia exatamente como iria ficar aqui né porque as aulas aqui voltam só em agosto, então ano passado foi tenso.

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO COMPLETA DO GRUPO FOCAL – ESTUDANTES EGRESSOS

RECURSO DIGITALIZADO

Para acessar na íntegra a transcrição completa do grupo focal com os estudantes matriculados e egressos, acesse o link: <https://bit.ly/degravacoes>

Ou ainda aponte a câmera do seu celular para o QR CODE:



1º GRUPO

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Como surgiu a ideia de fazer o mestrado profissional e o que motivou vocês a fazerem e porque você escolheu o mestrado profissional em ensino de ciências da UFMS?

GFE5: Posso começar? Bom! Eu escolhi fazer mestrado, eu não sabia direito que aqui no programa era profissional. Eu não tinha essa clareza. Eu era uma professora que trabalhava na SEMED e aí em uma das minhas funções, eu teria que atender os professores, que são pedagogos e que começaram a dar aula de ciências especificamente para os anos iniciais. Eu já estava fora de sala há um bom tempo e aí uma pessoa que era do sexto, eu fui beber na fonte lá do pessoal do sexto ao nono, e o pessoal do sexto ano falou: Olha! Mas vamos conhecer o pessoal lá da federal a gente tem o contato lá e nós vamos participar de um grupo de pesquisa e de repente se quiser. Aí eu entrei primeiro no grupo de pesquisa, que já era com a professora Vera que coordenava, aí eu fui estudando para poder fazer as formações que eu tinha que dar conta do meu trabalho. Aí eu fui me envolvendo, eu fui me envolvendo, acabei gostando, então eu aliei a minha necessidade de trabalho, hoje eu não estou na secretária e eu voltei pra sala de aula, então na época foi por causa disso aí eu fiz amizade com as meninas do grupo de pesquisa, fui entendendo um pouco mais do que era a pesquisa e daí veio "Ah, porque você não faz a prova?". Eu fiz a primeira prova e não deu certo. Aí eu fiz em 2014. Aí em 2015, que daí eu entrei, mas quando eu entrei não tinha essa noção do que era mestrado profissional e acadêmico. Não sabia essa separação. Aí eu fui saber sobre esses detalhes já dentro do curso. Respondi toda à pergunta?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Sim, deu pra entender bem, GFE5.

GFE6: Eu vou falar aqui também. Inclusive eu estou mergulhada em estudo, que eu estou redigindo projeto, que eu quero fazer pro processo seletivo do doutorado então, eu estou também naquela correria, mas em relação ao mestrado eu já tinha conhecimento do programa, porque eu cursei a graduação na UFMS, então desde o primeiro ano né, eu inativei contato por meio das disciplinas relacionadas a formação do docente com a professora [...] com a professora [...] e a professora [...] foi a minha orientadora de TCC, e como ela já estava na graduação e na pós-graduação também, ela estreitou ali a comunicação e a possibilidade de eu continuar a minha pesquisa no curso de mestrado. Além de motivar-me em relação a própria a construção da minha prática como docente.

Então é uma forma, eu encontrei uma forma ampliar ali, discussões voltadas inclusive para melhorar a minha formação, em vista de que na minha pesquisa de TCC eu verifiquei que era necessário eu me aprofundar um pouco mais e aí a minha ideia era sair da graduação e já seguir pro mestrado. Eu fiz a prova, em 2014, acho que em dezembro de 2014 logo depois que eu defendi o TCC. Não passei, acho que foi por conta da prova de inglês se eu não me engano, e aí eu aprimorei o projeto e tentei de novo em 2015, no final de 2015, que foi aí quando eu tive a resposta de forma positiva. Aí eu ingressei no mestrado, eu já estava trabalhando, eu não entendia muito essa diferença do profissional pro acadêmico. Foi aí que quando eu tentei uma bolsa eu vi que alguns editais não aceitavam inscrição de quem fazia mestrado profissional, e no próprio programa mesmo eles deixam bem claro isso né, qual é a finalidade do programa mestrado profissional? O seu público de modo geral que seria justamente professores que estavam atuando na educação básica. Eu acredito que é uma forma de relacionar aquilo que vai ser discutido lá no curso de pós-graduação, com aquilo que a gente vivência na nossa prática. E aí eu ingressei nessa jornada, fui aprovada, então eu fazia o mestrado e trabalhava junto. Acredito que essa é a realidade nossa né, porque dificilmente você vê pessoalmente, escolas seja, pública ou particular, essa dispensa né, ou essa facilidade né, do professor ele ser de certa forma, ser um pouquinho liberado, ajustar alguns horários pra ele poder conciliar o trabalho com o mestrado. Então isso foi um desafio muito grande principalmente quanto a disciplinas.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Esse é o terceiro bloco que nós vamos falar.

GFE6: Ah, então está bom. Eu acho que foi por causa disso, se não acaba que eu vou me estender muito e aí vai virar uma confusão.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Nós iremos tratar essa questão de vocês no terceiro bloco.

GFE6: Então o que eu posso resumir da minha fala foi: o ingresso no mestrado se deu né de certa forma indiretamente por influência dos professores que atuavam no mestrado e atuavam na graduação e também aprimorar a minha formação, a minha prática como professora. E é isso.

GFE7: Você pode repetir a pergunta Lilian pra eu não perder o time da minha resposta?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Como surgiu a ideia de fazer o mestrado profissional e o que motivou vocês a fazerem, e porque você escolheu o mestrado profissional em ensino de ciências da UFMS?

GFE7: Bem! Eu vou dar um contexto. Então, eu não sou de Campo Grande, moro em Coxim no Mato Grosso do Sul, interior do estado. Eu terminei minha graduação em 2016 em licenciatura em química pela UFMS. E quando eu terminei minha graduação eu tenho como projeto de vida ser professor de ensino superior. Aí eu fui buscar o que que eu precisava para trabalhar nesse nível de ensino como mestrado e doutorado. Então em 2017, eu prestei o doutorado direto da UFMS. Eu não sabia muito bem essa questão do profissional e o acadêmico. Pra mim era mestrado e doutorado. Então em 2017 eu prestei o doutorado direto, bati na trave, tirei 6.9 de projeto e era 7 o mínimo pra entrar. acho que foi 6.9 na época de 2017. Eu não consegui ser aprovado no doutorado, aí eu fui prestar seletiva pro mestrado em ensino de ciências. Não tinha essa visão do profissional e do acadêmico, bem nítido assim. Minha desculpa foi basicamente, era o mestrado e estava mais próximo da minha casa, 250 quilômetros de distância então foi esse o motivo de eu ter escolhido o mestrado em ensino de ciências e ingressado na turma de 2017.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Pessoal, em relação ao curso, vocês notaram se houve execução de estratégias de permanência pra vocês? O curso executou estratégia de permanência para que o aluno se mantesse no curso? Se sim, vocês poderiam citar que estratégias foram essas do curso? E vocês, desenvolveram alguma estratégia para permanecerem ao longo do curso?

GFE6: Posso começar?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Pode!

GFE6: É interessante essa pergunta, porque eu sempre me questionava em relação a questão de o mestrado profissional ter tantas disciplinas, ao meu ver obrigatórias que você tem que estar na

universidade. Que você tinha que se dedicar quinta e sexta para as disciplinas e aí levando em consideração a questão do profissional. Eu acredito que não, porque se o programa tivesse algumas estratégias voltadas para que o profissional, que está ali na verdade está atuando na escola, ele poderia fornecer, talvez, aulas condensadas no período de férias condizentes com o período de férias do professor, e também agora com a pandemia a gente viu a questão do ensino online e períodos como noturno, ao meu ver, porque, como eu tinha disciplina que era obrigatória, e eu cursar era naquele semestre e eu precisava trabalhar, o que que eu fiz? Eu conversei com a minha orientadora, eu deixei de fazer uma disciplina naquele semestre, porque eu tinha que trabalhar, porque a escola que eu estava como convocada não conseguiu mudar meu horário. Aí o que que eu fiz? Eu precisava trabalhar e eu deixei de fazer a disciplina. Foi por isso que eu atrasei, praticamente um ano, a entrega da minha dissertação e defesa. Que era para eu ter feito em 2017. Só que eu tive que estender o prazo por conta disso. Então eu vejo, que visando esse lado profissional e sabendo que o professor ele está na escola e que esse professor ele trabalha, às vezes em quatro, cinco escolas, diferentes de manhã, tarde e noite, eu não vi esse olhar atento para o professor acadêmico. Então na minha visão não teve esse incentivo. Então eu que tive que uma estratégia de trancar ou deixar pra fazer uma disciplina depois e pedir dilação de prazo. Eu fiz isso acho que duas vezes. Então acho que seria uma coisa interessante rever esse aspecto, e a questão também de participação em evento. A essa cobrança só que às vezes, eu acredito que é pouco incentivado para nós, porque, se é algo que o programa exige que vai melhorar a qualidade, que vai elevar a nota de avaliação do programa, eu acho que esse olhar também de incentivo pro professor que está na escola, que está como mestrando, e que precisa publicar em eventos, eu acho que precisa ser assim de certa forma um pouquinho repensada na minha visão, porque aí se for pra gente escolher entre o mestrado e o trabalho, a princípio a gente vai optar pela nossa fonte de renda e aí o curso, o mestrado a gente vai deixando pra depois. Essa foi a minha visão.

GFE7: Posso ser o próximo?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Pode!

GFE7: Basicamente o que a GFE6 falou eu também concordo bastante. Hoje Lilian entendendo muito bem o que é o acadêmico e o que é o profissional, eu vejo o nosso mestrado quando a gente fez, é um mestrado profissional, com roupagem de acadêmico. Disciplinas, o nível de pesquisa, o que é cobrado praticamente dedicação exclusiva quinta e sexta. Hoje entendendo muito bem ele, era um mestrado acadêmico com o nome de profissional. Então assim, faltou esse incentivo pra gente continuar o programa. Eu vejo muito a questão de bolsa ia auxiliar bastante nesse sentido que demorou para eles entenderem isso, e mudar hoje, já é mestrado acadêmico em ensino de ciências então, com um aspecto extremamente importante que não foi levado assim com critério de permanência em nosso curso. Muitas vezes eu tinha que escolher que eu ia ter que fazer, ou trabalho ou mestrado. E assim, é uma decisão muito complicada. Extremamente envolve tantas variáveis. Então no meu caso foi um pouquinho mais complicado, porque eu tinha que sair duas horas da manhã de Coxim pra chegar às seis e meia, sete horas, quase perdendo a aula do Paulo Rosa - metodologia de pesquisa. Quase entrando atrasado no meio da aula, querendo dormir assim por cansaço no meio da aula, porque da aula à noite até 23:20hs, depois pegar ônibus duas horas da manhã. Então assim, eu senti muito isso, essa falta de incentivo, da gente permanecer no curso, ter esse olhar para o acadêmico naquele momento.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Desculpa interromper. Então, uma estratégia que você elaborou foi a sua insistência em permanecer. Sua força de vontade.

GFE7: É igual que eu comentei com você na primeira pergunta. Meu projeto de vida quanto a minha graduação é ser professor de ensino superior. É por isso que eu terminei o mestrado em 2019 e já entrei no doutorado em 2020, já estou no segundo ano. Então assim, é uma continuidade do meu estudo. Foi por força de vontade mesmo de permanecer. Tem uma fala do Paulo Rosa quando ele dava aula em 2018, um colega meu fez aula com ele, e foi mais ou menos assim: "Tinha um aluno que vinha de Coxim em 2017 pra minha aula e pessoas que faziam isso são extremamente motivadas a acordar 02 horas da manhã para estar aqui 07h - 07:30hs" então assim, foi força pessoal mesmo que incentivo da universidade, do programa na verdade, foi muito pouco. E essa cobrança, por exemplo, publicação periódica era extremamente complicada. A gente trabalhava 40 horas, fazia as disciplinas. Então no momento que eu tinha paz de escrever era final de semana e madrugada.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Certo.

GFE5: Muito do que a GFE6 e GFE7 falaram, não vou ficar repetindo, o que, que eu vejo de diferente. O programa eu acho que não tem assim uma abordagem pra esse caso. Tanto que a gente vê muitos colegas de mestrado ficando doente. Uns desistem, por exemplo, mães que tinham filho pequeno, as poucas que tinham no grupo não davam conta, porque é difícil, quando tem filho pequeno e dar conta de tanta fase da sua vida né, mas assim, eu percebo que alguns professores eles têm algumas iniciativas, não são todos, alguns professores tem algumas iniciativas, mas não é o programa. Então por exemplo, assim como a gente tinha professores que tentavam ter um olhar assim mais humano, você também tinha os professores que eram mais rígidos, mas assim, a impressão que dava era, que era só pra ser rígido, entendeu? Porque agora com a pandemia, como a GFE6 colocou, a gente conseguiu fazer aulas virtuais, porque antes era impraticável, impossível né. Você via uma certa inflexibilidade por parte de alguns professores inclusive parece que alguns professores são tão estrelos, que eles fazem questão de serem assim. Então por exemplo, não vou citar o nome, mas tem uma professora do nosso primeiro dia que falou "Ah você trabalha 40 horas? Não vai dar conta!". "Ah você trabalha 20 horas? É, há uma possibilidade". Então assim, pra que isso, entendeu? Eles estão praticamente no topo, não precisa disso. Então eu via alguns professores com iniciativas pontuais, mas isso não chegou a ser uma ação do programa. Eu acho que o programa não tem assim uma ação para cuidar inclusive do nosso psicológico. Nós tivemos acho que ano passado, porque eu estou fazendo doutorado sou da turma do ano passado, nós tivemos uma aula com a professora [...], para resgatar essa questão de muitos mestrandos e doutorandos que estão adoecendo nos programas.

GFE7: Você está na mesma turma que eu do doutorado 2020?

GFE5: Nós somos da mesma turma? Haha legal.

GFE7: Olha só que a pandemia. Acho que somos colegas.

GFE5: É, acho que sim GFE7. Vi sua participação no grupo de alunos.

GFE7: Verdade. Ahammm.

GFE5: Então assim, são ações pontuais que não viraram ações do programa. Acho que isso é importante ser dito para que essas ações, elas virem ações específicas do programa. Que tenha lá uma cláusula, um artigo que vão olhar para essa parte do acadêmico né e assim, a forma como eu tentei ficar lúcida nesses dois anos de mestrado, porque é tudo novo pra gente né, eu fiz faculdade de pedagogia ali na universidade, então, eu terminei assim, terminei e já fui dar aula e aí o meu contato com a universidade veio a retomar muitos anos depois. E aí eu tentei mestrado e não consegui. Fiz assim, duas tentativas no programa da educação e uma na universidade, em 2014 que foi essa que eu não passei, e depois em 2015 que eu entrei. Então assim, eu sou regressa da universidade inclusive da graduação. Eu fiquei muito tempo sem estudar. Então assim quando você volta, você volta já casada, mãe de família. É uma série de funções que você assume né. E eu acho que o programa não tem ainda esse olhar mais voltado para os acadêmicos.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Então gente, pra gente concluir essas partes das estratégias para permanência de vocês durante o curso. Vocês podem elencar, resumidamente, as principais diferenças que vocês enfrentaram?

GFE5: Diferenças?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: É! Perdão gente! As principais dificuldades. A GFE6 falou da questão da quantidade de trabalho né.

GFE5: Carga horária das disciplinas.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Carga horária das disciplinas. Questão da família né. GFE7 falou da questão do deslocamento. Isso? Vocês querem elencar mais alguma situação? Não? Acho que as que mais se destacam são essas, concordam? Tá. Agora a gente pode passar para que, vocês

indiquem para mim quais os benefícios que o curso de mestrado de ensino em ciência trouxe pra formação de vocês? E se as bases teóricas e metodológicas utilizadas nas disciplinas auxiliaram na realização da melhoria da prática profissional de vocês? Então quais os benefícios e se essas bases teóricas e metodológicas utilizadas nas disciplinas auxiliaram vocês na realização da melhoria da prática profissional?

GFE6: Eu acredito no meu caso que a maior contribuição é a questão da reflexão do meu trabalho e da minha função como docente e a busca de forma, vamos dizer assim né, autônoma, a procurar novas estratégias e caminhos. Eu sei que é difícil, hoje eu vejo que é difícil, a gente aplicar de fato determinadas metodologias, determinadas teorias no contexto escolar, porque existem vários fatores que podem levar a desafios. Eu acredito que o principal está no tempo do planejamento do professor, mas isso já é algo que está relacionado com a escola em si, mas em relação ao mestrado e a mim, é claro que a experiência pessoal, agregação de valores e conhecimento, e também a possibilidade de ressignificar a minha própria prática, independente se na escola, eu terei um curso de atualização, de formação eu acredito que essa reflexão própria do professor ela é muito importante, porque a partir do momento que a gente reflete sobre nossas próprias ações as coisas podem mudar mesmo que seja um pouquinho, é diferente de alguém falar assim: "Não, você tem que fazer isso!". mas quando eu entendo que eu preciso fazer aquilo por conta de uma determinada finalidade aí as coisas começam a mudar, porque eu não estou fazendo aquilo porque alguém está me obrigando, e sim, porque eu acredito que vai contribuir para aprendizagem dos conhecimentos científicos pro meu trabalho em sala de aula, enfim, e por incrível que pareça essa semana eu pensando aqui no meu projeto de doutorado eu fui ler minha dissertação eu falei assim: "Meu Deus, se eu tivesse que fazer minha dissertação hoje eu faria tudo diferente sabe, porque parece que a gente vê o que eu posso melhorar, agora eu posso fazer isso, posso fazer aquilo e eu acredito, que parte disso está na nossa experiência em sala de aula. Eu vou completar 5 anos. Aí tem o GFE7 que tem uma experiência, a GFE5 que tem outra experiência bem diferente, e eu não sei se você atua em licenciatura, pode ter outra experiência e quando a gente conversa com outros professores que também tem anos de escola, a gente também troca experiência com eles, e isso a gente vê ali no programa, porque tem professores e professores, e professores, que realmente a gente via que tocava na nossa vida, não só na área profissional, mas na nossa área pessoal também, porque a minha orientadora ela foi uma das pessoas que me incentivou muito a não desistir, porque eu cheguei um dia a falar: "Ah professora, acho que eu não vou aguentar, não estou dando conta, eu não vou conseguir. Isso depois da qualificação, e ela incentivou, e ela veio por mais que fosse um desafio, ela veio com palavras de incentivo, e eu acho que isso a gente carrega pra todo a nossa vida profissional.

GFE7: Posso? Olha! Eu costumo dizer assim, que o mestrado acabou abrindo um leque de conhecimentos que jamais sonhei. Fazendo uma analogia na biologia, foi como trocar essa lente do meu microscópio, e colocasse uma lente mais potente a quantidade de conhecimento que eu consegui agregar nesse período de 2 anos e meio, que eu tive o mestrado foi fantástico. Em relação a minha prática docente antes de eu repensar o que eu tinha estabelecido assim como teorias, assim como modos de se trabalhar em sala de aula, determinados conteúdos assim de forma fantástica. A gente tem a questão do contexto escolar que é diferente. Assim algumas teorias a gente não consegue aplicar, de forma efetiva do jeito que ela é pensada, no meio acadêmico por diversas limitações e isso não impediu de eu estar ressignificando a minha prática também como a GFE6 comentou assim, faz parte da função do professor estar estudando, estar se atualizando e estar aprendendo cada vez mais e isso é muito gratificante, foi muito bom. Deu conta de sofrer bastante. Eu vi muito pouco, mas costumo dizer que valeu a pena.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Foi gratificante?

GFE7: Foi. Pensei em desistir várias e várias vezes, mas valeu a pena no final, e essa questão do conhecimento foi fantástico. É algo que eu carrego até hoje na forma que eu estou dando aula também, e isso acaba influenciando a forma que eu faço pesquisa, que eu vou a feira de ciência, tudo isso o mestrado agregou na minha formação.

GFE5: Penso igual ao GFE7 também, a grande contribuição foi abrir os olhos mesmo como eu falei para vocês, eu estava muito tempo sem estudar, e aí quando eu consigo tentar ir fazer o mestrado como pedagoga, cair no meio de químicos, físicos e biólogos, você vê uma outra falha. Tive que aprender muita coisa também e foi muito válido. Assim, eu tenho comigo que foi uma preparação da minha volta, pro meu retorno pra sala de aula então, parece que Deus me deu uma oportunidade única para eu me renovar, me preparar para eu poder voltar pra sala de aula. Voltei a estudar, voltei,

e entendendo melhor o que eu estava fazendo, mais clareza da questão da pesquisa sem dúvidas na graduação a gente não, ainda mais eu que fiz há muitos anos atrás, tinha muito esse olhar pra graduação em forma de pesquisa, como se tem hoje. Então pra mim foi crescimento pessoal e profissional. Hoje eu tenho clareza das coisas que eu faço, e sem dúvidas, o retorno financeiro que você tem também, pra mim é importante. Na prefeitura a gente tem uma porcentagem quando você tem uma especialização, mestrado. Então assim para mim isso aí é uma forma de valorização e a participação de eventos também, que antes você ficava olhando as histórias "Poxa, olha teve uma publicação de um texto tal agora não, agora você está lá no meio do evento!". É uma coisa que a gente cresce muito. Para mim foi muito bom. E aí em relação a prática metodológica, de como as disciplinas foram encaminhadas durante o curso. Eu achei que foram tranquilas, foram boas, tiveram a sua contribuição dentro da minha formação. Eu acho que não ficou nada assim a desejar. Penso assim que não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Vocês acreditam que o curso, ele atingiu as expectativas de vocês? Tem algo que na época que vocês cursaram deveria melhorar, vocês podem citar? E eu queria saber se a dinâmica, e a funcionalidade do curso, contribuíram pro desenvolvimento da pesquisa de vocês? O curso atingiu as expectativas? Se não, o que deveria melhorar? E se a dinâmica e a funcionalidade do curso contribuíram pro desenvolvimento da pesquisa de vocês?

GFE6: A primeira parte da pergunta é as dificuldades?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: É. Você acredita se o curso atingiu as expectativas? E se não, o que deveria melhorar e se essa funcionalidade de dinâmica do curso ajudou vocês no desenvolvimento da pesquisa?

GFE5: Eu acho que a minha expectativa quando eu entrei, eu não conhecia muito sobre esse universo, então quando você não conhece, você não tem muitas expectativas. Aí passando a estar lá dentro do programa, pra mim correspondeu as minhas expectativas. Agora se a dinâmica, eu vou falar e se não for assim você me corrija, por exemplo, quando você vai passar o projeto para o comitê de ética isso é um parto gente, isso é uma coisa que precisa ser melhorado, pelo menos na minha época sabe, estou falando de 2015, então assim, é uma ação que precisa ser feita, vocês sabem que tudo tem prazo, que o curso tem só dois anos e fica nesse negócio de vai e vem, sabe aí não tá bom, tira essa palavra daqui e põe pra lá, não é aqui, não é assim, então isso causa um desgaste tão grande que você tem que ir pro conselho de ética, você tem que ir pra plataforma então assim, tinha que ter um jeito de ser mais tranquilo de ser menos sofrido. Esse é o único ponto que eu colocaria. O restante a gente vai levando, a gente vai dando um jeito, aqui, comendo pelas beiradas, mas isso daí acho que eu sempre falo esse ponto que foi muito sofrido, e conversando com outras pessoas também, umas foram de uma maneira muito tranquila. Aí você leva o papel igual a da outra colega e "Não, não é assim!". A outra passou e você não passou. Sabe, acho que isso precisa ser aprimorado. Não sei como está hoje, eu ainda estou nesse processo que antecede a postagem do projeto, então não sei como que está hoje, mas assim na minha época eu sofri demais. Acho que é um ponto a ser melhorado.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Continua do mesmo jeito, GFE5.

GFE6: Bom, no meu caso em relação ao ponto que poderia melhorar, eu não sei como funciona essa questão do comitê de ética, inclusive todo mundo passa por isso, você faz certinho, mas aí ali acontece alguma coisa que volta. Aí as reuniões são uma vez por mês e tem uma data pra acontecer, e se você não entregar o projeto dentro daquela data, ele não vai ser corrigido para dar o parecer naquela reunião, aí fica só pra outra, eu já passei por isso, então é realmente um parto. E a outra coisa assim, na minha opinião, é a questão da flexibilização dos horários pras aulas, eu acho que isso é fundamental levando em consideração o que é o mestrado profissional, voltado para quem está em exercício em sala de aula. Outra coisa é essa coisa de participação de eventos, talvez pelo contexto do público que está indo pra esse programa, é sei que é importante evento, enfim, a gente entende, mas priorizar talvez a publicação em revistas já selecionadas pelo programa que podem ser sugeridas pra gente, fazer aquela seleção prévia dizendo: "Olha, vocês precisam publicar artigos, produções, então vamos priorizar publicação em periódicos e facultativo participação em evento". Eu acredito que poderia pensar a questão de aulas a distância, acho que poderia fazer um modelo combinado. Tem momento que vai ser presencial e vai ter momento que vai ser online, também para que o professor possa conciliar ali juntamente com o seu trabalho e talvez ele garantir que ele vá

continuar até o final. Para as expectativas, pra mim eu acredito que mesmo com os desafios foram significativas, porque eu realmente tive a oportunidade de enviar e apresentar trabalho em congressos fora do estado, pude participar de organização de evento da organização do ERIBIL que foi uma experiência muito bacana para mim ficar ali na frente da organização e tal e também apresentar trabalho eu achei muito bacana, foi muito legal. E também a questão da continuidade dos estudos, porque eu também tenho vontade de fazer o doutorado e ingressar na carreira superior. Dar aula no ensino superior. Então eu vejo esse degrau, essa escalada e eu vi que o mestrado foi o segundo degrau nesse aspecto. Em relação as dinâmicas do curso, eu acredito que as propostas, aquilo que o professor ele propunha nas suas disciplinas, eram pertinentes, porque a gente era avaliado, não por prova, mas sim por trabalhos, por reflexões, por leitura. Uma prática interessante que eu gostei bastante foi da professora [...] de teorias de aprendizagem, que trouxe algo diferente pra nós, ela colocava desafio de ler livro e geralmente era quase o livro inteiro de uma semana pra outra, pra depois a gente criar mapas mentais aí foi no programa que eu conheci aquele CemapTols, a gente fez mapas mentais e ela trouxe uma fundamentação teórica sobre o que que era mapa mental, como elaborar então, ela pediu um trabalho, que seria um instrumento de avaliação, mas ela também deu um suporte pra gente conseguir desenvolver esse trabalho. E isso foi assim muito bacana. E as demais estratégias, principalmente na formação de professores que eu lembro e também epidemiologia da ciência que foi com a professora Vera, que tinha momento de discussão, de troca, de seminários então isso foi uma estratégia muito bacana, foi exaustivo, porque a gente precisava ler o material e preparar foi, mas aí eu acredito que vai dá motivação individual de cada um. Que estava nos movendo pra continuar no programa né, se era melhorar a prática pra continuar no exercício da educação básica, se era pra continuar os estudo e seguir pro ensino superior, então partiu também não só dessas estratégias né ali, que a gente via de algumas disciplinas, de alguns professores como também né, o nosso papel quanto aluno né desse programa. Acho que é só isso.

GFE7: É! Começo concordando com tudo que foi dito até agora. Extremamente importante essas reflexões. O mestrado assim, superou e muito minhas expectativas. Eu não tinha uma visão o que era mestrado, eu sonho aliás, na graduação achei que eu nunca estaria nesse nível e hoje estou no doutorado, então assim, é extremamente possível para qualquer pessoa estudando. Em relação a plataforma, Brasil tem uma discussão muito grande assim o pessoal do ensino já, estou acompanhando algumas reuniões que querem abandonar a plataforma Brasil, não concordam mais com ela e querem criar uma própria plataforma da educação que aquele que foi e tá no sistema é pra saúde. Trabalhar com sangue, enfim, seres humanos assim a parte mais interna do corpo humano mesmo. Então assim, tem uma discussão muito grande em relação a plataforma Brasil e o ensino a abandonar essa perspectiva. Em relação, a GFE6 falou também que concorda, eu só vou acrescentar mais algumas coisas em relação que não foi flexível o mestrado pra gente, acho que até o próximo bloco de perguntas, mas assim dando um pouco de spoiler, a gente fazendo uma dura escolha ou eu pegava aula ou fazia a disciplina, então tive que abrir mão de aulas pra poder abrir espaço na minha agenda pra fazer disciplinas. Então nesse sentido o mestrado não foi flexível em nenhum aspecto, aulas a noite, sábados de manhã, não teve nada disso durante o período que eu estava cursando o mestrado. Hoje as ferramentas assim que a pandemia nos obrigou a utilizar igual o Google Meet auxilia muito, por exemplo, em 2 anos e meio eu nunca participei de um grupo de pesquisa, de nenhum grupo hoje, eu tenho que ficar dispensando reunião de grupo específico, porque eu não estou tendo mais tempo, então assim, são aspectos que os próprios professores apontaram que na pós-graduação a gente tem um auto didatismo e funciona, então eu concordo com a GFE6, a questão de ter aulas também nessa plataforma de forma assim, mesclando aula presencial, com essa plataforma de acesso virtual. Então acho que contribuiria bastante, e ia casar realmente com o mestrado profissional nesse sentido de ser flexível pra carreira docente, e não impor assim, meio que trazendo algo seletivo né, que não deveria ser e deixar algo restrito a um grupo de professores, infelizmente, então assim, foi uma decisão extremamente difícil ter que abrir mão de uma parte considerado suas aulas, igual a colega falou, abrir uma carga inteira pra poder ter espaço uma quinta e sexta ali pra ter aula, então, foi assim, bem complicado, no meu caso ainda o deslocamento também tinha professor que desmarcava aula na quarta-feira de noite e já estava passagem comprada de madrugada e não tinha como devolver a passagem pra chegar em Campo Grande. Então acabava indo só pra ficar estudando. Conversando com o orientador e voltava pra cidade no mesmo dia. Então assim, eu vejo que não foi flexível nesse aspecto. Não sei se eu respondi tudo.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Respondeu gente. Vocês estão indo muito bem.

GFE6: Inclusive até isso que o GFE7 falou de desmarcar aula, realmente era muito difícil, às vezes a

gente sabia assim de um dia pro outro. Se o professor consegue mesclar o ensino híbrido que tanto hoje se discute aí e ele até pode prever exatamente, às vezes não consegue prever com toda certeza, mas prever momentos ali olha, bom, no meu planejamento aquele mês, vai ser aula a distância, mas no próximo vai ter presencial algo nesse sentido né. Inclusive eu até deixei de participar de um grupo de pesquisa por conta né, do depois do meu trabalho que era num horário, assim, que num tinha começado. Às vezes eu saía da aula correndo pra pegar o ônibus pra ir trabalhar. Era uma loucura. Eu não sei como que eu conseguia sobreviver a tudo isso, mas.

GFE5: Eu ia fazer um comentário assim, eu estou respondendo as perguntas sobre mestrado, mas o que eu vou falar não tem relação com a minha época mestrado, tem com o doutorado, que é o que estou estudando agora. Então assim, as dificuldades continuam. Você vê, que a gente se não fosse a pandemia hoje, eu estou na escola, então, o meu diretor conseguiu encaixar meu horário de forma que eu ficasse livre um dia, ou quinta ou sexta. Quer dizer então que ele me encaixou pra mim na sexta tá. Quinta-feira se não fosse período de pandemia e tal, eu teria que pagar substituta todos os dias de manhã e a tarde. Isso me geraria um ônus, quando a gente parou, acho que foi em março né de 2020, então assim, eu já tinha calculado, já tinha conversado em casa, o valor que eu teria que tirar do nosso orçamento familiar, para pagar substituta, porque você não vai colocar qualquer pessoa, tem que ser uma pessoa de qualificação, fazendo vista grossa para SEMED não saber, porque pensa toda quinta-feira de manhã e a tarde um professor diferente dando aula no meu lugar né. Então a hora que a SEMED descobrir eu ia ter que explicar. Então assim, só pra contar mesmo, pra ver que as dificuldades não mudaram, elas não cessaram, não acabou.

GFE7: Oh! GFE5, só complementando, no meu caso eu sou temporário eu tive que abrir mão de disciplinas do doutorado no ano passado, metodologia de pesquisa, e fazer esse ano, porque eu achei que ia ser presencial e como eu sou temporário eu faço isso toda quinta e coloco substituta, eles me mandam embora quando eu estou trabalhando eu não posso me afastar mais de 15 dias da escola. Então assim, é extremamente complicado tanto é que corro sério risco de dilatação do emprego. Aquilo que a gente sofreu no mestrado tá se repetindo no doutorado.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Gente, não mudou nada. Eu não posso fazer comentários, como sou participante, mas não mudou nada. Tudo que vocês tão falando eu também passo. Passei também né que eu peguei dois processos, um no início da pandemia né e ainda a migração do projeto do curso de mestrado profissional pro acadêmico. Então nossa turma quem concluir é muito guerreiro também. A gente passou por processo bem difíceis também. Já que nós tocamos nesse assunto, das dificuldades, da questão das escolas, de liberação, da gente se organizar quanto a horário, com substituto. Eu vou pular o tópico do desenvolvimento da pesquisa, vai dar ênfase que nós vamos falar sobre as políticas de formação. Questão de liberação, porque nós já estamos entrando nesse assunto aí depois eu volto na outra etapa, tá? Então a rede de ensino na qual você atua ou atuou durante o processo do curso desenvolvia políticas de formação continuada, estimularam a sua escolha fazer o mestrado em ensino de ciências? Houve um estímulo nessa parte? Não?

GFE5: Não. Na rede onde eu trabalhava, eu trabalhava na rede municipal e o acordo era assim, durante o período que eu fiz o mestrado eu estava na SEMED, então era assim, quando eu saísse pra fazer as aulas, você tinha que prestar contas de quanto tempo você ficou fora do horário e você tinha que cumprir aquela carga horária então assim.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Você tem uma explicação, GFE5?

GFE5: Então por exemplo, vai ter domingo, vai ter não sei o que, não sei aonde, então é você que vai. No sábado a tarde vai ter não sei o que, não aonde, é você que vai. Entendeu? E isso era ruim, porque na verdade eles dispensavam assim entre aspas né, pra você fazer a matéria, mas era entre aspas. Você tinha que anotar seu nome num banco de horas lá e aí você tinha que cumprir, só que isso quando você tá em casa final de semana você fala: "Bom, hoje eu vou fazer tal coisa, vou sentar no computador e vou mexer com tal coisa", você não consegue, porque você tem que sair daqui, interromper o que você está fazendo, pegar o carro, pegar ônibus, pedir pra marido levar aí, enfim, então você não consegue fazer aquilo que você se propôs a fazer da faculdade, você já não consegue mais. Então assim, é uma autorização entre aspas...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Você é concursada?

GFE5: Eu sou concursada. É uma autorização, mas assim você tem que dar o seu retorno, entendeu? Você não podia nunca tá falando não, fazendo cara feia né, essas coisas.

GFE7: Posso?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Sim!

GFE7: Trabalho em rede estadual de educação a sede é em MS. A única política de afastamento que eles têm pro concursado ele afasta.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Você é contratado?

GFE7: Não, sou temporário. Ele afasta sem remuneração. Então nessa você pode fazer desde que seja afastado sem remuneração. E não tem incentivo de retorno financeiro, por exemplo, um mestre recebe R\$ 300,00 a mais no seu salário. Pro doutor não tem atribuição nenhuma. Não reconhece o cargo de doutor na rede estadual. Então assim, são uma série de limitações. Aquilo que eu comentei, eu tive que organizar meus horários, condensar aula de segunda a quarta, pra poder abrir a quinta e sexta, aí ia ficar um caos. Segunda a quarta todos os horários em sala. Então assim, foi extremamente complicado. Falta esse incentivo gigantesco. Inclusive está no plano estadual de educação, se não me engano até 2024, 60% do corpo docente tem que ter titulação de mestre na rede estadual. Hoje em dia deve está em torno de 2% a 3%. O incentivo é quase zero. Inclusive tem direções que não gostam do professor estude o doutorado, porque eles acham que não vai estar dedicado à escola. Inclusive eu sinto assim, incomodo tanto é que eu não comento na escola que eu trabalho, que eu faço doutorado. Justamente, porque eles pensam que a gente não vai assim cumprir as nossas funções pelo contrário, a gente cumpre 3 a 4 vezes a mais que está previsto de a gente fazer. E na pandemia, a situação ficou mais caótica ainda, porque agora não tem horário pra nada. Eu trabalho praticamente o tempo todo.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Você vê esse olhar somente da direção ou também de outros colegas, outros professores?

GFE7: Não queria tocar nesse ponto, mas é dos outros professores também.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Tanto da direção quanto dos colegas.

GFE7: Inclusive vários tipos de assédio, assédio moral mesmo, intimidação que eles acham que você não está fazendo sua função e vai sobrar pra eles também. Então assim, o incentivo é quase zero. Tem que partir basicamente só de você pra se manter nesse período de estudos.

GFE6: Eu também compartilho do mesmo sentimento da GFE5, do GFE7, porque na época que eu fazia mestrado, eu também era professora temporária e eu trabalhava em várias escolas diferentes, às vezes eu tinha 3 escolas diferentes. Então foi muito assim difícil. Por mais que na direção, na coordenação né, eles sabiam que eu estava fazendo mestrado, até gostavam da ideia né, mas a gente sabe que tem um sistema por de trás, e esse sistema ele ainda é um pouco engessado nesse sentido. Por mais que o plano nacional de educação que foi aprovado em 2014 e reforça necessidade de ter mestres, dessa progressão continuada dos estudos, eu vejo que é um desafio muito grande né, porque o professor que se afasta né, tem aquela ideia que assim: "Bom, vai sobrar pra alguém substituir." e a gente tem essa questão do financeiro. Hoje ainda, eu não sou concursada. Eu trabalho na rede privada de ensino e eu vejo nessa rede que eu estou, existe um incentivo para o professor fazer pós ou especialização que é aquela Lato Sensu, se não me engano, que é de curta duração e que o professor ele pode inclusive fazer a distância. Inclusive eu até o ano passado eu solicitei no SESC, nas escolas do SESC, eu solicitei apoio né e eles aprovaram o apoio de contribuir com 50% do valor de uma especialidade que eu ia fazer. Eu só não fiz, porque o curso, ele não teve turma então ele fechou. Então onde eu estou tem esse incentivo de fazer especialização. E como eu vejo que a especialização acaba rendendo um maior financeiro para o professor, muitos ficam nas especializações, nos cursos de curta duração. E dificilmente eles ingressam pro mestrado por conta de todos esses desafios, esse estudo intenso, exaustivo, porque não é a mesma coisa. A gente sabe que tem créditos pra cumprir, tem disciplinas, tem regras que o programa tem, e acaba estabelecendo que você precisa cumprir pra você no final ter seu diploma de mestre. Então é um

desafio muito grande. Então se o professor ele realmente quer ser mestre e melhorar ali algo na sua prática ele vai. Então ele acaba abrindo mão de aula, ajustando aqui, adiando ali, estendendo prazo aqui, porque realmente ele quer isso, mas a maioria vai optando por especialização, porque a especialização é a distância, é a cada 15 dias o encontro presencial que é aos finais de semana. Então existe uma maior facilidade de o professor gerenciar seu tempo e fazer uma pós e o retorno financeiro é muito maior. Acho que não sei, porque eu não estou no público, mas o retorno financeiro é maior você tendo uma pós do que você tendo um mestrado. E doutor, é como o GFE7 falou, é inviável. Pra que que vai ter um doutor numa escola pública, por exemplo. Não faz muito sentido ele investir nesse profissional que vai ter o título de doutor e vai continuar na escola. Então acho que tem essa questão também do sistema de ensino. A não ser como que vai ser com essa questão do plano nacional, ensino integral, se eles vão ali ampliar e facilitar que seu professor da sua rede seja ela municipal ou estadual possa ingressar no mestrado.

GFE5: Eu ia falar que eu mesmo sendo concursada pra gente não é fácil você conseguir uma autorização. Eu tentei duas vezes, eu tentei pra fazer o mestrado e tentei pra fazer o doutorado. E aqui no nosso município é assim: tem ônus desde que o seu assunto, que você vai pesquisar, seja de interesse da administração pública. Então não é qualquer assunto, entendeu? E assim, hoje o que poderia ficar sem ônus? Eu não posso abrir mão do meu salário né e ficar sem nada. Eu não tenho essa condição e mesmo que tivesse se o meu assunto não, que nem eles alegaram para mim assim que: a resposta veio que negativa. As duas vezes a SEMED me respondeu de forma negativa. Quer dizer que os dois assuntos não são de interesse da gestão pública. Agora como assim? Quer dizer, caberia recurso? Caberia, mas pra você não brigar, e vem aquilo que o GFE7 estava falando, dentro da própria escola que você trabalha. Então como o meu diretor tem mestrado e ele sonha fazer doutor então assim, ele não se coloca na defensiva, porque ele já passou por isso, mas o restante do grupo gente, então assim por exemplo, o dia que eu combinei com ele "olha, vou ter que mandar substituta toda quinta de manhã e a tarde" ele falou "olha, vou segurar até onde der, mas vai chegar uma hora que a SEMED vai saber que você está mandando e você não vai poder assinar o ponto, eles vão vim aqui falar com você". Eu falei "então as horas que você puder segurar". Então assim, é uma coisa entre mim e ele, porque se você for depender de outros colegas, os colegas eles ligam na SEMED, sabe? "Olha, aqui tem uma professora que toda sexta-feira ela manda, o que será que está acontecendo?". Então, infelizmente isso acontece e aí veio a pandemia, a gente teve aula a distância e eu faço que nem o GFE7, eu não deixo as pessoas ficarem sabendo que eu estou fazendo. Aí vem um e fala "Mas você não estava fazendo doutorado?". "É, estou". Sabe, assim. Desconverso, porque infelizmente, não é todo mundo, mas tem alguns colegas que é melhor não saber.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: GFE5, essa situação também se repetia no mestrado? Das pessoas ficarem sabendo?

GFE5: Sim. Só que quando eu estava lá no mestrado, eu estava dentro da SEMED. Então tinha um grupo que já estava estudando e aí eu me juntava com quem estava estudando. E aí com quem não estava depois eu os deixava quietos aqui no canto. Agora na sala de aula, fica mais difícil né, porque você vai pra sala dos professores e aí fica aquele comentário. Então assim, enquanto na SEMED tinha como na escola também tinha.

GFE7: Posso complementar Lilian?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Pode sim!

GFE7: Você tinha comentado pra GFE6, não vai cumprir. Não vai cumprir aquelas metas, na rede estadual foi cortado 33% do salário, a gente perdeu tudo qualquer abono possível, abono do ensino noturno, abono em escola em tempo integral, uma redução gigantesca de salário. Outra coisa que a GFE6 comentou, o Estado eles reconhecem muito mais a pós-graduação Lato Sendo do que o mestrado e doutorado, por exemplo, eu acho um absurdo na prova de título se não me engano em 2019 era 3 pontos em mestrado e em cada pós era 1.5. Com três pós, podia ter no máximo 3 pós, ultrapassava a pontuação do mestrado. Que a pessoa tirava em menos de um ano. Então assim, hoje eu vejo assim, entendendo depois que eu fiz uma disciplina de políticas públicas na educação, não é de interesse do Estado ter professores com níveis de mestre e doutor. Esse tipo de profissional vai dar trabalho na visão de quem tá lá no topo. Vai ser o cara que vai bater de frente com o sistema que vai perguntar, que vai questionar, que não vai aceitar o que vem de cima, que vai criticar e vai apontar soluções. Não é interesse deles fazer isso. Então por isso não tem incentivo profissional

nenhum em progressão de estudos em níveis de carreira é quase zero, igual comentei, então assim, é muito complicado. Por isso que eu coloquei desde o início da minha graduação que estou estudando para ensino superior.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: O GFE7 acabou de respondendo a outra pergunta. Então, eu só vou afirmar o que vocês estão falando, então não houve nenhum estímulo do plano de carreira docente na rede de ensino quando vocês cursaram o mestrado? A GFE5 mesmo concursada.

GFE5: Não, isso que eu ia falar, lembra? Eu tive uma alteração salarial devido a conclusão do mestrado.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Certo. Vocês tiveram apoio financeiro? Quando vocês cursaram o mestrado da rede de ensino.

GFE5: Não!

GFE7: Eu ia perguntar se mãe conta né, mas não!

GFE6: Da rede de ensino público? Na rede que a gente trabalhava?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: É, na época que vocês estavam cursando o mestrado. Vocês tiveram algum apoio financeiro?

GFE6: Nunca que isso ia acontecer. Isso só acontece em instituto federal e universidade, porque eu lembro que eu conheci uma professora que ela dava aula, passou no concurso no IF, e a gente sabe que o IF tem outra pegada então é diferente. Tem ensino médio, técnico, mas também tem o ensino superior. E ela passou no doutorado ela conseguiu esse afastamento. Então existe a possibilidade disso né, porque tem esse papel, esse objetivo também de formar o aluno na modalidade técnica e depois o superior. No público, não. Então assim, nunca que eles iam autorizar o afastamento, e ainda manter o seu salário. Isso é muito difícil, porque é como se fosse uma despesa a mais "Bom, eu vou liberar esse professor que é concursado ou não com salário e vou ter que contratar outro pra colocar no lugar dele. Então já vai ser uma folha de pagamento a mais que eu vou ter que ter. Então se a gente se vê nessa política atual de corte de gastos, significa que, vai cortar gastos de todas as áreas que puder, então foi isso que aconteceu né, eu não estou mais no Estado, mas eu trabalho com professores que estão no Estado, que aconteceu exatamente isso, reduziram o salário do contratado, agora ele tem que trabalhar quase 60 horas pra conseguir ter o salário parecido com o que ele tinha antes, e ainda tem um limite de carga horária que ele pode ter, então tem o limite de carga horária que ele pode ter e reduziu o seu salário, reduziu um monte de coisa, e aí o professor tem que fazer malabarismo, não tem caído dessa "ai você escolheu a profissão docente então arque com as consequências", não é assim, né, o arque com as consequências vai além, a gente tem um discurso muito lindo, maravilhoso no plano nacional de educação só que a gente não sabe se vai ser efetivado na prática, a gente tem o discurso maravilhoso né, na BNCC enfim, que a gente não sabe quais são os recursos que estão sendo direcionados pra educação pra efetivar exatamente isso, e a educação não é só educação básica, é educação continuada do professor, porque pra mim eu participei de muitas formações em escola pública, de sábado que discutiam coisas que não agregavam em nada, então era assim, era algo que tinha que fazer porque né, veio ali o termo, veio a orientação tem que fazer, já vinha o termo aí as coordenações né, pelo menos eu ouvi isso a minha coordenadora quando eu trabalhava em uma escola estadual as vezes tinha que estudar de dois dias antes, preparar atividade, preparar isso, de um tema que veio pra ela, entendeu, e que simplesmente tinha que fazer porque era de uma rede então nas escolas né, naquele dia todo mundo estava discutindo aquele tema, eu acredito que as formações vem sim pra agregar inclusive eu já até li dissertação de professor da SEMED que trabalhou com uma formação que foi muito significativa, então eu acredito que essas formações pra elas terem né ali um viés de possível transformador da prática do professor que seja por área então né, pega ali os professores da área de ciência, da área do ensino médio, do fundamental, da educação infantil de português, de física e de química, então faz algo direcionado pra ele que ele poderá aplicar na sua prática e não talvez algo assim muito amplo, que talvez pro professor não vai ter tanto significado, então acho que aí eles fazem essas formações, mas a gente não pode fazer uma formação que vai além daquilo ali porque eles cortam a gente né, cortam assim a gente, eu falo professor, porque eu não estou mais na rede estadual mas na rede privada, é a mesma coisa, então tem escolas e escolas na rede privada, então eu contei a experiência do incentivo da

especialização na que eu estou, eu não sei como é em outras escolas privadas de Campo Grande ou de outra cidade aqui no Mato Grosso do Sul, mas pelo que eu percebo eu acredito que não, o professor está lá pra dar a aula dele, pra fazer com que o aluno seja aprovado no vestibular, então não tem dessa de fazer coisas diferentes não, é a parte do tradicional, é exercício, é estudo, porque aquele menino tem que entrar na universidade federal, é universidade pública, então não tem muito tempo pra trabalhar estratégias diferentes, pra desenvolver o aluno, não sei o que, eu acho que isso até pode pensar desse lado do aluno, mas o que o discurso que pode é prevalecer, é que esse menino tem que estar em uma universidade, ele tem que ser aprovado em um vestibular, é, então, ter essas duas vertentes, é aquilo que a gente vê em escola privada, aquilo que a gente vê em escola pública, mas não há esse incentivo, olha você vai receber essa bolsa de ajuda de custo, não tem, eu nem se um dia isso vai ser possível em uma rede estadual e, municipal de ensino.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Vocês foram bem unânimes em dizer que as condições de trabalho muitas vezes dificultadas permanências de vocês no curso, em forma bem simplificada assim, cada um de vocês pode dizer o porquê? Pra mim novamente por favor.

GFE6: Na minha fala que a o sistema é de ensino da educação básica ele não contribui, não incentiva, seja de modo financeiro, eu acredito principalmente, o professor que está ali na sua rede a ingressar no mestrado, e depois voltar e agregar valores ali, então não incentiva.

GFE5: Esse incentivo poderia vir até na participações de exemplos né, então quantas vezes a gente pede dispensa de pós e ela nunca foi pedida então, e assim mesmo eles dão porque você vai fazer pesquisa depois né, então a única contribuição deles é nesse sentido porque você precisa se ausentar, então tem que ter algum documento né, autorizando a dispensa de pós e única contribuição seria essa, não tem verba, não tem recurso, não tem nada, é tudo com recurso próprio, e, eu acho que assim não tem incentivo pra você fazer, a gente que é teimoso e guerreiro e vai lá e faz.

GFE7: Acho que eu vejo, que essa falta de incentivo é uma meio que um faz parte de um projeto maior, estrutural assim, de manter o professor no seu estado de obsolescência na sua carreira, então eu vejo muito disso então, esse esforço que a gente faz é meio que é remar contra a maré, usando aquela expressão popular, é mais assim algo que parte da gente pra tentar mudar a nossa realidade da nossa própria pratica docente, eu lembro de uma fala muito importante de um dos membros da minha banca fala, porque as pesquisas e o mestrado profissional não chegam na escola, que essa é uma outra lacuna assim gigantesca, realmente não chega de fato, porque esses produtos que a gente desenvolve no contexto escolar.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Uma das minhas sugestões dos blocos de perguntas foi até sugestão da minha banca de qualificação, aumentar o bloco de perguntas sobre produto, esse produto até muitas vezes esquecido sendo que ele tem uma funcionalidade tão importante na escola do que uma continuidade desse produto, a última desse bloco. Houve limitações ou restrições impostas pela sua rede de ensino, que trouxeram dificuldades para o ingresso, a permanência ou a terminalidade do curso de mestrado? Vocês citaram algumas já né ao longo das outras perguntas, assim vocês querem destacar alguma especifica que vocês até hoje assim olham pra mim, e essa foi maior dificuldade, ou pra ingressar ou pra permanecer ou até mesmo para eu terminar o curso de mestrado, houve uma limitação imposta da rede que vocês atuavam na época?

GFE6: Eu acho que está relacionado a flexibilização do horário do professor, inclusive até uma vez eu conversei com a minha diretora na época, ela disse "ai GFE6 não tem como mesmo eu alterar o seu horário, porque uma que você acabou de chegar e você é professora convocada, e os professores mais velhos que estão aqui vão implicar demais" porque o horário já estava bem bonitinho, definido, e eu falei, já que não tem jeito então, beleza, está bom, então essa questão da flexibilização, então se a instituição não flexibiliza isso né, não coloque por exemplo as aulas no início da semana para que você possa ter a quinta e a sexta por exemplo, disponível, você que acaba sendo a solução, então você decide, bom, então eu vou deixar né, aquela disciplina pra depois, pra quando eu puder, então parte da gente.

GFE7: É, eu vejo assim, complementando o que a GFE6 falou, concordo com tudo que ela falou, eu lembro da fala de um diretor que falou que não existe dispositivo legal que permite ele fazer esse, deixar mais flexível nosso horário condensa nossas aulas, é meio que um acordo na base da camaradagem, vai que acontece, igual a GFE5 tinha comentado, todo que é evento da escola, a

gente meio que é obrigado a arcar com tudo, por exemplo quando eu estava no mestrado ele conseguiu arrumar alguns horários, e aí eu ficava a frente da feira de ciência, meio que uma moeda de troca, pra gente ter assim, a oportunidade de cursar o mínimo de disciplinas naquele momento, que surge, então eu acho que essa questão de estar flexível a horário é algo fundamental, pra gente permanecer e terminar o mestrado.

GFE5: Eu acho que eu já falei né, a questão da, tudo isso que já foi provado, eu acho que não é no ingresso, mas é na permanência, é na permanência que o bicho pega, e pra concluir pra fazer escrita também, porque assim, é muito difícil você estar em sala de aula, estar escrevendo, está pensando, então é, a parte da escrita é como se fosse, é o termino é a sua conclusão daqueles dois anos de efetivo trabalho mas assim, também não é valorizado, na verdade nada é valorizado, porque pra escrever, como você vai ter tempo pra escrever se você tem que ter tempo pra ler as apostilas, as matérias que você fez, você já tem que começar a fazer o fechamento, tudo isso demanda tempo e é o que a gente não tem, porque passa muito rápido no mestrado.

GFE7: Isso que a GFE5 falou, eu só me recordei só no finalzinho do mestrado, eu estava mental, era tanta aula, era tanta pressão quando você arruma tempo pra escrever, isso me bloqueava minha criatividade, eu me sentia assim, extremamente mal, por não estar conseguindo conter o prazo do mestrado, não estar conseguindo produzir um bom texto, pra qualificar, pra defender com bons resultados com boa argumentação científica, exige muito tempo, leitura, produção de fichamento, então assim, foi extremamente complicado, foi esgotamento mental mesmo.

GFE6: Eu acho que parte disso poderia ser né, amenizado, se reduzisse as disciplinas obrigatórias, deixassem aberto as optativas, mas deixassem assim pontuais, aquelas disciplinas que são chaves pro mestrando e reduzir isso né, e, ao reduzir e ampliar essa questão do ensino a distância, poderá amenizar essa parte da escrita porque eu lembro até hoje, eu finalizei a minha redação, acho que de um dia pro outro umas 4 horas e pouco da manhã, e 7 horas eu estava na escola no conselho de classe, então foi assim um momento que veio aquele "start" e eu precisava escrever e o prazo estava chegando e a qualificação estava chegando, e o meu texto não estava pronto, aí o orientador cobrando, falando pra enviar porque ele também tem que corrigir, ele tem que ter tempo para dar o feedback pra gente, e era aquele desespero mesmo, de você assim, simplesmente parar e não fazer nada e sua mente ficar ali trabalhando, e te cobrando, "você deveria estar escrevendo" e a gente fica naquela, parece, igual o GFE7 falou, é uma pressão muito grande, não só externa mas também, nossa mesmo, porque eu falo assim, poxa, eu queria estar ali, eu me inscrevi, eu passei no programa, é um sonho meu, e eu não estou conseguindo entregar o meu melhor, a gente se frustra também, porque há uma cobrança nossa, porque a gente não está ali por um acaso, porque alguém conseguiu aquela vaga pra gente, a gente estudou, a gente participou de um processo seletivo, porque a gente queria estar ali, então é aquele comprometimento mesmo, pelo menos eu fiz coisa pensando na minha orientadora, eu não posso desapontá-la, porque ela tá contando, então eu tenho que fazer isso nem que seja por ela.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Por ela.

GFE6: Porque ela está contando comigo também. Então ela conta comigo, então eu preciso né, então eu preciso sair, preciso sair da caverna, eu preciso respirar e continuar, mas foi assim, tenso, e nessa escola que eu estou, o SESC também trabalha com processo seletivo, e eu vejo que eu só consegui ficar na escola, porque as minhas disciplinas obrigatórias, eu já tinha terminado, que inclusive eu fiz uma disciplina que era que eu devia com a turma do GFE7, em 2017, porque eu não consegui fazer anteriormente, eu só consegui mesmo ficar nessa escola que eu estou, porque eu só tinha que escrever a redação, a redação da dissertação, porque se eu tivesse que cursar disciplina, eles não teriam me contratado.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Gente, eu vejo riquezas nos detalhes que vocês escrevem isso também acontece com as outras turmas, né, então eu 12 anos de histórias do nosso curso, diferentes egressos diferentes anos, e a situação ela é muito semelhante, né, eu vejo a fala dos pessoais que estou entrevistando de 2007, 2008 assim, muita coisa continuou durante os anos, e eu queria até com vocês assim essa riqueza de detalhes engrandecem muito meu trabalho, eu quero que vocês fiquem cientes depois eu vou enviar a transcrição desse vídeo, vocês não serão identificados, tá, eu vou usar códigos pra isso, e aí eu queria, GFE6 você quer falar?

GFE6: Não, é que como você trouxe esse resumo da trajetória, eu lembro uma vez né, em uma aula do mestrado até a professora falou da avaliação periódica do curso, e que a nota tinha continuado a mesma, será que ao analisar essa trajetória não faz questionar o porquê que a nota do mestrado continua sendo a mesma e não muda alguns aspectos?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Virou pra acadêmico né?

GFE6: Agora é acadêmico?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Agora é acadêmico, aumentou de 3 pra 4, mas por conta dessa transição.

GFE6: Então, só que se fosse no profissional, porque na minha época ainda era 3 o conceito. Mudou o método de avaliação e continuou no 3, será que não vale a pena pensar, o porque está mantendo essa nota em relação a trajetória do curso, talvez a sua pesquisa ela pode dar um norte nesse sentido, porque faz a gente pensar né, poxa, tantos anos de história e as mesmas dificuldades e não muda, então porque que hoje o mestrado agora é acadêmico e não é profissional, eu não sei porque, porque que teve essa mudança.

GFE7: GFE6, eu assisti algumas palestras essa mudança foi mais por causa do doutorado, porque se continuasse como profissional ia puxar a nota do doutorado pra uma nota muito baixa, e ia ter que cancelar o programa, então teve que qualificar em todo acadêmico tanto é que agora é programa de pós-graduação e ensino de ciência, tanto é que agora é uma coordenadora para o mestrado e para o doutorado, visando essa unificação se não ia fechar.

GFE6: Nossa, que coisa, não sabia disso não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Gente, eu queria ver com vocês, eu tenho mais dois blocos de perguntas, já são dez para as nove, queria ver se vocês querem continuar, a gente encerra, ou se nós podemos fazer uma outra sessão na próxima segunda feira esse mesmo horário, se vocês estão disponíveis?

GFE5: Eu não teria problema em ficar mais um pouco.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Vamos falar sobre o produto, e uma parte bem rápida que é sobre a melhoria da pratica profissional de vocês, que é um eixo de perguntas que vocês podem responder numa única visão.

GFE6: Pra mim, eu acho que dá pra continuar, talvez a gente, pelo menos eu né, é reduzir e ser mais direta possível né, e a gente terminar tudo hoje.

GFE7: Concordo também a gente continuar.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Então vamos continuar, maravilha. E já, já encerra. É vamos continuar como o gancho pra participar, contribuindo mais pra esse eixo na melhoria da prática profissional, nos falamos das dificuldades, e aí, como você se vê antes do mestrado e depois do mestrado, se vocês já atuavam na rede de ensino, acho que todos atuavam antes de entrar no mestrado todos vocês já eram professores? Já davam aula? Já? Que maravilha, então olha só.

GFE7: No meu caso acho que não Lilian, porque eu terminei em dezembro, e entrei no mestrado em março, então assim comecei a dar aula 15 dias do mestrado, só que eu estava dando aula, foi muito poucos dias, depois da graduação que o mestrado.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Tá então você vai ser o caso que estava ingressando na educação e entrou no mestrado no mesmo tempo praticamente, sendo 15 dias de diferença, está não é problema, se você conseguir notar alguma diferença do antes e do depois nesses 15 dias tudo bem, senão você pode responder só o que você desse depois do mestrado, tudo bem? Olha só, é como vivi antes do mestrado depois do mestrado, quando, você observa mudanças em sua prática docente? Essas mudanças foram perceptíveis aos estudantes da turma que você atua ou atuava? E se ouve melhoria na aprendizagem por partes dos estudantes? Eu vou ficar nas duas primeiras,

depois vou fazer duas restantes pra não ficar confusa certo? Você observa mudanças em sua prática docente? Nesse antes e depois. E se isso com a perspectivação aos seus alunos na turma que você atua ou atuava? Deu pra ver essa mudança?

GFE6: É, pra mim sim, eu acho que o principal é essa questão lá, não sei se eu posso utilizar o termo autodidata, pra gente conseguir gerir o nosso próprio, nossa própria vamos dizer assim, nossa própria aprendizagem no sentido da busca, das informações e uma coisa que eu vi né, agora no contexto atual que eu acredito que me ajudou muito, opa, vou esperar. Ela caiu.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Voltei gente perdão, caiu aqui, desculpa.

GFE6: Imagina, que eu vi que nessa questão principalmente em 2018, porque em 2018 no meu último ano na defesa, eu já estava nessa escola nova, e os alunos ficavam um pouco impressionado de saber que eu já era mestre, que inclusive no dia que eu defendi a minha dissertação, de manhã eu estava na UFMS levando os meus alunos para INTEGRA UFMS e a tarde eu estava voltando pra apresentar a minha dissertação, então eles achavam assim, eles ficavam impressionados, meu Deus professora mestre, nova, não sei o que, então eles achavam assim meio que, algo inovador pra eles, e no ano posterior, em 2019, eu tive a experiência de desenvolver com alguns alunos projeto de iniciação científica, então meu contato com a pesquisa com a metodologia de pesquisa mesmo que na área da educação, sabendo que é um projeto, o quê que é uma introdução, uma fundamentação, questão problema, isso me ajudou, principalmente nessa parte que eu me juntei com professores que era aberto a isso, e a gente foi que foi, inclusive ne a gente teve assim, trabalhos apresentados em eventos, então isso foi muito legal, foi algo que como professora eu almejava muito, né, eu desenvolver com alunos projeto de pesquisa e a gente ter oportunidade de ir pra uma feira, então isso foi muito bacana e outra coisa importante também, é, a gente com a nossa experiência nós temos uma certa capacidade de também avaliar, projetos, então isso também é muito bacana, porque a gente vivenciou, né, essa experiência, por mais que seja um projeto de pesquisa na área da educação que a gente sabe que trabalha de forma diferente, eu acho que a base é a mesma, né, a questão da introdução, problematização, dos objetivos, métodos, então a nossa formação e esse olhar de professor, esse olhar de docente, nos ajuda também a avaliar projetos de alunos que estão na escola, independente de qual seja a área, então isso agregou muito pra mim, o ano passado com a pandemia que foi muito difícil, porque ai a gente está na frente de um computador e ai utilizar aquelas teorias técnicas, coisas que eu desenvolvi que eu estudei no mestrado, foi um pouco difícil né, nesse sentido, mas ainda assim esse olhar de reflexão, da pesquisa me ajudou muito, muito mesmo, essa parte de vivência e de desenvolver um projeto de pesquisa e eu adequar a isso pro ensino, é como a professora Vera falava, transpor isso didaticamente para o ensino, então isso, eu vejo que eu tentei, em alguns aspectos fazer isso, e no final eu vejo que dentre as possibilidades acabou dando certo, então eu acredito que isso foi muito, muito válido.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Você se sentia melhor do que estava?

GFE6: É, porque aí, foi quando o houve essa relação de tudo aquilo, daquelas discussões vivência de projetos, de pesquisa, de análise, de orientador, porque antes eu era orientanda, daí eu passei a orientar, por mais que seja projeto de aluno, de educação básica, ainda assim é uma orientação.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Uma iniciação científica né?

GFE6: Exatamente, porque você está ali orientando, o seu aluno dentro de um projeto de pesquisa, então se eu não soubesse facilmente eu ia conseguir orientar ele, então isso foi importante, agora a questão de avaliar o aluno, ter esse outro olhar, a gente sabe que tem as propostas da escola né, a escola só se diz sociointeracionista, construtivistas, avaliação assim, assado, então a gente também tem esse outro olhar pra questão do aluno, ne, que querendo ou não no mestrado, os professores também tinha um olhar pra gente, por isso eles davam ali atividade, estratégias diferenciadas pra gente ser avaliado, e dessa forma a gente também leva isso pro nosso contexto em sala de aula em diversificar as formas de avaliar o nosso aluno.

GFE5: Eu ia dizer, assim, as contribuições, eu senti que eu, quando eu voltei pra sala, pôs o mestrado, eu estava muito mais segura, muito mais cientificamente embasada, quando vinha uma discussão de uma maneira mais profunda, mas agora se as crianças percebiam, se elas perceberam, eu não sei te dizer se elas perceberam, porque assim a gente, como eu não trabalho especificamente

com ciências, a gente tem algumas aulas diferenciadas, mas, por exemplo, eu trabalhei com as mulheres da ciência, mas eu não sou a titular da área ciências, mas é um assunto que eu gosto muito pra avaliar, pra não ficar com aquele pensamento só uma vez, que a mulher da ciência, então eu já fiz alguns trabalhos pontuais, mas assim, dizer se as crianças percebeu alguma coisa, eu não saberia te dizer porque são anos iniciais, eu trabalho com o 5º ano, tem o quinto da manhã e o quinto da tarde, em alguns momentos o pessoal da tarde ficavam anos luz na frente outras instituições o pessoal da manhã, então essa questão de gênero na mesmo na ciência é uma coisa que eu gosto muito de trabalhar, e tive oportunidade de fazer com as duas turmas, uma rendeu mais e outra rendeu menos, mas eu não sei te dizer se as crianças perceberam alguma diferença na minha formação né.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: O GFE5, você diz que não consegue observar se as crianças notaram, mas assim você conseguiu notar se houve alguma melhoria na pesagem por parte dessas crianças.

GFE5: Sim, sim, por exemplo nesse trabalho pontual que eu fiz, voltado para o ensino de ciências, eram um assunto que eles não sabiam, então eles ficaram conhecendo outros nomes de mulheres da ciência, que assim, talvez nunca tinham passado pela cabeça deles, porque isso era coisa de homem, então assim, então claro que fica alguma coisa, mas como eu não sou a titular pra eu avaliar assim, o que que ficou, ficou né, as vezes não fica igual pra todo mundo, por exemplo, tem uma turma que sempre rende mais do que outra né, mas é isso.

GFE7: No meu caso, assim ajudou bastante eu entender, buscar mais também como estudar, compreende determinados conceitos, determinados conteúdos, apresentando assim uma diversificação de metodologias modos de avaliação, não imaginaria que tenha formação da minha licenciatura foi muito voltada pra parte química, parte mais disciplinas hard, então assim, essa parte pedagógica acabou auxiliando bastante na minha formação, e na minha prática docente, inclusive assim, como a GFE6 eu gosto muito dessa parte de iniciação científica, atuei bastante, orientando trabalhos, projetos, feiras de ciências, o mestrado.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Bom que influência essa parte.

GFE7: É organizando, ter a oportunidade de levar os alunos pra uma feira igual o CETEC em Campo Grande, é muito gratificante, desenvolver um trabalho, igual a GFE6 comentou métodos científicos, de como organizar um trabalho, como produzir um conhecimento na ciências, foi o que o mestrado me proporcionou todo o embasamento, tanto na parte teórica quanto metodológica, é, de como prender, como as teorias e aplicar na educação, então auxiliou bastante na minha prática docente, vem auxiliando assim cada vez que eu estudo, entendo um pouquinho mais, sobre determinados pensadores, leva a abrir um leque de possibilidades apesar de ser significativo "o legal, dá pra fazer isso, isso e isso", a gente não olha mais pro nosso conteúdo da mesma forma.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Você conseguiu notar, GFE7 dos seus alunos? Na aprendizagem nesse processo, se bem que você é um pouco complicado porque você não teve contato com esses alunos antes, mas na questão da iniciação científica, porque tem muitos professores que não gostam de trabalhar com essa questão de iniciação científica, pra trabalhar na orientação de aluno no ensino médio, ensino fundamental, é trabalhoso, a gente sabe que é trabalhoso, mas é muito significativo. Então assim, por essa questão da parte da iniciação científica, você sentiu melhor qualificado pra trabalhar com esses alunos? E como você notou o envolvimento dos seus alunos?

GFE7: Com certeza sim, é só deixar bastante livres estudando, na questão da criatividade deles, eu ia propondo os caminhos metodológicos mas os alunos que pensavam, que que eles queriam trabalhar, que que eles queria abordar, eu ia prestando a possibilidades pra eles, possibilidades, e se não fosse o mestrado eu não ia ter conhecimento daquilo, se eu utilizasse a minha formação inicial, então assim a iniciação científica eu vejo assim que foi muito transformador para os estudantes, por exemplo eu acompanhei um aluno em um trabalho que parecia extremamente simples, que é observar o caule de cana e foi parar em Dubai, depois do terceiro ano do ensino médio dele, uma feira mundial de ciência, então assim, foi uma conquista construída com o tempo então a gente conseguiu acompanhar lá do primeiro ano do ensino médio, segundo, terceiro ano, eu consegui ver assim questão de crescimento, maturidade de pesquisador mesmo, se construindo nele, e

conseguindo ler um artigo, a gente discutir, até ele sentar e falar "professor", questão de autodidatismo despertar no estudante e pesquisar artigos, saber onde pesquisar, e mostrar o caminho pra ele, e querer discutir, querer mandar mensagem continuar perguntando, como formular uma boa questão de pergunta, isso foi muito importante, que eu vejo assim continua na minha formação, aos colegas, inclusive assim, alunos que a escola, de forma geral, taxavam como violentos, bagunceiros, assim, como eles se empenhavam em certas atividades na iniciação científica, que eram fantásticos assim, e eu conseguia trabalhar, vários aportes teóricos, metodológicos dentro dessa pesquisa, por exemplo, trabalhava com mensagem significativa, dava pra acompanhar, esses estudantes no seu desenvolvimento, então assim, foi muito bacana.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Bom! Nós conseguimos encerrar esse bloco.

GFE6: É, só uma observação nesse sentido, que nem todos os alunos, que estão na nossa sala de aula, têm esse perfil também, e a gente entendi isso, a gente fala, a gente apresenta a proposta, e se o aluno se identifica, ele veem e nos procura, e eu tive um aluno no nono ano, que ele tinha muita vontade de entrar ou na EPICAR ou no IFMS, e em 2019 nós fomos pra lá participar da feira ele foi como aluno, como expositor de trabalho, e aí hoje ele é aluno do IF, e tem aluno que depois de um tempo voltam e agradecem, professora, ou professor, muito obrigado por apresentar a pesquisa, a feira pra mim, porque eu estou continuando, então é aquela sementinha que foi plantada, a gente sabe que nos não vamos mudar a realidade de 30/40 alunos na sala de aula, mas talvez aquele 1 que conseguiu ser tocado com aquilo que a gente está fazendo, com aquilo que a gente está falando, a gente sabe que ele vai dar frutos posteriormente, e isso é muito gratificante porque infelizmente a gente não consegue mudar o tudo, porque o tudo depende de sistema de ensino também, depende de infraestrutura, recursos, enfim, mas a gente tenta fazer um bom trabalho com o pouco que a gente tem e quando a gente vê que é, esse aluno ele está colhendo fruto que é também esforço dele, porque ele precisou ler, precisou estudar, precisou correr atrás, a gente também fica muito feliz, porque nós fomos ali somente orientares e mediadores, o aluno que fez praticamente todo um trabalho, e isso é muito, muito gratificante pra gente.

GFE7: Só complementando, o respondido, estudando o mestrado de diversos de forma avaliação deu pra entender que alguns alunos também tem dificuldades na parte de pesquisa, dá pra gente identificar cada pessoa aprende de uma forma diferente, então assim foi muito bom ter essa visão ampla, de um leque de possibilidades com o mestrado deu.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Muito bom, vou continuar esse gancho pra uma nova discussão. As minhas anotações aqui, estavam dentro do meu, na minha visão nas suas respostas, esse último bloco, vamos então com desenvolvimento a pesquisa de vocês. É a última está gente. Eu vou colocar três perguntas, aí vocês respondem as três iguais vocês fizeram nessa última, ficou numa sequência boa, está bom? Como você escolheu a temática e as limitações da sua pesquisa, e seu currículo do curso lecionam essas orações na proposta da pesquisa? E se vocês puderem elencar pra mim quais foram os principais componentes, componentes mais importantes da pesquisa de vocês pra que vocês cumprissem essa pesquisa, então: Como você escolheu a temática e as limitações? E seu currículo do curso lecionam essas orações na proposta da pesquisa? E quais os componentes mais importantes pra que vocês cumprissem a pesquisa de vocês?

GFE6: No meu caso, quando você fala da disciplina do curso você fala do mestrado?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Isso, se o currículo do nosso curso influenciou, se as disciplinas do nosso curso influenciaram na elaboração da proposta da pesquisa de vocês?

GFE6: Bom, no meu caso não, porque eu já tinha uma ideia definida, do quê que eu queria fazer, daí eu só adequiei a minha ideia a linha de pesquisa que era é, educação ambiental, ensino de ciências, daí eu fui pra ensino de ciências formação de professores, porque na graduação meu TCC eu trabalhei sobre formação inicial docente em ciências biológicas, então eu queria continuar essa discussão porém ampliando justamente a prática pedagógica, e ai eu fui pro mestrado com essa ideia, teve alguns ajustes ao longo do caminho, que isso é algo natural, que isso a gente faz com nossos orientadores mas eu mantive, entretanto a disciplina de formação de professores, e principalmente ela contribuiu pra eu aprimorar a minha pesquisa no sentido da fundamentação e da discussão da formação docente, e ai acho que deve ter a segunda parte da pergunta, qual que é a outra parte da pergunta?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Quais os componentes mais importantes para o complemento da sua pesquisa? O que você acha, quais os componentes que mais contribuíram para o desenvolvimento da sua pesquisa?

GFE6: A fundamentação teórica metodológica, e o fato do meu público alvo ser na cidade onde eu estava desenvolvendo meu mestrado, na Universidade, então eu já tinha ali, mais ou menos esse direcionamento, então isso facilitou bastante, a questão da fundamentação teórica e metodológica é que eu acho que é que mais pega na parte de um projeto é você assentar as suas ideias, em uma metodologia que seja condizente pra você analisar os seus dados discutir aquilo ali, é um pouco difícil, mas geralmente a gente acaba sendo um pouquinho influenciado pelo nosso orientador e pela linha de trabalho dele, então eu fui influenciada pela linha da transposição de didática e antropologia do didático, então eu fui influenciada nessa parte, porque tinha Vygotsky, tinha outros, mas eu fui influenciada nessa área por conta também de ser um objeto de estudo e investigação do meu orientador, então era algo que vinha pra agregar valores não só da minha parte, mas também eu acredito que da parte do orientador.

GFE7: No meu caso é, quando eu terminei a graduação gosto muito de trabalhar com a história da ciência, então eu entrei já no mestrado buscando estudar a história da ciência e história da termodinâmica, ali como proposta de trabalho, que acabou sendo tema central até a defesa da dissertação, lógico foi assim aproximando da linha de pesquisa da minha orientadora, aprendendo novas teorias, por exemplo as disciplinas de teoria de aprendizagem foi fundamental que eu não conhecia vários teóricos até que um dia eu confundi, usei três limites pedagógicos num referencial teórico, então assim, foi meio bagunçado, e deu pra ver as áreas de pesquisas, então essa disciplina ajudou bastante tudo de aprendizagem, até escolher o meu referencial teórico, metodologia de pesquisa também, dando o direcionamento metodológico pra trabalhar questões históricas e outras também no decorrer do trabalho, em relação ao currículo do mestrado, eu senti falta, tem disciplinas do mestrado mas que não são ofertadas por exemplo, eu estou trabalhando história da ciência, e nenhum momento em dois anos e meio foi ofertado uma disciplina história da ciência, então assim ficava meio assim núcleo meio que comum entre as disciplinas e acho que tem o segundo bloco de perguntas, qual que era mesmo Lilian?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Quais os componentes mais importantes para o complemento da sua pesquisa? O que você acha, quais os componentes que mais contribuíram para o desenvolvimento da sua pesquisa?

GFE7: Foi teoria de aprendizagem, metodologia de pesquisa e uma disciplina de interdisciplinaridade tópicos especiais em práticas disciplinares que eu acabei quando acabar história da ciência liga muito com a questão interdisciplinar e como eu queria aproximar química, física, história e geografia então era algo muito importante ter um referencial pra trabalhar essa questão da interdisciplinaridade que daí casou com a linha de pesquisa da minha orientadora.

GFE5: Eu como trabalhava na época com formação de professores na SEMED, eu trabalhava com formação dos alunos iniciais então quando eu fui pro mestrado eu já fui pensando em alguma coisa na área de educação para os anos iniciais, então esse foi a primeira pergunta. Daí o currículo né, o currículo favoreceu no decorrer do curso a gente estudou a metodologia da pesquisa que foi assim, uma coisa muito difícil entender os procedimentos numa pesquisa qualitativa então eu acho que ainda estou caminhando nessa parte, a questão da disciplina da formação de professores também foi muito importante porque eu precisava dela pra compreender algumas coisas que eu não ia usar na pesquisa, e a terceira parte da pergunta?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Quais os componentes mais importantes pra que você conseguisse cumprir sua pesquisa? O que você elenca de mais importante?

GFE5: Então, mais importante é a essa conversa com o orientador, essa liberdade essa troca, porque a professora que ... pra seleção ela percebeu em mim, ela disse: "Olha você tem um perfil mais assim, então eu acho que se você trabalhasse com esse autor aqui, ia dar uma pegada legal, ia ficar muito bom", então eu acho que ela soube conduzir e assim essa papo franco, ela respeito o pouco afeto né, eu acho que faz muita diferença, o orientador que sugere, ele propõem mas ele também ouve o seu lado, o seu jeito, eu acho que esse é o componente que pra mim é essencial.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Eu vou falar as outros dois presentes aqui, que daí fica mais fácil vocês desalinhares. Olha, quais foram as contribuições do curso para o desenvolvimento pra pesquisa de vocês? e quais foram as dificuldades em relação a pesquisa? Naquelas outras foram na permanência eu queria saber quais as contribuições para o desenvolvimento da pesquisa e quais as dificuldades que vocês encontraram também? Então são dois pontos diferentes.

GFE6: Uma coisa interessante que aconteceu, que partiu do nosso grupo e pedimos pra professora de metodologia científica na época, era dar uma aula, acho que foi a [...], junto com a Marines da plataforma Brasil, porque tinha muita gente em dúvida, quem não era da universidade e nunca tinha submetido projeto na plataforma desconhecia, como eu já tinha submetido para o TCC eu já tinha uma noção, então eu já sabia manusear a ferramenta, mas quem é novo não tem, então o projeto ele começa não só na escrita dele, começa também entender aonde você vai submeter pra enviar documentação para ter autorização, ainda mais se a gente trabalha com pessoas, então a gente precisa dessa autorização, então foi solicitado isso, mas partiu do grupo, e nos pedimos pra professora, pegar uma aula e fazer isso pra gente, então a contribuição não partiu da estrutura do curso em si, mas foi um combinado entre nos, porque existe a metodologia de pesquisa mas essa parte um pouquinho mais burocrática meio que é o mestrando que tem que correr atrás junto com seu orientador, entendeu, e muito das vezes acaba que a gente mete a cara e vai atrás sozinho, inclusive eu acessei um arquivo que era um tutorial de como manusear a plataforma Brasil, pra que eu pudesse ali tirar as duvidas em relação a isso, mas de qualquer forma a metodologia de pesquisa ajuda bastante a gente, principalmente a gente esclarecer as nossas ideias, inclusive tinha momentos que eram destinados justamente pra nos revisarmos os nossos projetos de pesquisa ali, então isso é uma vantagem muito grande você pegar o tempo da aula pra você escrever, o seu projeto e fazer alguns ajustes, quais as principais dificuldades em relação a pesquisa, eu acho que foi o tempo, porque como são 24 meses acaba que é muito difícil a gente delimitar um prazo, porque às vezes a gente contando todos aqueles fatores que a gente já citou aqui, a demora da aprovação do projeto na plataforma, o trabalho, dentre outras coisas, acaba na questão do tempo, de você conseguir executar ali o cronograma que você previamente fez, então isso foi, acaba que você tendo que estender o prazo por conta disso, quando a gente trabalha com pessoa, a dificuldade também está em aquela pessoa encontrar um tempo pra ela participar do nosso estudo, se ela reconhece que é importante, existe uma dificuldade, e as vezes você fica um pouquinho a mercê do seu público algo porque se você vai investigar determinada situação, você precisa levar em consideração qual é o período que ele vai estar disponível ali, eu vi algumas coisas em relação a isso, quando eu trabalhei com os acadêmicos então eu montei todo o meu cronograma de trabalho com base na disponibilidade de horário deles, então qualquer probleminha que desse ali, já poderia alterar todo o meu trabalho, mas eu vi nesse sentido, também a questão da dificuldade da aprovação, dessa parte burocrática do projeto porque daí você não pode começar em quanto ele não é aprovado, as vezes ate o orientador fala "já veja o que você pode adiantar ai porque se não, não vai dar tempo vai demorar muito", eu acho que essa questão do comitê que vai autorizar a execução daquele projeto, como o GFE7 já falou a plataforma Brasil é voltada mais pra parte, de outras áreas que não é educação, e dai fica um pouco nesse sentido, isso, mas os demais eu acredito que a gente já falou aqui.

GFE5: Bom prof^a, quais foram as contribuições do curso, para o desenvolvimento da pesquisa, eu acho que foi antes, com todas as aulas, com toda a formação mesmo, eu penso isso, é a contribuição do curso é o segmento, é a base pra gente poder ir pra pesquisa quando você vai pra pesquisa em si, você depende mais de outros fatores então eu acho que a contribuição do curso ela aplica no desenvolvimento das aulas, da metodologia, na escrita da sua metodologia de como você vai fazer e tal, e quais as dificuldades em relação a pesquisa, a minha dificuldade é a universidade, a minha dificuldade foi, eu me organizei pra fazer uma formação de professores, e aconteceu que em 2015, a gente teve uma das maiores greves do município de Campo Grande que era na gestão do Olarte, nós ficamos 87 dias sem dar aula, e que tivemos que voltar sem nada, e moral lá embaixo, e a minha pesquisa foi feita em 2016, e quando fui pro campo fazer a pesquisa, professores estavam revoltados, uma escola que era o meu campo de atuação, é uma escola que todos os professores são participativos, são pessoas assim politizadas eles estavam numa revolta tão grande, eles nem queriam saber de nada, não queria fazer nada, ninguém queria estudar, ninguém queria nada, nessa gestão, não sei se vocês se lembram o Olarte e o Bernal, foi um período muito conturbado na gestão municipal, então assim professor amanhecia e não anoitecia, eles trocavam os diretores, então assim a escola que era meu campo de formação, que eu dava formação dentro dessa escola pra esse grupo de professores, a adesão assim foi mínima, eu relato nisso, e uma dos capítulos da

dissertação, a gente ficou com duas professoras, uma da manhã e uma da tarde, se eu fosse colocar um ponto negativo, eu discuto isso na dissertação foi isso, a gente voltou de uma greve que a gente não conseguiu nada, em termo do que era pedido, que não era só salário que estava sendo pedido, e a gente voltou muito humilhado, professores estavam muito revoltados com a SEMED, com a gestão, ninguém queria nada, então assim, eles estavam muito bravos, então assim, o que me prejudicou no meu ponto de vista é que eu tive pouca adesão né, por causa desse contexto, tive pouca adesão, mas a pesquisa foi feita, foi feita os dois produtos e eu consegui fechar o documento, mesmo tendo todos esses pontos negativos né, então documento de pesquisa, então tá tudo documentado lá na dissertação.

GFE7: E como contribuição do curso, eu vejo muito questão das disciplinas optativas que tinham na grade, acabou contribuindo muito pra aprofundar os conhecimentos, sismologia da ciência, tópicos especiais, abordava temas extremamente importantes pra formação do pesquisador em ensino de ciência, então eu vejo nesse sentido que contribuiu muito. Em relação às dificuldades, é o tempo que a GFE6 tinha levantado já, tem dois anos pra terminar o mestrado, eu gastei um ano fazendo disciplina, mais 6 meses enrolado na plataforma Brasil que voltava que meu tema estava em duas paginas e queria em uma dai pegava e voltava, e nisso já foi 1 ano e meio, ai eu tinha que adaptar o tempo de pesquisa com o tempo da escola, porque como eu estava trabalhando conteúdos eu poderia perder o time de estar passando aquele conteúdo ali que eu vou abordar na sequencia didática, então assim foi bem complicado eu consegui aplicar por quase no limite ali possível, é do tempo didático ali, eu consegui obter os resultados, aplicar uma sequência de didática, depois produzir uma boa redação então tudo isso foi um pedido de dilatação de tempo, pra conseguir mais 6 meses pra escrever um texto de dissertação, então a questão do tempo foi crucial assim pro desenvolvimento da pesquisa, a gente ficou um ano ali fazendo disciplinas, teve a plataforma Brasil que poderia ser em pouco tempo mas fica travado, no meu caso foi praticamente 6 meses, entre vai e volta, vai versão e volta versão por coisa mínima, igual tinha um termo meu que estava em duas paginas e eles queriam em uma, eles iam lá e voltava o trabalho, então foi bem complicado adaptar a isso, essa questão de tempo de pesquisa e o tempo didático.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Gente as últimas perguntas agora são sobre o produto de vocês, tá? Nossa turma começou com a produção do produto, e agora não é mais obrigatório, eu gostaria de saber a sugestão, aí vocês podem responder todas na sequência tá? Qual foi a finalidade do seu produto educacional? Qual a relação do seu produto educacional e da pesquisa e com a sua prática profissional? Como você elaborou o seu produto, se o produto educacional com suas expectativas no ministério da pesquisa, seu produto educacional foi utilizado por outro docente ou profissionais da educação? Se houve divulgação necessária pra que esse produto educacional pudesse chegar ao público proposto? Se sim, de que maneira?

GFE6: Bom, eu acho que a dissertação em si seria o produto do mestrado, porque olha só dois anos, dissertação, trabalhando, e ainda ser obrigada a entregar um produto então é coisa de doido, então assim foi muita coisa, você tem que fazer as disciplinas você precisa cumprir os créditos, você precisa fazer o projeto e enviar pra plataforma enviar pra ser aprovado, tem que fazer a dissertação, e ainda tem que entregar um produto, qual foi a finalidade do meu produto? Foi voltado pra, foi uma proposta na verdade de formação inicial de professores, afim de proporcionar momentos de articulações com a teoria com a prática, então foi pra eles, depois que eu entreguei, eu não sei se ele foi divulgado entre os professores de práticas de ensino, então eu não pós nesse sentido, o que eu tenho é só os dados que eu obtive, na dissertação, e eu também não tive oportunidade de replicar ele, em outro contexto, e qual a relação do produto educacional com a pesquisa e sua prática? Na verdade, é um fruto né, da minha pesquisa que os encontros que foram desenvolvidos resultaram em uma formação, voltada justamente pra prática do professor, então teve relação, mas como eu disse foi voltado, mas pra formação inicial, então eu não tive oportunidade de voltar e fazer algo com os licenciandos depois da dissertação. Como você elaborou e aplicou o seu produto? Na verdade eu não apliquei o meu produto, o que eu fiz, eu elaborei a formação e eu desenvolvi aquela proposta com os licenciandos e os dados eu introduzi na discussão da dissertação, o produto educacional alcançou as expectativas iniciais a pesquisa, de certa forma sim, seria necessário é, rever e discutir outras coisa, porque no início eu tive uma adesão até bacana dos licenciandos tinham mais de 10 participantes, no final acabamos com 4 licenciandos ficaram até o final da minha pesquisa, então isso foi algo complicado depois de analisar porque eu comecei com uma quantidade, essa quantidade participou e algumas etapas e não deram sequências também, porque foi na época que eles estavam voltando da greve e tinham que cumprir disciplina, entregar projeto, fazer estágio e ainda participar do projeto de

pesquisa, e como não era obrigatório, eles poderiam se retirar sempre que fosse necessário, eu vi que a prioridade foi eles terminarem os seus afazeres curriculares, principalmente pra concluir o curso, porque tinha alguns que já estavam no oitavo semestre. O produto, parcialmente que alcançou as expectativas iniciais por conta desse final que foi um pouco conturbado. Seu produto foi utilizado por outros docentes, não sei, não sei dizer se for. Houve divulgação necessária para que esse produto educacional chegasse ao público proposto, mais ou menos, parcialmente, porque aí a gente divulgou dizendo que estaria disponível na plataforma no site do curso e somente. Parcialmente porque estava lá de forma pública no site do mestrado, mas é, não que houve uma divulgação direta pra eles, pra eles verem, ou pra comunidade geral, de forma que as vezes a gente observa em eventos por exemplo, dessa maneira não aconteceu, foi mais mediante a liberação da dissertação junto com o produto na plataforma a Sucupira e o site do mestrado.

GFE5: Bom, te respondendo então. Qual foi a finalidade do produto educacional? Era montar uma formação e aplicar uma formação continuada de professores dos anos iniciais. Então essa formação foi elaborada e aí a gente começou, deu o ponta pé inicial e como ela era colaborativa a gente sentou com as professoras que iam participar e aí a gente foi passando a carga horária pra cada coisa né. Então ela ficou dividida de 40 horas ela teve 10 pra relação teórica, mais 10 pra análise de sequência de dados que no final era produzir uma sequência né. Qual a relação do produto com a pesquisa? A relação do produto era elaborar essa formação, aplicar e dela sair o resultado que seria duas sequências de dados que eu usei é Paulo Freire e os três momentos pedagógicos. Então como você elaborou e aplicou o seu produto? Dessa forma. Deu o ponta pé inicial, depois na formação como ela era colaborativa as meninas ajudaram a distribuir a carga horária, tudo que a gente ia ler, tudo que a gente separou, deixei mais ou menos engatilhado e a gente ia tratando ali o que que a gente ia fazer no encontro seguinte. O produto educacional produzido alcançou as expectativas? Sim, só o que que acontece como a gente trabalha com ser humano né eu tive um retorno que assim, no começo eu tinha ficado meio triste, porque eu queria que elas mudassem a prática né. E aí foi muito interessante quando uma das meninas lá, uma das professoras falou: "Ah, mas eu não quero mudar. Eu quero que fique assim." aí eu falei: "Ata, então nós vamos deixar do jeito que você tá pensando né.". Tá, daí quando foi pra qualificação, foi qualificação, que daí já tinha os dados parciais aí eu falei: "Então, a professora ela não conseguiu transpor essa dificuldade." Que era uma atividade de cópia. Ela queria dar cópia, o resumo do texto na lousa pra criança copiar. E como era um processo de formação continuada eu fui argumentar com ela: "Olha, mas tem necessidade, porque você não faz então esse coletivo? Que aí todo mundo faz o texto, pensa sobre o texto e você vai escrevendo, vai organizando na lousa e aí no final todo mundo copia." aí ela disse assim: "Não, mas assim eu não quero. Eu quero fazer o texto lá e a criança copiar." E aí eu como pesquisadora eu tenho que tirar o pé do acelerador né, porque é a prática dela né. Então tá, vai ficar assim. E eu achei que ia tomar uma puxada de orelha e a banca falou: "Não, tá certo, você tem que respeitar o que ela colocou mesmo. Se ela ainda precisa desse recurso né, não é na tua frente que vai: "Então tá e depois você sai e ela vai fazer o que ela acredita né". Então poxa, tomei a decisão certa. Deixei do jeito que tava. E aí depois na defesa tinha ficado a mesma coisa e eu não mexi. Do jeito que a professora pediu pra ficar foi mantido né. Seu produto foi utilizado por outro docente? Então, eu acho que não, porque quando eu terminei o mestrado eu propus de fazer uma palestra né na faixa né, porque eu tinha que cumprir esse critério assim de dar um retorno. Só que não foi aceito né. Então no dia da defesa eu chamei as meninas, eu convidei, falei que elas seriam as convidadas de honra, assisti a minha defesa enfim, ali estaria um pouco também da contribuição da formação que eu fiz com elas, que a gente fez junto e tal, mas elas quiseram ir então, eu também respeitei né. Talvez elas se sentissem constrangidas, de todo mundo ficar olhando não sei o que se passa na cabecinha delas elas não foram, mas eu cheguei de convidar. Como eu não sei se outros professores usaram, quando eu voltei pra sala de aula eu usei. Com elas eu trabalhei com crianças de terceiro ano e como eu atualmente trabalho com o quinto o que que eu fiz eu peguei o material que elas elaboraram, são duas sequências didáticas, eu modifiquei, eu adaptei e passei pras minhas crianças de 5 anos. Então das duas, eu fiz uma só e usei com as minhas crianças de 5 anos. Então se tem um docente que usou fui eu. Não sei o restante né. Houve divulgação necessária para que esse produto educacional pudesse chegar ao público proposto? Eu acho que não, a gente não divulgou o suficiente, porque desse jeito que eu estou falando, o meu retorno seria uma palestra, à noite, fora do horário de trabalho aonde eu iria demonstrar o resultado da pesquisa, mas a ideia não foi aceita então eu não tive como fazer. E essa dissertação virou um artigo então assim, agora talvez o grupo de professores não tenham tanto afeto no artigo, teria que ter uma coisa mais acessível. Eu acho que a palestra seria um meio mais acessível.

GFE7: No meu caso, meu mestrado hoje refletindo mais né, uma bagagem maior eu vejo produzi a dissertação e produzi dois produtos. Quando eu terminei em 2019. Qual a finalidade do seu produto educacional? Meu primeiro produto, era material para docente. Então preparei um material histórico para professores de educação básica ensinar um conteúdo da termodinâmica. Esse era o produto um. O produto dois, era esse material e eu aplicando nos estudantes da educação básica. Do produto um, o professor poderia adaptar aquele produto e produzir seu próprio material. Meu produto dois, não. Já era minhas impressões sobre a aplicação daquele produto na prática docente. Qual a relação do produto educacional com a pesquisa com sua prática profissional? Bem, eu gostaria de ter aplicado novamente meu produto, porque eu encontrei uma certa dificuldade que eu acho tudo importante. Então quando eu fui montar meu produto eu queria colocar tudo. tratando-se de um conteúdo da história da ciência o tudo, tinha um capítulo da minha dissertação que deu quase 100 páginas. Um capítulo só. Então assim, eu tive muito essa dificuldade em encontrar um meio termo. Tudo eu achava importante. Então, a confecção final do meu produto foi essa visão. Uma confusão coletiva meu com minha orientadora. E na minha prática profissional gostaria de identificar assim, até que ponto ele provoca realmente a aprendizagem nos estudantes. Eu lembro muito na fala do professor de metodologia da pesquisa: "Nossas pesquisas é como se fosse uma cirurgia. Ela funciona muito bem quando você tá controlando todas as variáveis dela.". E uma condição assim que a gente não tem 100% desse controle? Então queria sabe exatamente isso, até que ponto meu produto realmente propicia o aprendizado dos alunos. Como você elaborou e elaborou seu produto educacional? Conforme eu já tinha dito. O mestrado quando eu cursei, quando os colegas me conheceram eu estava com roupagem acadêmica. Então o meu produto foi meio que uma consequência da minha dissertação. Hoje assim, eu tenho alguns colegas que tão em outros patamares da vida e mais importante que disso é o produto e a dissertação na consequência do produto. Só que quando eu confeccionei meu trabalho eu tive essa função inversa. Então, muito do meu produto advém da dissertação tanto é quando eu estava escrevendo-me não tinha essa visão de separar meu estado profissional e acadêmico. O produto era um capítulo da minha dissertação. Estava tudo junto. Não estava separado. Era um capítulo. Então na verdade o produto nasceu da minha reflexão teórica metodológica. Eu usei a teoria histórico-cultural, a parte metodológica eu utilizei o método interdisciplinar. Então foi consequência de um trabalho de dissertação que surgiu o produto. Como você elaborou o produto educacional produzido alcançou as expectativas iniciais da pesquisa? Então como eu tinha dita as minhas expectativas iniciais eram muito grandes. Eu queria colocar toda história da ciência no meu produto só que é algo impossível. Então assim, ele atingiu em partes as minhas expectativas iniciais da pesquisa e consegui contemplar assim alguns objetivos que eu tinha em mente. Quando eu estava elaborando a parte escrita da dissertação. Seu produto educacional foi utilizado por outros docentes profissionais da educação? Então, eu desconheço até o momento assim uma utilização por outros docentes. Questão de divulgação eu ainda acho limitado essa divulgação que fica hospedado no site da UFMS. Do programa na verdade né. Poucos docentes têm acessou ou conhecem realmente aonde está hospedado os produtos. Acho que uma divulgação teria que ser pensado assim uma forma mais eficaz de divulgar esses trabalhos, os produtos que a gente tá resolvendo nesse trato. Que realmente chegue em sala de aula. Então assim, seja sei lá a gente fazendo folder com algo esquemático em relação ao que tem no produto só pra gente incentivar mesmo os professores a consultar. Até em propaganda mesmo assim. Lógico, as mídias digitais. Enviar o link da onde fica. Ou até mesmo um local pra hospedar na própria escola, virtualmente. Igual tem o google drive. E deixar todo esse material disponível.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Catálogo né?

GFE7: Isso! Consultarem!

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Pessoal, finalizamos tá! Agradeço muito a participação de vocês. E vocês sabem que é muito difícil a gente conseguir pessoas para participarem da pesquisa. Uma pesquisa bem longa. Eu estava conversando com a minha orientadora falei: "Isso aí dá pauta para um doutorado". Dois anos de história do programa então, vocês são o segundo grupo que conseguiram levantar as informações egressos. Estava aqui o tempo todo comigo. O outro grupo quis dividir em duas sessões. E vocês são guerreiros. Ficaram na sessão toda. Muito obrigada. Eu vou transcrever o vídeo. Eu vou repassar as informações pra vocês validarem e mandar por e-mail pra ver se está tudo ok. Se vocês concordam. Está bom? E com certeza vou mandar o convite pra vocês assistirem a minha defesa. Vocês fazem parte dessa história né. Nós fazemos parte dessa história que é o programa de pós-graduação marcante do nosso ensino em ciências. Rico aqui em Campo Grande. Nós temos outros que surgiram depois né que é o dá UFGD e da UEMS, mas o nosso é

pioneiro. Agradeço muito a participação de vocês. Muito obrigada mesmo tá. Sou muito grata pela participação.

GFE5: Muito obrigada.

GFE7: Tenha uma boa noite.

GFE6: Boa noite. Tchau.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Tchau gente. Obrigada.

2º GRUPO: 1ª Sessão

SESSÃO 1

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Gostaria de saber de vocês, como que surgiu a ideia de vocês estarem fazendo o mestrado profissional? O que motivou vocês a fazerem esse curso de mestrado e porque vocês escolheram o curso de mestrado em ensino de ciências da UFMS?

GFE3: Bom, vou começar então. É, eu terminei a graduação no ano de 2006 né, lá na Universidade Estadual de Dourados, e aí vim para Campo Grande e comecei a trabalhar como professora, mas eu nunca deixei de querer continuar minha formação. Uma série de outras coisas que não conseguia fazer. Mas em 2016/2017 eu já vinha pensando isso, já vinha conversando com algumas pessoas. Já havia conhecido a professora Suzete na época da pós-graduação lá na UCDB e a gente criou uma certa afinidade assim, em relação a estudar pesquisa enfim, e aí quando foi em 2016 a gente retomou o contato né por conta de que eu estava participando de um grupo de professores e gostava muito de pesquisa, gostava muito de estudar, inclusive tinha ingressado no mestrado, e aí eu me vi motivada, um pouco mais, a querer isso. Aí eu entrei em contato com ela, pesquisei, vi como era todo o processo, todos os tramites da Universidade Federal. Sempre quis a Universidade Federal, nunca pensei em fazer mestrado ou outro tipo de formação em outra instituição e aí foi que eu consegui entrar no mestrado no ano de 2017.

GFE1: Lilian, comigo foi assim, eu terminei a graduação e na verdade desde o primeiro ano de graduação que eu já lecionava né. Eu fiz 18 anos lecionando para você ter uma ideia né. Então assim, eu já tinha experiência dos quase quatro anos aí de docência né, e eu fazia licenciatura e bacharelado, é então o curso era integral e eu dava aula a noite. Quando eu finalizei o curso, eu estava bem focado, assim eu lecionava a noite, mas eu tentei participar de pesquisa né, com professores que eu tive na universidade. Participei de um grande projeto que é a diversidade biológica do complexo Jauru. Com a professora [...]. Fui dois anos bolsista desse projeto, mas assim, eu não tinha nenhuma condição de sair de Campo Grande na época e o único curso que tinha era o curso de ecologia. Eu sempre gostei bastante de Ecologia, mas eu não via uma perspectiva muito grande né. Aqueles que eram egressos desse curso sempre tinham muita dificuldade. Tudo bem que a gente tinha o Fernando Henrique como presidente então assim é igual a gente tá vendo agora não tem perspectiva nenhuma das coisas, não tem concursos né, então assim para ir para o caminho Universitário não era frutífero. E aí terminou esse projeto e eu comecei a desapegar bacharelado assim né, eu comecei a desapegar da pesquisa e fui para a sala de aula naquele ritmo de 40 horas a 60 horas e poucas aulas por semana. Eu precisava sustentar minha família, meu pai estava muito doente na época e aí eu vi que era isso. Eu sempre gostei muito de lecionar, e tive facilidade para lecionar, nunca tive dificuldade. E eu sabia que era isso que eu ia fazer provavelmente para o resto da vida. Quando eu vi a oportunidade da abertura, é que eu sou da primeira turma, eu falei “puxa agora sim”, o programa de educação não tinha uma fama também muito boa na universidade no sentido de que era muito difícil e tinha muita panelinha e quando eu fui olhar as ementas das disciplinas eu vi que não era sala de aula, que a educação deles era algo dessas teorias do Marxismo, da fenomenologia. E eu como eu tive uma base muito ruim da licenciatura na minha graduação, falei não porque eu queria algo mais voltado para o ensino mesmo né porque eu estou em sala de aula e eu vi que o programa de educação não ia ser, talvez como um título, mas não ia ser muito interessante. Então, quando eu vi o programa que tinha ensino de química, ensino de física e educação ambiental eu falei “puxa é esse que eu vou tentar”. Não conhecia ninguém, nenhuma

pessoa, mas aí eu gostei muito do currículo da professora [...] e eu fui ao departamento de educação e conversei com ela. Na época eu lecionava lá em Furnas do Dionísio e eu pensei em uma proposta, que não é a proposta que eu fiz, porque as disciplinas foram muito importantes para mudança do meu projeto, mas o objeto era o mesmo, era plantas medicinais na comunidade. E assim e foi muito bom depois acho que vai ter outras perguntas sobre isso né, mas eu conheci dessa forma né. Não lembro como eu fiquei sabendo, acho que foi pela internet na época né e pelo fato de ser ensino, foi isso que realmente me chamou atenção.

GFE2: No meu caso Lilian, e acho que até os colegas também tiveram a mesma também a mesma situação, o quanto que é importante a gente ter aí a quem nos orienta né, porque a orientação ela começa até muito antes de você entrar no próprio programa e comigo não foi muito diferente porque eu fui influenciado pela minha orientadora. Eu vou eu vou ser muito verdadeiro eu não tinha nenhuma intenção e fazer um mestrado, eu tinha toda uma vida já construída na educação, mas em escolas particulares né então nunca passou pela minha cabeça por exemplo me tornar um servidor público como hoje eu sou, jamais. Não tinha interesse nenhum, não queria saber de pesquisar, meu negócio era dar aula, eu era professor de cursinho. Então, um bom salário, uma vida corrida, muitas aulas. Sempre fui acostumado a dar 60 horas, cheguei a dar 72 horas de aulas em uma semana e isso era comum na minha vida, mas era a vida que a gente estava acostumado, e um detalhe quando o GFE1 foi meu aluno eu não tinha formação, eu não tinha graduação. Eu dei aula por 20 anos de química, sem ter feito faculdade de química. Eu fui fazer a faculdade em 2001/2002 que eu fui entrar na faculdade, eu acho que nessa época o GFE1 já estava até saindo do ensino médio. Então aí que eu fui entrar na faculdade, fazer a faculdade, conheci algumas coisas em relação ao ensino como teorias e tudo mais, porque tudo que eu fazia era no achismo, era no desenvolver da minha prática mesmo. Mas quando eu entrei pra fazer a faculdade eu resolvi fazer uma faculdade de verdade mesmo assim, você entendeu, querer ser o melhor aluno da turma, de querer fazer tudo que os professores pediam, fui muito Caxias não só comigo mas também com meus colegas da faculdade, por exemplo eu não deixava ninguém colar nas provas de química, eu cuidava a turma, falava “ó se alguém tentar colar eu vou falar para o professor que você esta colando, eu fazia isso. Eu não deixava, porque eu falava pra eles vocês vão ser professores de química, como é que vocês vão colar na prova de química. Então eu brigava com a turma, e foi muito legal fazer a faculdade, a gente teve uma amizade muito grande, daí eu já com bastante tempo de estrada e eles garotos e garotas ali. Mas quando termina a faculdade, um pouquinho antes de terminar a faculdade a professora Celina que me orientou a faculdade toda, e tudo que eu fiz dentro da faculdade, ela falou assim “ó estamos tentando abrir um mestrado de ensino”, e aí na minha cabeça eu falei assim “puxa eu já fiquei 5 anos, porque eu fui da primeira turma de 5 anos da faculdade de licenciatura em química, e aí eu fiquei 5 anos aqui para fazer uma graduação, quero nem saber de mestrado”. Mas ela ficou insistindo comigo, olha nós estamos tentando abrir, e não conseguiram abrir naquele ano né. Houve problemas, voltou projeto, eu só sei que naquele ano não abriu, só que eu não formava naquele ano, então se abrisse aquele ano eu não iria entrar mesmo e aí ficou para o ano seguinte que é quando realmente ocorreu a formatura da minha turma. Tanto é que eu entrei com o projeto em outubro, que a gente tinha que encaminhar o projeto e tudo mais, e eu ainda estava na graduação, eu não tinha terminado a graduação, mas eu só fui fazer porque a professora Celina ficou “não, você vai, você vai”, e aí eu fui, e não sabia nada do que iria acontecer lá. Então diferente do GFE1 e GFE3 que foram fazer porque tinham interesse, eu fui porque a Celina ficou me enchendo o saco, foi por isso. Só que quando eu me deparo com o mestrado, com os professores, com as disciplinas e principalmente com a turma. O GFE1 vai lembrar que turma maravilhosa foi a turma do nosso mestrado, foi fantástico aquela experiência e o detalhe, nós por sermos a primeira turma todo mundo ficou muito preocupado com quem iria ser o primeiro, tanto é que o primeiro foi o GFE1 e foi porque ele forçou a barra, porque os nossos orientadores eles ficavam segurando, nós fomos obrigados a fazer em 3 anos gente. Hoje o desespero para completar em 18 meses, nós não, não deixavam fazer, tem de esperar mais, vamos estudar mais, tinha que ser em 3 anos. Fizeram questão de ser em 3 anos.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Professor, eu vou até pegar um gancho dessa sua fala e perguntar, essa questão da turma, você elencaria como uma estratégia de ajuda-lo a permanecer no curso de mestrado?

GFE2: Eu acho que sim, não seria assim uma estratégia, mas eu acho que assim, era tão bom, tão bom a gente estar junto. A gente ir pra lá e sabe as sextas feiras eram fantásticas, era sexta e sábado que a gente se reunia lá e tinha as aulas, era muito legal, então, pelo menos curtia demais. A gente tinha discussões assim, porque olha tinha turismólogo, químico, biólogo, físico, pedagogo, tinha de

todas as áreas misturado. Foi fantásticos essas pessoas todas, as discussões que a gente tinha, sabe. As vezes a gente aprendia muito mais com os colegas ali do que com o próprio professor, o professor ficava ali mediando só os bate papos. Por um falava um negócio, outro falava outro, era fantástico. Não tinha por exemplo na turma, ninguém que ficasse quieto, no fundo, não, todo mundo falava, sabe, então eu acho que isso foi fazendo com que eu me interessasse e depois logo em seguida apareceu o instituto e eu resolvi fazer concurso, porque a Celina me encheu o saco também, tem mais esse detalhe. Ela chamava de escola técnica, você tem que fazer uma escola técnica e por isso que eu acabei encaminhando aqui, você entendeu e depois que eu terminei o mestrado, aí eu fiz questão de esperar o doutorado acontecer.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ótimo, boas memórias.

GFE1: Só para contribuir um pouquinho, essa questão da turma. A turma chegou chegando assim, era uma turma que tinha um senso crítico muito é muito aguçado, ninguém era muito cordeirinho por tá começando não, a gente tinha pessoas difíceis assim de temperamento e de senso crítico científico também né. Então os professores não tiveram aquela facilidade assim ah eu vou passar e eu sou soberano não. Tinha umas discussões muito acaloradas, mas a forma mais voltada ao projeto que talvez você até vai chegar nisso, mas a forma como o professor de metodologia que foi o [...], como ele organizou a disciplina eu acho que favoreceu muito a essa não passividade da turma porque a gente tinha a gente tinha obrigação de opinar no trabalho do outro. A gente tinha a obrigação de discutir, de mostrar a potencialidade e fragilidade metodológica e teórica no trabalho alheio entendeu. Não foi aquela questão assim eu vou passar a metodologia, pesquisa qualitativa. Não, a pesquisa, o entendimento de metodologia da pesquisa foi feito de acordo com os nossos trabalhos e isso também foi um fator que foi muito interessante né e que era muito gostoso a aula do mestrado assim porque era uma fartura de aprendizado assim, coisa que eu nunca tinha visto na minha vida então na graduação.

GFE3: Eu acho que vocês acabaram criando um perfil para o curso viu. Porque na nossa turma era assim também, essa coisa que você está falando de estudar metodologia com os nossos próprios trabalhos, era assim que é e era como você está falando professor, era uma discussão assim muito intensa. Eu acho o [...] até elogiava bastante a gente nesse sentido. Porque um professor assim difícil de trabalhar ali a disciplina dele e tal, mas a nossa turma tinha esse perfil também. Eu estou achando que pelo que vocês estão falando, vocês criaram perfil curso do mestrado, porque era assim que a gente era também.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Muito interessante, nós temos aqui 2019, 2017, 2007 e o professor [...] ministrando a mesma disciplina para nós quatro né. E eu vejo pilares do que vocês citaram e apareceram também na minha turma, de uma forma mais minuciosa, mais simples, mas que são pilares bem semelhantes, muito bom ver isso mesmo. Aproveitando esse gancho.

GFE2: Deixa-me só aproveitar um pouquinho para dizer que a GFE3 foi muito generosa ao dizer que o professor [...] é um pouquinho difícil, na verdade não é isso não, [...] ele provocava mesmo assim, então tinha momentos assim que chegava e falava “joga fora isso aí que você está fazendo que não serve para nada, isso não é pesquisa”, ele usava esses termos mesmos na nossa turma. Agora tem um detalhe, que em nenhum momento na nossa turma, pelo menos eu não me lembro, houve qualquer tipo de discussão política. Não sei se o GFE1 vai se lembrar de alguma coisa nesse sentido, nós não tivemos nada em relação as questões políticas. Era tudo somente de pesquisa mesmo envolvendo a educação. Você lembra de alguma coisa GFE1?

GFE1: Não, a gente não discutia política. Eu acho que é um caso muito esporádico, às vezes, de algum programa que tenha acontecido, mas não. A gente já estava em um momento um pouquinho mais estável né. De quase um mandato do Lula mais ou menos né foi 2003/2007 é mais ou menos isso né naquela transação. Então foi o momento mais próspero da educação brasileira até hoje, mesmo antes de eu nascer eu acho que nunca a gente viu que a gente ia naqueles 4/5 anos é do governo dele. Não estou falando que foi assim todo o PT, mas. Então estava assim, estava numa tensão, as coisas melhorando, o diálogo era muito propício, muito farto né, muito tranquilo. Então não tinha muito motivo para ficar discutindo como hoje a gente tem né. Porque hoje muito da política, ela influencia né na sala de aula, no dia a dia, então não tinha discussão assim nesse sentido, se tinha algo muito efêmero, muito passageiro.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Pessoal, há muitas perguntas, é que são quatro blocos, algumas perguntas que acredito que vocês vão querer responder antes porque um assunto leva ao outro né. Então assim, eu vou colocando de duas em duas, ou três em três, se tiver necessidade também posso colocar aqui no chat para vocês também observarem enquanto um vai respondendo, conforme vocês forem precisando eu posso colocar também. O curso executou alguma estratégia de permanência para que vocês se mantassem no curso? Em caso positivo, vocês poderiam descrever para mim? E também, quais estratégias vocês desenvolveram para poder permanecer. Então eu gostaria de saber, se o curso executou alguma estratégia de permanência, e se vocês também desenvolveram alguma estratégia para se manter no curso, porque a gente sabe que a questão de trabalhar e estudar é sempre muito complicado. Então gostaria que vocês descrevessem essa situação.

GFE2: Deixa-me iniciar, se vocês não se importarem, porque da nossa turma não podemos dizer que ninguém desistiu. Na verdade, teve com uma desistência, mas que ela não chegou nem a começar, ela apareceu uma única vez, eu acho que o GFE1 vai lembrar né. E que por problemas pessoais e tal particulares lá, ela acabou não indo mais. Foi o único caso, então, mas não tivemos nenhuma desistência foi até o final, e eu acho que grande parte é que um pegava na mão do outro mesmo, e conduzindo e ajudando, você entendeu. A gente trabalhava em conjunto assim, é por exemplo eu sei eu sei muito da pesquisa do GFE1 porque ele dividia com todo mundo ali. O GFE1 sabe muito da minha, eu sei dos outros colegas porque a gente a gente acompanhava mesmo o que um estava fazendo, o que o outro estava fazendo dentro das discussões e também dentro das dentro das, ali no corredor. Por isso eu desconheço uma estratégia que o curso tenha feito para permanência, eu realmente eu desconheço, eu não sei se existiu né, eu sei que nós tivemos uma ajuda de custos em algum momento de bolsa, que depois se perdeu porque é mestrado profissional, depois não pode mais, mas houve inicialmente uma ajuda de custo. Eu até recebia ajuda de custo para poder ir até eu fiz uma parte do mestrado em Bauru, então me davam essa ajuda de custo para poder ir para lá para poder fazer a disciplina lá em Bauru que tinha esse convênio com o pessoal de Bauru, né então eu desconheço, não sei se teve além disso.

GFE1: Deixa-me pegar o gancho então. Lilian na nossa turma, minha e do GFE2, ela foi a primeira né, querendo ou não algum em alguns aspectos nós somos utilizados como cobaias e uma delas é essa questão da permanência e êxito porque assim quando começa uma turma ninguém sabe como vai ser né. Pode ter uma desistência muito grande pode não ter né, pela forma como era, como ocorria a condução foi muito bom. Porque a gente teve uma, realmente né, essa foi uma pessoa da física que foi uma aula ou duas e não foi mais. Então foi uma assim a gente não tinha esse problema na época, então eu acho que depois aconteceu né, com toda certeza evasão razoavelmente grande né. Isso depois de um tempo para frente, que isso eu sei por estar no programa, aí o curso acredito que tenha criado algumas estratégias. No nosso caso não tá, não teve essa necessidade, eu acho seria muito difícil criar uma estratégia na primeira turma, assim, a não ser que eles vissem algo, oposto ao que aconteceu, porque a nossa turma realmente teve uma permanência muito interessante. É estratégia nossa para a gente permanecer no curso assim, é claro que grande parte do meu caso né e do GFE2, vários da nossa turma já eram professores então a gente tinha que se adaptar para aqueles dias de aula que na verdade era sexta se eu não me engano eu tinha uma quinta também que, acho que no segundo semestre tinha uma aula na quinta à tarde, mas a gente deixava quinta e sexta assim meio que a disposição do mestrado. E eu cheguei até a aula também no sábado né, numa disciplina específica de educação ambiental, então a gente tinha que criar as estratégias em relação as nossas aulas né nas escolas. Eu dava 45 horas eu acho na semana, mas contando as aulas lá de Furnas do Dionísio né, que é onde eu fiz a pesquisa. E também assim toda uma questão de que não deixa de ser uma estratégia, é um empenho muito grande da nossa parte para poder cumprir com todas as exigências do curso porque não era simples, não era fácil. Você ter assim metodologia da pesquisa e teorias da aprendizagem que são duas macros bases para o ensino de ciências, ainda mais trabalhando do jeito que a gente trabalha, você tem que criar. Então assim eu estudava muito no final de semana e eu pegava os períodos de férias para escrever, eu comecei a minha dissertação, a escrita dela é muito cedo, no meu primeiro semestre, junto com essas disciplinas. Eu tinha um tempo e já ia começando a escrever. Claro que muita coisa eu acabei não usando porque a gente ainda tá naquele processo de aprendizagem tá então da minha parte foi isso. Mais a estratégia de logística dos horários que a gente precisa ter e também da nossa organização para poder estudar e cumprir com as atividades que não são poucas né. E como já foi mencionado agora pouco [...], por exemplo é um professor muito exigente, e você tinha que em toda semana trazer alguma coisa para aula dele e a [...] que deu teorias, eu estou falando isso do primeiro

semestre, não era diferente, porque cada teoria você tinha que fazer uma apresentação, uma resenha alguma coisa. Então não tinha, você ficava com aquilo sempre na cabeça, você tinha atividade do mestrado para fazer né para a próxima aula então é isso.

GFE2: Lembrando GFE1, que era um teórico por semana.

GFE1: Um por semana, justamente, era um por semana.

GFE3: Ah, mas vocês estavam no lucro ainda porque [...] e [...]. Mas na nossa turma era [...], e [...], no mesmo dia. Então, assim até o [...] falou para gente uma vez, ele falou assim “Olha gente eu acho que a principal motivação, ela tem que vir de vocês” “vocês eu sinto aqui vocês altamente motivados né, vocês são pessoas muito motivadas”. E a gente era mesmo né, embora é como vocês disseram, a gente tinha uma carga de trabalho muito grande. Acho que ninguém do mestrado ali trabalhava só 20 horas. Todo mundo lacrado assim né, e a gente tinha aula na quinta e na sexta-feira. E era como vocês disseram, gente era uma maravilha essas aulas, nosso todo mundo queria estar lá na quinta e na sexta. De estratégia nossa eu acho que isso vocês disseram, essa parceria entre todo mundo da turma. Eu acho que só tem uma pessoa da minha turma de mestrado que eu não conversei com ela até hoje. Que é um menino que acabou desistindo, foi o [...]. Eu acho que é o único que não, da nossa turma, que não terminou, assim não defendeu a tese e tal, que é o [...]. E os demais todo mundo terminou o curso bonitinho também. Depois tiveram outras pessoas que deviam disciplinas, que eram de outras turmas que acabaram vindo para a nossa para fazer uma coisa ou outra, mas a nossa turma mesmo, com exceção do [...], todos terminaram. Eu nunca também vi em relação ao curso assim uma iniciativa do curso para poder trabalhar essa questão do não abandono do curso. Mesmo porque eu acho que na nossa turma não precisou. Não sei se fizeram alguma coisa em relação ao Nélcio, não fiquei sabendo de como lidaram com essa situação dele, mas pelo que eu vi com a gente assim não tinha estratégia não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Muito bom pessoal.

GFE1: Só uma questão, rapidinho. Essa questão da ajuda que o professor GFE2 falou, na época, existia uma estratégia que não era necessariamente do curso, mas era do governo, da CAPES. Que era assim, os programas mais consolidados, eles auxiliavam aqueles programas iniciantes, que chamava se eu não me encano PROCAD, eu posso até eu não sei como era o nome completo, sei que a sigla é essa PROCAD. E no nosso caso nós tivemos a sorte de ter como um dos nossos tutores, vamos dizer assim, nesse processo, a UNESP de Bauru que sem dúvida alguma é a universidade mais consolidada no ensino de ciências, é até hoje inclusive. E aí existia um fomento nacional, que não era da universidade em si, para o intercâmbio, tinha coorientação. Eu não fiz esse processo que o GFE2 que foi de ir para lá e ter disciplina, de participar um tempo lá. Eles vinham para cá para fazer tipo pré-qualificação com a gente sabe, pré-qualificação. E aí eu acho que a universidade ainda conseguiu, o programa conseguiu um pouquinho de fomento para alguns deslocamentos nesse sentido. Que eu sinceramente não sei dizer se era via reitoria da universidade ou se era com esse fomento do PROCAD. Então essa estratégia a gente precisa pesquisar um pouco, a gente enquanto aluno, a gente não sabe muito bem dessas questões, mas existia esse programa que tinha um governo na época que propiciava isso. Não era só a bolsa, porque. E aí a gente precisa lembrar também não sei se você ainda vai falar disso, que o mestrado profissional começou com a gente estava muito no início né dos mestrados profissionais do Brasil, e ele começou numa característica de esvaziamento e excludência muito grande no Brasil. É como se fossem continuações de uma graduação, sabe assim os professores de forma geral das universidades mais consolidadas, viram o mestrado profissional como uma coisa mequetrefe e nós tínhamos, a nossa turma tinha uma preocupação muito grande com isso porque a gente percebia tanto pela nossa essência enquanto aluno como pela essência dos professores, que embora ele fosse profissional ele tinha um perfil de acadêmico. Porque grande parte dos alunos ali tinham condição de fazer um doutorado depois. Eles tinham isso, claro a gente descobre mais para frente né, mas tinha esse perfil então era uma preocupação muito grande do nosso currículo ter esse mestrado, esse nome do mestrado profissional. Talvez essa política do governo na época foi justamente para tentar amenizar um pouco que era muito forte, no programa que eu fiz doutorado, que é um programa acadêmico, eles tiravam, primeiro eles não aceitavam aluno de mestrado profissional. Chegou na CAPES, lá uma denúncia, não sei uma manifestação, aí eles fizeram as amarras e meio que tirava pontos sabe. Isso a gente escuta tá, eu não estou falando, que eu estou falando que a gente escuta mais assim no contexto informal né. Mas a minha aprovação lá, eu lembro que eu fiquei em terceiro lugar na

aprovação do doutorado, a minha orientadora recebeu essa informação que eu fui, que eu tive, que eles tiraram pontos por eu vir de mestrado profissional, que aí assim né eu não tenho como fazer nada, mas eu passei, mas elas ficaram bem indignada e eu também. A gente tinha esse medo, tá bom só para só para deixar claro. É que eu não sei se você vai abordar isso mais para frente ou não, mas é mais uma questão que vale a pena lembrar. Depois ele se consolidou de alguma forma, mas no início tinha poucos programas profissionais antes de começar o nosso, e talvez uns três ou quatro anos só antes e olhe lá. Então a gente tinha muito medo né, a gente tinha muito medo de ser um programa assim da gente não tem um sucesso depois, que tipo de mestrado é esse né?

GFE2: Puro preconceito, puro preconceito.

GFE1: Preconceito né. Uma vez eu fui em um minicurso, um evento em Maringá de educação ambiental, e um professor, não me lembro agora o nome dele, eu adorei a palestra dele e fui conversar com ele depois, aí ele perguntou da onde eu era, e eu falei “ah eu faço mestrado profissional em Campo Grande”, ele nossa o mestrado profissional, eu lembro como se fosse hoje, é um esvaziamento do conhecimento científico. Ele acabou comigo assim, eu falei ah é o que eu posso fazer no momento. Ele falou é se você não tem outra alternativa faz né, mas eu sugiro que você depois faça um outro mestrado acadêmico para melhorar o teu currículo. E aquilo doe tanto porque assim estava tão bom fazer o mestrado sabe, assim era uma era uma cartada né de repente assim, com o mestrado eu revigorei aquela vontade de ir para academia né. Por isso que eu falei que o meu enfoque não era um profissional só para continuar para aprimorar enquanto professor. Eu comecei a perceber que aquela ferrugem da pesquisa que a gente vai criando quando a gente ficar parado estava, eu estava tirando aquilo, e estava revigorando a vontade de ir para universidade, eu nem sabia que existia Instituto Federal naquele período. E aí você escuta isso dói bastante, assim você fica muito chateado, muito decepcionado, mas só para lembrar que talvez contribua um pouco com seus dados.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Obrigada professor.

GFE2: Deixa-me dar um alo para o GFE4. Ô parceiro, que saudade meu amigo.

GFE1: Tanto tempo.

GFE4: Beleza, como que está a vossa senhoria aí? Tudo joia?

GFE2: Muito bom te ver, mas não vamos interromper a Lilian não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: É vou dar continuidade as perguntas e aí GFE4 você fica à vontade para estar respondendo, a sequência não importa, mas vocês fiquem à vontade para responder ou não, está bom. Eu queria que vocês me indicassem quais foram os benefícios que o curso de mestrado profissional em ensino de ciências trouxe para a formação de vocês. E também gostaria de saber as bases teóricas e metodológicas utilizadas nas disciplinas auxiliaram na realização de melhorias na prática profissional de vocês. Então preciso saber quais os benefícios e se as bases, algumas que nós já comentamos teórico metodológicas, nas disciplinas, auxiliaram na realização de melhorias na pratica profissional.

GFE4: Bom, já que eu cheguei depois vou começar respondendo então. Eu sou da turma do GFE2 e GFE1. Eu acho que a ideia do mestrado profissional melhorou a ideia de voltar para academia, mas também para você interagir com essas novas metodologias, novos conhecimentos que você estava fora né, na verdade. Aí você começa a ler, mas começa, essa prática que você já tinha lá, você começa a aprimorar na verdade né. As coisas que você fazia um pouco depois que você saiu da universidade, você fazia com a maneira que você aprendeu daí você vai aprender a pesquisar novamente. Olha esse lado que o GFE1 falou do você vai para um evento e aí alguém falar ah você faz mestrado profissional. Igual eu cheguei lá em Vitória, eu fui apresentar um trabalho da pós-graduação, daí os outros te olham meio assim, profissional e tal. Então é um pouco estranho no começo até você também se adequar ao novo que você está passando, mas em relação às teorias, as metodologias você aprende muito, só que você tem que ler muito, você tem que aplicar. Igual o meu trabalho eu apliquei, até hoje eu aplico e até hoje eu aprendo ainda com essa situação que eu vivi bem na no mestrado.

GFE3: É assim, em relação a contribuição que esse mestrado trouxe para nossa prática, eu acho que não só por tudo que a gente lê, tudo que a gente aprende ali, no mestrado porque a graduação é o que a gente aprende de prática de metodologia na graduação é uma coisa muito, muito simbólico até né, é muito fofo, então eu posso dizer que foi no mestrado realmente que eu aprendi sobre essas teorias, sobre práticas, sobre metodologia e enfim. E além de tudo isso o que foi muito legal no mestrado, a troca com esses colegas que são pares da gente né, que trabalham com a mesma realidade que buscam as mesmas coisas então essa troca ela foi muito intensa no mestrado, igual o GFE2 que falava sobre conhecer o trabalho do colega né, conheciam muito sobre a pesquisa do outro no meu caso também era muito assim. Então a gente dava até pitaco no trabalho do outro né. Mas se você for por esse lado pode acontecer isso então foi uma troca muito produtiva e foi muito gratificante, principalmente por isso. Então além de todo aprendizado que o mestrado trouxe com as leituras, com os debates, com as discussões nas aulas assim é que a gente clara tudo que você tá lendo aí, você tá discutindo, você acaba pensando lá na sua prática e isso acaba enriquecendo muito, mas essa troca com os colegas eu acho que foi muito bacana no mestrado.

GFE1: Eu falei agora pouco que a minha graduação no contexto da licenciatura não foi muito interessante. Eu apliquei nos anos iniciais da minha trajetória docente muito mais o que eu aprendi no bacharelado do que na licenciatura, mas isso naquela época, naquela porque eu acho que a licenciatura.

GFE4: Só te interrompendo um pouquinho, na minha época quando eu fiz eu não tinha TCC, só para você ter uma ideia da licenciatura lá na física.

GFE1: O meu tinha, tinha a pesquisa de campo, a pesquisa da biologia dura assim né, da ecologia, da botânica, da genética ela era bem interessante. Muito do que eu aprendi no campo, no pantanal, a gente, eu aplicava em sala de aula. Com exceção da prática de ensino que eu quase não fiz porque eu já tinha mais do que o dobro de horas lá no quarto ano para comprovar, mas que eu acho que sempre vale a pena a prática de ensino, mas as outras disciplinas não colaboraram. Eu tive muito rapidamente, mas de forma extremamente efêmera, muito sucinta as teorias de Piaget e Vygotsky e não tive nada no contexto do ensino de biologia como metodologia de pesquisa. Então assim, por talvez assim começar muito cedo na docência quando eu já estava no final da faculdade ali, um pouquinho após o egresso, você já tem um perfil de que você que você domina sala, que você domina conteúdo. Então eu falava assim “ah esses referenciais de educação, os referenciais de ensino não vão fazer diferença na minha vida na minha prática docente”. Eu sempre critiquei muito Piaget e Vygotsky sem entender na verdade que que era entendeu ao certo, porque era uma teoria assim difícil, uma teoria maçante e que na minha opinião era muito desconectada das nove turmas que eu tinha na copa vila, na moreninha que eu lecionava. E eu fui assim né nesse meio tempo antes do mestrado eu também entrei em algumas escolas particulares, não só na pública que foi eu que comecei. E aí você faz um trabalho muito voltado para o vestibular, você acaba deixando as questões teórico metodológicas do ensino de lado. Então assim o mestrado a diferença que a [...] e o [...] tiveram na minha vida enquanto professor foi muito significativo. Porque você entende o que é uma sala de aula no contexto do ensino sob o ponto de vista teórico sobre o ponto de vista metodológico de uma forma muito interessante quando você faz um mestrado como esse que a gente fez. Assim eu consegui entender o que é uma avaliação sobre a perspectiva sob a perspectiva de um referencial teórico. Eu não tinha a ideia de que existia ciência em sala de aula só para ter uma noção eu não tinha. O fazer pesquisa em sala de aula para mim era uma pesquisa, era uma atividade esporádica sabe. A pesquisa é aquela pesquisa de campo que a gente faz no Pantanal, na Amazônia no laboratório um cientista sabe do sentir eu jamais imaginava que eu pudesse ser um cientista no campo do ensino e quem me proporcionou isso foram os professores foi o curso. Porque eu não estou falando só dos dois, da [...], da [...] vários outros professores, a [...] teve uma importância muito grande para mim então assim dinamizou de uma forma muito significativa tá o que eu aprendi nesse curso porque eu sobre as bases teóricas e metodológicas completamente. Então ele deu a base de uma continuidade para ir para um para um outro curso que no caso aí tem que ser o doutorado. E aí que eu falo que às vezes o nosso curso tem uma essência que foge um pouquinho do profissional, mas também para você se repensar enquanto professor que é uma das dos aspectos do mestrado profissional para mim foi muito forte que não ia deixar de ser professora sabia que eu ia deixar esse professor, ninguém muda de vida assim de uma hora pra outra. Você concursado, você estando super bem nas escolas. Aquele monte de aula, aquela coisa não vai mudar. Só se aparecer alguma coisa assim muito né fantástica de um dia para o outro. Então foi isso para mim, foi muito, muito significativo tá, valeu demais a pena.

GFE2: Bem, é como eu já havia comentado, eu fui professor por mais de 20 anos. Aí que eu fui fazer graduação, eu fiz uma graduação de verdade assim interessado mesmo da graduação, porém assim como o GFE4 e GFE1 comentaram nós somos de um momento em que as licenciaturas na verdade eram bacharéis disfarçados. Não tinha assim, o curso de química, licenciatura em química na Universidade Federal tinha uma única professora na área do ensino que era professora Celina o curso inteiro, tinha um sei lá cinco orgânicos né oito analíticos eram 40 e tantos professores para só um do ensino. Então realmente isso era a licenciatura, hoje tá diferente eu acho que já deve ter uns três ou quatro mudou, mas naquele momento era só isso. E a professora [...] brigando com um monte de gente para que o ensino fosse considerado dentro do curso de licenciatura. Então nessa área o curso foi realmente deixou bastante a desejar a graduação agora assim como o GFE1, eu também achava que eu não precisava desses teóricos daí era baboseira. Não servia para nada, a gente lia aquilo ali e não entendia nada, eu não me interessava pelos teóricos, ah não isso era um saco. Agora o [...] e principalmente a [...] eles simplificaram completamente a nossa a nossa forma de ver os teóricos né. A [...] ela trabalhava um teórico por semana e inclusive foi muito importante na minha pesquisa porque o teórico da minha pesquisa nem estava na lista de teóricos que a [...] ia trabalhar e ela só trabalhou porque teve uma das nossas colegas que pediu para ela “Professora a senhora não pode discutir um pouquinho do Bachelard?” E aí a Shirley falou assim, ah então vou ter que tirar alguém, aí eu acho que ela tirou se não me engano não me engano o Bruner, não tenho certeza. Sei que ela tirou um para colocar o Bachelard no lugar. e aí eu me encantei com o Bachelard, eu descobri assim um teórico fantástico para aquilo que estava desenvolvendo. O meu trabalho de pesquisa eu iniciei na graduação com a professora [...], e lá na graduação eu já tinha identificado a problemática. Então eu só levei o trabalho para o mestrado para poder tentar responder as questões que nós já vimos identificados na graduação. Então, mas eu não tinha teórico nenhum por trás, Piaget foi o mínimo né. Para que você ter uma ideia eu quando nós tivemos Piaget, nós tivemos Piaget aquela parte inicial de Piaget e ensino de química segundo é ensino médio então é para adolescente, mas não, nós ficamos chegamos até quatro anos de idade. Nós não passamos dali, isso na licenciatura. Então foi muito diferente o enfoque dado no mestrado porque, o mestrado ele foi realmente naquilo que nós precisávamos, então eu posso dizer que me transformou completamente como professor. Eu já era um professor com uma porção de tempo de sala de aula, experiência de todo tipo né, trabalhei em lugares completamente diferente então já tinha muita experiência mesmo mas eu joguei essa experiência praticamente do lixo quando eu descobri que muito do que eu fazia, eu causava problemas nos meus alunos ao invés de ajuda-los e eu descobri muito isso com Bachelard, porque Bachelard é o cara dos obstáculos né, então eu descobri que eu causava obstáculos aos meus estudantes, obstáculos da aprendizagem, porque a maneira como eu dava. Então tudo isso foi a Shirley quem nos propiciou, foi transformador, completamente transformador. Eu tenho assim, um divisor mesmo, um professor GFE2 antes e um professor GFE2 depois do mestrado.

GPE4: Só aproveitando o que eu GPE2 falou então a gente passou por essa transformação agora ele falou que tem toda razão e tal e do Bachelard também que eu nem conhecia. Porque o meu foi com Ausubel, mas foi um negócio interessante porque daí a gente fez um grupo de pesquisa lá que a gente trabalhava e daí a gente emplacou um artigo que foi para ser exemplo, e daí a gente percebeu como que se fazer pesquisa é um pouquinho diferente em relação a hora que você fala pera eu vou aplicar algo e poder ver o que eles estão respondendo daí a gente vai poder fazer uma interpretação. Só que daí eu estava ao mesmo tempo fazendo um outro trabalho com o professor [...], não sei se alguém conhece, aí a gente emplacou um experimento de física que a universidade não tinha nenhum grupo porque não patenteou nada na vida. Aí nós vamos pagar para fazer aquele esquema dois anos para ver se não tinha nenhum trabalho igual, nenhum experimento igual. Aí a professora veio atrás do professor [...], daí a gente, daí eu falei para ele por mim eu dou e tal para Universidade para fazer essa patente e meu trabalho também da pós-graduação ele era inédito. Então foi outra coisa que pera aí né no caso aí sobre ondas daí você ficava assim será que isso vai dar certo, daí você fica naquela expectativa, mesmo que você faz um tipo um piloto lá e tal. Você fala que esse negócio de teórico faz uma diferença que senão você não tem precedente. Então daí você olha e fala “Poxa agora eu estou adquirindo os dados, então eu tenho que ler mais” então cada vez não tinha trabalho quase no conteúdo que eu peguei né, que eu peguei a frente da parte de ondas sonoras. Então foi pior ainda porque você procurava na literatura não tinha, então daí quando emplacou esse negócio de poxa tem um experimento aí que a gente fez lá no RBF já saiu publicado tal e a universidade também não tinha nenhuma patente. Professor foi participar de reunião como que monta para fazer negócio de patente, eu falei professor está na tua mão, aí a gente publicou junto e tal, mas

é trabalhoso, mas depois você tem também como você se sustentar e você falar “Não aquele teórico deu certo, não deu o que dá para melhorar futuramente” então é complexo também.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Eu vou aproveitar esse gancho que vocês já começaram a falar a dinâmica e a funcionalidade do curso, elas contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa de vocês?

GFE2: Eu acho que já está até respondida essa daí, porque com certeza, nossa senhora, não tenho nem dúvida. Eu acho que o que nós desenvolvemos no nosso trabalho se deve 99% a forma como o curso conduziu as aulas, conduziu as nossas discussões entendeu. Porque senão todos, a grande maioria modificou completamente o seu trabalho, entrou com uma ideia e saiu outra muito diferente e isso aconteceu dentro do curso né. Então é a gente fez isso com muita com muita vontade, dedicação e tudo mais, mas também com muita briga com muita discussão né, momentos bem acalorados entre nós e os professores e entre nós e nós mesmos. Nossa senhora entendeu a gente brigava mesmo, aquilo que o GFE1 falou agora há pouco né, nós não éramos cordeirinhos mesmo e não só com os professores, mas principalmente entre nós a gente brincava mesmo né, mas nós brincávamos muito carinho entendeu a gente não é uma briga de xingar nada disso. Era de ideias, discordar e concordar, era sempre muito incentivado pelo professor [...], que adorava colocar uma lenha quando a fogueira estava queimando né, mas principalmente porque nós mesmos queríamos isso, a gente buscava isso, a gente cutucava um ao outro para melhorar os trabalhos, então com certeza o que foi feito dentro do nosso do mestrado se deve ao curso mesmo com certeza.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Alguém não tem a mesma opinião que o professor GFE2? Eu gostaria que vocês então elencassem para mim, durante o curso quais foram as principais dificuldades que vocês encontraram, ao longo do curso?

GFE3: Olha eu acho que uma das principais dificuldades é tempo, é o tempo porque todos trabalham no mínimo 40 horas quando fazem o mestrado e esse tempo é muito sacrifício, porque a gente precisa de tempo para estudar e estudar muito né. Então durante esse tempo que você tá com as disciplinas são as demandas das disciplinas que não são poucas né. Principalmente no primeiro ano de mestrado que você tem a metodologia da pesquisa e é junto com as teorias de aprendizagem. E são duas disciplinas assim com demandas enormes, então o tempo eu acho que foi a principal dificuldade que a gente teve, eu pelo menos né. Principalmente no primeiro ano do mestrado, a partir do segundo ano a dificuldade foi se tornando assim aquela solidão da escrita né. É porque quando estava com as disciplinas era muito legal porque a gente se via toda quinta e toda sexta então a gente acaba dividindo ali as angústias né, todo mundo cansado, todo mundo né o que passou horas e horas lendo e tal. Então era mais gostoso, mas quando passou para essa parte solitária da escrita, gente que sofrimento nossa que quer que coisa assim difícil essa escrita sozinha. Então foram duas coisas assim a minha dificuldade o tempo né nos primeiros anos ali durante quando estava fazendo as disciplinas, e o segundo essa escrita mesmo esse trabalho mais solitário, é você com orientador compartilhando as coisas então são dois momentos assim um sofrimento diferente eu acho que esses dois.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Mais alguém?

GFE4: Eu acho que a dificuldade fora a escrita, acho que a dificuldade também é de você aprender a ler fazendo essa interpretação diferenciada que você não está acostumado né até você habituar e fora essa adaptação que você volta a ser aluno né. Então você tá lá 10, 15 anos dando aula e depois você volta a ser aluno daí tem essa adaptação e você tem aquele compromisso de tarefas daí extras né e fora você igual a GFE3 falou né de tipo passar nessa adaptação de horário então você tem que se adaptar então tem todo esse movimento que você tem uma responsabilidade extra, então além dos seus afazeres profissionais e da hora que você vai lá no mestrado, você vai ter uma sobrecarga. Então tinha dia que eu ia segunda, quinta, sexta e sábado na universidade. Aí tipo os meus horários eram doidos, tinha dias que eu chegava em casa, eu dormia sentado, você não sabe o que é a coisa ficar só, que daí é isso que te dá um cabide depois para você discutir certas coisas, igual você chega no serviço com outra mentalidade, você começa igual o GFE2 falou, você é outro, a partir do momento se torna outra pessoa de tudo praticamente.

GFE1: Vamos lá, assim ó eu concordo e que a GFE3 colocou a questão do tempo é tudo muito corrido, a introdução ali a escrita, a desculpa os passos iniciais para escrita do trabalho é algo assim

né que quando para as disciplinas você começa a escrever. Eu tentava fazer isso nas férias né e cheguei até adiantar um pouco, mas não é um processo fácil. Mas assim eu estava em um momento de muito entusiasmo no mestrado, de muito entusiasmo então assim isso acabava sendo sabe o quando você de fato permeia você vai de cabeça mesmo e nada daquele jeito assim de tanta vontade que você quer chegar lá na frente, eu estava vivenciando isso naquele momento, eu não tenho hoje o gás que eu tinha naquela época, mas eu estava assim com muito empenho, então isso minimizou um pouco. Agora o que era para mim assim uma dificuldade que eu tinha era questão do meu trabalho mesmo, o meu trabalho porque meu trabalho era muito complexo. Então pensa assim você tem toda ali de segunda a sexta, todo aquele monte afazeres, de monte de aula, os três períodos, o mestrado, principalmente ali no final da semana e na sexta. No sábado eu ia para Furnas do Dionísio para lecionar e aí 06:00 horas da manhã tinha que tá na frente do Joaquim Murinho para um carro levar a gente e eu acabava chegando em casa assim entre 07:30 horas da noite mais ou menos né porque era só aos sábados às aulas lá então era muito cansativo um trajeto muito complicado e aí como meu trabalho envolvia uma parte de coleta de dados das plantas medicinais que é a parte etno botânica do trabalho com a comunidade eu ia no domingo para lá né. Então assim eu voltava acabado né, porque era o dia inteiro você não pode chegar e fazer uma pesquisa com eles assim com racionalidade técnica às vezes eu ficava a manhã toda numa família só, numa casa ou a tarde toda porque você tem que dar toda atenção tem que ter uma boa atmosfera na relação das entrevistas, coletar as plantas então demorava muito. Foram 50 e poucas famílias, eu até esqueci agora, que eu entrevistei, foi muita coisa e era sempre aos domingos que eu tinha que fazer isso. E aí segunda às 07:00 horas da manhã eu tinha que estar em sala de aula então foi um período longo é o meu trabalho de Mestrado sou muito complexo né. Hoje eu faria diferente eu faria uma coisa menor e com os dados mais bem trabalhados assim né. Naquela época era um início a pesquisa, e o seu trabalho de mestrado ele não precisa ser muito, muito complexo né, mas quando a gente tá fazendo a gente quebra, isso é muito natural. A pesquisa de todos nós aqui tem uma redução provavelmente pelas provocações do [...]. E também pelos orientadores que percebem isso, a gente quer, nossos objetivos acaba sendo muito, muito grande. Então acho que a dificuldade maior foi muito trabalho mesmo porque meu trabalho tinha duas partes uma parte com a comunidade e uma parte na escola e fazer essa transposição construir um viveiro dentro de uma escola não é um processo fácil é demorado. Então é isso tá Lilian acho que foi mais a dificuldade do trabalho mesmo.

GFE4: Isso que o GFE2 falou recorta, não dá para abraçar todo mundo.

GFE1: Exatamente.

GFE2: Olha Lilian, eu quis ficar por último porque eu estou até agora tentando encontrar algo para dizer assim, olha tive tal e tal e tal dificuldade, mas na verdade eu sinto falta, eu queria eu queria estar ainda no mestrado você entendeu. E olha que eu já fiz o doutorado no programa e não foi e não foi do mesmo jeito. O mestrado ele realmente foi muito marcante, a turma, os professores, as disciplinas, tudo que aconteceu. Então na verdade eu acho que eu ia para o mestrado como se eu estivesse indo para o psicólogo entendeu. Eu ia lá para bater papo, para saber para ficar mais zen. Eu acho que tudo conspirou para que desse certo o mestrado e que eu pudesse fazer também porque por exemplo eu não tive as aulas de quinta-feira que aconteceu no caso com outras turmas porque o pessoal da física teve aulas na quinta nós da química não a química nós continuamos sempre na sexta eventualmente no sábado. E sexta-feira era justamente o meu dia de folga, eu trabalhei numa escola por 20 anos, então a gente tinha eu tinha já lá uma boa, então eu tinha bastante espaço nessa escola que eu trabalhava, o turno da escola me permitiu né. Não tudo bem você tá livre sexta. Então eu concentrava todas as aulas de segunda a quinta que não eram poucas, eram muitas aulas, era os três turnos manhã, tarde e noite, mas eu tinha sexta, sábado, domingo para me dedicar ao mestrado. Então e aí quando mestrado inicia com ela só na sexta eu inclusive do primeiro dia de Mestrado até disse isso não sei se o pessoal vai lembrar eu falei assim olha esse mestrado foi feito para mim porque é justamente sexta-feira que eu posso né, bem no momento que eu acabo de concluir minha graduação. Então e tem aqui a minha orientadora junto, então o mestrado foi feita para mim, eu não encontrei dificuldades, o meu projeto eu já tinha iniciado na graduação como eu falei então todas as dúvidas e as questões que precisavam ser discutidas já tinha sido discutido antes, então eu só fui aplicar fazer análise né mudou bastante obviamente né, mas dificuldades eu não tive pelo contrário eu estou com muita saudade do mestrado.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Professor o senhor acredita que o curso atingiu suas expectativas?

GFE2: Não, não, não acho que tenha atingido as expectativas. O curso ele ultrapassou anos luz as expectativas. Eu jamais poderia imaginar que o curso fosse fazer o que fez, nunca. Quando eu entrei eu não esperava que fosse assim é muito além das expectativas não é pouco não. É diferente por exemplo do GFE1 que já tinha tido experiência com pesquisa, mesmo que não fosse pesquisa no ensino, mas ele tinha já feito trabalho de pesquisa, eu nunca tinha feito, o meu a minha a minha vida foi sala de aula em escolas particulares como professor de cursinho. Então não tem não tinha noção nenhuma então é muito além disso é muito além do transformador, transformador completamente transformador, minha vida profissional ela é antes e depois do mestrado.

GFE4: Mas agora eu vou falar a verdade, eu só tinha um tema (risadas).

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Alguém tem uma outra opinião diferente do professor GFE2 em relação as expectativas do curso? Vocês acreditam que o curso, não atingiu as expectativas? Ou superou as expectativas? Hoje vocês acham que o curso deveria melhorar em algum aspecto da época que vocês cursaram?

GFE2: Eu não consigo ver em que. Eu queria poder falar assim “Ah tem que melhorar nisso, melhorar naquilo” Eu não consigo ver, na verdade o que eu sinto, eu vou ser bem sincero é que eu acho que o curso não é mais o que foi para nós, entendeu. Analisando o curso da maneira como a gente vê a distância obviamente né, eu acho que o curso ele, a nossa, o nosso momento foi o ápice do curso. Eu acho que todas as turmas vão falar a mesma coisa né, mas eu acho que é isso.

GFE3: É o que eu ia dizer, eu acho que o ápice do curso foi a nossa turma GFE2, mas assim, assim como o GFE2 eu também não consigo assim apontar no que que o curso poderia melhorar porque foi tudo isso e mais um pouco. Foi uma escolha, um momento maravilhoso da vida, então eu não vejo Lilian um ponto assim negativo do curso, não vejo. E também não vejo o que que poderia melhorar, porque é muito bom, é maravilhoso. Só tenho coisas boas para falar do curso.

GFE1: Assim ó, no caso da educação ambiental nós tivemos apenas uma disciplina que era uma disciplina obrigatória e que o professor ele tinha uma exigência para assim eu acho que ele não tinha uma sensibilidade em entender que ali, muitos dos que estavam não tinha uma formação para poder entender o que ele passava né. Ele dava uma aula da mesma forma como ele lecionava para o curso da química assim sabe e como a gente fez biologia eu tive disciplina dura assim dura assim ainda de química geral, físico-química, mas assim com professores rigorosos então eu percebi um rigor ainda maior dele e a gente tinha por exemplo duas pedagogas que não faziam a mínima ideia do que ele estava passando né. Isso na época gerou um desgaste né. Nós tínhamos um apoio das professoras da Educação Ambiental a nosso favor, por que gerou uma situação assim, a gente não tinha como a publicar aquilo sabe, era entender físico-química. Eu esqueci o nome princípios físicos químicos aplicados a educação ambiental acho que era isso, mas a gente não vinha muito assim até chegar na parte da contabilidade de educação ambiental o entender físico-química era muito denso para nós né. Eu lembro que numa primeira avaliação, que era bem numérica, prova mesmo diferente do que os outros professores faziam a gente teve nota assim acho que 2.1 a nota mais alta da turma né. E isso gerou claro a gente tinha receio. Isso eu acho que foi uma disciplina que logo eles mudaram, ela passou a ser ativa eu não sei se esse professor também não ficou muito tempo no programa. Mas aí eu acho que o programa mudou assim Lilian, ele começou muito no perfil de quem formulou a proposta certo e tinha alguns, entretanto que a gente percebia entre o pessoal da química e da física com a educação ambiental. Alguns, entretanto, como se fosse uma outra área, assim como se fossem duas áreas muito discrepantes né e que tivessem que tá conversando. Tinha alguma coisa, mas a gente estava no processo, a gente alguma coisa estava vivenciando né. Então a briga lá em cima acontecia, mas conosco ali estava tudo muito bom. Aí tem que se levar em consideração também que com essa ascensão da pós-graduação no Brasil a Capes e o CNPQ, enfim sobretudo a CAPES eles começaram a criar algumas exigências mais significativas né. Então assim por exemplo o advento das plataformas sobretudo a plataforma Sucupira que é mais recente, aqui lá é um inferno para você colocar as coisas lá dentro. E a quantidade de fatores que tem que ser obedecido é muito grande, antes era assim publicação né, que continua sendo talvez o ponto mais o ápice assim dá importância. Mas hoje são tantos fatores são tantos elementos, então o curso passa por muitas mudanças né ao longo da sua trajetória, eu sei porque eu continuo nele hoje. Então ele me passa ao longo do tempo assim, organização das áreas de concentração, revisão do seu documento né, do seu projeto de curso. Tiveram ao longo da história desse curso algumas modificações tentando deixa-

lo melhor, agora um ponto que é muito complicado, que eu acho que esse curso passou, e eu não tô falando foi o que eu observei depois tá era a baixa quantidade de estudantes que tentavam ingressar nesse curso, tinha que ter duas seleções porque não preenchia na primeira então isso foi um nesses anos aí foi muito complicado. O que é consequência de uma falta de estímulo das secretarias em valorizar que o docente minimize as suas cargas, porque se o professor tem aula na sexta e o mestrado na sexta, se a escola falar “não, você não vai ser liberado”, eu não posso ser exonerado, eu tenho que sustentar minha família, meus filhos, você está entendendo. Então não tem como, isso inibe um pouco né. É, esse ano, especificamente 2021 nós tivemos um processo bem diferenciado, eu coordenei o processo seletivo, nós tivemos 120 no mestrado e doutorado né, foi muita gente tentando. Eu acho que muito influenciável, claro pela nossa busca, a gente foi na cidade, ABRAPEC nós fomos no inferno para tentar conseguir aluno, veio até demais o que deu um trabalhão pra gente, mas tudo bem a seleção foi muito interessante, mas tem esse contexto da pandemia, não é qualquer pessoa de Roraima, do Piauí, do Pernambuco, principalmente do Amazonas, que é um monte que agora tá vindo para cá, que ia tentar aqui a prova presencialmente né, eles não poderiam estar aqui então isso contribuiu um pouco tá mas aí é um outro caso que eu acho que eu só tô falando porque pegou o gancho. Eu acho que essa questão do quantitativo de estudantes é um problema tá, uma dificuldade do curso e que teve ao longo da sua história algumas reflexões assim, lá nos processos seletivos de que área que pode fazer. Porque a gente tem aquela perspectiva de que é só química, física, biologia e pedagogia talvez né. Hoje a gente tem que abrir ao máximo, principalmente na educação ambiental, porque educação ambiental a gente detesta que o aluno saiba que a educação ambiental é só animal, planta e elemento abiótico, não educação ambiental, dependendo do contexto. E aí entrou muitas outras áreas. Então hoje o negócio tá muito mais aberto, mas só para contribuir com uma dificuldade que eu percebia a posterior, não naquela época do curso.

GFE2: É importante nesse caso só observar, que o GFE1 só tenha essas informações porque ele está dentro do programa. Ele continuou aí como professor do programa, porque nós que estamos de fora em nenhum momento passou pela cabeça assim “ah tem poucos alunos interessados” não, pra gente estava tudo bem, estava tudo normal.

GFE4: Mas isso que o GFE1 falou eu concordo plenamente, então eu também tive um problema com outro colega que, eu não tinha aula na sexta daí o pessoal não queria também arrumar o horário dele, daí ele teve que pedir para sair da escola, para ir para outra para não se prejudicar também né. Mas isso que o GFE1 falou da disciplina aconteceu com a gente na física porque nós tivemos um período de física clássica e física moderna com um professor, tipo assim dois pós-doutorado e tal fora do país, mas aquilo que a gente que estava esperando vamos ver dizer assim, da parte como que seria aplicar sei lá dentro da escola ou na pesquisa tal, ele foi um pouco por outro caminho daí a gente também tentou sentar com o professor conversar, a gente também entrou no né já que era o primeiro ano que o professor também estava dando lá. E também tem muito a ver o que GFE1 falou em relação a sequência. Qual é a sequência, o que que ele tem que dar para gente, porque a gente era a primeira turma, você ta no bolo, você sabe lá o que que vai acontecer então tem todo esse problema, daí quando a gente foi pesquisar, o pessoal da física, o que os outros cursos de pós-graduação tá dando em relação a essa disciplina específica que a gente tinha. A gente tinha física clássica e física moderna. Foi no começo, foi um pouco ruim, mas depois a gente também foi se adaptando, é uma questão também de você pera aí vai ser bom para mim, eu vou entender mais, eu vou ter alguma visão diferenciada do que você aprendeu lá na graduação como que vai ser e tal. Aí como o professor também exigia bastante, daí também a gente foi se adaptando a condição do professor. Mas aí que o GFE1 falou, acho que foi o GFE2 que falou em relação a física não tinha, acho que tinha a Shirley que era de cadeira da licenciatura e o acho que um outro professor que era de cadeira mesmo da licenciatura. Então é, é difícil também você falar assim para outro professor, você vai dar aula lá para o mestrado, mas você vai seguir uma teoria, vai usar um método tal. É complexo isso então, até isso também é que a gente teve um pouco dificuldade no começo, mas depois também a gente se adaptou, tanto é que o nosso livro era em inglês.

GFE2: Eu me lembrei de uma coisa Lilian que eu gostaria de comentar que, não foi uma problemática minha, mas foi uma problemática de um colega. Naquele momento justamente por ser, estarmos ainda na parte inicial, e somos a primeira turma e tudo mais, eu acho que o professor Paulo Rosa ele despendeu muito tempo trabalhando a pesquisa quantitativa e assim detrimento da qualitativa que era o que nós iríamos utilizar. Eu acho que isso se corrigiu com tempo né, mas com a nossa turma aconteceu, mas nós ficamos assim eu acho que é dois terços da disciplina foi para o quantitativo e a qualitativa foi muito rápido muito curto né. Então eu acho que tanto é que até hoje eu me sinto ainda

despreparado nessa questão porque quando eu fui para o doutorado eu aproveitei a disciplina que eu já tinha feito no mestrado, então não fiz uma nova disciplina de metodologia, por isso eu acredito que essa questão da metodologia ficou um pouquinho a desejar. Mas eu acredito que isso tem acontecido com a nossa turma porque as outras turmas eu acho que se corrigiu porque se percebeu, deve ter percebido essa questão até porque teve um colega que criticou bastante né. Ele fez alguns comentários inclusive no final com o professor, falou “o professor eu acho que o senhor precisava desenvolver um pouco mais atividades na área”, então ouve esse questionamento que eu me lembrei agora não sei se o GFE1 e o GFE4 vão lembrar disso.

GFE3: Olha eu acho que o enfoque, ele continua um pouquinho na pesquisa quantitativa. Eu sou da turma de 2017 né, como eu disse para vocês, e realmente a gente estudou bem mais a fundo a pesquisa quantitativa do que a qualitativa.

GFE4: É que na pesquisa quantitativa, se você pegar o livro do campo, se você verificar mesmo e você estudar a fundo, você consegue eu acho que meio que se desdobrar sozinho tanto é que tem uns aplicativos, uns aplicativos não, umas planilhas do Excel se você jogar lá já tem um monte de coisa que tá quase perfeito em relação a jogar os dados. Na qualitativa é um pouco mais diferenciado em relação a essa análise que você tem que pegar outras coisas para você analisar, porque eu fiz um negócio para questão só de analisar como essas questões se comportariam e usei um desses pesquisas quantitativas só para ver os resultados, mas a coisa também é complexa, tipo você querer fazer umas coisas e você ir meio sozinho, é difícil de analisar, é difícil de você operacionalizar tudo isso. Mas a qualitativa sempre que foi, acho que a maioria do nosso pessoal trabalhou acho que qualitativa.

GFE2: E só para você ter uma ideia, um dos motivos de eu ter aceito participar com você aqui na sua pesquisa é justamente para saber como é que se desenvolve o grupo focal porque nós não vimos isso lá no mestrado né. Então eu falei que bacana é um grupo focal, como será que ela vai conduzir isso daí entendeu para você ter uma ideia.

GFE4: Se eu te falar que eu pensei a mesma coisa, você vai falar é cópia.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: É está sendo uma conversa muito enriquecedora que eu já fiz com meus colegas matriculados, então assim eu já consigo observar e fazer a análise de dados. Eu já vejo muitas diferenças entre a nossa conversa aqui com o grupo que eu já fiz que são os matriculados.

2º GRUPO: 2ª Sessão

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Vamos lá então. É... desenvolvimento da pesquisa. Primeira pergunta é a seguinte: como vocês escolheram a temática e as delimitações da pesquisa que vocês realizaram no mestrado? E se o currículo do curso influenciou nessa proposta da pesquisa. Deixa-me fazer só uma perguntinha antes, vocês gostariam que eu colocasse as perguntas no chat? Acham que fica melhor?

GFE4: Ah, pode ser, você que sabe.

GFE2 Pode ser. Eu como sugestão, Lilian, é... sugiro que você indique quem responde primeiro, tá? Vamos começar com fulano, acho que fica melhor assim.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Então eu posso seguir pela ordem dos códigos que eu já codifiquei. Primeiro é o GFE1, depois o GFE2, depois o GFE4 e a GFE3. Não, perdão. A GFE3 e o GFE4, por causa dos códigos, né. Fica: 1º Professor GFE1; 2º Professor GFE2; 3º a GFE3, e 4º o GFE4 Pode ser?

GFE1: Ordem alfabética.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Isso, exatamente.

GFE1: Já estou acostumado.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Imagino Professor.

GFE4: Não podia nem chegar atrasado na aula.

GFE1: Pois é. Mas vamos lá. Se a escolha da temática...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: É.

GFE1: Como foi a escolha da temática, né?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Como foi a escolha da temática e as suas delimitações? Se o currículo do curso influenciou na elaboração da sua pesquisa? E se você quiser também professor, já pode colocar/elencar, sucintamente, na sua opinião, quais foram os componentes mais importantes para que você conseguisse cumprir a sua pesquisa?

GFE1: Tá. Vou só anotar aqui, que isso me ajuda.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Hum, fica à vontade.

GFE1: É, vamos lá. Assim, a escolha da temática na época eu estava trabalhando em Furnas do Dionísio, né? E assim, embora eu ainda não tivesse claro o que que era um problema de pesquisa, quando eu fiz o pré-projeto, tá? Veja que eu nem conhecia a professora, que foi minha orientadora, eu nunca tinha escutado falar o nome dela, eu não conhecia ninguém na verdade do programa. Eu só conhecia por nome a [...], mas minha cabeça em conversando com a professora posteriormente. Eu não sabia o que era problema, do ponto de vista da pesquisa, mas eu imaginei que isso pudesse ter uma ligação com a realização de um programa de mestrado, tá? E como eu lecionava em Furna do Dionísio e lá tinha toda uma dinâmica especial, para que os estudantes pudessem, então, cumprir os seus estudos, de educação básica do campo as aulas eram só aos sábados, né, durante todo o dia, aquela coisa. Durante as minhas aulas, eu percebia uma dificuldade na aprendizagem de botânica, que era algo que eu também já tinha percebido nas escolas aqui de Campo Grande. E aí fica aquela inquietação: será que isso é uma coisa do professor? Ou será que é realmente uma disciplina que é mais complexa para a gente poder lecionar, né, e transmitir o conhecimento. Então assim, eu queria trabalhar com botânica, embora eu não goste de botânica, até hoje eu não gosto, eu tento fugir quando eu posso dessa disciplina, mas era algo que me chamava atenção, porque as outras eles pegavam com certa facilidade, assim, com mais facilidade, né? Era menos pior, vamos dizer, a aquisição, na minha percepção, assim, informal. Minha percepção empírica. E aí é que veio aquela possibilidade, uma vez que eu estava em um ambiente muito propício para desenvolver algo relacionado a vegetal, porque o ambiente lá é pouco antropizado e é um meio rural que tem umas colinas pequenas, vamos dizer assim, não deixa de ser uma pequena serra ali né, em forma de ferradura, que tem uma vegetação muito preservada – isso era um ponto – mas que a minha grande sacada no projeto foi a questão medicinal das plantas medicinais que eu estava numa comunidade quilombola, e os quilombos têm tradicionalmente essa perpetuação da utilização de plantas para atenuar seus males, e em Furnas do Dionísio eu sabia que não era diferente, assim, sabia por saber por conversar com as pessoas, nunca tinha feito um estudo sobre isso. Tinha um estudo feito já com planta medicinal em Furnas do Dionísio cuma... hoje ela é professora da rede municipal, cuma pessoa da... cuma pesquisadora lá da UCDB. É... eu olhei né, mas o dela foi bem focado em planta, e eu queria envolver um pouquinho mais, eu queria envolver a escola, e eu não conseguia. Daí eu fui com essa proposta, passei, mas eu não estava conseguindo linkar como que eu ia fazer isso. E o Paulo Rosa acabava comigo nas aulas, acho que os dois. Ele detonava o meu projeto. Daí depois, no final, ele me falou que foi de propósito, que isso fazia parte do contexto, que o projeto desde o início ele deslumbrava muito bom, mas estava difícil achar o fio de meada, sabe? Como que eu ligava o problema de pesquisa, as hipóteses que colaboram com esse problema e achar a questão básica, que é onde eu ia traçar a minha metodologia, os meus objetivos, e assim por diante. Então a escolha da temática veio da minha vivência, e querendo ou não tinha toda uma questão muito peculiar minha com a comunidade. Eu acho que fazer um estudo lá seria muito bacana porque o meu anseio em devolver os dados para eles era muito grande, porque muita gente faz pesquisa em comunidade

indígena, quilombola, ribeirinha tradicional e a grande angústia dessas pessoas é que elas não têm os dados, eles não têm retorno das pesquisas. Muitas universidades, algumas universidades aqui de Campo Grande, elas vão para Furnas do Dionísio para fazer trabalho com sangue, coleta sangue deles, e nunca eles tiveram um retorno sobre isso. Por isso que é tão importante o comprometimento ético, é importante estar isso nos termos de consentimento e assim por diante. Então foi isso, a delimitação não foi fácil, a escolha da temática foi nesse meio, a delimitação não foi fácil, antes eu queria fazer um projeto de educação ambiental, mas no fundo eu queria ligar o ensino e eu não estava conseguindo nessa seara achar o fio da meada. Quem me ajudou muito nisso foi o Paulo Rosa e a Shirley, por conta do referencial teórico. Se o currículo influenciou? Assim, o que influenciou eu encontrar então o objetivo da pesquisa, encontrar uma condução, foram as disciplinas. Eu nem olhei PPC do curso, tá? Eu nem sabia, assim, a gente tem muita, é... a gente é muito novo nessa parte, eu não estava na pós-graduação, nem sabia direito o que era uma. Claro, eu queria fazer um mestrado, mas eu não entendia muito dessa parte documental. Então eu não li PPC, PPC assim, o projeto do curso, né? O que me influenciou curricularmente foi a própria condução da disciplina, tá? E, os componentes mais importantes para cumprir a pesquisa, é isso que você colocou ali? Deixa-me só ver. Quais foram os componentes mais importantes para o cumprimento... esses componentes você queria em qual sentido? Componente curricular?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Componentes professor, tempo, questão da aprovação no comitê, o que você acha que... na verdade são fatores externos, também.

GFE1: Tá, ok.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Mas é o geral. A orientação...

GFE1: Assim ó, uma questão que foi importante, que para o meu trabalho ajudou muito, foi que na época a gente poderia desenvolver em 3 anos o programa profissional, tá? Eu acabei fazendo em 2 anos e pouco, mas se fosse 2 igual é hoje, eu acho que eu teria que enxugar bem a quantidade de famílias que foram entrevistadas, e todo o processo, a construção do viver é uma coisa que demora, porque você depende do crescimento das plantas, então isso ajudou, tá? O tempo. A questão do comitê de ética atrapalhou por um lado, porque o meu trabalho, eu acho que comentei isso semana passada, ele teve que ir pro SIGEN, que é um órgão do Ministério do Meio Ambiente, ele teve que passar pelo conselho de gestão do patrimônio genético, por indicação do comitê de ética daqui. Isso atrasou um pouco, tá? Mas daí eu adiantei bem a parte da escrita enquanto isso, algumas conversas informais eu adiantei, mas efetivamente foi quando o comitê aprovou. As disciplinas, como eu disse agora pouco, elas influenciaram muito no processo de eu achar o Norte, ali as duas, sobretudo do primeiro semestre. E a minha orientação foi muito preciosa na época, minha orientação foi fantástica, porque ao mesmo tempo que ela dava muita autonomia pra eu fazer o que eu achava que era interessante, eu sempre... a gente dialogava muito, eu tinha uma dependência muito dela. No doutorado eu também tive, né? Claro, a gente já tem uma consistência melhor, mas eu sempre gostei de deixar o orientador muito a par do que eu ia fazer, passo a passo, e com isso ela sempre deixava essa autonomia, ela confiava muito em mim nesse sentido, mas eu estava num processo de aprendizagem metodológico e teórica ao mesmo tempo, então o mestrado tem essa particularidade que o doutorado já é um pouquinho mais fácil. A gente já tem esse gás assim um pouquinho mais ativo. No mestrado não, principalmente pra quem não teve uma boa licenciatura, igual foi o meu caso, eu comecei do zero. Então, com toda certeza, influenciou bastante sim a orientação. São os fatores que eu lembrei aqui, tá Lilian? Se de repente depois da fala deles eu lembrar mais algum, eu volto e te aviso.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Tá ótimo, professor.

GFE2: Bom, agora eu acho que sou eu, é isso?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Isso professor.

GFE2: É... a temática do meu trabalho, tem um pesquisador na área da metodologia da pesquisa, acho que é Sampieri, parece o nome dele. A gente nunca sabe, a gente usa sempre o sobrenome, né? Durante muito tempo eu falei da Bardam como o Bardam, então a gente nunca sabe se é homem, se é mulher, então Sampieri é mesma coisa. Não sei se é só R.H. ou R.H. Sampieri. Ele tem um livro muito interessante sobre metodologia da pesquisa onde ele fala sobre pesquisa qualitativa, e

ele diz que tem uma forma de se fazer a pesquisa qualitativa, que é estar imerso no problema durante muito tempo. E que, principalmente, isso acontece com professores. Você está num problema já há bastante tempo, por exemplo, o próprio GFE1 ele estava ali na comunidade dele, e ali ele já estava vendo várias questões. Então ele, é... o problema de pesquisa dele, tudo, já estava ali. Ele já estava trabalhando isso muito antes de pensar em fazer o mestrado. E o meu caso foi exatamente a mesma coisa. Eu, como professor, quando eu entrei pra fazer o mestrado, eu já tinha 20 anos de experiência em sala de aula, e sempre me deparei com uma problemática, a mesma problemática ao longo desses 20 anos dando aula, sempre o mesmo problema. Entrava turma, saía turma, o problema se repetia, e eu nunca entendia por que que acontecia aquilo. E na graduação, quando eu fui fazer a graduação, conversei isso com a Professora Celina, e ela falou assim: "olha, isso daí é um bom tema pro seu TCC". Aí eu fiz o meu TCC mostrando essa problemática, né? Mas sem pesquisar a problemática, apenas apontando que ela existia. Aí, terminando o TCC, eu já fui pro mestrado, orientado pela Professora Celina, e lá ela falou assim: "ó, vamos agora tentar identificar o problema e propor soluções". E foi isso que eu fiz. O meu problema de pesquisa é um problema de 20 anos, é o que eu posso dizer, que é uma problemática que ainda existe, né? Que é extremamente comum e se eu colocar aqui pra vocês, vocês com certeza vão entrar na questão, porque eu me recordo de ter feito isso com meus colegas de mestrado, todos lá, eu fiz a pergunta lá, não sei se o GFE1 vai lembrar, se o GFE4 vai lembrar, mas eu fiz essa questão lá e todo mundo apresentou o mesmo problema, que é um problema que está na educação há muito tempo e não se resolve nunca. Então a questão da temática foi muito fácil, muito tranquila de se escolher, então eu já sabia exatamente o que fazer quando entrei no mestrado, porque era uma problemática que estava há muito tempo me acompanhando. Agora, quando eu entrei pra fazer o mestrado, eu não tinha a menor ideia sobre, por exemplo, o que o GFE1 falou sobre uma questão de pesquisa, um problema, uma pergunta pra ser respondida, então essas coisas todas eu não tinha noção nenhuma. E tudo isso foi ali, ao longo do curso, que a gente foi elaborando, foi se familiarizando com o processo, era totalmente desconhecido pra mim, eu nunca tinha feito pesquisa em todos esses 20 anos trabalhando na educação e nunca tinha feito uma pesquisa de qualquer tipo. Inclusive o meu próprio TCC também não foi uma pesquisa, foi apenas apontar uma problemática. Então, é... o currículo, você chamou de currículo, mas na verdade eu acho que não chega a ser o currículo, né? Acho que são mais as disciplinas, né? Porque o currículo é um pouco maior, e depois que eu fiz meu doutorado, GFE1 lembra bem, né? Me obrigaram a fazer um curso sobre currículo, aí eu descobri um pouco o que que é currículo, né? Então o currículo é bem maior do que a gente imagina. Mas eu acho que você está tentando falar, se referindo as disciplinas, né? Aí eu... as disciplinas com certeza foram determinantes no meu projeto pelo seguinte: eu não conhecia os teóricos, fora... Piaget, né? E um pouquinho de Paulo Freire que a gente tinha visto na graduação. Eu não tinha noção de quem era Vygotsky, quem era? quem era... nenhum, o próprio Skinner mesmo, nenhum desses caras eu tinha noção. E se em algum momento, na graduação, alguém falou, passou batido, porque a gente nunca dava muita atenção nesse tipo de conteúdo, as disciplinas pedagógicas, infelizmente, nos cursos de licenciatura, elas eram muito de qualquer jeito. Hoje já não é mais assim, mas na época era. Então, eu não conhecia e no nosso bate-papo passado, eu cheguei a comentar que o meu teórico não estava previsto, que aconteceu de a professora Shirley aceitar uma sugestão de uma colega nossa, que ela queria desenvolver o trabalho a partir de Bachelard, porque o esposo dela, inclusive, é especialista em Bachelard, e ela queria usar o Bachelard e tudo mais, aí a Professora Shirley concordou em tirar o para colocar o Bachelard. E quando colocou, eu... nossa, casou perfeitamente com a minha problemática, mas foi assim, um encaixe total mesmo. Tanto é que a própria Professora Celina, que me orientava, ela foi estudar Bachelard, porque ela também não trabalhava com Bachelard, pra gente poder conversar. Então isso foi extremamente importante. O Professor Paulo Rosa, ele gostava muito de dar pitacos nos nossos trabalhos e tudo mais, mas eu acho que com o meu, como ele estava muito bem já delineado, bem já formatado, ele não chegou a participar tanto como participou dos colegas, mas ele me auxiliou em alguns momentos, principalmente pra poder desenvolver as perguntas que eu iria fazer com os estudantes, e tudo mais, então teve essa participação importante do Professor Paulo Rosa, né, nesse caso. E você pede aqui dos componentes mais importantes, né. É... eu tenho na minha cabeça que o que foi extremamente importante pra mim foi a orientação da Professora Celina. Eu não tinha noção do que era fazer uma pesquisa, não tinha noção nenhuma, eu era extremamente cru nesse sentido, e aí tudo o que eu ia fazer era com ela, você entendeu? Ela, é... inclusive assim, não foi uma... Professora Celina é uma orientadora maravilhosa, né? Mas, por exemplo, se ela precisa chamar atenção e ser mais dura, ela faz, e algumas vezes ela foi, ela falou "ó, você precisa se dedicar mais, você tem que fazer não sei o que", então ela tem assim uma carinha de anjinho, de maravilhosa, mas se tem que pegar no pé, ela pega, e isso ela teve que fazer comigo algumas vezes, porque eu era completamente analfabeto nesse sentido, né? Ela então me deu as orientações. Então eu acho que

foi fundamental a orientação dela e foi tão boa a orientação que a Professora Celina me deu que depois, por exemplo, quando ela foi me orientar no doutorado, ela já me abandonou completamente, eu já fiz o doutorado praticamente sozinho, porque eu já conseguia desenvolver as coisas, entendeu? Então no doutorado mesmo, no final, ela falou assim “ah, eu nem fiz nada, o Alex fez sozinho esse trabalho dele aí”, né? Porque realmente o doutorado já foi bem mais fácil, muito mais tranquilo, tanto é que eu fiz o doutorado em 2 anos, 2 anos e pouquinho, e o doutorado geralmente são 4, né? Então consegui fazer com muito mais rapidez pelo trabalho que ela desenvolveu no mestrado comigo. Então acho que foram esses os pontos, se também, igual o GFE1 falou, se a gente lembrar de mais alguma coisa... ah, tem um ponto importante, que foi a participação dos meus colegas, porque como a gente estava sempre discutindo os trabalhos, a participação da turma foi muito importante, porque a gente fazia, tanto é que eu até disse, que eu fiz o teste com eles, como ensaio mesmo, né? Como eu ia fazer isso nas escolas, né, o meu trabalho foi feito com 200 alunos, né? 200 estudantes de ensino médio de diversas escolas de Campo Grande, né? Não foi só um local, uma turma só. Então, eu tinha que fazer uns ensaios, e os ensaios eu fazia com meus colegas, né? Então foi muito importante a participação deles. Acho que é isso.

GFE3: Show. Então gente, é... Lilian, sobre a escolha da temática, né? Assim como, acho que foi o Professor GFE1 que disse, quando eu me dispus realmente a entrar no mestrado, eu acho que diferente dos dois que já falaram, eu não tinha noção de como produzir o pré-projeto. Então foi difícil desde o começo. Durante a graduação, eu tive a participação em um projeto de iniciação científica, só que foi uma coisa tão superficial que eu não tive nem a oportunidade de fazer essas escritas, sabe? De pensar em objetivos, de pensar em escrever uma justificativa, de escrever uma metodologia. Então foi muito positivo principalmente na parte da prática, essa iniciação científica que eu tive na graduação. Mas a escrita, a proposição de um projeto escrito em si, foi muito superficial. E aí quando eu me dispus a fazer realmente o mestrado, eu fui escrever o pré-projeto. E aí eu escrevi um pré-projeto e mandei e o Professor GFE1 deve lembrar até que foi uma situação meio que desastrosa, porque ele era da minha banca, e o pré-projeto que eu apresentei pra banca, ele estava assim digamos que um pouquinho fora das linhas de pesquisa do mestrado. Mas aí na conversa, que foi muito legal, na avaliação da banca, eu já recebi algumas sugestões de como melhorar isso, e enfim acabei entrando no mestrado com esse meu pré-projeto que, a meu ver, era bem problemático. E aí, quando eu fui com esse pré-projeto que eu entrei, a minha orientadora, então a Professora Suzete, ela não tinha tido nenhum tipo de contato com esse pré-projeto né, obviamente. E aí quando eu entrei e tal que eu fui conversar com ela, ela falou “olha GFE3, realmente a gente vai ter que dar uma ajustada aqui nesse pré-projeto e tal” e aí ela acabou dando algum direcionamento, mas a temática ela continuou a mesma, e qual é essa temática né. A temática é a dengue. Por que que eu escolhi essa temática? Porque ao longo dos anos trabalhando a disciplina de ciências nas escolas, eu sempre percebi que é uma temática que todos os anos a gente trabalha na escola, seja por meio dessas campanhas que acabam meio que obrigando as escolas a trabalharem, ou por conta do próprio currículo mesmo que tá sempre ali embutido. Mas o que que eu percebia: por mais que a gente trabalhe, por mais que a secretaria de saúde venha a fazer trabalhos na escola, a respeito dessa temática, sobre isso, os alunos é... eles...é... a gente trabalha no 7º ano, por exemplo, no 8º ano, que é o ano seguinte, quando a gente vai conversar com eles sobre isso, eles falam no começo “professora, mas de novo trabalhar? De novo a gente vai estudar sobre a dengue?”. Mas quando você começa a abordar, eles não lembram de mais nada né. Aquilo pra eles, a meu ver, não tinha/fazia sentido algum. Então eu queria tentar fazer alguma coisa pra que eu tentasse ajudá-los a desenvolver uma opinião, um senso crítico, não só lembrar o conteúdo em si, o nome disso, a estrutura daquilo, não só isso. Mas eu queria que eles tivessem um olhar diferente pra toda essa situação que envolve essa temática. E aí foi legal porque nas aulas da disciplina, do curso, principalmente nas aulas de metodologia, é que isso foi ficando cada vez mais claro, né. Então quando a gente chegou na aula que o professor perguntou assim: “então GFE3, qual é a sua pergunta norteadora do seu trabalho?”. Então assim, não sabia né, qual é a pergunta norteadora, o que que você quer responder com essa pesquisa. Não sabia, não tinha. Tinha um montão de coisa escrita ali, mas não tinha isso. Ah professor, então precisa de uma pergunta? Então foi só lá na disciplina que isso foi se ajustando. Então tem que ter uma pergunta. Na próxima aula, traga essa pergunta. Então aí foi toda aquela trabalhadeira que eu acho que todo mundo teve: vai pra casa, olha essa pergunta, leva pro Professor Paulo Rosa. E aí foi se ajustando essa parte formal do trabalho em si, como é que eu ia fazer nas escolas pra ter um resultado legal, pra ter o que analisar. Então tudo isso foi delimitado realmente dentro já do curso. Eu não fiz isso a priori, não tinha isso claro na minha mente como o Professor Alex já tinha, eu não tinha nada disso. Então eu entrei com um pré-projeto bem cru mesmo, né. E aí graças as disciplinas, não só do Paulo Rosa, mas todas as outras elas vão

fazendo com que a gente vá tendo uma visão mais apurada/aguçada do que a gente quer e isso tudo vai melhorando o projeto. É... quais foram os principais fatores que influenciaram, assim, dos fatores externos, né? É... eu... os alunos na minha pesquisa eles tinham que fazer algumas ações que eram fora da escola, né. No bairro, na rua, na casa deles. Então isso tudo eu tinha que tá acompanhando, né. Então o dia que era pra eles conversarem lá com os agentes de saúde, eu tinha que dar um jeito de ir no contraturno, no horário que eles iam fazer as entrevistas, eu tinha que tá acompanhando-os. Então tudo isso gerou uma disponibilidade de tempo né, que na verdade eu nem tinha esse tempo, mas eu tive que ir me ajeitando, pra poder acompanhar os alunos nas ações que eles tinham que fazer, pra eu poder ter resultados, né. Então isso foi uma demanda grande. E o comitê de ética também demandou um certo tempo, porque o projeto foi pro comitê de ética, o comitê me devolveu esse projeto por questões dos próprios termos né, e aí esse termo teve que ser reelaborado, e aí eu mandei novamente, mas aí dessa vez eu já consegui conversar lá com a moça que gerencia o comitê, e aí ela me deu umas orientações, e aí deu tudo certo. E sobre o currículo, eu acho que claro, obviamente, não dá pra negar a disciplina de metodologia científica, metodologia da pesquisa, e a teoria de aprendizagem, elas são o carro chefe do mestrado. Mas as disciplinas afins elas não dão assim, uma visão da nossa pesquisa, com todas as leituras, com todas as discussões que têm, que ela torna tudo mais claro, e isso contribui muito pra gente descobrir o que que a gente quer com a nossa pesquisa. Então eu acho que o currículo foi muito importante sim, não que tenha influenciado diretamente na escolha do tema, mas depois no aprimoramento de tudo que tá sendo feito ali, eu acho que foi muito importante sim.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Professor GFE4?

GFE4: Bom, é que eu estava fazendo um negócio aqui, estava refletindo aí, só pra testar um negócio. Bom, em relação a escolha da temática, então a gente... eu já participava de um grupo lá de pesquisa lá em ciências, que se chamava GINTEC lá na universidade. Então tinha um livre acesso lá, que eu conhecia uns professores já né, então sempre eu estava por lá. Então resolveram fazer esse grupo de pesquisa, aí a professora Shirley chamou a gente também pra participar lá né, daí falou também dessas ideias: “ah, vamos fazer o mestrado em ensino ciências, a gente tá com um projeto e tal”. Na graduação eu também... a gente não aprendeu esses, tipo, eu nem fiz TCC. Na minha época nem tinha, então o que que acontece, você vai aprender a fazer um pré-projeto, você tá cru, você não sabe, então a ideia da temática foi por vários motivos. O primeiro que a temática que eu escolhi ela não era dada no ensino médio por causa que ela era o tópico do segundo bimestre... do segundo ano, no final do quatro bimestre. Você imagina. Então era um capítulo que ninguém tratava. E aí eu fui procurar na literatura, falei: “ah, vou dar uma olhada, ver quantas publicações tem nas revistas e tal”. Não achava quase nada. Eu falei: “ah, é nesse tema que eu vou”. Aí eu falei: “não, vou encarar isso aqui”. Aí a Professora Shirley falou: “não, então vamos e tal”. Daí eu peguei né, vamos nesse caminho aqui. Então a temática não foi tão difícil. Só que a proposta, a gente já trabalhava com algumas coisas lá no grupo de pesquisa que chamava GINTEC. Então, só que participava lá alguns acadêmicos e alguns professores do ensino médio, geralmente era o pessoal da física ali, era um grupo meio restrito, vamos dizer assim. Mas já conhecia o Professor Paulo, o Professor Sérgio Pilbeli e tal. Aí a gente ia... no mesmo ano que a gente fez essa... o pré-projeto e tal, eu também já estava trabalhando com o Professor Sérgio Pilbeli, que agora é aposentado, não sei se você ouviu falar Lilian, aí a gente fez um artigo lá, só que daí eu falei assim: “poxa, não é esse trabalho que eu quero desenvolver lá na pós-graduação, tem que dar uma melhorada”. Aí eu fui pesquisando mais né e tal, tanto é que meu trabalho, assim, em termos de... vamos dizer assim, operacionalização, ele não foi fácil, porque daí eu fui conversar com o Professor Paulo e ele falou: “ah não, você vai ter que fazer pré-teste, pós-teste e tal”. Daí eu fui estudar, um livro de delineamento experimental e quase experimental. Aí lá tem todos os tipos que você necessita saber, tanto no..., mas é mais voltado pra pesquisa quantitativa. Tem lá a qualitativa, algumas coisinhas e tal, mas é mais voltada pra quantitativa. Então esse foi, assim, um grande sufoco em termos de você desenvolver. Então, por exemplo, você fazia mais de 10 anos que eu não sentava lá pra assistir aula, por exemplo, só trabalhando né. Então o que que acontece, em relação a essa pergunta de escolha do tema, não foi tão difícil né, então o tema meu era ondas sonoras, só pra você ficar ciente. Bom, aí você falou do currículo, né? É, o currículo. Bom, se eu te falar que eu não conhecia esses teóricos, né... eu já tinha ouvido falar porque a gente estava no grupo de pesquisa, daí a gente tinha algumas leituras, tinha algumas apresentações, algumas discussões, que daí aparecia esses teóricos, mas a gente não sabia quem era. A gente só conhecia o Skinner famoso. Assim, entre aspas, não a fundo. Aí né fiquei conhecendo esses teóricos e tal e publicação, é... tipo... fui atrás de uma professora que trabalhava comigo, ela já tinha mestrado, daí ela me emprestou os originais lá, aí eu fui ler. Caramba... só a

primeira parte é mil e poucas páginas. Aí a parte dois é mais mil e pouca, a parte três mais mil e pouca. Aí que você começa a falar assim: “não, ‘perai’, eu vou casar com esse teórico aqui, porque daí a coisa vai fluir”. Aí que você percebe a importância dessa... tipo... da disciplina em teorias de aprendizagem, que foi o... eu acho que metodologia é importante, mas a hora que você vai lendo os artigos e você vai assim, lendo de uma maneira diferente, você lê os primeiros dez, você tem uma leitura; agora se você já leu uns cinquenta a cem, aí a leitura passa a ser diferente. Então você começa a identificar coisas que você não lia antes, tipo problema da pesquisa, tipo esse detalhe de ser qualitativa e quantitativa, ser quase experimental e não experimental e tal. E qual que é a última?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Os componentes mais importantes.

GFE4: Ah tá. Então, quando foi esse processo de você montar esses pré-testes, pós-testes, montar tudo isso, então a gente tem que, como diz o outro, olhar pra trás. Então por exemplo, minha esposa estava fazendo doutorado na época, e eu ia lá e consultava ela. Tipo, dá uma ajuda aí que a coisa... o bicho pegou. Aí imagina a minha casa: eu fazendo mestrado e a minha esposa estava fazendo doutorado. Então aí o bicho pegava. Às vezes o pen drive estava lá dentro do congelador... são, a coisa é complicada. Mas em relação a esse... é... dessa parte de componentes, eu acho que o comitê de ética é um fator interessante, porque por exemplo eu fui lá umas 200 vezes, implorar lá pros caras liberarem. Foi difícil hein, não vou falar que foi fácil. É igual a um trabalho que a gente fez, que eu precisava também da publicação, e a universidade nunca tinha patenteado nenhum trabalho. Aí a gente pagou, eu e o professor, a gente pagou pra fazer aquela verificação, pra ver se não tinha nenhum trabalho igual e tal, aí a universidade nunca tinha patenteado nada, daí a gente teve que assinar um termo lá pra doar pra universidade. Daí eles arrumaram um jeito de fazer uma comissão, daí toda semana o professor ia lá nessa comissão e representantes dessa comissão pra saber o que ia fazer, porque até a gente tinha um interesse de uma... é... um negócio que produz materiais, que é a SIDEP, não sei se você já ouviu falar, eles queriam comprar o experimento, daí eu falei pro professor: “o senhor que sabe, a ideia foi nossa, mas o senhor que é aqui da universidade, se o senhor quiser doar, o senhor doa”. Aí eu só sei que a gente doou pra universidade na época. Só que daí o meu trabalho, né... isso eu estava fazendo junto com o grupo de pesquisa e ao mesmo tempo né, estudando lá no mestrado. Então toda segunda eu dava um jeito na escola pra ir, e agora é um pouquinho diferente do que o GFE2 falou: eu fazia meus testes piloto, minhas coisas lá, no contraturno, onde eu não conhecia as pessoas nem os alunos, pra não influenciar na pesquisa. Então tudo assim era novidade, “perai tô’ lendo isso aqui, que que é isso aqui”. Tudo era novidade. Mas eu acho que o comitê de ética foi um dos... das coisas mais preocupantes, porque se não tivesse saído a tempo, a coisa não ia fluir.

GFE2: É... eu acho que o comitê de ética ele tem... ele modificou um pouco da nossa época pra cá né, porque o próprio comitê de ética na época ainda estava aprendendo a fazer. Por isso que demorava bastante, tudo tinha que passar pelo comitê de ética né. Agora tem algumas facilidades.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Professor GFE2 o senhor considera a etapa do comitê de ética uma das principais dificuldades em relação à pesquisa?

GFE2: Não, no meu caso não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Não?

GFE2: É... no meu caso, porque como eu já tinha iniciado já na graduação, uma das primeiras coisas que a gente já fez foi encaminhar, você entendeu?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ahammm.

GFE2: Então foi muito rápido. Eu não tive essa problemática com o comitê de ética como os outros colegas tiveram, né? O GFE1 principalmente, porque trabalhando com quilombola, né? O meu era em escolas, e na época, não sei se o pessoal vai lembrar disso, o diretor da escolar, o coordenador da escola poderia se responsabilizar quando você entrava com... como era só perguntas, o que que você ia fazer lá, então se o diretor da escola assinasse lá dizendo: “não, tá tudo bem”, tá resolvido pelo comitê de ética, você entendeu? E no meu caso era assim, né? Então eu não considero... diferente do doutorado. No doutorado eu tive um pouquinho mais de problema com o comitê de ética.

GFE4: Não, em relação a escola assim, a gente não tem quase problema e tal. O problema foi lá na universidade, que demorou um pouco pra eles, tipo, analisarem, daí acho que eles estavam também com muito problema de serviço e tal, e acho que era pouca gente trabalhando também.

GFE2: E só existiu comitê de ética da universidade, que atendia todas as outras, então tinha essa problemática né? A Universidade Federal atendia a UCDB, UNIDERP, todas as outras, né? Então, hoje já não é mais assim.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Sim.

GFE4: Não, eu até esqueci de comentar um negócio, Lilian, que eu acabei de falar. Eu falei GFE3, Lilian. É... quando a Shirley... tinha muita sacada assim em relação a “poxa, esse negócio aqui não tá bom”, a gente ia lá e refazia, ia lá e discutia e refazia de novo, daí a minha esposa ia lá e dava uma olhada, daí “não, vamos lá discutir de novo”. Aí, isso que demorou também pra ir um pouquinho pro comitê de ética, e também teve esse problema de muita demanda igual o GFE2 estava falando, e a gente não sabia que ia demorar, tanto é que a análise dos dados eu demorei também pra montar por causa dessa demora, mas eu já tinha uns dados já, né?

GFE2: Também tem uma outra coisa, Lilian. Ó, conforme a gente vai conversando a gente vai lembrando, né? É que, por exemplo, agora nós já conhecemos os processos, né? Então... e na época os nossos professores também não sabiam direito como fazer, estava todo mundo aprendendo, né?

GFE4: Não, a cobaia.....

GFE2: É, exato. Então por isso que, foi por um acaso que eu já entrei no comitê de ética logo no início. Foi por um acaso. Nós tivemos lá um bate-papo sobre comitê de ética, logo no início do curso, não lembro com quem exatamente, e eu já falei pra Professora Celina e ela “não, vamos botar lá” e aí já colocou no comitê de ética e tudo mais. Hoje já tem até aquele comitê online, que facilita a vida, você entendeu? Na época não tinha, né? Não tinha nada disso. Aquela plataforma Brasil, né?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Hum.

GFE2: Não existia isso aí, tinha que ser lá na universidade. Agora é tudo muito mais fácil.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: A GFE3 e o Professor GFE1... o Professor GFE1 já tinha citado que o comitê pra ele foi muito difícil, muito complicado. Vocês conseguem elencar, automaticamente nós já entramos na próxima pergunta, vocês conseguem elencar algumas... mais algumas dificuldades encontradas ao longo da pesquisa?

GFE3: Então, é... ainda sobre o comitê de ética, né? Eu não sei se com vocês aconteceu assim, diferente, mas quando a gente teve ali aquela recepção dos calouros lá do mestrado, é... foi lá na... eu lembro como se fosse agora, a moça da...

GFE4: Eu não lembro porque era calouro e veterano.

GFE3: Então, a moça do comitê de ética, ela passou lá na recepção e fez uma fala pra gente, e a fala dela foi assim, amedrontadora, que ela dizia assim que “tome muito cuidado com a pesquisa de vocês em relação a quem vai trabalhar com pessoas, quem vai analisar dados de alunos, de professores. Então vocês tomem muito cuidado os termos de vocês”. Então assim, a gente não tinha nem ideia do que eram esses termos, lógico, e foi a única fala que ela teve com a gente. E aí, a partir disso, a gente foi lá tentar criar esse tal desse termo. Então eu acredito assim, que se tivesse um esclarecimento melhor por parte do próprio comitê de ética, porque quando eu fui procurá-la e eu tive uma conversa com ela, foi muito fácil depois de saber o que que estava errado nos meus termos e o que eu teria que acrescentar. E assim, nem por parte da orientadora eu tive muito essa clareza, né? Não sei se ela também não previa isso, ou o que que acontece, mas bateu lá e voltou o meu termo, e eu tive que ir lá conversar com a mulher. Se ela já tivesse vindo até nós e dado as devidas orientações, talvez fosse um pouco mais fácil esse processo, né?

GFE2: Eu tenho uma impressão sobre comitê de ética, eu não sei o GFE1 que pode até falar melhor, porque trabalha muito mais com o comitê de ética do que eu, mas eu tenho a impressão assim de

que parece ser um tribunal, você entendeu? Onde as pessoas estão ali pra julgar, e não precisa ser dessa forma. Com a plataforma Brasil, ficou bem mais fácil resolver isso, mas na nossa época também teve falas assim, de assustar e falar “ó, vocês tomem cuidado, que não sei o que”, e é totalmente desnecessário, né? Ainda bem que a minha orientadora era muito tranquila quanto a isso, sabe? Ela olhava pra mim e: “esquece esse negócio. Fica tranquilo que isso aí eu resolvo. Qualquer coisa eu vou lá e converso com eles”. Então ela sempre me tranquilizava nesse sentido, tanto é que eu não tive problema com o comitê de ética, mas houve outros colegas, vários, que tiveram, e é muito mais por causa das pessoas que estão lá no comitê de ética. O curso mesmo não tem culpa disso, não tem nem como resolver isso.

GFE3: Não, e parece que é uma coisa assim, meio centralizada. Qualquer coisa tem que ir lá no comitê de ética conversar com não sei quem lá. Então por que esse não sei quem lá do comitê de ética não participa mais do curso, não orienta melhor os acadêmicos?

GFE4: Na época o cara foi fazer um seminário pra gente.

GFE2: Mas esse seminário, GFE4, que é também o que aconteceu lá com o da GFE3, eles mais assustam do que esclarecem, você entendeu? Porque não dão o passo a passo, né, mais assustam. “Oh, toma cuidado com isso, toma cuidado com aquilo, não pode assim, não pode assado”. Cara, então me dá uma ficha aí do que que eu tenho que fazer, pronto. Porque é um comitê, não é um tribunal, você entendeu? É um comitê. Você me dá aqui o que que é pra fazer, eu preencho e te encaminho. Acabou. Mas não, fica cheio de normas e não sei o que, e medo.

GFE1: Mas uma questão a se considerar nesse sentido é... eu acredito que tenha um problema com a UFMS em comitê de ética, porque embora vá pra plataforma Brasil, mas existem avaliadores, né, da instituição, que fazem a análise. O que se comenta muito é que a avaliação dos projetos na UFMS elas não inferem apenas no aparato ético, mas eles também fazem algumas questões até metodológicas que não é da alçada deles. E o tempo de tramitação na UFMS também é bem complexo, né. Parece que tá diminuindo agora, mas assim, dos meus orientandos do programa, sempre fica aquela coisa né, você não sabe quanto tempo vai, vai 2 meses, vai 3, enfim. Lá do Instituto Federal que ainda não tem um comitê de ética no nosso mestrado lá, para tramitação dos projetos do nosso mestrado, os meus orientandos sempre caíram na UCDB, só que você nunca sabe pra onde vai. Uns vão pra UNIDERP, outros pra UFMS, outros vão pra UFGD eu acho que tem. As minhas alunas sempre caíram na UCDB, e na UCDB não passo de 20 dias. A gente manda até o dia 14 se não me engano, 16 do mês anterior, a reunião é bem no início dos outros meses, e sempre deferiu, nunca teve nenhuma diligência, absolutamente nada. Então assim, eu acho que a UFMS tem um problema em relação a isso né, eu sei que o comitê passou por uma reformulação há um ano e pouco atrás, estava no início da pandemia ali, que foi muito significativa, questão administrativa mesmo que envolveu a reitoria, enfim. E agora eu não sei como está, mas essa pessoa em questão que a GFE3 colocou, eu conheço bem a Evelyn, ela trabalha agora há 26 anos, se não me engano, dentro do comitê de ética da UFMS, ela tem muito conhecimento lá. Eu a convidei no ano passado... início de 2020 para ir lá no Instituto pra falar pros nossos mestrandos lá também. Ela já foi mais metodológica assim, não foi tanto, é... acho que é mais a questão do cuidado, né? É, assim... porque no... é habitual, do ponto de vista histórico, os programas de educação eles tramitam projetos em comitê de ética de uma forma muito recente, né? Não é igual a medicina, a farmácia, a bioquímica, que era mais... a tramitação dos projetos é algo razoavelmente recente. Começou ali nessa época mais ou menos o nosso mestrado. O programa de educação inclusive da UFMS não tramitava os projetos pelo comitê de ética. O ano que eu entrei lá, 2012, a informação que nós tivemos é que estava iniciando, eles ganharam uma cadeira dentro da comissão de ética lá do comitê de ética, o programa de educação da UFMS, e parece que ia ser a partir daquele ano, então acredito que seja 2010 pra frente. É recente em relação as outras, né? Então essa questão de aceitação, até lá dentro do próprio comitê, porque a tratativa com seres humanos na educação é uma outra seara, um pouco diferente do que quando você faz um trabalho clínico, uma anamnese, aquelas questões lá, que envolve muito a parte das biológicas e da saúde, tá? Beleza?

GFE2: Isso inclusive, GFE1, era um discurso da Professora Celina, né, que ela sempre falava “ah, o pessoal acha que nós estamos fazendo igual o pessoal da farmácia faz, o pessoal da medicina faz” e não tem nada a ver. Então a Professora Celina sempre foi muito crítica do comitê de ética.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Alguém gostaria de elencar mais alguma dificuldade encontrada?

GFE4: Um dia eu fui até com uma... acho que com a Professora Shirley lá, ela era minha orientadora. Eu acho que até a gente foi lá numa reunião, mas só ela que entrou lá, não sei o que aconteceu, só sei que ela saiu meio chateada. Mas tinha uns negócios meio... coisa assim que era meio estranho em relação à tipo por que que não vai pra frente? Por que que não dá uma solução e fala o que que tá faltando?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Mais alguém? Não?

GFE1: Não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: É... ao longo das primeiras falas que vocês colocaram, eu anotei aqui que o curso ele contribuiu muito em relação a orientação, as disciplinas serviram como norteadoras, quanto as disciplinas que foram citadas: a metodologia, as teorias da aprendizagem, algumas também afins que auxiliaram especificamente na pesquisa de vocês. Eu gostaria de saber se além desses componentes, existem outros componentes também que auxiliaram, que contribuíram no desenvolvimento exclusivo da pesquisa de vocês?

GFE2: Eu tenho um detalhe, que é diferente dos demais, porque eu fiz em Bauru, né? Então foi muito importante eu ter ido...

GFE4: O que você fez em Bauru?

GFE2: Eu fiz uma disciplina... duas disciplinas na verdade, lá em Bauru.

GFE4: Eu fiz também, rapaz. Tá perdido, pô? Nós fizemos com o Gaspar. "Você" gostava do Gaspar?

GFE2: Não, eu fiz com o Marcelo Jardineiro, né. E... na verdade não me acrescentou no mestrado, mas foi decisivo pra mim pro doutorado, porque foi a primeira vez que eu tive contato com a pedagogia histórico-crítica. E... porque nós não tratamos da pedagogia histórico-crítica no mestrado, em nenhum momento falamos de Saviani. Então, é... foi muito importante inclusive até pra... me ajudou bastante no meu trabalho, porque eu logo em seguida eu passei no concurso do Instituto Federal e o Instituto é uma instituição que tem como base a politécnica, tem... Saviani é um importante referencial dentro do Instituto. Então me serviu bastante nesse sentido. Quer dizer, para o mestrado mesmo não teve muita contribuição, mas na minha formação profissional foi muito importante ter ido a Bauru, né, e eu ia pra lá eu e o Ed, e... foi muito interessante. O Ed até aproveitou um pouco mais no mestrado dele. Então nós fizemos duas disciplinas lá, uma foi de psicologia e essa da pedagogia histórico-crítica.

GFE3: Ô Lilian, é... um outro fator externo a pesquisa, mas que acabou contribuindo, e que tinha tudo pra prejudicar ou pra atrasar a pesquisa, mas foi muito pelo contrário, é a contribuição, a colaboração e a disponibilidade das pessoas da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Direção, coordenação, professores, enfim, porque embora fosse uma escola que eu já trabalhava lá, é... a rotina da pesquisa é totalmente diferente. É diferente de você chegar e dar a sua aula. Não, você envolve ali horário de outro professor, aí você tem que tirar o aluno daquela, digamos assim, rotina escolar, o menino tem que ir pra rua, o menino tem que... ah, o pai tem que vir aqui. Então, dá uma bagunçada naquela rotina da escola, que exige compreensão... eu tenho relato de colegas que tiveram muito problema com isso, no desenvolver da pesquisa mesmo lá na escola, lá com os alunos. E a gente sabe que eu sou funcionária da... eu presto serviços pra prefeitura, então a SEMED ela não tem muito essa preocupação. Ela fala: "olha, conversa lá com o diretor". Então você tem que... essa parte da escola mesmo contribui demais com a pesquisa e pode entrar alguma coisa, pode prejudicar você em relação a disponibilidade de... uma série de coisas dentro da escola. E eu tive muita sorte nisso, porque eu sempre tive uma abertura muito grande na escola pra desenvolver a pesquisa, colaboração de professores que, no caso, disponibilizaram os alunos, disponibilizaram tempo, participaram da pesquisa de forma indireta, auxiliando de uma forma ou de outra. A direção que sempre cedeu tudo o que eu precisei na escola pra fazer a pesquisa, então eu acho que isso interfere bastante na pesquisa, né... lógico que não diretamente, mas poderia ser um fator que poderia ter atrasado bastante a pesquisa, mas que graças a Deus foi sucesso.

GFE4: Ô Lilian, o GFE2 fez eu lembrar aí que eu também paguei uma disciplina lá em Bauru, com o Professor Alberto Gaspar. Então lá ele tinha um curso pro ensino formal e informal, e ele, como ele era incrível, aí a gente também aprendeu um pouquinho mais sobre isso, mas foi de grande contribuição né, porque o Alberto Gaspar ele era autor de livros da área da física né, então ele, tipo assim, como ele deu aula lá pra gente, daí a gente ia almoçar junto, jantar e tal. Então, tipo assim, é... você vê aquele lado profissional, mas você vê o outro lado como pessoa e ele, tipo assim, a contribuição do conhecimento que uma pessoa carregou ao longo de tipo, mais de 40 anos de magistério, né. Então, tipo, foi muito, mas muito bom. Aí tinha os outros professores que estavam fazendo lá o doutorado e fizeram as matérias com ele também. Mas foi, tipo assim, igual o GFE2 falou. Ele foi com o Ed, acho que a matéria quem fez comigo foi... nem lembro mais quem que era que estava aqui, de Campo Grande. Uma menina lá de Aquidauana e não sei se a Terezinha foi, mas...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Professor, era uma parceria? Ou vocês foram como alunos especiais?

GFE4: Era um... como que chamava aí, GFE2? Me faz lembrar aí.

GFE1: É o que eu comentei na semana passada, Lilian. Aquele PROCAD...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: PROCAD.

GFE1: Não é isso? Era esse, era... uma parceria assim, um convênio, tá? Entre instituições já bem consolidadas com instituições que estavam com... programas, desculpa, que estavam começando.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Certo professor.

GFE2: Eles eram os nossos padrinhos.

GFE1: Isso.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Humm.

GFE2: Inclusive até hoje eu tenho um vínculo bem próximo ainda, né. Tanto é que...

GFE1: Tem dois professores de lá.

GFE2: É... os professores de lá ainda vêm, colaboram com... não sei se estão colaborando no mestrado, mas no doutorado eles colaboram bastante.

GFE1: Doutorado. Carluzi e Carbone. Lilian, no meu caso, é... de questão externa que auxiliou, eu não posso deixar de enfatizar que foi o apoio da direção da escola, tá?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Humm.

GFE1: Porque assim, o meu trabalho, se ele tivesse que ser feito dentro do... das caixinhas de horário, eu não ia conseguir fazer. Às vezes eu precisava da manhã toda, ou da tarde toda, ou do dia inteiro pra trabalhar com os alunos de uma turma né, porque eram três. Era ensino médio. Então, se não houvesse um apoio da escola, claro os professores também né, acabam... eles cooperaram bastante. Mas se não houvesse um apoio dela, da Professora Jussara, que foi uma pessoa que infelizmente faleceu este ano, tá? Uma pessoa super nova, e morreu no início do ano. A Jussara me apoiou muito na realização da minha pesquisa, é... inclusive disponibilizou um espaço escolar pra gente construir um viveiro, né, é algo assim... ela não causou nenhum empecilho, ela tinha um orgulho muito grande da realização desse projeto, esteve comigo na defesa, né... então assim, abraçou bem a causa, né. A gente sabe que isso não é uma característica assim, muito comum. Tem muitos diretores que não gostam de pesquisa na escola, infelizmente tem, porque atrapalha a aula, porque pega a aula... tem que ter ajuste de horários, entre outros fatores, né, ou porque não sabe que na hora de assinar uma declaração para o comitê de ética, ficam com medo... enfim, tem muito isso, tá? Mas no meu caso, ela me ajudou profundamente, tá?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ótimo. Mais alguém? Lembraram de mais alguma coisa?

GFE2: Essa questão da direção de escola, ela é 8 ou 80, né? Então... escolas que permitem ou aquela que você tem que sapatear, driblar, não tem jeito. Eu tive muita facilidade com isso também, não teve nenhum problema com direção de escola, com nada, mas tiveram colegas que penaram.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Vamos então agora pro... pra parte exclusiva do produto educacional, aqui na sugestão a minha banca e tem algumas perguntas que queria enfatizar aqui. Vamos seguir a mesma dinâmica das respostas, mas no final a gente já alterou um pouquinho, porque como diz o Professor GFE2 as recordações vão surgindo, mas isso é muito bom. É... sobre o produto educacional, eu gostaria de saber qual foi a finalidade do produto educacional? E qual a relação desse produto educacional com a pesquisa e com a sua prática educacional? São 6 perguntas em relação ao produto educacional. Vou começar com essas duas, e aí vou colocar no chat também pra ir auxiliando. Então, qual foi a finalidade do seu produto e essa relação com a pesquisa e com a sua prática profissional.

GFE1: Certo. Assim, um ponto que a gente precisa levar em consideração, que eu acho que isso foi até um pouco fácil, na minha opinião, tá? É que o programa não tinha muita clareza sobre o que era o produto educacional, comparando com este programa profissional que eu trabalho no Instituto Federal hoje, o nosso tá anos luz na frente. Tudo bem que é outra época e tudo, mas o programa é bem novo também, começou novo, e a forma de deixar muito clara a obrigação, o que que é o produto educacional é um pouco diferente do que em relação àquela nossa primeira turma que também estava começando. Lá dava-se muita ênfase à dissertação e pouco ao produto. O produto a gente entendia assim, que era algo... tinha que ter o produto porque o programa era profissional, sem saber muito bem a finalidade. Na verdade, eu acho que o meu produto, embora ele tenha ficado muito bom, eu vou falar sobre ele, mas ele não contribuiu pra avaliação do curso, por exemplo. Ele foi um adendo assim, que tinha que fazer, na minha opinião né, porque eu não tinha essa clareza sobre o que que é um produto técnico, né, que é necessário. Na verdade, quando a gente defende um... vai pra banca de defesa final do mestrado profissional, a dissertação ela tem um peso de 50% e o produto de 50%, você tá defendendo os dois, né, e o produto é tão importante quanto. Então assim, no caso do meu trabalho, nessa rodada né de famílias e de espaços, de canteiros que a gente tinha que passar né, que eu falei que foram muitas, tinha muito material fotográfico que eu fazia dos quintais das pessoas ali da comunidade, e o meu produto foi uma cartilha que eu chamei assim "Com as mãos no conhecimento. Aprendendo a conhecer diante do que se tem". Então foi um material didático, que é uma cartilha, de morfologia vegetal, que são os órgãos das plantas, que é uma parte da botânica, uma das partes mais enfatizada no meu trabalho, só com imagens das plantas de Furnas do Dionísio. Não teve nenhuma imagem externa. E... essa cartilha foi interessante porque ela tem uma linguagem que atende desde os pequenininhos lá, que se quiser fazer com ensino fundamental I, até o ensino médio. E aí a gente permeava um pouco na comunidade, ou seja, era um material didático apenas para as escolas de Furnas do Dionísio, porque ela tinha uma identidade... na verdade eu chamo cartilha, mas é como um material didático mesmo, uma espécie de um pequeno livro de morfologia vegetal utilizando a flora de Furnas do Dionísio, tá? Então é isso, Lilian. Deixa-me ver o que você colocou ali no chat... qual foi a finalidade do produto? Então, foi criar um material didático que estava ligado a temática da dissertação, estava ligado inclusive de certa forma ao objetivo geral, que é criar um produto à luz do ensino de botânica. E a relação do produto com a pesquisa e com a sua prática profissional... são, assim, a minha intenção... porque, na verdade não é nem só com a minha prática. Eu pensei que esse material pudesse ser utilizado por mim enquanto professor dos próximos anos, mas a gente tem que deixar claro que um ano ali depois que eu sair, o governo do PMDB tentou acabar com a escola e eu, junto com a diretora Jussara, falecida, ela infelizmente não tá aqui mais, a gente foi na secretaria de educação brigar com a secretária, porque ela falou que os alunos não mereciam estudar lá... enfim, a gente estudou... o que eu escutei aquele dia na secretaria de educação, eu reflito até hoje, tá? É... mas por que que tu tô falando isso? Porque eu era branco, e eu tinha uma certa cobrança de mim mesmo, eu escutava às vezes uma forma indireta, mas o que que o professor branco de Campo Grande tá lecionando lá? Sendo que tinha uma professora de ciências, por que que ela não estava lecionando, né? Mas enfim, eu fui convidado, eu já lecionava há 7/8 anos na comunidade, e eu queria deixar esse material para os próximos professores também, porque eu sabia que eu não ia ficar muito tempo lá. Eu até me pergunto poxa será que eu não posso... sabe aquela questão ética... será que eu não devo deixar minhas aulas para a professora da comunidade, que já tinha uma carga horária muito lotada durante a semana com as

crianças lá, com o ensino fundamental? Mas assim, por que que eu..., mas... eles queriam deixar o ensino médio robusto, mais forte, não só pra biologia e química, que eu lecionava, química foi um ano só, não só pra biologia, mas pra todas as outras, né? E os professores de lá, vamos dizer assim, não davam conta, né? E eu queria deixar esse material pros outros também, tanto que pra outra escolinha que tem lá, que é o... Antônio José Dionísio, como pra Zumbi dos Palmares, que era a escola que tinha também o ensino médio. Então tá relacionado com a minha prática profissional, mas também pensando na continuidade. Um material para que os estudantes pudessem ter um elemento mais motivador de aprender botânica, baseado no que eles têm, com as imagens dos quintais deles, dos avós, dos pais, ou seja, isso querendo ou não é um fator que teve uma ligação muito forte no meu trabalho, porque o meu trabalho coletando as plantas né, entrevistando as famílias, teve uma relação muito forte com as pessoas que participaram da pesquisa, tá? Eu não sei se eu consegui delinear muito bem, mas a relação do produto é isso. Agora, voltando, eu não tinha muita clareza do que era o produto educacional, eu não publiquei esse projeto porque eu não sabia como fazer, ninguém sabia como fazer, como publicava o produto educacional, apenas os artigos da dissertação. Quando eu fui na universidade, eles estavam... eu queria assim, eu queria depositar na biblioteca do Rio de Janeiro né, assim, eu queria criar um ISBN, sabe? E a UFMS não sabia como fazia isso na época, eles estavam criando o setor, e aí o tempo foi passando né, a gente acaba se movendo, então meu material tá aqui. É um material bacana, eu nunca dei continuidade nele, ele tá aqui no pdf do jeito que eu finalizei lá, o que é uma judiação. Eu não tive fomento, eu não tive condições na época, de criar um... assim, eu imprimi muitos desse material, eu deixei na escola, deixei pra comunidade, tanto a minha dissertação quanto o produto, mas eu queria ter feito colorido, sabe? Eu queria ter deixado e eu não tive apoio pra isso. Então assim, acho que nesse sentido, a universidade também não contribuiu muito e o programa também não, porque o pessoal não sabia como fazer, tá? Isso é uma coisa que tem que deixar ressaltado. Beleza?

GFE3: Eu sei que não é a minha sequência, mas eu vou só fazer um apêndice. Quando a gente estava fazendo essa... criando o produto e tal, eu até conversei sobre isso com a Suzete, é uma pena que todos os produtos que o programa produz, na verdade são muito bons, é uma variedade de material didático que é produzido ali é absurda, né? E eu vejo assim, professor, que essa produção toda ela não é expandida, divulgada, da maneira como eu acho que deveria, porque quem são os interessados, digamos, nesses produtos? Eu acho que quem tá lá na escola, né? Porque quando eu fiz o meu produto pensando em melhorar de alguma forma a aula de ciências, eu queria que outros professores vissem isso e se apropriassem desse produto que eu produzi. Mas aí, quem que vai ver? Como que eles vão ver? Eu acho que fica muito restrito, por mais que a gente publique, agora o produto vai ser publicado pela universidade, mas mesmo assim é muito distante da realidade dos professores das redes que nós estamos, que nós temos né, tanto da municipal, quanto da estadual, particular. Eu acho que o programa tinha que dar um jeito de ter uma comunicação mais direta com as redes, sabe? De ensino de Campo Grande. Tanto a municipal, quanto a estadual, para que os professores tivessem um acesso mais direto a esses produtos, porque eu tenho certeza que eles seriam muito mais, assim, utilizados pelos professores. Eu não sei como que funciona direito isso, pra ter um registro da pessoa que fez... enfim, mas eu acho que isso teria que ser mais utilizado pelas... por todos os professores.

GFE1: Um ponto também, Lilian, que até fala da GFE3 fez eu me lembrar agora. É que assim, um dos critérios de avaliação de curso na época, e hoje continua assim também, é a entrega dos produtos educacionais na página do programa. Nós não tínhamos isso na época, e aí eu já vi que você colocou outra pergunta aí, eu não sei se eu falo agora ou não, mas eu não testei o meu produto. Eu não apliquei o meu produto. O que eu fiz foi... e eu não fui questionado por isso, a gente falava muito de testar/aplicar, mas na nossa época isso era muito subjetivo, a gente não teve uma... assim, uma formação sobre como que faria. Então na verdade como que foi essa minha testagem, entre aspas, porque na minha opinião isso tinha que ser com o aluno: eu passei essa cartilha para alguns especialistas observarem, e eles deram um aval. Eu, hoje, eu não concordaria se eu tivesse orientando alguém, eu não acho que deveria ser dessa forma, pelo menos o meu produto como foi, né? Um material assim, eu acho que tinha que ser feito alguma forma com o estudante. Então eu não me culpo por isso, porque assim era um... existia muitas nuances, era muito subjetivo a questão dessa aplicação e a testagem do produto, né? E não foi assim, né... ele foi super elogiado lá na banca, passou como produto, mas hoje entendendo mais sobre o produto, hoje não, há um certo tempo né, entendendo mais sobre o produto, eu vejo que deveria ser diferente, tá?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Professor, é... mesmo com essas situações, que você não conseguiu aplicar o produto, mas outros profissionais né, outros docentes, outros profissionais da educação, utilizaram então o seu produto. Com essa visão, você consegue analisar se esse produto alcançou a expectativa dele? Mesmo você não tendo aplicado?

GFE1: Eu acredito que não Lilian, até porque assim eu não tenho a clareza de que eles usaram de fato, porque eu não consegui... ele é um material muito bonito, muito colorido, eu posso até mandar pra você depois, bem bacana com as imagens de lá. Só que eu imprimi assim... na impressora que eu tinha em casa, né. Estava na época um terror a questão financeira pra todo mundo, eu imprimi alguns, levei, deixei na escola e deixei na outra. Eu não tive condição... eu não lecionei mais lá, ir pra Furnas do Dionísio não é uma coisa fácil, eu não sei qual foi o encaminhamento que foi dado né naqueles exemplares, entendeu? Eu queria ter tido um recurso, alguma coisa, ter depositado na biblioteca nacional do Rio de Janeiro pra ter um ISBN, alguma coisa, para poder falar “não, esse é um produto didático propriamente dito”. Nem no lattes eu consegui colocar porque não tem uma comprovação dele. Então eu não tenho essa informação, se ele foi utilizado posteriormente, tá? Não tenho.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Professor GFE1, nós conseguimos responder as 6 questões, tá? Eu já fui... é... as perguntas elas vão se encaixando, né?

GFE1: Sim, sim.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Então consegui ver até que ponto você conseguiu atingir com o seu produto, inclusive sobre a divulgação. Ele foi publicado?

GFE1: O produto não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Não foi porque você não conseguiu no repositório, né?

GFE1: Justamente. Ahammm.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Está no site da UFMS? Do programa?

GFE1: Não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Também não.

GFE1: O site do programa, na verdade, é um problema, né? Isso é uma outra coisa.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: É

GFE1: O site do programa já perdeu... perdeu-se bases, perderam as bases, né? A Carla sabe bem disso, a gente já conversou bastante. É... hoje tem, se não me engano, lá ainda tem... assim, ele liga, e que é um problema da instituição também, porque ele liga os programas de pós-graduação da UFMS eles são conectados a uma página da PROP, que aí você tem acesso aos... às dissertações, mas a maioria é dissertação. Produto nem sempre, na maioria das vezes não tem. Esse é um dos fatores que eu acho que o nosso programa, assim, pecou na época, do ponto de vista de avaliação né, porque tinha que ter no programa uma página pros produtos, uma página pras dissertações, com os pdf, talvez com resuminho, e isso não tinha. Eu sinceramente fui ver isso depois, mas com nome do aluno, o resumo da dissertação, o pdf da dissertação, alguns tinham produto, alguns não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Alguns... isso. Eu fiz esse levantamento, é... tá faltando cerca de 30% das produções que estão lá. Eu não consegui analisar ainda se todos os produtos estavam, desses que estão lançados, né?

GFE4: No repositório da Federal tem esse... eu fui pesquisar aqui e achei no repositório institucional...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Do programa?

GFE4: Não, é da... chama repositorio.ufms.br.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ah sim, no site do nosso programa tem... ainda tá faltando. Ainda faltam alguns.

GFE2: Esse é um problema sério do site do programa, por exemplo, eu fui o primeiro a defender o doutorado e até hoje a minha dissertação não tá lá, a minha tese não tá lá. É... eu já até mandei e-mail pra coordenação e tudo, mas eu não sei o que acontece. Teve... mudou inclusive, né, GFE1, mudou o site, depois quando mudou se perdeu alguns links nessa mudança. Infelizmente né, isso tem acontecido de muito tempo. O GFE4 falou do repositório, se você puder colocar aí no chat GFE4, porque eu vou copiar e vou atrás, pra ver se eu encontro no repositório pelo menos, algumas coisas. O Professor GFE1, Lilian, falou sobre a questão do... de ter um produto, e que os nossos professores não sabiam muito bem exatamente o que que era esse produto na época né, e comigo foi algo parecido também. Eu tenho dúvidas se o que eu fiz foi realmente um produto ou não, porque nós discutimos muito isso nas nossas aulas né, sobre o produto. “Olha eu preciso de um produto, mas o que vai ser o seu produto?”. No meu caso, o meu produto é uma metodologia...

GFE2: É uma sequência de ações em sala de aula para resolver um problema, que no caso é pra superar um obstáculo epistemológico. Então, é... eu não sei exatamente se isso... por exemplo, como é que eu coloco no repositório isso como produto? Porque é uma sequência de ações que a gente chama... podemos chamar de sequência didática. Na época eu não chamava de sequência didática...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Humm.

GFE2: Eu chamava de momentos, é... não são nem momentos pedagógicos, né? Eu já nem lembro mais que nome a gente deu para o que aconteceu. Mas só que, diferentemente Professor GFE1, o meu produto foi muito utilizado, mas não pela... por causa da universidade ou do programa, mas porque eu tive a oportunidade de replicá-lo né, e isso me... fez com que eu popularizasse bem a forma, a sequência. Então logo após eu terminar o mestrado, eu já entrei no Instituto Federal e já entrei no curso de licenciatura em química. Então eu já fui preparar professores de química né, e aí pronto, eu já comecei a formar professores com a minha metodologia, com a minha sequência didática. E depois pude acompanhá-los nas aulas né, já recebo estudantes do ensino médio que passaram por eles, e que esses estudantes já foram... já não apresentam o problema que os outros estudantes apresentam, você entendeu? Quer dizer, comigo a coisa aconteceu muito legal porque eu tive essa oportunidade de replicar, eu dei cursos para professores utilizando a metodologia né, então quando eu entrei no Instituto, nós tínhamos assim essas oportunidades de dar curso para as escolas né, chamar os professores de ciências da escola pra fazer uma preparação diferente, no início da... eu não sei se isso ainda acontece, mas acontecia final de janeiro/início de fevereiro, tinham duas semanas... as escolas públicas eram de cursos né, e a gente ia pra lá e dava cursos. Eu fui pra Nova Andradina, aqui em Coxim, dei curso em Campo Grande, pude fazer isso em vários lugares e em todos esses lugares eu usava a metodologia né. Participei de inúmeros eventos em que eu também dava minicurso utilizando a metodologia, então...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Foi bem divulgada.

GFE2: Exato. Eu tomei essa frente de divulgar bastante o meu produto. Eu me lembro uma vez, em 2014, eu estava com uma turma do curso de licenciatura. Foi no ENEC né, que é o encontro nacional de química, que estava acontecendo em Minas Gerais, lá em Ouro Preto, e estávamos eu e os meus alunos, levei os meus alunos da licenciatura pra lá, pra... fui acompanhando os alunos, e num determinado momento lá tinha um minicurso do meu referencial. E eu fui assistir o minicurso, e no meio da discussão eu participei, eu dei uma opinião lá e você tem que se identificar né, “ah eu sou o professor fulano de tal lugar”, e aí quando eu me identifiquei a pessoa falou “ah você é o GFE2, GFE2 daquele trabalho tal”. Então foi muito interessante, porque eu não tinha noção que as pessoas estavam usando isso no Pará, em Pernambuco, você entendeu? E aí veio aquele monte de gente conversar comigo e eu até falei pros meus alunos “olha só, tá vendo ó, olha como eu sou importante. Vocês têm que me dar valor”, você entendeu? Porque a gente não tem noção, mas muito devido a isso, porque eu fui pra muitos eventos, eu publiquei livro, eu publiquei muitos artigos, tenho desenvolvido projetos, vários utilizando, dei minicurso, mas isso porque a minha Instituição permitiu. Tudo isso eu fiz porque eu entrei no Instituto e o Instituto me deu totais condições pra isso, inclusive me financiou pra isso né.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Teve apoio financeiro.

GFE2: Pagou pra eu ir pros lugares pra apresentar, pra dar minicurso, você entendeu? Me deu essa ajuda de custo, então... quer dizer que isso não se deve ao mestrado, isso se deve ao fato de que eu entrei numa instituição que me permitiu tudo isso, você entendeu? Então por isso que eu acho que eu consegui divulgar bastante esse meu produto né. Aí você tem outras perguntas aqui que você colocou né. Bom, a finalidade do meu produto basicamente é a superação de um obstáculo epistemológico na perspectiva de... Bachelard né. Então, e como esse material foi amplamente testado, a gente sabe que ele funciona muito bem, você entendeu? Então, para que você tenha uma ideia, no próprio... na própria dissertação né eu fiz a investigação com os estudantes após a aplicação do processo, imediatamente após, uma semana depois eu investiguei de novo, três meses depois eu investiguei, cinco meses depois eu investiguei, pra verificar se a aprendizagem tinha realmente ocorrido né, e ocorreu, se comprovou isso. Então o produto funciona, realmente funciona. Só que é como o GFE1 falou, o programa não teve... não tirou proveito disso, porque por exemplo, eu devo ter só de participação em congressos né, porque não só eu, teve os meus alunos também que foram e junto com o meu nome tão apresentando, eu devo ter assim, sei lá, umas 20/25 entre resumo, resumo expandido e artigo completo. Tem 3 artigos de revista, tem um livro né, quer dizer... nada disso conta pro programa, o programa não utiliza isso. É... por exemplo, projeto de pesquisa eu tenho 3 projetos de pesquisas cadastrados em que que utilizo a metodologia e nada disso conta pro programa, então... é uma pena, porque a gente não tem... o programa não tem uma... não dá importância pra esses produtos né, diferente que o GFE1 comentou com o programa do Instituto Federal, que o produto é extremamente importante dentro do mestrado profissional. Eu não lembro de outra questão, eu acho que eram essas. Tem mais alguma? Bom, elaborar e aplicar eu já respondi né?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Sim.

GFE2: Eu elaborei, apliquei, testei, reatestei.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Eu consegui professor, é... na sua fala, é... assim como o Professor GFE1, vocês vão falando que, eu vou conseguindo captar...

GFE2: Pegar né.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Sim, as outras perguntas. Muito bom.

GFE2: No caso, por exemplo, você... a relação do produto com a minha prática profissional é total.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Sim... total.

GFE2: É total.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Totalmente dependente.

GFE2: Isso.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: A divulgação... você já colocou em eventos, e aí anotei também sobre a questão do apoio financeiro, diferentemente do Professor GFE1, que teve um bom material né....

GFE2: E não teve a oportunidade.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Isso, em relação ao apoio financeiro.

GFE2: É isso.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ótimo, muito bom. Muito trabalho pela frente.

GFE3: Eu?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Isso GFE3.

GFE3: Então, é... o meu produto ele... na verdade assim, a pesquisa em si ela foi um teste do meu produto, por quê? Durante a pesquisa eu fui trabalhando com os alunos a metodologia de como que eu queria fazer aquilo. E tudo isso, toda essa prática, todos... os resultados disso estão todos no produto. Então meu produto, assim como o do Professor GFE2, é uma sequência didática, né?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Humm.

GFE3: É um passo a passo, digamos assim né, de como trabalhar essa temática voltada pra uma certa metodologia, um certo teórico e tal. Então tudo isso tá numa sequência didática, bonitinha e enfim. De publicação, de acordo com a Suzete, tem um livro pra ser lançado agora pela UFMS, então ela pediu que eu organizasse esse produto no formato desse livro, e esse livro tá pra ser lançado. Ainda não foi lançado porque agora no processo de seleção do doutorado eu queria usá-lo, mas ainda não tem essa publicação, mas tá pra sair essa publicação desse livro com alguns produtos, e o meu tá lá entre eles. Agora, teste do meu produto, só eu que testei né. Então esse teste foi feito durante a minha pesquisa com os meus alunos, mas outra pessoa não testou meu produto, que é na verdade o que eu muito queria. Quem testou meu produto foi somente eu com os meus alunos. Então eu acho que isso é muito assim... não chega a ser um teste do meu produto, entendeu? Porque eu gostaria muito que outra pessoa, que não elaborou a minha proposta, que não criou essa sequência didática, trabalhasse ela com os alunos em outra escola, em outra realidade, pra eu saber se realmente meu produto funciona, porque eu testar meu próprio produto, eu tenho todas as concepções, eu criei aquilo, é uma situação. Agora você Lilian, pegar o meu produto e desenvolver aquilo lá com os teus alunos, é uma outra realidade. Então esse teste eu realmente não tenho, o único parâmetro que eu tenho pra avaliar se o meu produto funciona ou não é o meu próprio trabalho com ele. Eu desenvolvi, eu testei com os meus alunos. Agora, o que eu acho que falta realmente nisso no projeto, eu volto a falar aquilo que eu estava falando antes, é... essa ampla divulgação né, porque qual é a finalidade de um produto educacional, produto que vai ajudar nas aulas, seja do ensino fundamental ou do ensino médio, se esse produto não chega lá, né? Até esses professores, se esses professores não conhecem. Ah, mas você divulgou em revista, mas tem as divulgações dos artigos desse produto, tem o produto aqui no site do programa, mas isso é muito pouco, eu acho que é muito inacessível. Eu até achei que a sugerir pro pessoal que faz a formação dos professores lá na SEMED, Lilian, que eles coloquem em algum momento esse banco de dados da universidade para os professores durante as formações, por que eu acho que quem são os interessados? Pra que que a universidade produz tanto produto, se não pra auxiliar o professor no trabalho dele? A meu ver não tem muito sentido né, a gente produzir um material didático que é pra ser utilizado com o sétimo ano né, se os professores do sétimo não vão conhecer. Então eu fiz o produto pra que? Pra mim? Então eu acho que falta isso no programa, essa... esse dar as mãos com as redes, com a rede municipal, com a rede estadual, com a rede particular.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Parcerias né?

GFE3: Com certeza. Então os programas de formação continuada dos professores, no caso nosso né Lilian, a SEMED, deveria se apropriar, deveria divulgar ou mesmo proporcionar momentos em que os professores que estão atuando diretamente com os alunos conhecessem esses produtos e de alguma forma tentar é... tirar proveito disso.

GFE2: Deixa-me só aproveitar aqui, Lilian, já que a GFE2 fez um comentário né, que ela queria ver o produto dela sendo utilizado por outro, é... e como eu disse né eu tive a oportunidade de formar professores né, vários utilizaram né. Então, eu tenho uma professora que ela... que agora, inclusive, ano passado saiu um artigo na revista em que ela utiliza a minha sequência né, e o artigo é justamente o fato de que ela fez e deu exatamente os mesmos resultados, você entendeu? Da minha pesquisa. Então, olha só quanto que... são coisa assim, absurda, porque você fazer uma pesquisa e, por exemplo, no meu caso deu 73,8% dos estudantes deu tal coisa, o dela deu 74,9%, quer dizer, olha é praticamente a mesma coisa né. Então isso é muito legal, mas novamente o... além do mestrado eu não tirar proveito dessa situação, eu não ganhar pontos por isso, também não permite que a gente replique isso. Isso só aconteceu comigo porque a minha instituição permitiu.

GFE3: Pois é. Eu queria muito isso com o meu também, pra saber realmente se tem essa eficácia, esse resultado que foi tão legal né, como eu relato no meu trabalho, na minha dissertação, eu queria que outros professores tivessem oportunidade, conhecessem né, conhecessem essa minha sequência didática e aplicassem quando fosse tratar dessa temática.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: GFE3?

GFE3: Oi.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Você acredita que o seu produto alcançou as expectativas iniciais da pesquisa?

GFE3: Olha Lilian, enquanto pesquisa eu acredito que alcançou sim, inclusive foi, como o Professor GFE1 disse no dele, o meu foi bastante elogiado, as professoras gostaram muito, mas eu não fico muito satisfeita em relação ao produto somente por esse motivo, sabe? Por ele ser totalmente desconhecido. Pra mim ele não atingiu o objetivo enquanto universidade/produção acadêmica né, que era justamente produzir esse produto. Então... pra que foi que eu fiz esse produto? Pra ser aprovada no mestrado? Não, eu queria que esse produto ele fosse... tivesse uma relevância.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Mais divulgado.

GFE3: É.

GFE2: A questão não é nem ser divulgado, é mais que as pessoas estejam usando né. Porque a gente quer isso, que as pessoas usem aquilo que a gente fez.

GFE3: Exatamente. Porque a divulgação eu... até assim, o produto está lá no banco de produtos do programa né, mais isso é muito pouco, ninguém acessa esse...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Não.

GFE3: eu não digo ninguém, ninguém é muito limitado, mas pouquíssimas pessoas. Eu acho que quem não está no programa dificilmente vai acessar esse banco de produtos pra saber “oh nossa, que legal, esse aqui eu posso estar aplicando lá com os meus alunos, vai me ajudar muito”. Então dificilmente isso vai acontecer, isso que é uma coisa assim que eu acho que a universidade, por ser uma universidade pública, por ser um curso né um programa de mestrado profissional, eu acho que peca um pouquinho em relação a isso. Ah Lilian, eu acho que não respondi em relação se o meu produto tem relevância na minha prática profissional né, então assim, a sequência didática, que é o meu produto, ela foi... eu tentei fazer baseada em uma coisa que eu já pensava em relação ao trato com os alunos, mas que eu não tinha a fundamentação teórica, eu não tinha essa visão teórica tão clara, e aí com o produto, com a minha pesquisa, isso tudo ficou mais evidente pra mim. Então a ligação do produto com a prática é totalmente vinculada, na minha cabeça né, na minha concepção.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: GFE3, você quer falar um pouquinho mais sobre a elaboração e a aplicação do seu produto?

GFE3: Então, a elaboração é assim. A princípio eu tinha a minha pesquisa, que era o que eu ia trabalhar temática dengue com os alunos, mas em um outro formato né, com uma outra visão. Eu não queria mais somente passar lá, é... toda a estrutura do mosquito, toda a anatomia do mosquito, todas as doenças que o vírus... que o mosquito pode acarretar. Enfim, eu queria que os alunos tivessem uma visão crítica sobre o porquê que a gente trabalha, trabalha, trabalha, estuda, estuda, estuda, campanhas e mais campanhas sobre a dengue e nada muda, né. Cada ano o número de pessoas acometidas por uma doença ou outra transmitida pelo mosquito sempre aumenta. Então, a pesquisa inteira foi construída com base nisso. No final, o que eu fiz pra produzir o meu produto... no final não, paralelo a tudo isso, eu fui construindo esse produto né, aparando uma aresta aqui, ajustando um detalhe aqui pra que ficasse uma sequência didática que a meu ver tivesse uma fundamentação teórica legal e que ficasse condizente com aquilo que eu estava fazendo na pesquisa. Então, eles foram... a pesquisa e o produto, eles foram construídos paralelamente, junto. Ao mesmo tempo que eu desenvolvi a pesquisa, que era trabalhando com os alunos, passo a passo, momento a momento, eu fui construindo essa sequência didática que se transformou no meu produto.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ótimo.

GFE2: Só pra constar, acabei de verificar aqui no repositório, não tem nada meu lá. Nem a minha dissertação, nem o meu produto, não tem nada.

GFE1: O meu também. Nem a dissertação, nem a tese.

GFE2: Aí oh, tá vendo.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: O seu tá lá, GFE3?

GFE4: Vocês tão fraquinho, hein.

GFE3: Eu não olhei agora, mas eu já o vi lá.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ah tá.

GFE3: Soube que tinha saído, que estava lá no repositório, eu verifiquei e realmente estava, tanto a dissertação quanto o produto.

GFE4: Sorte então.

GFE3: É que a de vocês já expirou, meninos.

GFE2: É nada, a minha tese eu acabei de defender, pô. Foi há pouco tempo.

GFE1: A do GFE4 tá lá que eu vi, eu peguei o sobrenome dele e coloquei e achei a dissertação dele, e ele é velho igual eu. Então é...

GFE4: Não, sou novinho, tomei hoje a vacina. Pode continuar aí, Lilian?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Pode professor. A vontade.

GFE4: Bom. A ideia de construir um produto, aí o GFE1 comentou um negócio e eu acabei de lembrar no comentário dele lá no começo. Então a ideia, já vou falar o que é, a ideia foi... eu usava já nas aulas algumas, tipo, uns banners de resumo do lado invertido, com os principais tópicos. Ah, tipo, colocava um resuminho para não ficar escrevendo toda aula um resuminho do conteúdo no quadro. Aí eu peguei aquilo lá de ideia para ajudar a fazer uma sequência didática, mas eu usei depois os banners na aula para tipo, não ficar escrevendo toda aula. Aí eu fiz uns bonitinhos e tal a sequência, uma atividade experimental demonstrativa não é só que foi decepcionante em relação a algumas coisas porque um dia eu fui na secretaria de educação substituir um professor lá numa reunião, aí eu falei assim "ah, a gente tem que fazer não só atividade experimental, quantitativa e qualitativa, mas a gente precisa fazer algumas coisas demonstrativas", que era o meu produto também né, que eu estava montando e tal. Aí a pessoa que estava na reunião olhou para mim assim e falou assim "é... mas o que que é isso será? Um experimento demonstrativo? O que que será essas coisas?" Aí eu fiquei meio assim, será que a pessoa não... né, um chefe lá né, superintendente na época. Tá daí passou né, fiquei pensando né, mas tipo, a ideia de fazer um experimento demonstrativo que eu chegasse igual eu fui, apresentei o tópico e tal, e usei esse experimento, para não, tipo, para cada um trabalhar igual todo mundo fazia, ah eu pegava o kit aqui e distribuía com o grupo dos alunos tal, ficava lá em cima da mesa e lá eu fazia algumas apresentações e esse experimento era demonstrativo. Mas eu tive a felicidade de cortar um pouco o assunto e ser mais objetivo, teve outros professores que eu respondi e-mail e como eu construí e tal, tinha uns detalhes lá na dissertação, aí uma colega da física que trabalha aqui na UFMS, ela falou que ela fez igual e testou também. Assim, daí eu falei "poxa, a pessoa lá em outro estado fez e tal". Foi bacana você ficar sabendo disso, foi tipo assim uma coisa inesperada. Então tipo, produto, é... a pesquisa, o produto e o teórico e o prático eles, vamos dizer assim, eles casaram bem, mas só que a ideia de testar e tipo ter aquela turma que você vai descartar, que você precisava de outro colega e tal, isso foi complicado porque você ia fazendo umas adaptações. Ah eu projetei uma aula pra 50 minutos; gastava 1 hora e 20. Projetava pra 50 minutos; gastava 1 hora e 10. Então tudo isso também foi, em termos de pesquisa, você foi

aprendendo também ser mais objetivo, fazer uns recortes. Então isso as vezes você também, perai não posso falar tudo, porque posso estar respondendo uma pergunta que estou colocando lá, então você tinha que tomar uns cuidados. Então por isso que às vezes se alguém repete o teu trabalho, então ele também vai colocar um viés por causa que não vai ser igual você pensou, igual você tem a sua experiência, você mora em tal estado, como que é. Então tudo tem um viés para colaborar pra alguma coisa dar mais certa que você ou mais errada que você, não vai dar sempre igual e tal. Então tipo, o cara não vai fazer tudo o que você fez, ou pegar aquele teórico e estudar do jeito que você estudou, então isso é um detalhe por exemplo, uma observação que tô fazendo. Em relação a essa... o produto com a pesquisa e a prática, eu acho que ele deu muito certo porque a ideia é... tipo, sempre eu percebia poxa os alunos usam fone de ouvido todos os dias, 18 horas por dia, 24 horas por dia, todo mundo. Aí eu ficava intrigado falando assim “poxa será que não vai dar problema e tal né?”, daí eu comecei a estudar sobre isso, estudar biologia também, estudei muita biologia. Então essa física da audição que eu fui procurar se tinha algo pra eu poder materializar isso e saber como que funciona isso na prática visível, não através daqueles desenhos lá do livro. Daí eu materializei um experimento, fazendo uma atividade experimental de demonstração, e fazendo os passos da física e como essa onda se comporta desde a parte externa até dentro do ouvido interno. Vê se foi objetivo aí, Lilian.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Foi sim professor.

GFE4: Eu apliquei o produto né, eu sempre quando dou essas aulas lá, eu sempre procuro aplicar pra... e levo também às vezes os banners que eu tenho ainda guardado até hoje. Aí eu levo lá também pra gente fazer né, tudo ao mesmo tempo lá pra não... tipo, ainda mais que física só... não, física não, o pessoal da área de ciências que só perde aula.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Professor, nessa vivência você consegue me dizer se o seu produto superou as expectativas? Ele alcançou as expectativas iniciais da pesquisa?

GFE4: Eu acho que ele superou pelo seguinte, é... difícil você olhar ali para um livro, olhar para um... algo que está desenhado no quadro e você ter um experimento lá que a pessoa pode ir lá olhar e perai “poxa, a gente tem essa estrutura, funciona dessa maneira. Então como que isso funciona no mundo palpável, macroscópico né?”. Então ela é um pouco diferente pra principalmente pra visão que eles têm em relação ao mundo hoje que eles querem ser mais... tipo, palpável né? Então é difícil você explicar “ah, tem uma carga aqui”. Você vai falar tem uma carga elétrica aqui. Então pra física tem muita coisa complexa ainda pra materializar, pra química também.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ótimo. É... você já disse que ele foi utilizado por outros colegas né, outros discentes, e... você acredita que essa divulgação foi suficiente, foi necessária para que esse produto pudesse chegar ao público proposto ou não?

GFE4: É... eu fui, eu apresentei no Simpósio né, que é o Simpósio Nacional de Física, eu acho que a GFE3 tá falando aí de uma publicação, eu acho que a gente também tinha uma publicação do pessoal da primeira turma aí que ia sair, não sei se saiu, mas eu acho que em termos dessa divulgação que vocês já falaram, todo mundo falou aqui, eu acho que deixa a desejar. Então por exemplo, a ideia do produto, igual o GFE1 falou, tipo no começo lá tinha essas dúvidas, mas depois trabalhando com a Professora Shirley, daí trabalhando lá com o grupo de pesquisa, a gente falou “não, perai, então tem que ter algo e testar esse algo pra ver se ele funciona realmente né, que é esse produto”. É difícil, porque ser a primeira turma, então você também não tinha experiência tipo, não vem falar que você leu o regulamento de cima a baixo porque você não leu. É difícil isso. Não sei se o GFE2, o GFE1 e GFE3 leram o regulamento de cima para baixo. Eu li as partes que era... interessava tipo, língua estrangeira tem tanto tempo pra você... né, a proficiência. Ah, tem tantas horas de matéria... você lia as coisas que... as entrelinhas são difíceis você ler.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ótimo, conseguimos fechar então esse bloco, é...

GFE2: Só... fiz aqui um...eu coloquei... você consegue ver aí. Ele tá sendo vendido na Amazon.

GFE4: O que tá sendo vendido na Amazon? Eu não entendi.

GFE2: O meu livro, pô.

GFE4: Desculpa aí, Doutor.

GFE1: Quem pode, pode. Olha só que bacana.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Parabéns.

GFE1: Eu vou salvar aqui.

GFE4: Eu até esqueci de falar pra GFE3... pra Lilian que, na verdade, dentro da universidade lá chegamos a produzir dois materiais inéditos: o do trabalho da dissertação e o outro que é produzi lá que deu a parte lá do... que eu tinha comentado aí do...

GFE4: Que a universidade não tinha patenteado nada.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Houve a patente, professor?

GFE4: É... o professor falou que houve, daí depois não vi mais por causa que daí o professor aposentou e eu também não estive mais na universidade.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Humm.

GFE2: Lilian, eu acho que...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Pode colocar aqui o link, professor? Porque daí eu deixo salvo já não... de gravado. Se tiver alguma coisa e quiser acrescentar aqui, eu posso fazer essas citações depois, ao longo da minha escrita, ao longo da minha dissertação né.

GFE2: Lilian, eu acho importante você apontar essa... isso tudo que nós estamos aqui discutindo, porque por exemplo, me interessa que o curso aumente a avaliação né? Eu queria que esse curso não fosse 6, fosse 9.

GFE4: Eu acho que a importância da divulgação é, mas em relação a essa... negócio de pontuação e tal, é que tem outras coisas que envolvem né, as características que o MEC impõe e tal, então tem outras burocracias né.

GFE2: Mas o ponto é muito grande, né? Eu acho que o produto... olha só, tem tanta publicação, como o próprio GFE4 tá falando, a GFE3 tá falando, vai sair o livro. O curso tem que tirar proveito disso, e não tiram proveito né?

GFE4: Eu acho que isso na parte de divulgação deixa a desejar, demais.

GFE2: GFE1, eu acho que pode colocar no **Sucupira (?)** assim, é... deve né.

GFE1: Não, mas assim, eu te fiz uma pergunta nisso, só cortando um pouquinho Lilian, porque pra colocar no **Sucupira (?)** tem que estar no seu Lattes e da Celina. Então se não colocaram, coloque...

GFE2: Sim, sim. Estão. Estão sim.

GFE1: Ah, então beleza. Então tá. Porque até a visa a Nádia aí GFE4, desse livro que eu não sabia, que é a Nádia que tá fazendo isso aí, porque isso aí é super importante, olha só que bacana um e-book assim top, top demais. E foi em 2020 que você... que foi publicado isso?

GFE2: Não, 2019.

GFE1: 2019.

GFE2: E não é só e-book, tá? Ele é físico.

GFE1: Ótimo.

GFE2: Ele é... tá na Amazon como e-book, mas também como físico.

GFE1: Ótimo. Maravilha.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Então conseguimos fechar essa... esse bloco próximo, sobre produto né, desenvolvimento da pesquisa, e os dois últimos blocos são menores, e as perguntas estão bem relacionadas umas com as outras.

GFE2: Ô Lilian, é... eu vou ter aquele problema que...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Da aula né, professor?

GFE2: É, a aula começa em 4 minutos, tá?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Tá bom então, professor.

GFE2: Eu vou ter que deixar vocês. Depois se você quiser conversar comigo, o que faltou, sem problema tá?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Tá. Eu posso enviar um Whats?

GFE2: Fique à vontade.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Porque faltam só dois blocos.

GFE2: Sem problema, tá?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ótimo, professor. Agradeço.

GFE2: Ó, valeu tá gente. GFE1, GFE4, GFE3, obrigado. Valeu Lilian.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Até mais, professor. Muito obrigada.

GFE4: Até mais.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Vamos falar então sobre a política de formação, tá? Eu só gostaria de saber se na época que vocês cursaram o mestrado, vocês estavam em sala de aula? Os três estavam?

GFE1: Eu estava.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ah, ótimo.

GFE4: Há 40 anos.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Então dá para todos responderem as perguntas. Começando então pelo Professor GFE1, o número 1 da turma. É... a rede de ensino na qual você atuava desenvolvia políticas de formação continuada que estimularam a sua escolha em fazer o mestrado em ensino ciências, professor? Em caso positivo, se você puder descrever essas políticas, e se havia estímulos no plano de carreira docente na rede de ensino que você.... para que você fizesse os cursos de pós-graduação. Ah, e vou lançar a pergunta aqui, e se você também teve apoio financeiro dessa rede de ensino para cursar o mestrado. Pela risada do Professor GFE4, a gente já sabe a resposta.

GFE1: É, é. É quase tudo não aí.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Não, né?

GFE1: Não tinha política, eu acho que com... aí GFE4, você pode até me lembrar, por que assim, nessa época eu era efetivo na rede estadual aqui.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Humm.

GFE1: Eu acho que com o mestrado, tinha um aumento no salário.

GFE4: Tem.

GFE1: Tem. Eu não vou lembrar de quanto, Lilian, mas eu posso confirmar isso pra você. Se não me engano no holerite vinha até a porcentagem. 5%... era uma mixaria.

GFE4: Era mais ou menos isso, é.

GFE1: Era assim, era... se pudesse optar para não ter era a mesma coisa. Doutorado não, porque eu lembro quando eu fui pedir a exoneração, porque eu passei no concurso... exoneração não, a vacância né, a pessoa lá da secretaria de educação falou pra mim "olha professor, a gente... aqui na secretaria de educação..." a estadual tá, não sei a municipal como que é... "não tem um centavo de concessão pra doutorado". O que é um absurdo, mas é a realidade, ela me falou. Mas para mestrado, tem. A... eu não sei, eu acho que é 5%. Então isso que, quando a gente... quando você entrega lá o diploma. Agora não tive nenhum apoio, nenhum apoio financeiro, é... e não tinha nenhuma questão assim de formação continuada, nada ligado ao ensino de ciências, nada.

GFE4: Na verdade, a gente fez um... não sei se o GFE1 lembra, mas a gente fez só um pró ciência que a universidade pediu pra secretaria de educação liberar os professores de ciências, mas isso acho que foi antes ainda de 2010.

GFE3: Bom, no meu caso eu já estava na rede municipal de ensino, né? Já tem, já tinha né, no meu caso, o programa de formação continuada de professores, e eles já fazem alguma menção ao mestrado né, tanto é que parte da equipe de formação de ciências, elas são né as formadas no caso a... o... esqueci o nome do rapaz agora... Gerson? Não, como que é, Lilian? Gerson... é... eu esqueci o nome do rapaz. Eles são do programa também. Então eles já têm uma visão assim de... voltada...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: É a Cristiane, né.

GFE3: É a Cristiane e eu esqueci o nome do rapaz, faz doutorado agora.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: O Gilson.

GFE3: O Gilson, é.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: O Gilson, né?

GFE3: Isso. Então eles conversam com os professores a respeito disso, mas a rede em si ela não tem nenhum incentivo pros professores participarem de um curso de pós-graduação assim. Se você se dispõe a fazer uma pós-graduação, um mestrado ou um doutorado, a relação assim... o ajuste, ele é mais enquanto escola, é mais com a direção da escola, mais com a coordenação do que com a própria rede. Na verdade, na maioria dos casos, até tenta se esconder, digamos assim, da SEMED caso você esteja estudando, fazendo curso de mestrado ou doutorado, algo assim. Então essas coisas, a SEMED... eu digo SEMED porque há muito tempo que eu não trabalho na rede estadual, mas a rede municipal ela meio que... ela não vê com bons olhos até agora essa pós-graduação de mestrado e doutorado. Então a maioria dos professores que eu conheço, efetivos ou convocados, não fazem questão alguma de falar com a SEMED que estão fazendo curso de mestrado ou doutorado. A Lilian sabe disso, não é Lilian? Então esses ajustes, esses combinados né, eles são feitos dentro das próprias escolas, com a direção, com a coordenação, tudo feito ali. Inclusive conheço diretores que... membros da equipe pedagógica que fazem mestrado ou doutorado, que isso é totalmente assim, sigiloso né, é uma coisa sigilosa, por quê? Porque a gente não tem apoio da SEMED. Apoio financeiro? Eu acho que se não me engano, é 10% Lilian que o mestrado rende né? Pro professor efetivo da rede municipal. Professor convocado não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Convocado... acho que não chega a essa porcentagem GFE3, mas tem uma diferenciada sim, pouca.

GFE3: Tem essa diferenciada?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Tem, na especialização...

GFE3: Se não me engano, é 10% o mestrado. O doutorado eu não sei. Mestrado eu sei por que né, há pouco tempo que eu coloquei lá meu certificado. Mas acho que é 10% sim. E é isso.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Pra vocês, é... as condições de trabalho na época dificultaram a permanência no curso?

GFE4: Eu vou responder, Lilian.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Ô professor, perdão, desculpa.

GFE4: Não, no estado funciona assim ó. A gente estava né, por exemplo, o meu caso, que eu estou no estado desde 95, mas eu trabalhei em outro lugar, depois que passei no concurso de 2000, mas lá funciona assim: você tem a licenciatura, daí especialização, e o mestrado e doutorado você ganha a mesma coisa. Então a diferença é tipo assim, como se fosse uns 200/300 reais, colocando em valores, do mestrado para a especialização. Então mestrado e doutorado ganha a mesma coisa, mas por exemplo, eu passei parece que na época da letra B para a letra C e coincidiu de mim... terminar o mestrado, daí aumentou lá o meu salário uns 800 reais, vamos dizer assim. Mas incentivos você não tem. Um colega, que é um colega meu, conhecido que tem doutorado, ele entrou com processo, ele ganhou na justiça, ele foi pro doutorado e continuou recebendo do estado. Mas depois nunca mais ninguém conseguiu. Até hoje ele tá devolvendo dinheiro pro estado ainda, mas não é um negócio que acontece. Aí a partir do final do, não sei se foi do ano passado, teve umas mudanças. Na parte de cima do holerite... dos nossos cargos e carreiras, tinha lá nível 1, 2, 3, 4 e 5. Agora esses níveis tipo, você entrou lá no estado, daí a hora que você completa 5 anos, você vai do nível 1 pro 2. Então lá tem 8 níveis, quer dizer então que você só vai aposentar depois dos 40 anos. Aí tem um negocinho do lado que são divididas as especializações, que são licenciatura, especialização, e o mestrado ou doutorado que é o mesmo incentivo. Mas eles também não.... tipo assim, eles querem que você... no estado não tem esse empecilho, mas eles falam assim "ah, ajeita seu horário aí na escola e tal" né. É complicado.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: O convocado é... são bem diferentes também né?

GFE4: É bem diferente. Agora é diferente.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Seletivo, eu fiquei em 2019. É... alguém mais quer fazer alguma colocação em relação a essas três perguntas iniciais? Não?

GFE4: Não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Peço desculpa ao professor, mais uma vez, é... a próxima é em relação as condições de trabalho, se elas dificultaram a permanência de vocês no curso, né? Professor GFE1 tinha muitas aulas, Professor GFE4 também citou que tinha muitas aulas...

GFE1: Bem, Lilian, assim... é... mais ou menos como eu disse na semana passada...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Humm.

GFE1: É claro que se a gente tem tempo disponível pra fazer, afastamento essas coisas, a gente faz o curso melhor, né? Mas é... eu estava numa... num entusiasmo, numa vontade, num gás tão grande pra fazer o mestrado que eu confesso que as aulas não me atrapalharam, tá? Era a semana inteira lotada, como eu disse, porque né, eu tinha muita aula e eu não diminuía aula pra fazer... quer dizer, diminuía um pouco, um dia de aula pra fazer o mestrado. E isso foi só no primeiro semestre ali. No outro semestre eu já pegava aula na sexta né, porque sobretudo quem sobrevive de escola particular, por exemplo, precisa né... que era muito o meu caso né, precisa disso. Cursinho que eu lecionava etc. mas é que no meu caso eu tinha assim as aulas durante a semana e aí o sábado em Furnas do Dionísio, de manhã e de tarde, daí a noite eu não conseguia, eu chegava morto porque era muito

cansativo, eu chegava assim, eu ia pra cama. E o domingo, em uma boa parte do trabalho, eu ia pra lá pra comunidade pra fazer. Então assim, em algum outro período eu lecionava nos particulares de manhã e de tarde, a noite era na rede estadual, então fui levando assim, entendeu? Mas assim, dificultar a minha permanência, não. Eu estava num momento de muita vontade, sabe? Eu vislumbrava aquilo como uma oportunidade muito importante pra mim.

GFE4: Estava com gás.

GFE1: Eu estava com gás. Hoje eu não sei se conseguiria. Mas eu estava naquela época. Então eu não... as condições de trabalho não me dificultaram não, Lilian. Se eu disser que sim, eu tô mentindo.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: O senhor tinha citado... opa.

GFE3: Pode falar, Lilian.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Eu só vou pegar o gancho do professor, que ele havia citado algumas colocações né, em relação a... aí da secretaria de educação. Eu queria que você colocasse de novo, professor, se a rede que você atuava colocou algumas limitações, algumas restrições que trouxeram dificuldades para o seu egresso, sua permanência ou sua terminalidade no curso.

GFE1: Não.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Não? A rede não?

GFE1: Absolutamente nenhuma. Da rede... porque eu fiz o trabalho na rede estadual, né?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Isso.

GFE1: Não tive.

GFE1: Lembrando que eu estava... e estava em um governo. Quando eu... aí eu fiquei mais um ano ainda lá, assim, a parte de um ano, e aí trocou o governo... não vou me recordar agora, mas foi um ano depois assim acho que terminei o outro, que aí teve uma troca de governo, e aí esse governo novo quis fechar a escola nesse sistema de educação básica do campo. Eles queriam que os estudantes do ensino médio tivessem aula a semana inteira, e os estudantes eram agricultores, eram os trabalhadores... não tinha como. Como que vai estudar? Não tinha como. O sábado, querendo ou não, era o dia mais propício pra isso, né?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Humm.

GFE1: E aí foi quando a diretora me chamou, aí falou "vou precisar de um apoio lá na secretaria, porque a conversa hoje não vai ser fácil". Eu falei que tudo bem, nunca tinha ido, nunca tinha ido numa secretaria de educação. E eu fui. Daí a... era a secretária... eu não lembro se era a secretária propriamente dita, ou se era uma secretária adjunta na época, uma mulher muito grossa assim, nossa senhora. Eu nunca imaginei que aquilo pudesse estar conduzindo uma secretaria estadual, sinceramente. É triste assim.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Humm.

GFE1: E aí, é... eu escutei assim... a Furnas do Dionísio é a única escola daqui que tem um carro pra levar os professores pra lá, porque saía um carro da frente do Joaquim Murtinho às 6 da manhã e levava a gente. É... ela falou assim "nem o povo lá de Corumbá, do Forte Coimbra não sei o que tem transporte". Então... aí é aquela coisa: como que a gente vai pra Furnas do Dionísio lecionando aqui? Não tem como. Não tem ônibus. Se eu pegar um ônibus na rodoviária aqui eu não chego lá em 2 horas, né? Não é assim. Tem que ir pra Jaraguari, tem todo um... e tinha também o transporte dos ônibus escolares, porque assim, a escola ela não atendia só a comunidade quilombola, ela atendia Rochedinho, atendia umas comunidades dali também. Daí ela falou "não, não vai mais ter isso". Eu falei poxa, mas o estudante vai fazer o que? Se ele não tem como ir? Aí ela falou "ah, isso é problema dele". Eu nunca esqueço dessa fala: o problema é dele. Aí a diretora me olhou, eu olhei pra ela, e a gente viu assim... não tem diálogo. Aí entrou uma mulher assim e falou "o governador tá

querendo falar com a senhora, agora”. Aí ela fez assim... e a gente ficou ali, continuou com uma outra lá que não tinha assim nenhum poder de.... mas isso foi depois, tá? Até então eu não tenho nada, Lilian, pra... a rede assim, é... eu não era professora da escola urbana aqui... desculpa, era da escola urbana, mas não fazia meu trabalho aqui. Então eu não pedi concessão aqui, não tive apoio, mas também não tive nada que me atrapalhasse, sabe? Pelo contrário, o apoio da diretora, como eu disse agora pouco, de lá...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Humm.

GFE1: Foi muito significativo pra condução da minha pesquisa.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: GFE3?

GFE1: Tá? É isso aí. É que eu tô lendo as perguntas de novo, mas é isso aí.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: É, é, é, é isso aí mesmo.

GFE3: Não, assim, só corroborando o Professor GFE1, porque a minha situação foi a mesma. Não tive nenhum auxílio, mas também nada que me atrapalhasse em relação a secretaria. Mas, apoio mesmo, só da escola.

GFE4: É... o apoio da escola eu acho que é essencial. Na época, eu tive que ir de um lado pro outro arrumar um horário, porque tinha aula quinta e sexta né, tinha que dar uma arrumadinha lá pra... mas o diretor assim e tal, o pessoal da coordenação sempre apoiou lá, independente. Sempre que o pessoal que ia sair pra algum programa, eles gostavam, incentivavam, como sempre foi até hoje. O problema é que, como o GFE1 falou, você vai lá em cima e o pessoal te trata... pela madrugada, às vezes que eu fui lá... que decepção.

GFE3: É uma coisa meio que na contramão né, porque a meu ver esse incentivo, esse apoio, todo esse querer, teria que começar da secretaria né, pra poder chegar nas escolas, e eu vejo que é totalmente na contramão. A escola incentiva os professores, apoia, ajuda, organiza a vida dos professores ali, e a secretaria nada.

GFE4: Não, e o pior é que eu acho que é no nosso estado, por causa que eu assisti a uma matéria, até li aqui na internet, um apoio que o... acho que foi no Nordeste, que eles apoiaram pra pessoa fazer, eles incentivavam a fazer a pós-graduação, entendeu?

GFE1: Assim, na rede estadual eu sinceramente não tenho muita informação, mas na rede municipal a gente vê que sempre promovem muitas formações né, muita parceria com programa *lato sensu* né. Lá mesmo... eu fui conversar, não foi com o secretário, mas fui uma superintendência que atua nesse sentido, que eu coordenei um... a abertura... o estudo de viabilidade para abertura de um programa de especialização no Instituto, e nesse estudo eu consegui envolver 1.800 professores, e aí eu também fui na secretaria para perguntar, e o apoio da SEMED aqui foi total assim, até pra oportunizar turmas fechadas né. Acho que a grande questão é aquela política assim é... essa pessoa tem que ficar fora um período sem ter decréscimo de salário. É aí que pega, aí que o bicho pega. Quando mexe no orçamento, tudo fica mais complexo, o que é uma pena porque tem estado que faz isso. Mas aqui faz muito tempo que a gente não tem esse tipo de apoio, pelo menos é o que a gente escuta né, e os professores do programa tentam, lutam muito contra isso, e os relatos são bem antigos né, dessa... desse insucesso, tá?

GFE4: É que no caso desse curso que eles poderiam dar, tipo, eles trouxeram... vixe, faz tempo já, uns 8 anos atrás ou mais, eles trouxeram uma universidade do Cariri pra fazer a formação do pessoal aqui do estado... olha que foi também um desastre. Aí eu falo assim né, sei lá, qual o objetivo disso aí? Tem tanta gente aqui que poderia dar um curso bom e tal, mas é difícil entender certas coisas. Mas tipo, na área de ciências de vez em quando tinha algo lá na Federal, daí a gente pedia pra ser liberado, mas era difícil. É tipo esse do pró ciência que eu fiz uma vez, fiz um de... quando tinha um professor aí, o Fernando de astronomia, mas é difícil.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: GFE3, quando você ingressou no mestrado, você já estava na coordenação?

GFE3: Já. Então assim, antes de entrar, quando eu cogitei entrar no mestrado, foi no ano anterior antes de entrar na coordenação. E aí inclusive no ano que eu me dispus a entrar, a direção “não, você vai sim” e aí no ano seguinte eu tive a oportunidade de ir pra coordenação. E mesmo assim não desisti do mestrado e tive muito apoio da minha chefia imediata ali na escola em fazer né. E aí eu achava que seria um pouco mais fácil por estar na coordenação, e foi totalmente o contrário. Foi um pouco mais difícil por estar na coordenação, por quê? Enquanto eu estava na sala de aula, eu tinha pelo menos aquele tempo de planejamento né, eu diria... teria como ajustar o meu horário pra que um dia da semana eu ficasse livre, apenas com os planejamentos. Mas na coordenação eu não tinha direito né... então a SEMED já deixa um pouco mais claro isso em relação a equipe pedagógica, que a gente não tem dia de planejamento. Então foi tudo acordo interno da escola, então assim você vai... eu tinha aula na quinta, eu tinha aula na sexta, quinta o dia inteiro eu ficava fora da escola, estando na coordenação, e na sexta-feira no período matutino. Então eu ia na escola segunda, terça, quarta, quinta eu não ia na escola o período inteiro, e assim, a gente sabe que isso é muito complicado dentro de uma escola né, uma demanda muito grande da coordenação, e na sexta-feira de manhã eu também não estava porque eu estava no mestrado. Então assim, é só com o apoio mesmo da escola, porque a SEMED ela nem sabia que eu estava me ausentando da escola pra fazer esse mestrado. Então assim, foi tudo arcado pela direção da escola. Então eu agradeço muito, muito, muito, tanto é que tem uma dedicatória lá porque se não fosse esse apoio da direção, com certeza eu não teria feito.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Mais alguma colocação, professor GFE4?

GEF4: Então, eu tive muita sorte porque a direção nunca fez impedimento nenhum e a coordenação sempre quando eu podia tipo, pedia pra alguém dar uma prova ou me substituir, porque às vezes estava cansado também. Eu trabalhava, na época, de segunda a quinta à noite e segunda a quinta de manhã. Daí que depois que eu mudei, que peguei umas aulas a tarde, mas é complexo porque daí você tem que mudar todo o ritmo né, aí ainda bem que tem pessoas assim que... eu também fico... sempre fui agradecido a essas pessoas por causa que, primeiro: é... foram gente boa em te arrumar um horário né, te incentivar. A gente não pode também que não fizeram nada porque tem muita gente é... boa nesse sentido, de falar “não, faz, é bom, você vai ver, é melhor quando tá lá na academia e tal”. Eu acho que todo mundo tinha que ir atrás e tentar fazer pra... tipo assim, às vezes a pessoa fica muito longe da academia.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Eu tô observando gente, essa fala é quase que unânime. O apoio da escola né, a secretaria em nenhum momento fez, mas as escolas, direção e coordenação assim... as falas são bem parecidas.

GFE4: Não, aquele fala que o GFE1 fez eu lembrar aí, que eu fui numa reunião lá só pra gente, era só o pessoal da área de ciências que foi chamado pra melhorar essas atividades e tal, aí eu fui, não quis me aparecer em termos de conhecimento.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Humm.

GEF4: Eu falei assim “ah, a gente pode propor atividades diferentes né, não só de experimento que você vai lá e faz grupo”. Aí eu falei “não, hoje tem atividade experimental demonstrativa”. Daí o cara olhou e pensou “que que esse cara tá falando aqui pra nós?” Aí os professores das outras áreas olhavam pra mim e falavam “o cara não entendeu nada”. Eu falei “então eu tô no lugar errado”. É difícil.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Sim. É... agora nós vamos fazer uma retrospectiva entre antes e depois do mestrado, tá? Vocês podem responder de forma curtinha, e as três perguntas elas se completam. Tudo bem? E aí a gente encerra. É... como você se vê antes e depois do mestrado? Né... se vocês observaram mudanças na prática docente. Se essas mudanças foram perceptíveis aos alunos das turmas que vocês atuavam. Se vocês conseguiram notar também uma melhoria da aprendizagem por parte dos estudantes. E se vocês se sentiram melhor qualificados para exercer a profissão. Tá, então um antes e um depois do mestrado visando essas questões. Vou colocar elas aqui no chat, porque são bem parecidas, mas se diferenciam em alguns pontos.

GEF4: Vou deixar pro 01 começar.

GEF1: Não fala essa linguagem que me lembra alguém que eu não gosto. Ai aí, vamos lá. Você vai colocar aí né, Lillian?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Tô colocando aqui, prof.

GEF1: Nossa, a minha vida mudou tanto depois do mestrado, nossa senhora, mudou muito. Tá. Se eu observo mudanças em minha prática docente: assim, é... não apenas por isso, mas eu trabalhei na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, né?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Humm.

GEF1: E o que não é uma aprendizagem significativa é uma aprendizagem mecânica, certo? Eu acho que antes do mestrado eu induzia, induzia não... acho que essa não é a palavra certa, mas eu conduzia as minhas aulas de forma mecânica, a uma aprendizagem mecânica do estudante, tá? E não significativa, porque eu não tinha o embasamento teórico, de referencial e assim por diante né. Então a minha prática docente mudou de forma assim, que eu acredito que tenha, é... tido né, criado um cuidado maior com a aprendizagem do estudante. Sabe aquela questão de você mensurar se eu devo fazer isso ou não, se eu devo fazer uma atividade ou não, uma sequência didática proposta assim, cuidada de que vá favorecer uma aprendizagem né. Não tá falando da significativa de Ausubel, mas uma aprendizagem que não seja aquela questão mecânica. Por outro lado, isso pode não ser tão interessante naquela época, logo que eu terminei o mestrado, porque assim o nosso sistema de vestibular mudou um pouco o ENEM, mas o nosso sistema de ir ao vestibular ele é mecânico... a aprendizagem mecânica é bem interessante, talvez até mais que a significativa, porque a significativa tem um conjunto de complexos, e a mecânica é aquela questão decoreba, que para aquele momento ajuda muito né? Então assim, aqueles professores que cantam música, que dão aquela aula extrovertida, o aluno gosta né? É bacana, assim... aquilo lá não vale a pena, porque aquilo induz muito a algo assim, que ele vai gravar aquela música... "A minha terra tem palmeira, onde canta o sabiá" ... sabe aquela coisa? Eu decoro isso, mas eu não sei o que é o seno do A, o cosseno do B, você tá entendendo? Então assim, mas na hora do vestibular a música ajuda, e o processo de entender uma fórmula... isso talvez não ajuda muito. Então tem os dois lados da moeda, mas assim, a minha... não sei se consegui ser claro tá, Lillian.... mas a minha mudança na prática docente houve sim, por conta desse conhecimento né, sem contar assim que a gente tem mais cuidado né, porque conhecer os pressupostos do ensino, a gente passa a ter mais cuidado com o que a gente fala, com o que a gente faz, com atividade, assim por diante. Eu acho que isso dá um embasamento melhor também, pra gente... o fato de a gente ter feito mestrado dá uma consistência melhor pra gente dialogar com secretaria, dialogar com coordenação, de mudar para uma política melhor, pra x ou pra y, pra conversar em reunião de pais, é... eu acho que isso ajudou bastante. Houve melhoria da aprendizagem por parte dos estudantes? Então, isso é uma coisa difícil de medir assim, se houve melhoria, porque é... eu acho assim que eu era mais exigente antes do mestrado, eu era mais exigente, porque talvez assim, por tratar de uma forma muito mecânica o processo, eu também exigia muito né, de uma forma mecânica nas avaliações. E hoje eu já vou assim num modelo, é... pegando que são precursores de Ausubel também, de a gente já vê que o compartilhamento a negociação com você fazer uma atividade em grupo, antes você falava assim "não, atividade em grupo? É só pra um ir na veia, parasita do outro e um vai fazer pra todo mundo, né?" E hoje eu tenho mais preocupação com o processo do que com a avaliação, porque eu penso assim, isso é pra vida deles, quem aproveitar consequentemente vai sair melhor. Então uma atividade hoje em grupo, que eu faço sobretudo agora na pandemia né, que eu não sei se o aluno tá tendo acesso à tecnologia ou não, é... o uso do celular: nossa, antes eu era daquele que se eu via o guri com o celular na mão, ah...eu mandava pra fora, eu chamava coordenação. Hoje eu cuido um pouco, porque o celular pode ser um aliado do estudante no processo de aprendizado, mas quem me diz isso é a pesquisa. Então assim, eu tenho esse olhar mais científico sobre o processo, mas agora se houve melhoria da aprendizagem ou não, eu acho que eu não consigo responder isso com clareza, tá? Isso quem tem que dizer são os alunos. Eu acho que eu dou mais autonomia pra eles agora, assim, eu sou um professor mais construtivista e antes eu era um pouco mais... eu não vou dizer não, mas um pouco mais bancário assim, sabe? Eu era uma autoridade maior e que o buraco era mais embaixo ali comigo, você tinha que me respeitar. E hoje eu sou mais tranquilo né. É... também eu não posso deixar de enfatizar assim, que eu não continuei naquele sistema, tá? Porque eu terminei o mestrado e no outro ano eu passei no concurso né, então um ano e meio, quase dois anos depois, eu estou numa instituição em que eu tenho total autonomia, e jamais o coordenador exige alguma coisa

igual na rede estadual ou na rede privada. É... a forma que eu quero fazer avaliação, se eu não quiser fazer prova, eu não faço. Tem lá o sistema pra gerar nota, mas eu faço o que eu acho que deve. Eu tenho a soberania de sala de aula. Não é superioridade. É soberania porque a minha instituição, ela fomenta muito isso, que nas outras redes eu não tinha tanto. Tinha que ser um modelo... se eu fizesse alguma coisa diferente, eu tinha que dar uma satisfação, sobretudo na rede privada né, que é uma empresa, e que grande parte do meu salário era ligado à rede privada, bem mais do que a pública naquela época. Então mudou também. E os alunos dessa... agora assim, embora muitos sejam carentes, mas eles são melhores assim, a condição de trabalho é melhor, a condição de valorização é melhor, tudo é melhor na instituição que eu tô hoje, na minha opinião, em relação ao que eu tinha antes, tá? Também é um pouco que me dificulta um pouco pra responder isso, se aprende mais ou não tá, então essa eu vou ficar devendo. Você se sentiu melhor qualificado para exercer sua profissão? Aí eu acredito que sim, por conta... acho que eu já respondi um pouco dessa questão, tá?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Sim.

GEF1: Eu acho que eu me sinto teórico e metodologicamente, tá, eu tenho mais cuidado pra fazer as coisas assim, na condição de docente né. Tá. Eu acho que eu tô mais qualificado sim. E eu acho que o mestrado foi mais importante que o doutorado, tá, nesse processo. Pra mim foi. Inclusive eu acho que o mestrado foi muito mais válido do que o doutorado pra mim. Doutorado com título, claro, é ótimo você ser doutor e tudo, mas aquele curso que eu falo assim “o curso que eu fiz” foi este, o mestrado. Foi o melhor curso que eu fiz até hoje, nunca teve outro igual. Tá bom.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Tá ótimo.

GFE3: Ô Lilian, é legal você perguntar isso porque ninguém nunca do mestrado perguntou, sabe? Eu acho que... que legal sua... a sua iniciativa assim. Ninguém do mestrado perguntou pra gente né, os egressos, como é que a gente se sente depois do mestrado né?

GEF4: Só eu que respondo pesquisa? Eu já respondi já.

GFE3: Então assim, como que eu me sinto depois do mestrado, né? Então assim, eu... a partir do momento que eu entrei no mestrado, eu fui pra coordenação. E aí como que o mestrado me trouxe uma visão diferente da que eu estava... do que eu tinha com os alunos né? Porque assim como o Professor GFE1 falando e eu... isso vem muito ao encontro do que eu sinto, é... eu era assim, uma professora não ruim, mas conteudista demais, conteudista ao extremo né. Então o importante era que o menino desse... que eu desse conta daquele conteúdo e que no final o menino me reproduzisse aquele conteúdo bonitinho na prova ali, que era uma prova...

GEF4: Acho que isso aí vem muito do que a gente é formado, sabia?

GFE3: Então, que era uma prova totalmente diferente do que eu penso de prova hoje né, essa avaliação formal. Então eu era uma professora muito assim. E outra coisa: não tem conversa também. Eu que falo aqui e você vai responder quando eu te conceder a palavra e essa coisa muito assim, muito engessada. E eu era professora do ensino fundamental, o que é mais grave ainda. A meu ver, o ensino fundamental ali gente é uma judiação sem tamanho, eu entrava numa aula de ciências, uma coisa tão maravilhosa, e sair 50 minutos depois, é... triturando ali é... falando com os meninos o tempo inteiro sem mim... né, então isso mudou muito em mim, eu não sei se só com o mestrado, mas principalmente com o mestrado, com certeza. Então até o jeito de falar com outros professores, o jeito de sentir a aula dos colegas, que a gente conversa muito com os professores em relação as aulas assim, então eu tenho também... eu tenho isso comigo e tento ir colocando isso pros professores né. Vai com calma, o menino precisa ser ouvido. Mas você perguntou pra ele o que ele sabe sobre isso? Você perguntou pra ele você sabe... o que ele pensa sobre isso? Então assim, hoje eu penso a aula muito mais como perguntas do que como explicações, como conteúdos, sendo ali jogados pros meninos, né? Então eu tento falar muito disso com os professores, e isso tudo eu aprendi no mestrado né. Então a aula ela se dá muito mais, principalmente, no ensino fundamental, que é o meu público né. Se dá muito mais com perguntas. Então essa visão de sala de aula hoje ela, ela é totalmente diferente. Então como é que eu estou formando esse menino? Qual o tipo de aluno que eu quero que ele seja? Não só aqui no ensino fundamental, mas como que eu tô preparando-o pro ensino médio? Então eu quero muito mais que ele me fale o que ele pensa, que ele tenha uma

visão disso tudo que a gente quer tratar com esse tema, com esse assunto, com esse conteúdo, ou com aquele. E eu tento falar muito disso com os professores, já que eu tô na coordenação, acho que é quase que uma obrigação. É... como que... qual que é a outra pergunta, Lilian? Eu não consigo ver.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Foi perceptível aos estudantes das turmas em que você atua?

GFE3: Ah sim, então, como eu não estou diretamente em sala de aula, mas eu estou aqui direto com os professores, e convivo muito com os alunos e vejo o reflexo de tudo isso, e assim, não que a coordenação ela comande a escola, mas querendo ou não como alguns já disseram, influencia muita coisa. Então a... do jeito como o professor tá na sala, o que ele vai fazer, depende muito da liberdade de como que é o trato com essa coordenação né. Eu já trabalhei em escolas que era totalmente assim, engessada. Então chegava pra coordenação pra falar sobre uma determinada aula, não. Desse jeito não, tem que ser dessa maneira aqui. Então esse lidar com... até com a liberdade que o professor... claro que a gente vai dando um direcionamento ou outro, eu acho que influencia lá na aprendizagem dos alunos também, e eu acho que isso melhorou bastante em mim, e consequentemente eu tenho conseguido conversar melhor com os professores, entendê-los né, entrar em consenso, sempre puxando pra essa parte que eu acredito “olha, conversa com o menino, não chega lá já falando tudo isso que você tá ansioso pra falar. Escuta um pouco, lança uma pergunta, é sexto ano, é sétimo ano, olha, pensa bem, esse menino tem 10 anos, pra 11 anos né”. Então como é que vai chegar com tudo isso? Então com certeza, isso influencia na aprendizagem deles sim. Será que faltou alguma coisa ali?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: É, que é... você acabou respondendo se houve melhoria na aprendizagem por parte dos estudantes, na sua parte que influência a questão da comunicação né com os professores nessa sua função de coordenadora. Eu fui sua cobaia. E a última, GFE3, se você se sente melhor qualificada hoje pra exercer sua profissão.

GFE3: Ah sim gente, não tem nem... acho que... com certeza sim né. Quem conversa com os pais né, como que isso gente, como que toda a convivência do mestrado, como que tudo no mestrado, me ajudou com isso sabe? Não só com os pais, mas com os professores, com os alunos né, lidar com situações do cotidiano. Então o jeito de pensar mudou com o mestrado, e aí tudo o resto dentro do ambiente do trabalho ali, ele foi favorecido com isso, com certeza.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Professor GFE4?

GFE4: Bom, em relação a essa parte que você falou... deixa eu ver aqui a primeira pergunta é mudanças, né?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: É, se você observou mudanças.

GFE4: Então, é que antes né você é uma cópia de algum professor que você acha que ele é bom e tal, então você quer meio que copiar ele. Bom, isso é a minha interpretação. É igual o GFE1 falou, você vai lá, você né... são conteúdo, é prova e tal, e você segue aquela sequência e você fica muito... tipo, não só conteudista, mas você tem um jeito de ser e você continua aquele jeito por muito tempo. Então quando você volta lá pra academia e você começa a estudar e ver outras práticas, você é... pensa de maneira diferente né, você olha também a outra parte envolvida, e também tem muita essa parte que alguém citou em relação a esse negócio de diálogo e tal né. Às vezes você tá tratando demais, às vezes você tá colocando muito conteúdo e tal. Então antes da pós-graduação você era um, realmente, depois da pós-graduação você é outro. Até o jeito que você vai tratar certos conteúdos, a sua elaboração é diferente. Se alguém pergunta alguma coisa mais aprofundada, você fala “não, tal coisa eu não sei, mas eu posso ver lá”. Eu brincava na sala, falava assim “eu vou perguntar pros universitários do ITA. Na próxima aula eu respondo”, então era uma brincadeira. Daí eles falavam “professor, quem que é esse tal de ITA?” Eu falava instituto de tricô de Aquidauana. Era uma brincadeira, mas assim só pra... mas era, tipo, aí você tipo, muda essa didática sua, sua própria interpretação, ser humano. Mas em relação a tipos assim, muda... muda muito. Até as coisas que você... de artigo que você lê, coisas que eu já li, TCC ou alguma coisa boa, eu pego e falo “Ah, isso aqui é legal, vou aplicar, vou fazer uma aplicação lá na aula, vamos ver se vai dar certo. Esse cara aqui falou um negócio que...”. Tipo, já fiz aula da Revolução Industrial só com texto e vídeo e, poxa isso aqui eu não sabia. Vou contar pra vocês que eu não sabia disso aqui, daí eu vou lá... É diferente? É. Você passa a ter uma visão diferencial. Em relação ao que você falou sobre medir

aprendizagem, é difícil por causa que é um negócio subjetivo, né? Então se a gente for falar assim... tão aprendendo mais? Não sei, tem turma que pode até ser, mas... tá num outro nível, mas eu não posso falar com exatidão que ele vai aprender mais ou aprender menos. Isso é difícil, a gente fazer essa... fazer uma resposta, cravar uma resposta, né? E a última... você sentiu...? Ah sim, com certeza. Em termos de qualificação, daí você passa a... tipo, alguém falou de algum teórico que você nunca ouviu falar, mas você sabe onde procurar pra você também estudar. E antes que você não sabia nem isso? É a mesma coisa quando eu falo pros alunos lá, não sei se vocês já perceberam isso, perai eu vou lá... vou ir dentro do google acadêmico, daí eles falam... eu falo assim pra eles, dentro do google tem outro google, e eles “como assim?” Daí eu falo pra eles, vou explicar, daí eles falam “mas professor, tem tudo isso?” Falei “tem, tem muito mais”. Então é... você entendeu, isso é você também mostrar não só o seu conhecimento, mas mostrar pra eles “ó, vocês podem” né? Tem que correr atrás. Não sei se eu respondi tudo...

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Respondeu, professor. Respondeu sim. Alguém quer fazer mais alguma colocação? Não? Então nós encerramos essa etapa das perguntas né, vocês viram que tem algumas que são bem longas. Eu agradeço muito de tê-los aqui, é uma honra de tê-los como participantes da minha pesquisa, né. 3 do mesmo ano, depois, Professor GFE1 componente da minha banca... Fico muito feliz de vocês terem aceito, tenho bastante trabalho ainda pela frente, e desde já deixo aqui o convite pro dia da minha defesa, tá bom? Muito obrigada, boa noite e bom descanso.

GFE1: Parabéns Lilian, tá?

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Obrigada, professor.

GFE3: Parabéns, e assim, força que seu trabalho vai ficar maravilhoso. Gostei muito de participar.

GFE4: Ah, obrigado pelo convite. Também gostei de participar, era a primeira vez, igual o GFE2 falou, legal. Espero que dê tudo certo aí com seu trabalho.

Lilian Andressa Oliveira Olegário: Obrigada, gente. Muito obrigada. Tchau, tchau.

GFE1: Tchau.

GFE4: Tchau.