

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Vidiane Casimiro da Silva

Impactos da Pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da educação básica: do processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Lisiane de Oliveira Porciúncula

PORTO ALEGRE

2015

Vidiane Casimiro da Silva

Impactos da Pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da educação básica: do processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS como requisito à obtenção parcial do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Lisiane de Oliveira Porciúncula

PORTO ALEGRE

2015

Vidiane Casimiro da Silva

Impactos da Pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da educação básica: do processo de reflexão às transformações no ensino brasileiro.

Banca examinadora: Dr. Diogo Losch de Oliveira (relator)
Dr. Félix Alexandre Antunes Soares
Dra. Nilda Berenice de Vargas Barbosa

PORTO ALEGRE

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho e agradeço:

À Deus, pela saúde, força e bênçãos que me concede diariamente.

Aos meus pais e irmão, meu noivo Wagner, que são minha família, base e combustível da minha vida, pelo apoio e amor dispensados a mim todos os dias.

Às minhas queridas amigas, irmãs de coração, Carina e Eliza, pelo incentivo, ajuda e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora Prof^a Dr^a. Lisiane de Oliveira Porciúncula.

Ao corpo docente e de funcionários da UFRGS.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal.

RESUMO

Este trabalho procurou investigar o impacto do crescimento da Pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da Educação básica que atuam na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), avaliando o comparativo entre o crescimento da Pós-graduação *stricto sensu*, nas áreas de Educação e Letras, nos últimos 10 anos com a relação de professores da Educação Básica atuantes na rede pública de ensino do DF que ingressaram e obtiveram os títulos de mestrado e/ou doutorado no mesmo período, possibilitando observar a evolução da formação continuada dos professores nesse nível de ensino. Também foram apontados aspectos que dizem respeito ao Sistema Nacional de Pós-graduação e o papel da CAPES no incentivo da formação continuada de professores em nível de Pós-graduação *stricto sensu*. As legislações e políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores foram também analisadas, bem como pesquisas já realizadas sobre o tema. As conclusões confirmam o avanço no envolvimento de professores da Educação Básica atuantes na rede pública de ensino do DF com a Pós-graduação *stricto sensu* e ao mesmo tempo a importância de esforços adicionais de incentivo para um crescimento mais expressivo de ingressos e titulações.

Palavras-chaves: Pós-graduação *stricto sensu*. Formação continuada de professores. Educação básica.

ABSTRACT

This study sought to investigate the impact of *stricto sensu* post-graduate growth in portuguese teachers training of basic education who work in DF's public school, analyzing the growth of *stricto sensu* post-graduate in the last 10 years in Education and Languages' areas together with the data of basic education teachers working in the DF's public school system who obtained the titles of Masters and /or PhD in the same period, making it possible to observe the evolution of the continuing education of teachers at this level of education. It also pointed out aspects concerning the National System of Post-Graduate and the role of CAPES in the induction of teachers' continuing education at this level of studies. In due course, it analyzed public laws and policies for the continuing education of teachers as well as previous studies on the subject. The findings confirm the progress in the involvement of basic education teachers active in DF's public education with *stricto sensu* post-graduate and at the same time the importance of further efforts incentive for a more significant growth of incomes and entitlements.

Keywords: *Stricto sensu* post-graduate. Continuing education of teachers. Basic education.

LISTA DE FIGURAS, QUADRO E GRÁFICOS

FIGURAS

Figura 1 - Processos do Sistema de Avaliação da Pós-graduação

QUADROS

Quadro 1 - Possíveis similaridades do Projeto de Lei Nº 8.035/2010 com as proposições do CNE

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento cumulativo de cursos recomendados na área de Educação

Gráfico 2 - Recomendações ano x ano dos Programas de Pós-graduação da área de Educação pela CAPES

Gráfico 3 - Percentual de distribuição atual dos Programas de Pós-graduação da área de Educação por região

Gráfico 4 - Crescimento cumulativo de cursos recomendados na área de Letras

Gráfico 5 - Recomendações ano x ano dos Programas de Pós-graduação da área de Letras pela CAPES

Gráfico 6 - Percentual de distribuição atual dos Programas de Pós-graduação da área de Letras por região

Gráfico 7 - Número de professores de educação básica de português atuantes na rede pública de ensino do DF ano a ano

Gráfico 8 - Crescimento do número de professores de educação básica de português atuantes na rede pública de ensino do DF titulados com mestrado

Gráfico 9 - Crescimento do número de professores de educação básica de português atuantes na rede pública de ensino do DF titulados com doutorado

Gráfico 10 - Comparativo do total de professores de educação básica de português atuantes na rede pública de ensino do DF com os que possuem títulos de mestrado e doutorado

Gráfico 11 - Número de professores de português da educação básica do DF licenciados para cursar mestrado e/ou doutorado ano a ano

Gráfico 12 - Comparativo do número de professores de português da educação básica do DF licenciados para cursar mestrado e/ou doutorado em 2004 e 2014.

Gráfico 13 - Comparativo da evolução dos programas de Pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação e Letras com o crescimento de professores de português da educação básica do DF titulados no mestrado e no doutorado.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTC-ES - Conselho Técnico-Científico da Educação Superior

DED – Diretoria de Educação à Distância

DF – Distrito Federal

EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

GDF – Governo do Distrito Federal

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB

IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MP – Mestrado Profissional

PICD - Programa Institucional de Capacitação de Docentes

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação

PROF-ARTES - Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional

PROF-FIS - Mestrado Profissional em Física em Rede Nacional

PROFIAP - Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional

PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional

PROFMAT - Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

QUALIS – Ferramenta da CAPES de indicadores de produção científica

SBF - Sociedade Brasileira de Física

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SNPG – Sistema Nacional de Pós-graduação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAC - Universidade Federal do Acre

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFT – Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1

O SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E O PAPEL DA CAPES

1.1 – A CAPES E A EDUCAÇÃO BÁSICA

1.2 – OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO

1.3 - O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

1.4 – OS MESTRADOS PROFISSIONAIS NO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E O INCENTIVO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 – LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.2 - FORMAÇÃO CONTINUADA: HISTÓRICO, DESAFIOS E IMPORTÂNCIA

2.3 - PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPÍTULO 3

IMPACTOS DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a velocidade do desenvolvimento econômico, fruto da ação de globalização crescente, exige das escolas do setor público e privado alto padrão de qualidade a fim de permitir bons resultados face à concorrência. O desenvolvimento social periódico provoca a necessidade de busca por recursos humanos qualificados gerando novas exigências de ensino para a sociedade exigindo a renovação continua dos objetivos instituídos para a formação de professores. Portanto, muitas mudanças são necessárias para melhorar os resultados de aprendizagem na educação básica, pilar da educação brasileira, e a atuação do professor destaca-se como fundamental nessas mudanças.

Diante desse cenário, o governo brasileiro vem criando diversas políticas de incentivo a capacitação docente. A Lei Nº 13.005, de 25 junho de 2014, trata sobre o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020. Nele constam metas e estratégias que deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PNE - 2011/2020. A meta 16 é “formar 50 % dos professores da Educação Básica em nível de Pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.” A partir de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - passou a atuar na formação de professores da Educação básica aumentando a abrangência de suas ações no desenvolvimento de pessoal qualificado no Brasil e no exterior.

O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa apresenta grandes dificuldades no alcance de índices positivos. Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF de 2001 a 2011, desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, “o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73%

em 2011, mas apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática”. Para Terezinha Nunes (1992):

Não existe dúvida de que a gramática desempenhe um papel na leitura. Quando as crianças começam a ler, elas rapidamente compreendem que o significado e a gramática das sentenças escritas oferecem indicações importantes, auxiliando-as na decodificação de palavras de difícil leitura. As crianças usam parte das sentenças para prever ou antecipar as palavras que virão a seguir no texto e essa antecipação facilita a leitura.

Visto que a Língua Portuguesa é a base do ensino brasileiro, o desempenho adequado em seu ensino-aprendizagem é fundamental para alcançar o desenvolvimento correspondente na aprendizagem de outras tantas disciplinas. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a Prova Brasil, promovida desde 2005, realiza a avaliação de desempenho dos estudantes da educação básica nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país. Também são aplicados questionários socioeconômicos à comunidade escolar e aos estudantes. Os resultados alcançados nessas provas, das quais as médias de desempenho subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, realizado pelo INEP, apresentam a baixa qualidade da educação e permitem reconhecer as peculiaridades regionais, podendo comparar diferentes escolas e constatar que a oferta educacional não é igual para todos. No Distrito Federal - DF as notas do IDEB, revelam que os resultados veem se mantendo ou aumentando timidamente em todas as modalidades de ensino nos últimos anos. Porém, as metas instituídas para 2013 foram obtidas apenas na 4ª série/5º ano da educação básica. Para a 8ª série/ 9º ano o resultado em 2013 foi de 3.9 enquanto a meta para esse ano era de 4.1. Já na 3ª série do Ensino Médio o DF não alcançou as metas de 2011 e 2013.

Com o novo papel da CAPES e com a meta da Lei Nº 13.005/2014, além de todos os desafios, necessidades e iniciativas que existem para o avanço da formação continuada de professores de Educação Básica no Brasil, o objetivo da pesquisa é investigar o impacto do crescimento da Pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da educação básica que atuam na rede pública de ensino do DF, comparando o crescimento da Pós-graduação *stricto sensu* nos últimos 10 anos com a relação de professores da Educação Básica atuantes na rede pública de ensino do DF que ingressaram e obtiveram os títulos de mestrado e/ou doutorado no mesmo período, possibilitando observar a evolução da formação continuada dos professores nesse nível de ensino.

Essa pesquisa foi motivada por problemas que abrangem a análise de ações governamentais de indução da Pós-graduação para formação de professores da educação básica, bem como contextualizar o histórico da formação de professores no país e o sistema de Pós-graduação nacional.

O exame de incentivos disponíveis para os professores no ingresso e durante a realização da Pós-graduação também se competiu explorar, assim como se o crescimento dos programas de Pós-graduação *stricto sensu* e as vagas e oportunidades ofertadas são adequadas à demanda existente, sendo imprescindível para o alcance das metas. Esse levantamento poderá subsidiar novas estratégias para o fomento da capacitação de professores ano a ano.

Frente ao objetivo da pesquisa de investigar o impacto do crescimento da Pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da educação básica que atuam na rede pública de ensino do DF, optou-se por trabalhar os dados de cursos de Pós-graduação das áreas de Educação e Letras no Brasil.

METODOLOGIA

A metodologia, segundo Lakatos (2001), é considerada como o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando nas decisões do cientista.

A metodologia adotada nessa pesquisa foi de natureza descritiva e quantitativa a partir do problema de pesquisa a respeito do impacto do crescimento da Pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da educação básica que atuam na rede pública de ensino do Distrito Federal. O impacto foi definido como unidade experimental para verificar se a formação dos professores cresceu, diminuiu ou manteve-se inalterada.

Para a realização do objetivo empregou-se recursos de cunho quantitativo. A interpretação dos dados é baseada na técnica da pesquisa quantitativa e serviu de base para cruzamento e análise das informações da Pós-graduação *stricto sensu* e da formação de professores do DF.

Segundo Marconi e Lakatos (2005), a razão para se conduzir uma pesquisa quantitativa é descobrir quantas pessoas de uma determinada população compartilham uma característica ou um grupo de características. Na presente pesquisa a proposta é verificar o comportamento da formação, em cursos de mestrados/doutorados, de professores de português da educação básica que atuam na rede pública de ensino do Distrito Federal, nos últimos 10 anos, em relação ao desenvolvimento da recomendação e oferta desses cursos no mesmo período.

Segundo Vergara (2005), a pesquisa descritiva expõe característica de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer

correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

Por ser uma pesquisa descritiva, as variáveis que estabeleceram relação com o objeto de estudo analisado foram: cursos recomendados na área de Letras/Linguística e Educação; número de professores titulados com mestrado e/ou doutorado; número de professores pleiteados com licença capacitação para realização de Pós-graduação *stricto sensu*; incentivo financeiro na remuneração dos professores titulados e legislação pertinente.

O decurso do desenvolvimento da metodologia foi realizado da seguinte maneira:

- Revisão de literatura de dissertações, teses e artigos relativos à formação continuada de professores e ao sistema nacional de Pós-graduação brasileiro;
- Revisão documental de legislações e portarias atinentes à formação continuada de professores e ao sistema nacional de Pós-graduação brasileiro;
- Arranjo dos documentos obtidos na revisão literária historiando e contextualizando o desenvolvimento da formação de professores e o sistema de Pós-graduação *stricto sensu* no país;
- Levantamento de dados concernentes à quantidade de cursos de Pós-graduação *stricto sensu* recomendados pela CAPES nas áreas de Letras/Linguística e Educação;
- Coleta de dados na Secretaria de Educação do Distrito Federal dos professores de português da rede pública de ensino da educação básica: total do efetivo, quantidade de professores titulados com mestrado e/ou doutorado e que gozaram de licença capacitação, bem como obtenção de legislação pertinente.

- Apresentação e interpretação dos dados dos professores de português da rede pública de ensino da educação básica do Distrito Federal e dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* recomendados pela CAPES nas áreas de Letras/Linguística e Educação.

O capítulo I tem o objetivo de apresentar as principais características da Pós-graduação *stricto sensu* no país, discutindo o desenvolvimento e organização do Sistema Nacional da Pós-graduação, a entrada da CAPES no cenário da Educação Básica e a oferta de cursos *stricto sensu* voltados para a formação de professores da educação básica que atuam na rede pública de ensino. É um aspecto essencial o surgimento dessa contextualização visto que, na presente pesquisa, é observado e analisado se o crescimento da Pós-graduação *stricto sensu* tem relação com o desenvolvimento da formação de professores de português da educação básica que atuam na rede pública de ensino do DF nesse nível de ensino.

CAPÍTULO 1

O SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E O PAPEL DA CAPES

1.1 – A CAPES E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 1951 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na época denominada de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, foi criada por decreto e também instituída uma Comissão com representantes do Ministério da Educação e outros diversos órgãos. Segundo o Decreto nº 29.741, o objetivo central da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior:

Art. 2º A Campanha terá por objetivos:

a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.

Em 1990, a CAPES foi estabelecida pela Lei nº 8.028 como órgão específico do Ministério da Educação. A Lei nº 8.405, de 1992, permitiu ao Poder Executivo instituir a CAPES como Fundação Pública, atribuindo à instituição maior força para desempenhar o acompanhamento e avaliação dos cursos de Pós-graduação *strictu sensu* no Brasil com eficácia.

Após mais de 50 anos de criação, a Lei nº 11.502 de 2007 cria uma Nova CAPES, até então responsável pela coordenação do Sistema Nacional de Pós-graduação - SNPG, agora recebe o desafio de indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Essa nova missão se consolida em 2009 pelo Decreto nº 6.755 que “institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada”. A CAPES, visando se adequar à nova missão, cria duas diretorias, a de Educação Básica Presencial (DEB) e a de Educação a Distância (DED).

Em maio de 2009, a nova atuação da CAPES se estabeleceu mais intensamente com o lançamento, pelo Ministério da Educação, do primeiro Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. A intenção é formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados.

De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram (MEC, 2014).

Com poucos anos de mudança na composição da Fundação, a CAPES atua de diversas maneiras orientada pela nova missão. Muitos programas são desenvolvidos visando colaborar com o aperfeiçoamento da educação básica, primando sempre pela

qualidade, e estimulando novos conhecimentos usando ferramentas facilitadoras de ensino-aprendizagem na educação presencial e na educação à distância.

Mesmo com a nova missão de atuar na formação de professores da educação básica, a CAPES exerce papel essencial na ampliação e consolidação da Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, inclusive voltados para a formação continuada dos professores da educação básica.

O sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de Pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento como bolsas de estudo, auxílios e apoios (CAPES, 2014).

1.2 - OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO

O crescimento e o progresso de um país estão intimamente ligados à formação de recursos humanos, de profissionais capacitados, e a criação e disseminação de conhecimento. Nos anos 50, o Brasil enxergou a capacitação de pessoas como necessária para aumento das faculdades intelectuais no país, o que geraria maior apoio à ampliação e desenvolvimento de diversos setores da economia nacional, bem como com a independência na área de tecnologias.

Os primeiros passos da Pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos propunha a implantação de uma Pós-graduação nos moldes europeus (SANTOS, 2003). Ainda que determinadas frentes em 1930 discutissem a Pós-graduação e mesmo com a

instituição da CAPES, até então Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior, e do CNPq na década de 1950, pode-se afirmar que as experiências de Pós-graduação brasileiras foram efetivamente reconhecidas como um novo nível de ensino a partir de 1965, com a emissão do Parecer 977/65 pelo Conselho Federal de Educação (HOSTINS, 2006).

Segundo o Parecer 977/65, o desenvolvimento da Pós-graduação se deu principalmente quando “a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica.” Para Cury (2005), pode-se afirmar que, do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da Pós-graduação em nosso país.

Com a mudança da estrutura pelo Decreto 74.299 de 1974, a CAPES e a Pós-graduação brasileira delimitaram papel vital e estratégico no avanço do ensino superior no país, provocando várias ações relacionadas a esse desenvolvimento, inclusive a aprovação dos Planos Nacionais de Pós-graduação - PNPG.

O 1º Plano (1975-1979) apresentou o envolvimento da Pós-graduação nas esferas estatais e federais agregando-a a graduação como principal missão. O objetivo central era promover a pesquisa, formando recursos humanos capacitados para atuar em todas as áreas que impulsionam o crescimento nacional como nos serviços públicos, no sistema educacional e na indústria. Segundo Hostins (2006), o ideal nacionalista de construção de um “Brasil-potência” conduziu o governo à articulação com dirigentes e representantes da comunidade científica e universitária com vistas à modernização da universidade e da ciência e tecnologia resultando na definição de políticas que produziram efeitos transformadores.

O destaque do 2º Plano (1982-1985) permaneceu no 1º Plano, mas agora com foco na qualidade através da avaliação da Pós-graduação. A avaliação de qualidade já havia se iniciado em anos anteriores sutilmente, porém agora no 2º Plano ela foi instituída e aprimorada. Conforme o texto do 2º Plano:

A Pós-graduação e a pesquisa têm se mostrado elementos indispensáveis no estímulo à qualificação docente. É essencial que o docente, pela prática, esteja familiarizado teórica e metodologicamente com a atividade de pesquisa na área de sua especialidade e que o pesquisador encontre um ambiente favorável para a transmissão do conhecimento e da experiência acumulados por ele. Para ambos os processos, a Pós-graduação constitui o contexto privilegiado.

A formação continuada de professores é de suma importância para que o docente utilize a base teórica de sua aprendizagem no seu modo de ensinar em sala de aula, aliando também o cotidiano de seus alunos como exemplos práticos, tornando a assimilação de conteúdo mais simples.

Visando o alcance da independência econômica do país, o 3º Plano (1986-1989) vincula a Pós-graduação e suas atividades ao desenvolvimento da economia nacional, integrando o funcionamento da Pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia. A política de Pós-graduação nos primeiros 10 anos seguintes do 1º Plano (1975) foi orientada com bases nos primeiros PNPGs (1º e 2º).

Segundo o 3º PNPG, como resultado dos Planos, duas grandes conquistas marcaram fortemente a evolução do sistema nacional de Pós-graduação: aumento da absorção de pessoal em regime de tempo integral e dedicação exclusiva nas IES federais e o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD). No nível de organização, a grande conquista se deu com a inserção e a estabilização do Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-graduação, tendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES como responsável.

O papel da CAPES foi essencial para concretizar a ampliação e consolidação da Pós-graduação. O financiamento para Pós-graduandos por meio de bolsas de estudos, aliado ao PICD, assegurou a formação de um expressivo contingente de quadros, em particular para a docência na Pós-graduação (KUENZER e MORAES, 2005).

Segundo o PNPG 2011-2020, o 4º PNPG não foi promulgado, mas suas diretrizes foram adotadas pela CAPES, se caracterizou pelas ênfases na expansão do sistema, na diversificação do modelo de Pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG.

Já o 5º Plano, introduziu a possibilidade de induzir a Pós-graduação estrategicamente com o apoio de instituições estaduais. O aperfeiçoamento da avaliação qualitativa da Pós-graduação também foi tema deste plano, bem como a importância da interação e colaboração entre os programas nacionais e internacionais e do papel social da Pós-graduação. Ainda, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de serviços público e privado (PNPG 2011-2020) esteve presente no 5º PNPG.

Na história dos Planos Nacionais de Pós-graduação, o Brasil buscou constituir objetivos e metas ao sistema nacional de Pós-graduação. Para Cury (2005), os planos nacionais de Pós-graduação foram se sucedendo e, seja pela participação da comunidade científica, seja pelo seu caráter estratégico na produção do conhecimento científico.

Consequentemente, as comissões delegadas para a criação do PNPG 2011-2020 consideraram o respeitável trabalho dispensado nos Planos anteriores para a elaboração desse novo plano no cenário contemporâneo, levando em consideração as necessidades atuais, conservando os ganhos conquistados pelos planos precedentes e traçando o

continuo aperfeiçoamento e crescimento do SNPG. O grande desafio é explorar o potencial brasileiro enfrentando as dificuldades e falhas do sistema de Pós-graduação.

O PNPG 2011-2020 se apoia nos seguintes eixos: 1. a expansão do SNPG; 2. A criação de uma agenda nacional de pesquisa; 3. o aperfeiçoamento da avaliação; 4. a multi/ interdisciplinaridade; 5. o apoio a outros níveis de ensino.

A pesquisa é a essência da Pós-graduação, e a aplicação de seus achados resulta em novas tecnologias e metodologias que podem ser de grande utilidade no desempenho das funções tanto do setor privado como do público, tornando a pesquisa em um relevante instrumento de desenvolvimento social e da economia nacional. Neste contexto a colaboração entre Universidade, setor privado (empresas) e o Estado é de suma importância para induzir ações e temas de políticas públicas, com a participação agências de fomento de todas as esferas do país repercutindo diretamente no SNPG.

Para Cury (2005), a política de Pós-graduação traduziu-se em realizações e demonstrações porque ela se impôs como uma ação deliberada do Estado em vista de sua implementação. Segundo Barreto e Domingos (2012):

O sexto Plano propõe o crescimento do sistema, mas não o crescimento linear de todas as áreas: é necessário escolher, crescer com qualidade, combater as assimetrias e as distorções, e vencer o conservadorismo do sistema. O lema é: ousar mais, experimentar o novo, atentar aos desafios e enfrentar as urgências.

De acordo com o PNPG 2011-2020, algumas áreas estratégicas que deverão integrar a Agenda Nacional de Pesquisa (elaborada pela Universidade, empresas e o Estado) são: o programa espacial, a política nuclear, a saúde pública, o desafio urbano, o ensino médio e a educação básica, os problemas ligados ao clima, à energia, ao pré-sal e às questões sociais pertinentes.

No contexto da Educação Básica, com a instituição da política nacional de formação continuada de professores, essa questão foi incluída nas atribuições da CAPES aproximando ainda mais a Educação Básica da Pós-graduação.

No 6º PNPG a discussão da formação continuada de professores foi levantada como grande desafio vista a urgência de profissionais capacitados com perfil correspondente as demandas e cenários atuais. Esta urgência provoca a prioridade de ações governamentais para a educação e formação de professores, sendo de extrema acuidade que nas ações e discussões a valorização do profissional, como a remuneração digna e melhoria das condições de trabalho, não sejam esquecidas.

Recomendou-se que o SNPG amplie os estudos sobre a formação de professores, estabelecendo a padronização da qualidade, mesmo que mínima. A administração das escolas com a adaptação das atividades e currículos voltados para os interesses e necessidades dos jovens alunos inseridos na Educação Básica, também são desafios do novo PNPG para o SNPG. A interação da Pós-graduação com a educação básica aproxima, de forma mais efetiva, o SNPG da sociedade e seus interesses.

As tendências que se seguiram nos PNPGs nos últimos anos demonstram os eixos principais que definem o paradigma norteador das políticas para a Pós-graduação: o esforço pela diversificação e expansão da oferta, a flexibilização de modelos, a institucionalização de um processo contínuo de avaliação, o incremento da internacionalização, a cumplicidade com o mercado, a atuação em rede, a busca de perfis de excelência, enfim, o partilhamento com o paradigma que define a economia do conhecimento (HOSTINS, 2006).

1.3 - O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Com crescimento dos cursos de Pós-graduação, foi natural a preocupação com qualidade da geração de conhecimento e da pesquisa, sendo necessário a implantação de controle de qualidade, o que acabou desencadeando o sistema de avaliação da CAPES.

A reforma de 1968 e os substanciosos recursos oferecidos pelas agências de financiamento da Pós-graduação e da pesquisa (CAPES, CNPq e FINEP), dentro dos sucessivos Planos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, profissionalizaram o sistema universitário, com a implantação dos regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva e, sobretudo, implementaram uma consistente política de Pós-graduação, com a avaliação pelos pares sob a coordenação da CAPES. (TRINDADE, 2003).

Assim, iniciava-se um sistema de avaliação e acompanhamento que foi reiterado e inserido na formulação e lançamento do I PNPG. No 2º PNPG (1982-1985), o objetivo, seguindo a linha do 1ª plano, continuou sendo a formação qualificada de recursos humanos para atender as demandas públicas e privadas além da capacitação docente. Já em suas diretrizes, o plano enfatizou a qualidade do ensino superior e principalmente a qualidade da Pós-graduação, fazendo necessário se aprimorar a avaliação que sutilmente já vinha sendo realizada anteriormente com a contribuição da sociedade científica. Em 1976, a Capes decidiu implantar um sistema de avaliação dos cursos e programas das universidades.

A decisão da Capes deu-se, em grande parte, em função do crescimento acentuado dos cursos de mestrado e doutorado no País (após implantação oficial da Pós-graduação em 1965), que poderia por em risco a qualidade acadêmica desses cursos, bem como do reclame da comunidade acadêmica (MATOS, 2004).

O sistema de avaliação dos cursos e programas das universidades, implantado pela CAPES, tinha como finalidades: identificar os acertos, os erros e os problemas dos cursos; orientar-se no planejamento ou na formulação de políticas, alocação e

distribuição de recursos, e assegurar a qualidade do ensino e da produção científica (CORDOVA; GUSSO; LUNA, 1986). Para Hostins (2006):

A evidente burocratização das universidades, transformadas em pesadas organizações, exigiam a conseqüente regulação e controle das atividades desenvolvidas, principalmente nos programas de Pós-graduação. Nessas circunstâncias, e em relação à Pós-graduação, cria-se a necessidade de avaliação da pesquisa ali desenvolvida. A CAPES encarregou-se deste papel e implantou, em 1976, a sistemática de avaliação por meio de comissões de consultores – a avaliação por pares –, sendo a primeira delas realizada em 1978.

A apreensão com a qualidade da educação não necessariamente se remetia a implantação de um sistema de avaliação, mas o entendimento da CAPES foi de que a avaliação seria o melhor instrumento para apontar os problemas que comprometeriam a qualidade dos cursos e assim eles poderiam ser sanados, aproximando a Pós-graduação dos níveis de qualidade esperados.

O Sistema de Avaliação da Pós-graduação, desde sua implantação, desempenha papel essencial na melhoria, ampliação e consolidação da Pós-graduação e dos estudos científicos e tecnológicos no país, além de subsidiar deliberações concernentes a programas e políticas de incentivo à Pós-graduação, como distribuição de bolsas. A avaliação iniciou-se em virtude da distribuição das bolsas que, da concessão individual passou a ser institucional (FERREIRA e MOREIRA, 2002).

Ao decorrer dos anos, a avaliação da CAPES passou por várias transformações. Para Souza e Paula (2002):

O Sistema de Avaliação da Pós-graduação passou por mudanças periódicas, e sua estrutura e funcionamento foram ajustados às exigências decorrentes dos avanços da ciência e tecnologia e do desenvolvimento da Pós-graduação no Brasil. A partir da experiência acumulada ao longo do tempo, os critérios de avaliação foram se transformando, gerando alterações nos indicadores básicos utilizados e, conseqüentemente, nas informações coletadas.

Entre 1996 e 1997, a CAPES, procurando aprimorar o sistema de avaliação, recebeu consultores estrangeiros que analisando o atual sistema de avaliação brasileiro

poderiam diagnosticar problemas e recomendar aprimoramentos. Em 1998, foram implantadas mudanças no processo de avaliação da CAPES, resultando no surgimento de um novo ciclo avaliativo trienal (SOUZA e PAULA, 2002). Na avaliação de 1998, algumas dessas mudanças já foram implementadas como um processo de avaliação para a entrada de cursos novos no SNPG e a construção de uma ferramenta com indicadores de produção científica, onde houvesse uma categorização da qualidade das revistas científicas, usadas pelos programas, feita pelos comitês de áreas. Essa ferramenta foi denominada QUALIS que é utilizada até os dias atuais.

Para KUENZER e MORAES (2005):

O novo modelo de avaliação, uma vez que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG: o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Em que pesem as justificadas críticas à sistemática de avaliação, pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do Estado no redirecionamento da Pós-graduação. A partir do novo instrumento e, portanto, do enfoque central na pesquisa, evidenciaram-se alguns indicadores desta nova concepção. Introduziu-se a idéia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado.

As reformulações realizadas no sistema avaliativo da Pós-graduação, introduzidas entre 1996 1997, se mantiveram essencialmente as mesmas até hoje. A avaliação do sistema nacional de Pós-graduação, na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada pela Diretoria de Avaliação/Capes e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores ad hoc (CAPES, 2014). A avaliação e o acompanhamento da Pós-graduação no país realizada pela CAPES é um processo fundamental na manutenção da qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado.

O atual Sistema de Avaliação da CAPES é formado por 48 áreas de avaliação, sendo que cada uma possui uma Coordenação de Área, constituída por consultores pertencentes e atuantes dentro das próprias áreas. A escolha dos membros é feita por indicação da comunidade científica e finalizada pelo Conselho Superior e a Presidência da CAPES. As 48 áreas de avaliação formulam Documentos de Área que norteiam os programas de Pós-graduação tanto na avaliação de cursos novos como na manutenção e acompanhamento de cursos já recomendados e ativos no SNPG. Este Documento contém os principais indicadores de avaliação das áreas e as expectativas e orientações para o crescimento qualitativo dos programas.

O Sistema de Avaliação compreende-se em dois processos singulares que são a avaliação de propostas novas submetidas (entrada) e a avaliação dos cursos de mestrado profissional (MP), mestrado acadêmico (ME) e doutorado (DO) já integrados no SNPG (permanência):

Figura 1: Processos do Sistema de Avaliação da Pós-graduação



Fonte: CAPES (2014)

Estes processos avaliativos são gerenciados pela Diretoria de Avaliação da CAPES com a participação de comissões montadas e sugeridas pelas Coordenações de

Área e autorizadas pela mesma Diretoria. Esta comissão de avaliação é formada por membros especialistas das áreas de avaliação e preza-se pela heterogeneidade de instituições e regiões do país em sua composição, assim conferindo ao processo maior licitude vista a participação efetiva da própria comunidade científica. A legitimidade das avaliações da Pós-graduação realizadas pela CAPES é de suma importância já que seus resultados e o desempenho dos programas orientam a formulação de políticas e o fomento da Pós-graduação.

A legislação vigente que fixa normas para a avaliação das propostas de cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, visando à autorização e o reconhecimento de cursos para a entrada no SNPG é a portaria CAPES nº 193 de 4 de outubro de 2011. Segundo seu texto, somente têm validade nacional os diplomas de mestrado (acadêmico e profissional) e de doutorado reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação/MEC - sendo esse ato de reconhecimento baseado na avaliação da proposta de curso realizada pela Capes.

As avaliações da Pós-graduação realizadas pela CAPES possuem duas instancias: a comissão de área e o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). Cabem as comissões de área a análise e avaliação dos programas de Pós-graduação e a formulação de parecer justificado sobre a qualidade da proposta, no caso de cursos novos, ou do desempenho de cada programa, no caso da avaliação dos cursos já pertencentes ao SNPG (Avaliação Trienal). Já ao CTC-ES cabe a função de, embasados pelos pareceres elaborados pelas comissões de área, deliberar sobre as notas atribuídas aos cursos/programas, tanto na Avaliação Trienal como na avaliação de propostas de cursos novos.

A escala de notas é de 1 a 7, sendo que 1 e 2 não recomendam a proposta de curso novo e no caso de Avaliação Trienal descredenciam o curso/programa do SNPG.

As notas 6 e 7 são atribuídas para programas já integrantes do SNPG com destaque no sistema por sua excelência e inserções nacional e internacional. Conforme a portaria CAPES nº 193 de 4 de outubro de 2011, na avaliação de cursos novos é admitido solicitar diligência documental, diligência de visita ou ambas, para obter esclarecimentos sobre aspectos específicos relativos ao mérito da proposta, antes de emitir o parecer final. Em ambas as avaliações da CAPES é assegurado o pedido de reconsideração de resultados que é disciplinado previamente em regulamentos e/ou portarias.

Na avaliação de cursos novos, atualmente a CAPES utiliza o aplicativo SNPG/Recomendação, onde são inseridos os pareceres da comissão de área e do CTC-ES. Com o lançamento da Plataforma Sucupira em 2013, há o projeto de que a avaliação de cursos novos seja incorporada pela plataforma passando a ser realizado nesse novo sistema. Na Avaliação Trienal o aplicativo utilizado é o Sistema Ficha. Todos os resultados são divulgados na página da CAPES e listagem com os cursos recomendados é encaminhada ao CNE para homologação e emissão de portaria.

As duas avaliações da Pós-graduação, entrada e permanência no SNPG, são registradas em fichas de avaliação estruturadas em quesitos e itens, sendo que na avaliação trienal as fichas de cursos acadêmicos e mestrados profissionais possuem algumas diferenças conforme constam ambas em anexo.

Os resultados de ambos os processos de avaliação da Pós-graduação contribuem para a segurança da qualidade da Pós-graduação no Brasil, possibilitando o conhecimento do cenário da Pós-graduação brasileira, o alcance de desenvolvimento das várias áreas do conhecimento, bem como o desempenho na produção de conhecimento e formação de profissionais. As avaliações da CAPES também subsidiam

a elaboração de programas e planos de desenvolvimento e prioridades de investimentos no SNPG.

1.4 - OS MESTRADOS PROFISSIONAIS NO SISTEMA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E A INDUÇÃO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No final da década de 90, surgiu a ideia de que a Pós-graduação *stricto sensu* poderia gerir a formação de recursos humanos para diversos setores distintos do acadêmico, mas para isso seria necessário apreciar esse novo nível de Pós-graduação de maneira diferente da tradicional Pós-graduação acadêmica. Em dezembro de 1998, a CAPES publicou a Portaria Nº 080, que dispunha sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais, considerando:

- a) a necessidade da formação de profissionais pós graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística;
- b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação;
- c) a inarredável manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da Pós-graduação *stricto sensu* e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional.

Segundo a CAPES, o Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de Pós-graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. O principal objetivo do Mestrado Profissional é agregar ao setor produtivo brasileiro maior possibilidade de uma produtividade eficaz e maior oportunidade de competição.

As mudanças tecnológicas e as correntes de transformações econômico-sociais têm demandado profissionais com perfis de especialização distintos dos tradicionais. Observa-se o surgimento de programas de mestrado com

características diferentes dos existentes no sistema de Pós-graduação do país. São diferenças que se manifestam na orientação dos currículos, na composição do corpo docente e discente, nas formas de financiamento e nos arranjos institucionais RBPG 2005

Os cursos na modalidade mestrado profissional devem oferecer uma estrutura curricular que articule conhecimento, metodologia e aplicação norteada para o setor profissional específico de atuação. Consequentemente, é imprescindível que profissionais reconhecidos e qualificados em sua área de atuação façam parte do corpo docente do curso. Conforme orientações da CAPES, o “trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos”.

Pela Portaria CAPES Nº 080 de 1998, os cursos da modalidade de mestrado profissional possuem inclinação para o autofinanciamento. Com a introdução do mestrado profissional nas atividades da Pós-graduação na CAPES e com a nova missão da agência inserida em 2007 de trazer a sua longa experiência de seis décadas na Pós-graduação para a educação básica, que trouxe consigo a Universidade Aberta do Brasil – UAB, pensou-se na possibilidade e necessidade de mestrados profissionais induzidos e a distancia, que oferecessem bolsas de estudo, fossem semipresenciais e voltados para a formação de professores da educação básica. Esses mestrados profissionais induzidos aproximariam de uma forma extremamente importante a educação básica da Pós-graduação.

Em 2010, o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior – CTC-ES da CAPES aprovou a primeira proposta de mestrado profissional a distancia do Brasil, o PROFMAT, voltado para a formação de professores, atendendo uma grande demanda e necessidade da educação brasileira. Em março de 2011, foi publicada a Portaria MEC nº 289 que dispunha sobre a concessão de bolsas de formação continuada para professores

da rede pública matriculados em cursos de Mestrado Profissional, sendo autorizado que o professor acumule a bolsa com o salário pago pela escola da rede pública da educação básica.

Construir em conjunto um projeto de qualidade do qual poderão aderir outras universidades posteriormente ampliando, modificando, adaptando, melhorando, os projetos e dessa forma, em um processo permanente de aperfeiçoamento é possível oferecer aos professores da educação básica uma formação inicial e continuada adequada e de qualidade. A oferta de cursos em rede é o ponto de partida fundamental para a mobilidade acadêmica.

O Mestrado profissional voltado para a formação de professores da educação básica da rede pública – PROF é uma ponte entre a universidade e a escola básica, mas ele também é uma ponte entre o saber dos professores que estão nas universidades e as demandas e as vivências do cotidiano da escola, criando oportunidade de diálogo entre o professor da universidade e o professor da escola, que busque atender situações concretas de sala de aula que precise de uma resposta de alto padrão de qualidade, com fundamento acadêmico, fundamento científico já que a escola é um universo de personalidade, de identidade, com diversas demandas e com toda pluralidade e diversidade que existe na sociedade.

A principal diferença entre o mestrado acadêmico (MA) e o MP é o produto, isto é, o resultado almejado. No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social (RIBEIRO, 2005).

Atualmente existem, recomendados pela CAPES, 5 mestrados profissionais voltados para a formação de professores da educação básica da rede pública e 1 voltado para profissionais da gestão pública . O PROFMAT, percussor dessa modalidade de

Pós-graduação, é um Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, que se apresenta em oferta nacional, em formato semipresencial, oferecido por uma rede de Instituições de Ensino Superior, pela Universidade Aberta do Brasil, tendo a Sociedade Brasileira de Matemática como coordenadora.

O curso iniciou suas atividades em 2011, e é voltado para professores de Matemática atuantes no ensino básico, principalmente em escolas públicas, visando aperfeiçoamento da formação profissional e propriedade de conhecimentos de interesse ao desempenho docente. O PROFMAT foi modelo inicial para mestrados profissionais voltados para a formação continuada de professores da educação básica induzidos pela CAPES em diversas áreas do conhecimento. Na Portaria MEC nº 289/2011 previu-se que as bolsas de formação continuada também abrangeriam os alunos do recém-criado PROFMAT.

Em 2012, mais um programa de Pós-graduação *stricto-sensu* foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior para induzir a capacitação dos professores de português do ensino básico. O Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS é um programa em rede, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa no País. Inicialmente com 39 instituições envolvidas, o curso é oferecido no modelo semipresencial, e foi concebido nos moldes do programa já existente na área de Matemática, o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). Em seu primeiro edital de lançamento, o PROFLETRAS ofertou 853 vagas e obteve 10.649 inscrições.

Em fevereiro de 2013, O Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (PROF-FIS) foi recomendado pela CAPES. O PROF-FIS é um programa de Pós-graduação na modalidade profissional, de abrangência nacional, também voltado para professores de ensino médio e fundamental com destaque nos

conteúdos da Área de Física. É coordenado pela Sociedade Brasileira de Física (SBF) e seu objetivo principal é capacitar professores da Educação Básica aperfeiçoando o conhecimento em conteúdos de Física e a metodologia de ensino em sala de aula.

O programa é organizado em Polos Regionais em várias regiões do País. O edital de abertura em 2013 ofereceu 370 vagas, com 21 instituições associadas e houve mais de 900 inscrições. No edital de 2014, foram ofertadas mais de 300 vagas, com 32 instituições associadas e mais de 1700 inscrições.

Em abril de 2013, o PROFIAP, curso de mestrado profissional em Administração Pública, foi lançado. O curso é de oferta nacional, semipresencial e coordenado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). O PROFIAP tem como público alvo profissionais formuladores de políticas públicas que possam adquirir conhecimentos práticos e científicos para aumentar a produtividade e gerar melhoramentos na gestão pública. O edital de lançamento ofertou 212 vagas com 9 instituições participantes.

Em agosto de 2013, O PROF-ARTES foi lançado e é um programa de Mestrado Profissional em Artes, semi-presencial, inicialmente formado por 11 Instituições de Ensino Superior Associadas. É coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e tem como objetivo contribuir para a formação continuada de professores de Artes da Educação Básica pública. O PROF-ARTES ofereceu no seu edital de lançamento 161 vagas recebendo mais de 1300 inscrições.

No mesmo período, foi recomendado o Mestrado Profissional em História (ProfHistória) que é um programa de Pós-graduação *stricto sensu* semipresencial em rede nacional, coordenado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) , e inicialmente 12 instituições participantes, que objetiva a formação continuada de

docentes de História da Educação Básica, colaborando com o progresso da qualidade de ensino. O primeiro edital ofertou 152 vagas e teve mais de 1000 inscrições.

Pode-se observar que a tendência é o aumento de programas de mestrado profissional voltados para a formação de professores da educação básica da rede pública de ensino nas diversas áreas de conhecimento. A demanda é muito grande e as vagas ofertadas não são suficientes para capacitar todos os professores interessados.

Como continuidade da contextualização evolutiva da Pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores da educação básica, o próximo capítulo aborda a formação continuada de professores no Brasil, as legislações e políticas públicas voltadas para essa formação, bem como um panorama das pesquisas realizadas sobre o assunto. Pressupõe-se que a questão da formação continuada de professores, principalmente da Educação Básica, não é um fato recente. Essa discussão é feita ao longo do tempo e torna-se cada vez mais importante em face da importância de se acompanhar o desenvolvimento social e econômico mundial com recursos humanos qualificados. A Educação Básica é o início da formação escolar das futuras gerações e, portanto necessita de profissionais capacitados.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2.1 – LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Legislação Brasileira versa em diversos momentos sobre políticas públicas e as próprias preocupações do governo e órgãos da Educação sobre a importância da formação continuada de professores. Os textos trazem propostas de ações governamentais de indução da Pós-graduação para formação de professores da educação básica, do desenvolvimento e aprimoramento da formação continuada no Brasil.

A lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 80, o Poder Público é encarregado de incentivar “o

desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” No Art. 62, fica estabelecido que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.” No § 2º e no Parágrafo Único do mesmo artigo, a utilização de recursos e tecnologias da educação a distância tornar-se disponível para a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, bem como garante-se a formação continuada para os professores, “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de Pós-graduação.”

A resolução CNE/CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999, dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96, e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95 que tratam justamente da formação de professores. A resolução considera que “os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica”, possuindo a capacidade de abarcar as modalidades de cursos e programas a seguir:

- I - curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- III - programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;
- IV - programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97;
- V - formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na educação básica.

Portanto, os Institutos Superiores de Educação reforçam a ação de especializar e atualizar os professores de educação básica em diversos níveis, inclusive com a Pós-graduação *stricto sensu* permitindo, desse modo, a atualização profissional. A resolução CNE/CP N.º 1/1999 ainda institui que os cursos e programas dos institutos superiores de educação devem observar na formação de seus estudantes:

- I - a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência;
- II - a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas;
- III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional;
- IV - a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo.

Essa passagem da resolução abrange exatamente a importância e a essência da formação continuada de professores atuantes na educação básica. A aprendizagem do docente deve refletir no ensino realizado em sala de aula, que sua experiência e percepções sejam utilizadas na docência, articulando a teoria na prática de seus alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais leve e familiar.

A lei N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs.

Entre os objetivos dos Institutos Federais estão a oferta de cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, visando à formação de professores para a educação básica, além de cursos de Pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização bem como de Pós-graduação *stricto sensu*, contribuindo assim para a promoção de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, visando o processo de geração e inovação tecnológica, o que claramente abrange a ascensão da educação básica brasileira através da formação inicial e continuada dos profissionais atuantes na

rede pública de ensino. Portanto, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia agregam as políticas de incentivo ao desenvolvimento dos professores e da qualidade da educação nacional. Atualmente 17 IFETs oferecem cursos de Pós-graduação *stricto sensu* recomendados pela CAPES em todas as regiões do Brasil, totalizando 32 cursos (CAPES,2014).

A Lei Nº 13.005/2014 de autoria do Poder Executivo, trata sobre o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020. Nele constam metas e estratégias que deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PNE - 2011/2020. A Meta nº 1 versa sobre a universalização do atendimento escolar e oferta da educação infantil.

Na estratégia 1.6, o projeto remete-se a estimulação da articulação entre “programas de Pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de quatro e cinco anos.” Na Meta nº 14 tem-se a elevação gradual do quantitativo de matrículas na Pós-graduação *stricto sensu*, e como estratégias:

- 14.1) Expandir o financiamento da Pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento.”
- 14.2) Estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e as agências estaduais de fomento à pesquisa.
- 14.3) Expandir o financiamento estudantil por meio do FIES à Pós-graduação *stricto sensu*, especialmente ao mestrado profissional.
- 14.4) Expandir a oferta de cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

A expansão de oferta de cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil já se encontra em progresso na CAPES. Criada em 2005, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por

universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal (CAPES,2014).

Hoje, o Sistema é organizado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES. Com as metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância implementados com êxito na oferta de cursos de nível superior, em 2010 iniciou-se a indução da oferta de cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, a distância, voltados para a formação continuada de professores de educação básica da rede pública de ensino, o que já torna uma realidade em andamento a Meta nº 16 que estabelece a formação de “cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de Pós-graduação lato e *stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.”

As estratégias da Meta nº 16 são:

- 16.1) Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
- 16.2) Consolidar sistema nacional de formação de professores, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação dos cursos.
- 16.3) Expandir programa de composição de acervo de livros didáticos, paradidáticos, de literatura e dicionários, sem prejuízo de outros, a ser disponibilizado para os professores das escolas da rede pública de educação básica.
- 16.4) Ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar o professor na preparação de aulas, disponibilizando gratuitamente roteiros didáticos e material suplementar.
- 16.5) Prever, nos planos de carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças para qualificação profissional em nível de Pós-graduação *stricto sensu*.

As estratégias da Meta nº 16 refletem bem as soluções para as dificuldades que um professor da rede pública de educação básica possui para continuar sua formação,

como a consolidação e organização de um sistema nacional de formação de professores, o acesso e expansão de materiais e fontes de pesquisa atualizadas e de fácil manuseio para o próprio conhecimento do professor bem como para utilização na formulação de materiais didáticos para uso em sala de aula, além do incentivo ao professor de licenças para qualificação profissional em nível de Pós-graduação *stricto sensu*, dispensando o profissional do trabalho para dedicação integral na formação continuada.

O Conselho Nacional de Educação – CNE se manifestou sobre o até então Projeto de Lei Nº 8.035/2010, aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, fazendo um quadro de possíveis similaridades do Projeto de Lei com as proposições do CNE:

Quadro 1: Possíveis similaridades do Projeto de Lei Nº 8.035/2010 com as proposições do CNE

10º MAIOR DESAFIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL NA ÓTICA DO CNE	METAS DO PROJETO DE LEI Nº 8.035/2010
<p>10. Valorizar os profissionais da educação, garantindo formação inicial e continuada, além de salário e carreira compatíveis com sua importância social e com os dos profissionais de outras carreiras equivalentes.</p>	<p>Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>Meta 16: Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de Pós-graduação lato e <i>stricto sensu</i>, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.</p> <p>Meta 17: Valorizar o magistério público da Educação Básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.</p>

	Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.
--	---

Fonte: MEC (2011).

O CNE apresentou uma demonstração resumida das diversas demandas e dificuldades que representa os dez maiores desafios da Educação Nacional, e o décimo desafio apresentado é a “valorização dos profissionais da educação, garantindo formação inicial e continuada, além de salário e carreira compatíveis com sua importância social e com os dos profissionais de outras carreiras equivalentes”.

A respeito da formação dos professores, a correlação pode ser feita em quatro metas do Projeto de lei. Na Meta 15 trata-se da formação inicial garantida, na Meta 16 da formação continuada, através da Pós-graduação lato e stricto sensu, na Meta 17 da valorização do magistério público da Educação Básica e finalmente na Meta 18 o plano de carreira compatível. Dessa maneira, todos os aspectos relacionados no décimo desafio do CNE estão plenamente contemplados nas metas do Projeto de Lei Nº 8.035/2010, agora aprovado pela Lei Nº 13.005/2014.

2.2 - FORMAÇÃO CONTINUADA: HISTÓRICO, DESAFIOS E IMPORTÂNCIA

Movimentos relacionados à formação continuada de professores iniciaram-se em vários setores da sociedade com o objetivo de elevar a qualidade da educação e preocupados com o ensino vigente. As experiências mais antigas de que se tem notícia sobre a formação continuada de professores, segundo Andaló (1995) datam do início dos anos 60. Mas no plano de Reforma do MEC, de 1955, conforme Mendonça e Xavier (2008), divulgou-se detalhamento dos investimentos do MEC destacando-se o investimento no aperfeiçoamento do magistério, com 20 milhões destinados à

manutenção de um Centro Nacional e instalação de Centros Regionais, que estariam integrados ao INEP, e esse investimento seria aplicado na pesquisa das condições culturais do país, na formulação de uma política institucional (abrangendo pesquisas das condições escolares), na elaboração de planos e sugestões para a reconstrução educacional de cada região, no desenvolvimento de trabalhos sobre administração escolar, construção de currículo, preparo de mestres, e aos Centros Regionais (localizados na Bahia, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais) caberia o aperfeiçoamento e especialização do professor primário e do curso normal.

A partir da década de 1980 e especialmente na de 1990, algumas proposições relativas à formação inicial e continuada de professores ganharam repercussão internacional e influenciaram as políticas de formação em vários países da Europa e da América (FVC, 2011).

Sabemos que há algo de errado com a educação básica brasileira, que ela esta repleta de inconformidades. Normalmente conferimos os problemas da educação e da aprendizagem aos alunos e aos professores. Pois é na escola que a sociedade atual aposta para que o processo de socialização dos jovens se faça de uma forma adequada. Essa socialização ultrapassa em muito os próprios alunos e é conhecida como algo que atravessa a escola em várias direções (ALVES PINTO, 1995). Aos professores sempre recai a precária formação profissional.

O governo brasileiro institui as diretrizes curriculares nacionais e realiza diversas avaliações de desempenho. Segundo o Conselho Nacional de Educação, na execução de sua função institucional, as diretrizes curriculares nacionais são formuladas depois de realizado estudos e discussões que envolvem diversos órgãos relacionados à educação e com participação também da sociedade em geral. Para Schon (1992), infelizmente, na prática, o processo educacional ainda é ligado ao sistema de

recompensas e penalidades, tal como as crianças aprendem a obter boas notas em vez de aprenderem os conteúdos que são ensinados.

O Brasil possui uma grande diversidade geográfica, econômica, social e cultural, o que dificulta adequar o Sistema Nacional de Educação e suas diretrizes curriculares a cada realidade desse imenso país, além das dificuldades ligadas à fragilidade das políticas públicas. A escola de hoje está confrontada com terríveis desafios a que ela própria não pode alhear-se (NOGUEIRA, 1990). A desarticulação institucional dos sistemas de ensino entre si, diante do impacto na estrutura do financiamento, compromete a conquista da qualidade social das aprendizagens, mediante conquista de uma articulação orgânica (SCHON, 1992).

A possibilidade de transformar a educação brasileira proporciona uma chance para refletir assuntos como as competências que necessitam ser desenvolvidas pelos professores para auxiliar seus alunos e desempenhar um trabalho eficaz e principalmente de que forma os professores podem ser capacitados para adquirir essas competências. Segundo Patrício (1992) a formação contínua se refere ao complemento e atualização da formação inicial, numa perspectiva de formação permanente, acentuando que o professor é um homem-de-cultura.

O que está a acontecer na educação, na percepção de Shon (1992), reflete o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, desencadeando assim, na educação, a necessidade de inovação no modo de ensinar dos professores e a investigação da qualidade do conhecimento adquirido desses profissionais. Esse conhecimento refere-se ao que os professores são supostos a possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. Mas o processo de ensino-aprendizagem vai além do conhecimento teórico adquirido pelo professor. O ato

educativo se compõe de dois movimentos: um de dentro para fora: o desenvolvimento; outro de fora para dentro: a ajuda, o apoio, a orientação dos outros (VEIGA, 1986).

O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas (SHÖN, 1992). Utilizar esse “saber escolar” como base para ensinar, vai de encontro com a perspectiva de transformação da educação brasileira, já que esse tipo de ensino não permite ao professor adaptar o conhecimento às necessidades e dificuldades peculiares de aprendizagem de seus alunos.

É importante que professores observem seus alunos e reconheça as habilidades implícitas de cada um procurando perceber a técnica de aprendizagem de conhecimento próprio dos alunos, sendo possível articular um ensino personalizado com o “saber escolar”. Terá maior êxito o professor que souber resolver os problemas que seu aluno lhe apresenta diariamente, dessa forma, o professor desenvolve diversos artifícios de ensino e não fica refém há uma única metodologia. Segundo Shon (1992), o melhor método será o que der a melhor resposta a todas as dificuldades possíveis que o aluno tiver, quer dizer, não um método, mas uma arte e um talento. Ensinar é uma arte e um talento, que necessita ser aperfeiçoada com apropriada formação profissional.

Conforme Santos (2009), diante da disponibilidade de recursos tecnológicos atrativos e de fácil acesso, tem sido cada vez menos atrativos debruçar-se sobre numerosas páginas de textos didáticos, ou mesmo ouvir professores com apresentações desinteressantes e desvinculadas com o que se ouve e se vê fora da escola. Por isso, a formação continuada propicia ao docente desenvolver suas capacidades adquirindo conhecimentos novos e atualizados para utilizar em sala de aula, diversificando o ensino e tornando o aprendizado algo motivacional e interessante novamente.

Para Tomás (1987), ser professor não é certamente um produto acabado, um estado final, mas será um permanente tornar-se professor, um processo evolutivo, ao

longo do qual as experiências vão ganhando mais significado, o que geralmente se faz acompanhar de um maior envolvimento pessoal por parte do professor. O professor possui a competência de estreitar o relacionamento com seus alunos, e com isso perceber mais de perto suas condutas e perspectivas, podendo assim direcionar suas atitudes em sala de aula dependendo da variação situacional. Os docentes atuantes, em toda sua vida de docência, terão diversas experiências sociais o que é de grande valia para a constituição do indivíduo e também na formação de suas características próprias na profissão.

2.3 - PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

A origem e a urgência de capacitação profissional docente, e em tantos outros ramos, não são por acaso. Segundo Gatti (2008), essa necessidade de formação tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas.

Para Rigolon (2007):

Muitos têm sido os estudos e debates em torno da formação continuada de professores e do trabalho docente. Autores como, Fusari (1997), Nóvoa (1998), André (2000), Mizukami (2002), Oliveira (2003), Souza (2005) e Tardif (2005) têm se preocupado com o processo de trabalho nas escolas diante das políticas educacionais. No final da década de 1990, a posição declarada do MEC era a de que a “a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares” (MEC, 1999).

Segundo o INEP, capacitar os professores é a opção mais viável para melhorar o desempenho dos alunos conforme estudo do Instituto Ayrton Senna e do Boston

Consulting Group sobre a Formação Continuada de Professores no Brasil, que apresenta desafios e oportunidades relacionados à formação continuada de docentes no Brasil, e afirma que estudantes expostos a bons professores aprendem de 47% a 70% a mais do que aprenderiam em média em um ano escolar. Para Leite (2010), um professor bem formado, motivado, com condições de trabalho adequadas e envolvido em um processo de formação contínua, que lhe forneça elementos para a constante melhoria de sua prática, é o elemento mais importante para a educação de qualidade.

Muito se tem avançado na formação continuada de professores da educação básica na Pós-graduação *stricto sensu*, mas a ligação entre pesquisa e professor ainda precisa progredir. Na percepção de Ludke (2012):

A questão da pesquisa do professor da educação básica, ou do professor pesquisador, além das dificuldades de natureza material, organizacional e de formação, ainda sofre as de cunho epistemológico (que pesquisa é essa? Como se define, como se reconhece?) e até ideológico (será bom confundir o trabalho do professor e o do pesquisador?). Mas alguns argumentos poderosos se levantam para neutralizar esses obstáculos; o mais forte deles, a nosso ver, aponta a atividade de pesquisa e a formação para ela como importantes aliados do desenvolvimento profissional do professor.

A prática de pesquisa, segundo Erickson (1989), é decisiva para ajudar o professor da educação básica a conquistar sua autonomia plena, a sair da situação de dependência, quase de imaturidade, em relação aos professores do ensino superior, na qual ainda se encontra.

No estudo realizado por Lüdke; Rodrigues e Portella (2012) sobre o mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa, procurou-se investigar como esse nível de ensino desempenha sua função como preparador para a realização de atividades de pesquisa principalmente para o professor. Embora os cursos de Pós-graduação na área de Educação venham se consolidando ao longo dos anos, segundo as autoras, foi no Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010 que os

professores da educação básica passaram a ser contemplados explicitamente na formulação das políticas educacionais relativas a esse nível de ensino.

Na conclusão do estudo, as autoras ressaltam que as razões que levaram professores da educação básica a procurarem o curso de mestrado foram variadas, desde problemas de natureza prática, de suas escolas, até questões teóricas, políticas e também relativas às suas próprias carreiras e ao desenvolvimento profissional.

De volta ao trabalho nas escolas, os professores manifestaram a visão do que representou o mestrado e todos se declararam enriquecidos com a experiência vivida no mestrado, e embora não tenham encontrado a solução pronta para o seu problema de pesquisa, puderam discutir suas questões de modo satisfatório e enriquecedor, como se espera que aconteça na prática de pesquisa.

As reflexões dos professores de educação básica recém-mestrandos mostram uma importante evolução, não precisamente como previsto, mas talvez atingindo um alvo bem mais amplo.

A pesquisa também possibilitou mostrar que a parceria entre Universidade e educação básica, pela via do mestrado de professores, propiciou a discussão de temáticas que interessam a ambas, constatando que os professores mestrandos conseguiram conciliar seus temas de interesse com os interesses do programa e dos orientadores.

Os estudos de Araujo e Amaral (2006) também revelaram grande importância da formação continuada de professores na Pós-graduação *stricto sensu* refletida em seus trabalhos como docentes.

Na pesquisa sobre os impactos de um mestrado profissional na atividade docente de seus estudantes, os autores constataram que a vivência das atividades do programa de mestrado propiciou condições para que os mestrandos desenvolvam ações

fundamentadas em uma percepção mais ampla e reflexiva sobre os processos de ensino e aprendizagem, utilizando seus novos conhecimentos e diferentes metodologias e estratégias de ensino capazes de facilitar a aprendizagem de seus alunos. Essa modernização dos procedimentos didáticos e pedagógicos usados pelos mestrados acarretou reflexos diretos sobre os ambientes escolares onde atuam, promovendo gradualmente mudanças necessárias no sistema educacional em curto prazo.

Portanto, fica evidente que as repercussões do mestrado profissional na vida pessoal e profissional dos mestrados abrangem um largo espectro de fatores e elementos, reforçando a importância dessa modalidade de Pós-graduação *stricto sensu* como instrumento capaz de contribuir para que sejam processadas as transformações no sistema educacional do país, o que poderá ocorrer de maneira mais ampla e profunda na medida em que esses profissionais, com formação mais adequada, funcionem como agentes multiplicadores nos ambientes em que atuam, estimulando inclusive seus pares a também buscarem espaços semelhantes de aprimoramento (2006, p.165).

Segundo Alves e Costa-Hübes (2011), a formação continuada não é a panaceia da educação, porém pode contribuir oferecendo perspectivas e alternativas para a atuação do professor em sala de aula. É essencial que o governo e órgãos competentes continuem fomentando e ampliando a formação continuada de professores da educação básica, reconhecendo toda sua importância no trabalho facilitador de formar profissionais mais competentes proporcionando a possibilidade de ascensão tanto no exercício docente como no nível pessoal do professor.

Ao encerrar o capítulo II mostrando o cenário de formação continuada de professores no país, passaremos ao capítulo III onde, a partir da revisão documental, serão apresentados os dados obtidos na pesquisa sobre crescimento da Pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Letras/Linguística e Educação nos últimos 10 anos e os dados de professores da Educação Básica atuantes na rede pública de ensino do DF que ingressaram e obtiveram os títulos de mestrado e/ou doutorado, no mesmo período. Além disso, são discutidas as observações feitas e impressões a partir do cruzamento dos dados, possibilitando notar a evolução da formação continuada dos professores e sua relação com o crescimento da Pós-graduação *stricto sensu*.

CAPÍTULO 3

IMPACTOS DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL

A Lei Nº 1.619, de 22 de agosto de 1997 criou a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE a qual compete, conforme o Art. 2º da referida lei, planejar, promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal. No Parágrafo único do Art. 2º, no desenvolvimento de suas atividades, a EAPE deve considerar as diretrizes político-pedagógicas adotadas na rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como as exigências de capacitação relativas à Carreira Magistério e à Carreira Assistência à Educação. Portanto, a EAPE tem como função promover a formação continuada dos profissionais da Educação em consonância com as demandas da Rede Pública de ensino

do DF, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores.

O Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui, em seu 1º Artigo, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Art. 8º: O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

No mesmo Art. 8º no § 2º, “as necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado”.

A Portaria Nº 358, de 11 de novembro de 2005, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal traz em seu Anexo Único os critérios para avaliação das solicitações dos candidatos ao processo seletivo de Afastamento Remunerado para Estudos:

1. Os candidatos ao processo seletivo de afastamento remunerado para estudos serão classificados considerando o maior número de pontos obtidos, de acordo com os seguintes critérios:

A- VÍNCULO EMPREGATÍCIO – SEDF, 2 pontos - SEDF e outros, 1 ponto.

B- TEMPO PARA A CONCLUSÃO DO CURSO - 1 semestre, 5 pontos - 2 semestres, 4 pontos – 3 semestres, 3 pontos - 4 semestres, 2 pontos - 5 a 8 semestres, 1 ponto.

C- ÁREA DO CURSO - Educação/Organização do Trabalho Pedagógico em Sala de Aula, Avaliação da Aprendizagem e Formação Continuada dos Docentes da Educação Básica, 3 pontos - Educação/Movimentos Sociais, Política e Gestão, 2 pontos - Estudos Específicos, 1 ponto.

D- HABILITAÇÃO / ATUAÇÃO NA SEDF - Igual à área do curso, 2 pontos - Afim com a área do curso, 1 ponto.

E- TEMPO DE SERVIÇO NA SEDF - Acima de 180 meses, 5 pontos - Mais de 120a 180 meses, 4 pontos - Mais de 84 a 120 meses, 3 pontos - Mais de 60 a 84 meses, 2 pontos - Mais de 36 a 60 meses, 1 ponto.

F- ASSIDUIDADE - Nenhuma falta injustificada, 3 pontos - De 1 a 5 faltas injustificadas, 2 pontos – De 5 a 10 faltas injustificadas, 1 ponto.

G- PARECER DA CHEFIA IMEDIATA – Favorável, 3 pontos - Pouco favorável, 2 pontos – Desfavorável / sem parecer, 1 ponto.

H- AFASTAMENTOS USUFRUÍDOS – Nenhum, 5 pontos - Até 6 meses, 4 pontos - Mais de 6 a 12 meses, 3 pontos - Mais de 12 a 24 meses, 2 pontos - Acima de 24 meses, 1 ponto.

2. Ocorrendo empate no total de pontos, serão adotados, sucessivamente, os seguintes critérios de desempate: 1º maior pontuação obtida no somatório dos itens A,C,E e F; 2º maior tempo de serviço efetivo na SEDF; 3º maior idade cronológica.

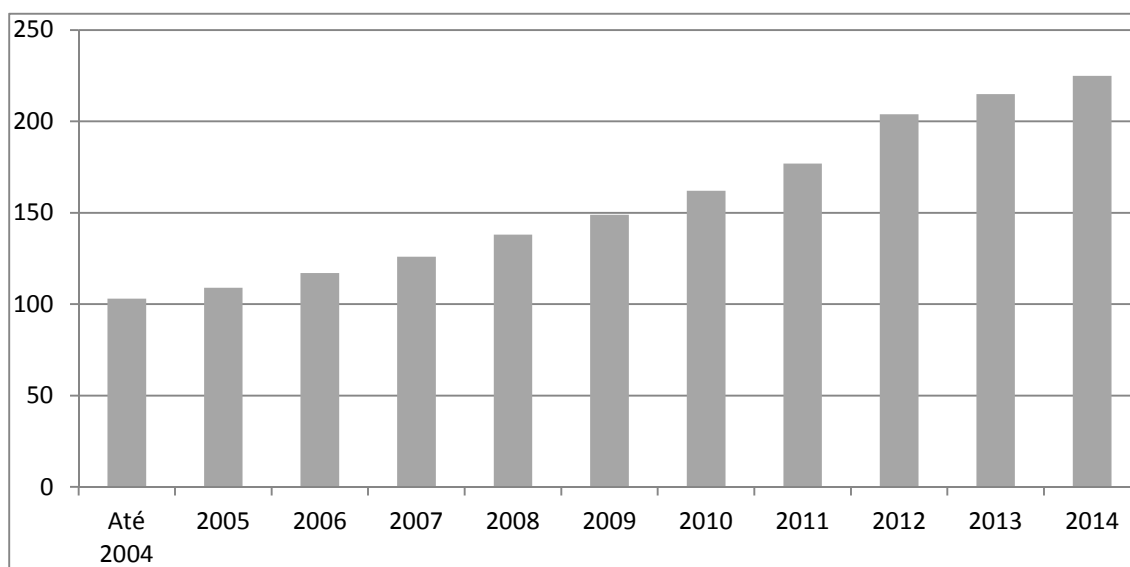
3. A avaliação do item F-Assiduidade basear-se-á na frequência do servidor na SEDF nos vinte e quatro meses anteriores à data de pedido do Afastamento.

No item 1 letra C, a Secretaria de Educação do Distrito Federal elenca a área de Educação como alvo e prioritária para os professores de educação básica da rede pública do DF. Anualmente a EAPE lança uma circular com informações relativas ao processo seletivo para se obter Afastamento Remunerado para Estudos em Pós-graduação stricto sensu, que consta em seu texto como requisito para requerer o pleito do afastamento, que o curso do candidato seja compatível com sua habilitação ou área de atuação na SEDF, e que “as vagas de Mestrado destinam-se exclusivamente a cursos reconhecidos, realizados no Brasil por instituições credenciadas pelo órgão competente. As vagas de Doutorado serão destinadas prioritariamente aos servidores que estejam frequentando curso de Doutorado em Educação, ou área afim, desde que a linha de pesquisa seja voltada para atividades didático-pedagógicas da Carreira Magistério”.

Segundo o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG/CAPES) até 2004 o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior – CTC-ES da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) recomendou 103 cursos de Pós-graduação da área de Educação no Brasil. A partir desse ano, o crescimento se manteve constante com um pico em 2012, que apresentou 27 propostas recomendadas.

Nos últimos 10 anos, a Pós-graduação da área de Educação cresceu mais de 100%, visto que em 2004 eram 103 cursos e em 2014 o número era 225.

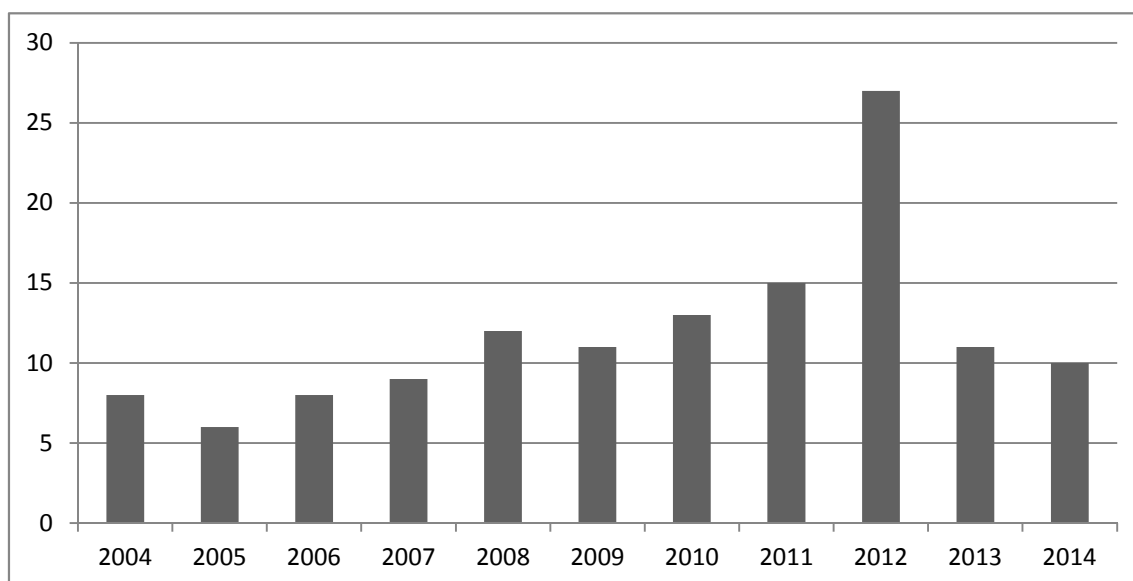
Gráfico 1: Crescimento cumulativo de cursos recomendados na área de Educação



Fonte: SNPG/CAPES (2014)

O crescimento dos programas também pode ser observado ano a ano. Desde 2004 as recomendações de cursos de Pós-graduação da área de Educação são bem tímidas. Em 2012, houve um aumento expressivo de recomendações, chegando a 27. Nos anos seguintes, manteve-se a média dos anos anteriores, mas segundo o Documento de Área da Educação 2013, os programas da área nos últimos anos perceberam uma melhoria qualitativa, que pode ser inferida, principalmente, pela ampliação de programas de alto desempenho com bom nível de internacionalização, revelando uma maior consolidação da área em geral na última década.

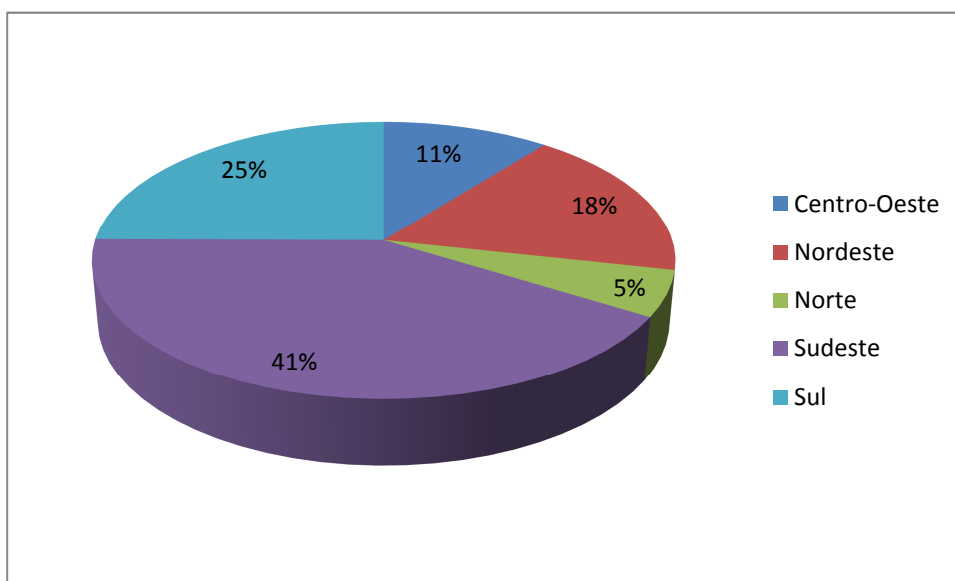
Gráfico 2: Recomendações ano x ano dos Programas de Pós-graduação da área de Educação pela CAPES



Fonte: SNPG/CAPES (2014)

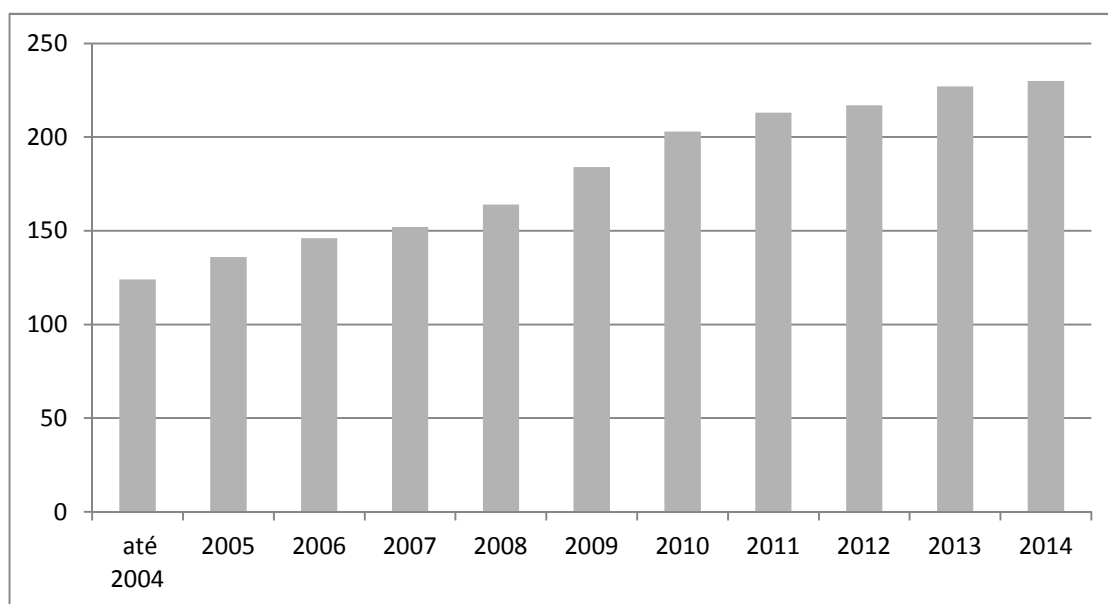
Atualmente, a região Sudeste possui o maior número de Programas de Pós-graduação da área de Educação com 93 cursos. A região Norte é a mais carente em oferta de mestrados e doutorados em Educação com apenas 12 cursos. A região centro-oeste possui 24 cursos, sendo 5 no Distrito Federal. A região sul detém de 25% dos programas na área de Educação do Brasil com 56 cursos recomendados.

Gráfico 3: Percentual de distribuição atual dos Programas de Pós-graduação da área de Educação por região



Fonte: SNPG/CAPES (2014)

Até 2004, na área de Letras eram 124 cursos recomendados de Pós-graduação *Stricto Sensu* segundo o SNPG/CAPES. A partir desse ano é visível o crescimento contínuo e a evolução do número de programas recomendados. Nos últimos 10 anos, a Pós-graduação da área de Letras cresceu mais de 80%, com 124 cursos em 2004 e 230 em 2014.

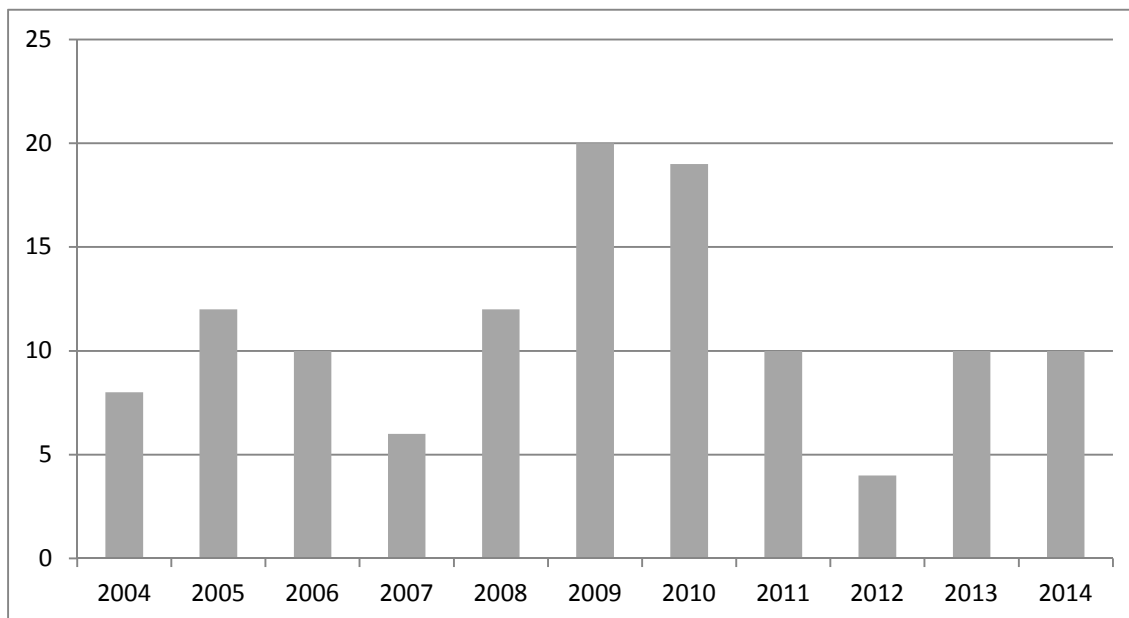
Gráfico 4: Crescimento cumulativo de cursos recomendados na área de Letras

Fonte: SNPG/CAPES (2014)

O crescimento dos programas pode ser observado ano a ano. A partir de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) reconhecida pelo seu papel essencial na ampliação e consolidação da Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, passou a atuar na formação de professores da educação básica aumentando a abrangência de suas ações no desenvolvimento de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. No mesmo ano, o quantitativo de cursos aprovados caiu em comparação aos outros anos. A partir de 2008, o crescimento foi significativo, com um grande número de cursos em Letras aprovados em 2009, 20 cursos.

Em 2012, houve uma queda de recomendações, somente 4, porém nesse ano a proposta do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS foi aprovada, o que pode ter motivado um menor número de recomendações, mas também de submissões de propostas, já que a proposta do PROFLETRAS foi apresentada com mais de 30 instituições participantes conforme tabela em anexo.

Gráfico 5: Recomendações ano x ano dos Programas de Pós-graduação da área de Letras pela CAPES

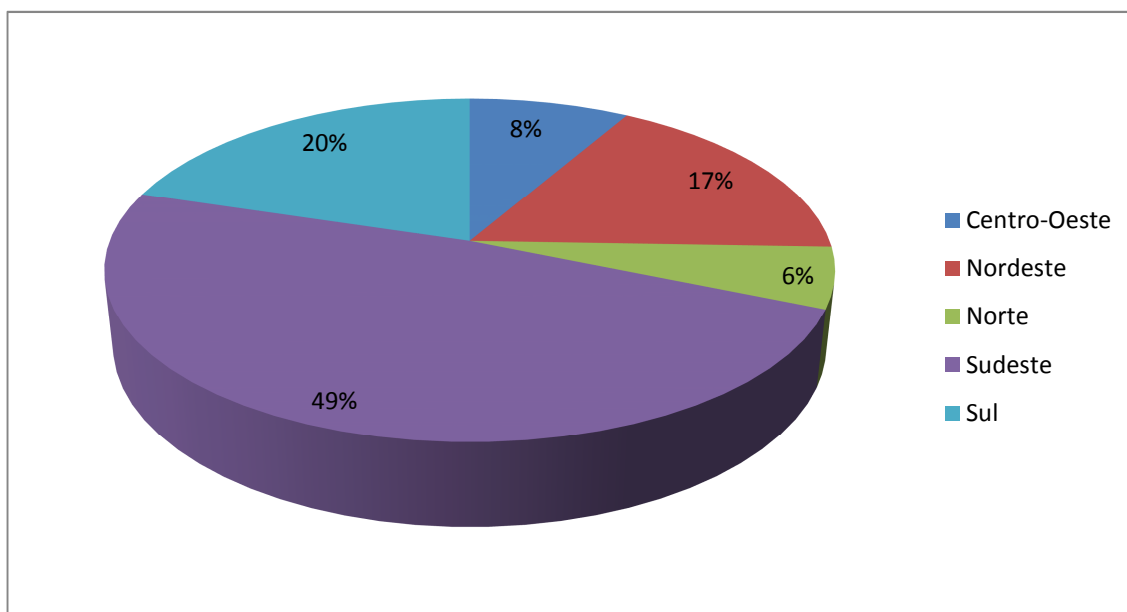


Fonte: SNPG/CAPES (2014)

Atualmente, a região Sudeste possui o maior número de Programas de Pós-graduação da área de Letras com 110 cursos. A região Norte é a mais carente em oferta de mestrados e doutorados em Letras com apenas 13 cursos. No PROFLETRAS somente 3 instituições de ensino são participantes: Universidade Federal do Acre - UFAC, Universidade Federal de Tocantins - UFT e Universidade Federal do Pará - UFPA.

Na primeira seleção nacional do PROFLETRAS, a UFPA foi a instituição que recebeu maior número de inscrições, totalizando 857 para apenas 26 vagas. O Distrito Federal possui 6 cursos de Pós-graduação *stricto sensu* na área de Letras. A região sul detém de 20% dos programas na área de Educação do Brasil com 46 cursos recomendados.

Gráfico 6: Percentual de distribuição atual dos Programas de Pós-graduação da área de Letras por região



Fonte: SNPG/CAPES (2014)

A Lei nº 3.318 de 11 de fevereiro de 2004, que dispõe sobre a carreira de Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências, apresenta no Capítulo II o desenvolvimento funcional dos professores da rede pública do DF e o Art. 16 trata sobre a qualificação profissional:

A qualificação profissional, que visa ao aprimoramento permanente do ensino e à promoção na carreira Magistério Público do Distrito Federal, ocorrerá por meio de participação em cursos de formação, treinamento, aprimoramento, especialização, mestrado e doutorado ou, ainda, em outras atividades de atualização profissional proporcionados pela Secretaria de Estado de Educação ou por instituições legalmente autorizadas, observados os programas prioritários e segundo normas a serem definidas por essa Secretaria.

O servidor da Carreira de Magistério Público do Distrito Federal faz jus à Gratificação de Titulação quando realiza qualificação em programas de Pós-graduação stricto sensu, considerando os títulos obtidos junto às instituições autorizadas ou reconhecidas pelo órgão competente, conforme os percentuais apresentados no Anexo

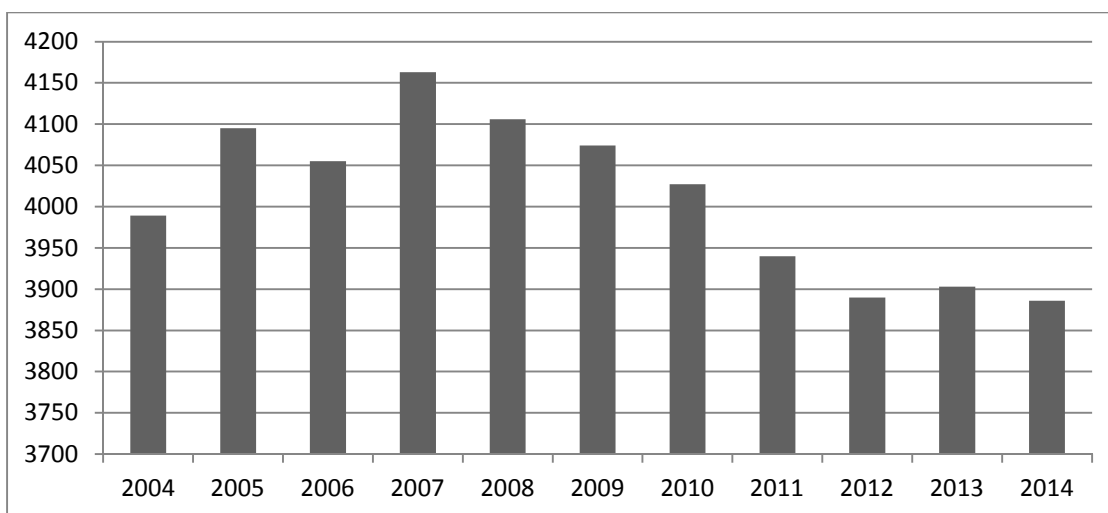
Único da Portaria nº 232, de 24 de agosto de 2004, que regulamenta a Lei nº 3.318/2004:

- a) 55% (cinquenta e cinco por cento), no caso de possuir Diploma de Doutorado, devidamente registrado pelo órgão competente;
- b) 40% (quarenta por cento), no caso de possuir Diploma de Mestrado, devidamente registrado pelo órgão competente;

Lei anterior, de nº 771/1994, estipulava 50% no caso de possuir título de doutor e 25% no caso de possuir título de mestre.

A quantidade de professores de educação básica de português atuantes na rede pública de ensino do DF vem diminuindo nos últimos anos, principalmente a partir de 2007 conforme gráfico abaixo, tendo uma diferença mais expressiva de 2007 com 4163 professores para 2014 com 3886, reduzindo seu quantitativo nesse período em 6%.

Gráfico 7: Número de professores de educação básica de português atuantes na rede pública de ensino do DF ano a ano

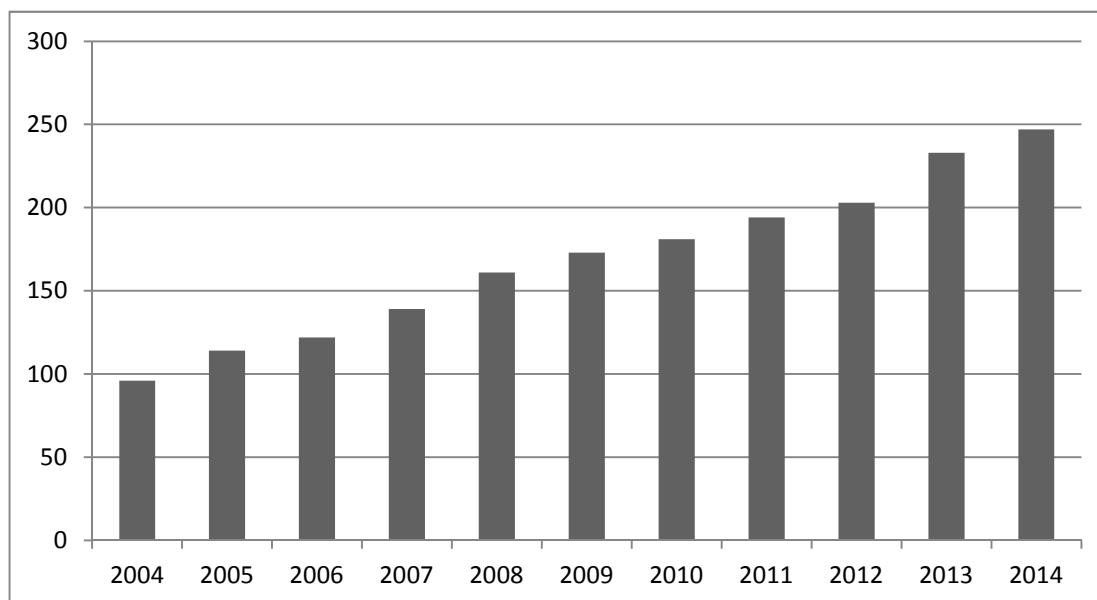


Fonte: Secretaria de Educação do GDF (2014).

A variação do número total de professores não foi grande nos últimos anos, mas conforme gráfico abaixo, o crescimento de professores titulados com mestrado no mesmo período evoluiu de forma significativa e constante, mais de 150% de 2004 para

2014. É possível observar dois picos de crescimento de 2007 para 2008 com mais de 20 títulos de diferença, e de 2012 para 2013 com 30 títulos a mais.

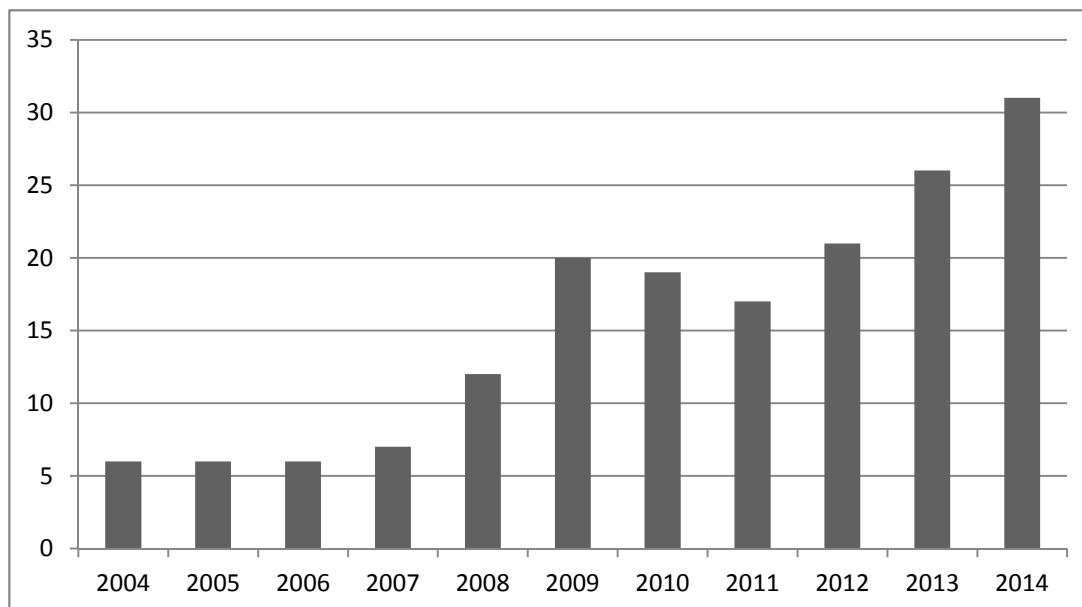
Gráfico 8: Crescimento do número de professores de educação básica de português atuantes na rede pública de ensino do DF titulados com mestrado



Fonte: Secretaria de Educação do GDF (2014).

Já o crescimento de professores titulados com doutorado apresentou uma variação mais diversificada. Manteve-se constante até 2007 e picos de crescimento em 2008 e a partir de 2012, conforme gráfico abaixo. Apesar das titulações de doutorado serem inferiores as de mestrado, a evolução de professores doutores nos últimos 10 anos foi de mais de 400 %, variando de 6 títulos em 2004 para 31 em 2014.

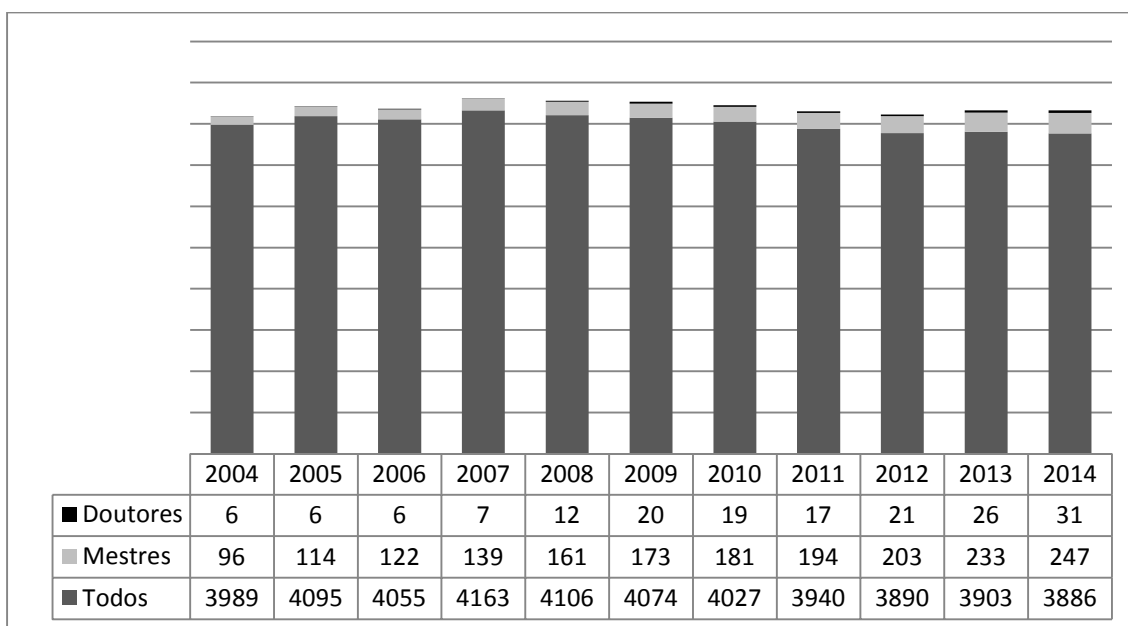
Gráfico 9: Crescimento do número de professores de educação básica de português atuantes na rede pública de ensino do DF titulados com doutorado



Fonte: Secretaria de Educação do GDF (2014).

Observando o gráfico abaixo, a quantidade de professores de educação básica de português atuantes na rede pública de ensino do DF titulados na Pós-graduação *stricto sensu* de 2004 a 2014 ainda é muito baixa em relação ao universo total de professores. Analisando 2014, o ano que mais houve titulação tanto no mestrado como no doutorado, ainda assim somente 6% dos professores titularam no mestrado e menos de 1% titulou doutorado. Obviamente analisando esses dados ainda estamos longe de alcançar meta de formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de Pós-graduação *lato e stricto sensu* constante na Lei Nº 13.005/2014, que trata sobre o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020. Porém ao observar a evolução de titulações ano a ano é possível depreender que o crescimento tem sido relevante e sua evolução apresentou-se muito grande nos últimos 10 anos.

Gráfico 10: Comparativo do total de professores de educação básica de português atuantes na rede pública de ensino do DF com os que possuem títulos de mestrado e doutorado



Fonte: Secretaria de Educação do GDF (2014).

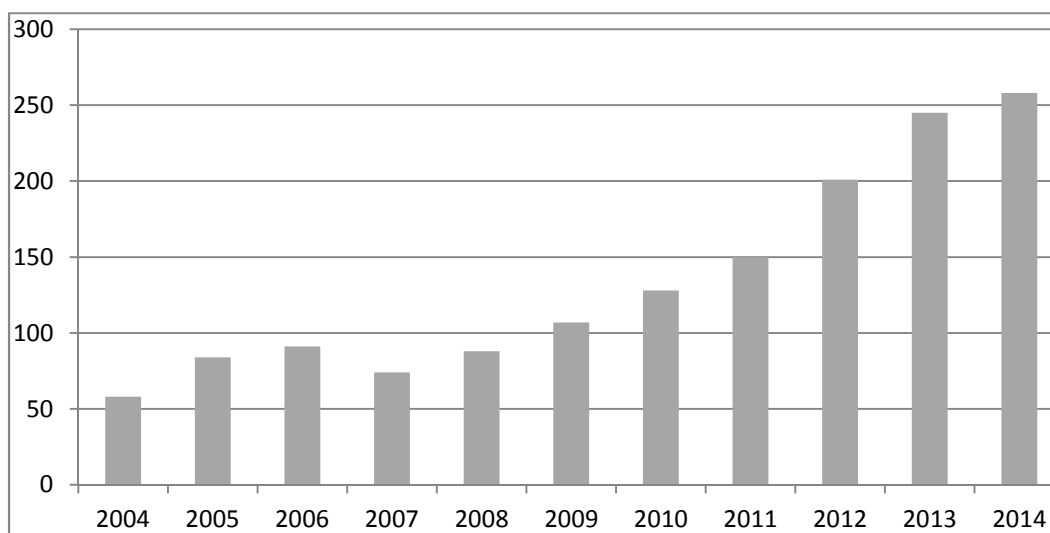
Em 2007, com a Lei nº 4075 a Gratificação de titulação foi transformada em “Progressão Horizontal” e foi incorporada aos vencimentos dos cargos de Professor de Educação Básica e de Especialista de Educação da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. No Art. 13 da mesma lei, o governo assegura formação continuada para os professores da rede pública, mediante a oferta de cursos de qualificação e de aperfeiçoamento, sem prejuízo das atividades pedagógicas, com o objetivo de fomentar práticas educativas para a melhoria da qualidade do ensino.

§ 1º Os cursos de qualificação e aperfeiçoamento de servidores serão oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação, diretamente ou por intermédio de instituições por ela contratadas, com base em levantamento prévio das necessidades e prioridades das instituições educacionais, devendo ser realizados no horário de trabalho.

§ 2º Fica garantido, anualmente, o afastamento remunerado de, no mínimo, 1% (um por cento) dos servidores ativos para a realização de cursos de mestrado ou de doutorado, a título de formação continuada, respeitados os critérios de conveniência e oportunidade da Administração.

O gráfico abaixo mostra o número de professores de português da educação básica do DF licenciados para cursar mestrado e/ou doutorado por ano, no período de 2004 a 2014.

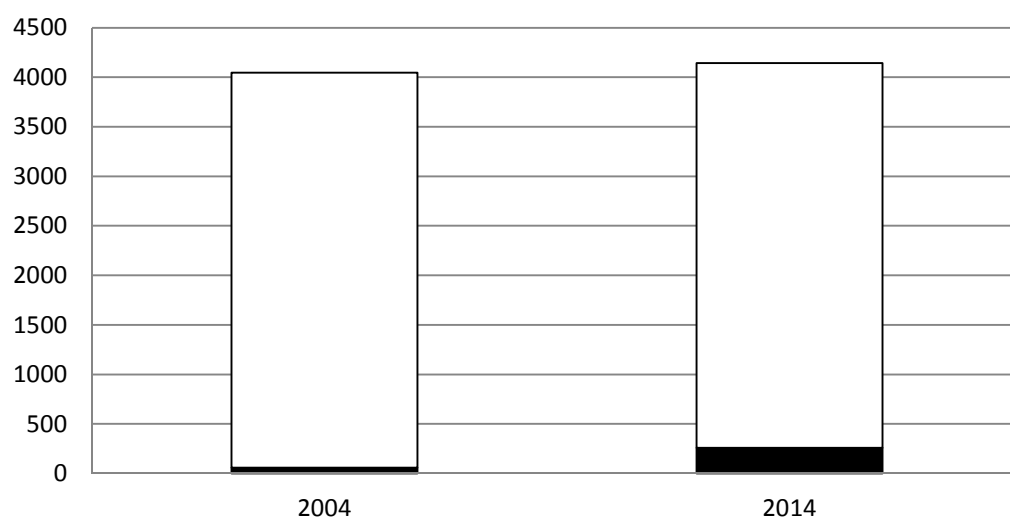
Gráfico 11: Número de professores de português da educação básica do DF licenciados para cursar mestrado e/ou doutorado ano a ano



Fonte: Secretaria de Educação do GDF (2014).

Nos últimos 10 anos, houve um aumento progressivo de professores com licença de estudos para a Pós-graduação *stricto sensu* a partir de 2007, mesmo ano da publicação da Lei nº 4075 que incorporou a Gratificação de titulação ao vencimento dos professores do DF e da Lei nº 11.502 que atribuiu à CAPES o desafio de indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Observa-se no gráfico abaixo um aumento de mais de 300 % de professores que se afastaram de suas atividades docentes de 2004 (58) para 2014 (258).

Gráfico 12: Comparativo do número de professores de português da educação básica do DF licenciados para cursar mestrado e/ou doutorado em 2004 e 2014.



Fonte: Secretaria de Educação do GDF (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo científico apresenta um objetivo que visa auxiliar ações de formação continuada baseadas nas necessidades formativas dos professores de educação básica de português e na oferta de cursos de Pós-graduação *stricto sensu* na área de atuação.

Na pesquisa observou-se que nos últimos anos houve uma maior preocupação do governo com a qualidade do ensino brasileiro e com o incentivo de políticas públicas para desenvolver e alavancar a formação continuada de professores, especialmente os atuantes na educação básica. A capacitação docente e de recursos humanos diversos sempre foi a base dos Planos Nacionais de Pós-graduação. Com a entrada da CAPES no cenário de formação de professores da Educação Básica em 2007, a necessidade de uma ligação mais efetiva entre a Pós-graduação *stricto sensu* e a Educação Básica ficou mais forte e evidente. Com isso, a discussão de implementação de cursos de Pós-graduação *stricto sensu* voltados diretamente para a formação em grande escala de professores de Educação Básica foi realizada e amadurecida, e em 2010, o primeiro mestrado profissional com essas especificações foi aprovado e inserido no Sistema Nacional de Pós-graduação brasileiro, dando início à indução de formação de professores da educação básica, principalmente pública, nesse nível de ensino. Esses mestrados em rede nacional são semi-presenciais, portanto possuem várias as instituições envolvidas tornando o número de vagas ofertados bem superior as ofertadas nos cursos tradicionais presenciais.

É pertinente afirmar, em virtude da importância do tema, que as políticas públicas educacionais direcionadas para a formação continuada de professores são basilares e a formação contínua em si tem significativa potencialidade de dispensar aos professores o alcance de elementos teóricos e práticos fundamentais para uma atuação pedagógica mais eficiente conforme já estudado por Rigolon (2007), Leite (2010),

Erickson (1989), Araujo e Amaral (2006) entre outros, promovendo assim melhoria na qualidade do ensino com consequente impacto relevante na sociedade.

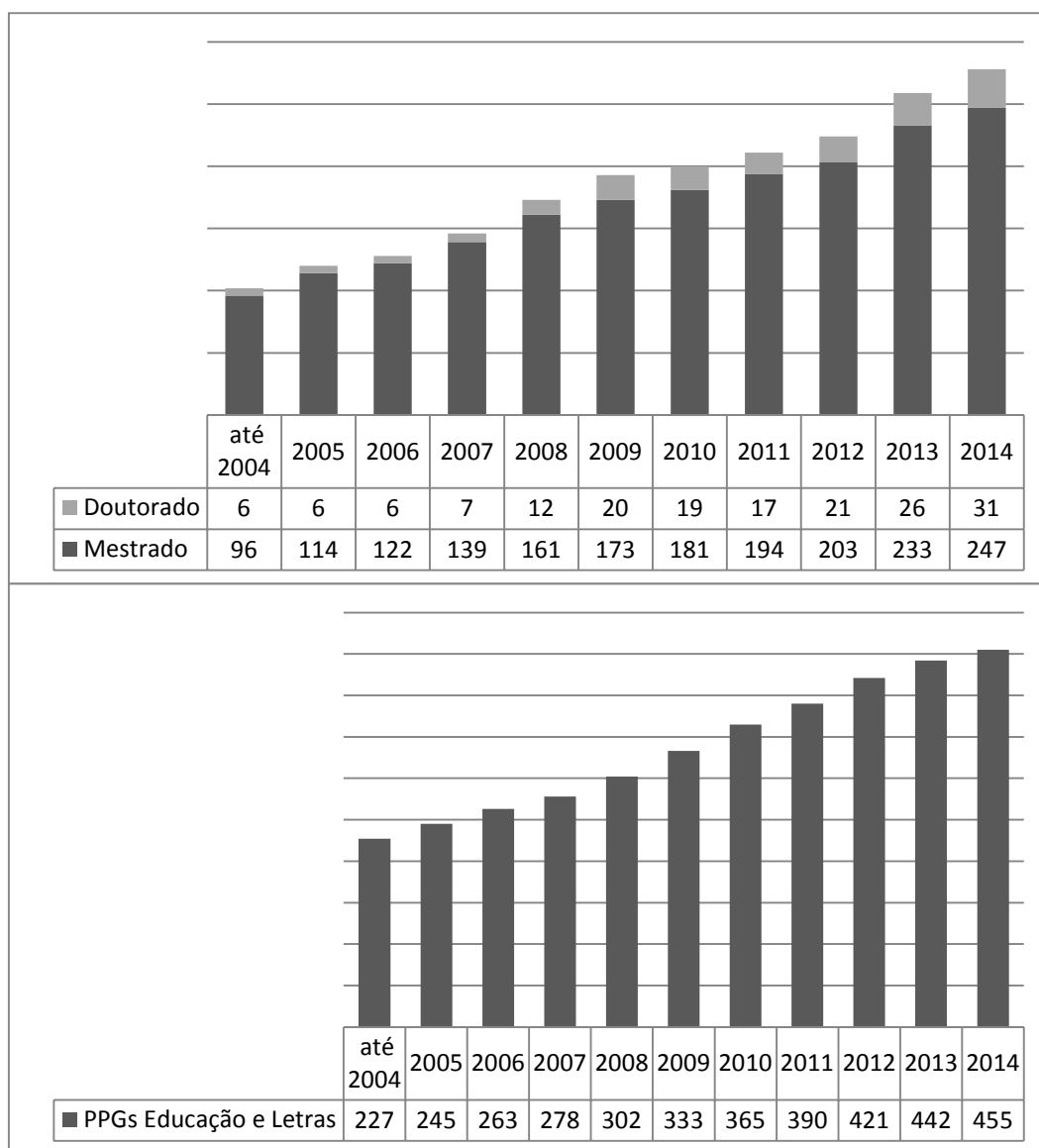
Os dados levantados na pesquisa, cujo objetivo foi investigar o impacto do crescimento da Pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da educação básica que atuam na rede pública de ensino do DF, possibilitou comparar o crescimento da Pós-graduação *stricto sensu* nos últimos 10 anos com a relação de professores da Educação Básica atuantes na rede pública de ensino do DF que ingressaram e obtiveram os títulos de mestrado e/ou doutorado, no mesmo período.

A partir da análise do gráfico abaixo, que compila os dados já apresentados anteriormente, observa-se que os programas de Pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação e Letras, propícias para a formação dos professores de português, teve seu maior índice de crescimento em 2010 com 32 cursos recomendados, obtendo nos últimos 10 anos mais de 100% de evolução, lembrando que em 2012 houve a recomendação do curso em rede Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS criado para induzir a capacitação dos professores de português do ensino básico.

A titulação em Mestrado dos professores da Educação Básica atuantes na rede pública de ensino do DF teve seu maior índice de crescimento em 2013 com 30 titulações, obtendo nos últimos 10 anos mais de 150% de evolução.

A titulação em Doutorado dos professores da Educação Básica atuantes na rede pública de ensino do DF teve seu maior índice de crescimento em 2009 com 8 titulações, obtendo nos últimos 10 anos mais de 400% de evolução.

Gráfico 13: Comparativo da evolução dos programas de Pós-graduação *stricto sensu* nas áreas de Educação e Letras com o crescimento de professores de português da educação básica do DF titulados no mestrado e no doutorado.



Pode-se concluir que o impacto do crescimento da Pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da educação básica que atuam na rede pública de ensino do DF, foi positivo nos últimos 10 anos, possibilitando observar a evolução da formação continuada dos professores nesse nível de ensino.

O estudo também foi oportuno para mostrar que as legislações, políticas públicas e incentivos voltados para a formação continuada de professores de educação básica,

como plano de carreira e afastamento para realização dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu* dos professores do DF, estão caminhando para a valorização e capacitação desse profissional, bem como para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020.

A questão inicial, que deu origem a esta pesquisa, obteve resposta inteiramente positiva. O crescimento da Pós-graduação *stricto sensu* evoluiu juntamente com a formação nesse nível de ensino de professores de português da educação básica que atuam na rede pública de ensino do DF. Mesmo que, no universo atual de 3886 professores, pouco mais de 6% possuem mestrado e menos de 1% possuam doutorado, a evolução de titulações nos últimos 10 anos é surpreendentemente alta, mostrando que a importância e preocupação com formação continuada de professores é uma realidade com ações de fomento em andamento e que, apesar de toda sua evolução nos últimos anos, carece de um maior esforço no aumento de professores titulados anualmente, tendo como propósito maior as transformações no sistema educacional do país a partir do aprimoramento da atuação docente atualizando e desenvolvendo conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALVES PINTO, C. **Sociologia da Escola**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

ALVES, A.G.K. ; COSTA-HÜBES, T. C. . **Formação Continuada de Professores e Índices de Desenvolvimento da Educação Básica: o processo e o produto**. In: I Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano e X Seminário Nacional de Literatura, História e Memória, 2011, Cascavel. Anais do I Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano e X Seminário Nacional de Literatura, História e Memória. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011. v. 1.

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!: repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ARAUJO, Mauro Sergio Teixeira de, AMARAL, Luiz Henrique. **Impactos do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Unicsul sobre a atividade docente de seus estudantes: do processo de reflexao as transformacoes na pratica pedagogica**. R B P G - Revista Brasileira de Pos-Graduacao, Brasília, v.3, n.5, p.150-166, jun 2006.

BARRETO, Francisco César de Sá and DOMINGUES, Ivan. **O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de Pós-graduação**. *Educ. rev.* [online]. 2012, vol.28, n.3, pp. 17-53. ISSN 0102-4698.

CAPES. **Cursos Recomendados/ Reconhecidos**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>> Acessado em 07 ago. 2014.

CAPES. **Documento de Área da Educação 2013**. Disponível em: <file:///C:/Users/Fofao/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o_doc%20area%20e%20omiss%C3%A3o.pdf> Acessado em 05 nov. 2014.

CAPES. **Educação à Distância**. Disponível em: < <http://capes.gov.br/educacao-a-distancia>> Acessado em 07 ago. 2014.

CAPES. **História e missão**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>> Acessado em 07 ago. 2014.

CAPES. **I PNPG – Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf> Acessado em 07 ago. 2014.

CAPES. **II PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação 1982 - 1985**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf> Acessado em 07 ago. 2014.

CAPES. **III PNPG Plano Nacional de Pós-graduação 1986 - 1989**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf> Acessado em 07 ago. 2014.

CAPES. **Mestrado Profissional: o que é?** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>> Acessado em 07 ago. 2014.

CAPES. **PNPG Plano Nacional de Pós-graduação 2005 - 2010.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf> Acessado em 07 ago. 2014.

CAPES. **PNPG Plano Nacional de Pós-graduação 2011 - 2020.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf> Acessado em 07 ago. 2014.

CAPES. **Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG).** Diretoria de Avaliação.

CAPES. **Sobre a Avaliação.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>> Acessado em 07 ago. 2014.

CORDOVA, R. A.; GUSSO, D. A.; LUNA, S. V. **A Pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro.** Brasília: Unesco/Capes, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Quadragesimo ano do parecer CFE nº 977/65.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.30, pp. 07-20. ISSN 1413-2478.

ERICKSON, F. **Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza.** In: WITTRUCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, II - métodos cualitativos y de observación.* Barcelona: Paidós Educador, MEC, 1989.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. **Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV.** Brasília: DF: CAPES, 2002.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA (FVC). **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros,** junho 2011, São Paulo. Disponível em: <<http://fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>> Acesso em: 01 out. 2014.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

HOSTINS, R.C.L. **Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira.** *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun, 2006.

INEP. **Desempenho de alunos melhora com professor capacitado.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/desempenho-de-alunos-melhora-com-professor-capacitado> Acesso em 07 ago. 2014.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>> Acesso em 07 ago. 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida and MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Temas e tramas na Pós-graduação em educação.** *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.93, pp. 1341-1362. ISSN 0101-7330.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et all. **Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino.** Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>>. Acesso em: 03 de outubro de 2014.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga ; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães ; PORTELLA, V. C. . **O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa.** RBPG. Revista Brasileira de Pós-graduação, v. 9, p. 59-63, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MATOS, Isaú Hormino. **Análise de práticas de seleção para o ingresso em cursos de Pós-graduação *stricto sensu* em áreas da Psicologia e Educação.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 150-157, jun. 2004.

MEC. **Manifestação do CNE sobre o Projeto de Lei Nº 8.035/2010 - Plano Nacional de Educação 2011-2020.** Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8054&Itemid=> Acesso em: 10 jul. 2014.

MEC. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13583&Itemid=970> Acesso em: 07 ago. 2014.

MENDONÇA, A. W. P. C. ; XAVIER, Libânia Nacif . **O INEP no contexto das políticas do MEC (1950-1960).** In: Ana Waleska Mendonça; Libânia Nacif Xavier. (Org.). Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960. 1ed.Brasília: INEP/MEC, 2008, v. , p. 19-38.

NOGUEIRA, A. I. C. & OUTROS. **Formação Contínua de Professores - Um estudo. Um roteiro.** Coimbra: Livraria Almedina, 1990.

NUNES, Terezinha. **Dificuldades na Aprendizagem da Leitura. Teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 1992.

PATRÍCIO, M. F. **A Formação dos Professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo.** Porto: Texto Editora, 1992.

RIBEIRO, Renato Janine. **O mestrado profissional na política atual da Capes**. RBP G, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

RIGOLON, W. **A formação continuada de professores alfabetizadores**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Cássio Miranda dos. **Tradições e contradições da Pós-graduação no Brasil**. *Educ. Soc.* [online]. 2003, vol.24, n.83, pp. 627-641. ISSN 0101-7330.

SANTOS, Maria Auxiliadora Ferreira. **O ensino da geografia através da música e imagens: uma proposta metodológica**. 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20\(998\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(998).pdf)> Acesso em: 10 jul. 2014.

SCHON, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. En: Nóvoa, A. (Coord.) Os professores e sua formação. (pp. 77-91). Lisboa - Portugal: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, Elaine Pereira de Souza; PAULA, Maria Carlota de Souza. **QUALIS: a base de classificação dos periódicos científicos utilizada na avaliação da CAPES**. INFOCAPES - Boletim Informativo da CAPES. Vol.10 - Nº 2 – Brasília, CAPES, 2002.

TOMÁS, A. **Formar professores**. *Psicologia*, Vol.V, nº. 3, pp.265-277, 1987.

TRINDADE, H. **O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira**. In: MOLLIS, M. (Comp.). Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

VEIGA, A. **A Educação Hoje**. Porto: Editorial Perpéctuo Socorro, 1986.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. Circular Nº 39 /2013-EAPE de 23 de maio de 2013. Regulamenta Afastamento Remunerado para Estudos entre os servidores das Carreiras Magistério Público e Assistência à Educação. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/05/n%C2%BA-39-afastamento-remunerado-para-estudos.pdf>> Acessado em: 05 nov. 2014.

_____. Decreto Nº 26.358, de 11 de novembro de 2005. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2005/11_Novembro/DODF%20215%2014-11-2005/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20215.pdf> Acesso em: 05 nov. 2014.

_____. Decreto nº 29.741, de 11 de Julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acessado em: 05 nov. 2014.

_____. Decreto nº 74.299, de 18 de Julho de 1974. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acessado em: 05 nov. 2014.

_____. Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) - BRASIL 2001 a 2011. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por> Acesso em: 05 nov. 2014.

_____. Lei n.º 1.619, de 22 de agosto de 1997. Cria a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – Eape e dá outras providências. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=49577>. Acessado em: 05 nov. 2014.

_____. Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/02/planonovaredacao.pdf>>. Acessado em: 05 nov. 2014.

_____. Lei nº 771, de 28 de setembro de 1994. Institui percentual, como parcela autônoma, incidente sobre o vencimento dos integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/ice4/legislacao/lei_ord_771_94.html>. Acessado em: 05 nov. 2014.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. Lei nº 3.318, de 11 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/lei-n%C2%BA-3.318-de-11-de-fevereiro-de-2004.pdf>>. Acessado em: 05 nov. 2014.

_____. Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8028.htm> Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm> Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de Pós-graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>> Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2340-portarias>> Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. Portaria nº 193, de 4 de outubro de 2011. Fixa normas e procedimentos para a apresentação e avaliação de propostas de cursos novos de mestrado e doutorado. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PORTARIA-N-193-DE-4-DE-OUTUBRO-DE-2011.pdf>> Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. Portaria nº 232, de 24 de agosto de 2004. Aprova normas para a Gratificação de Titulação da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Disponível em: <<http://saedf.org.br/site/arquivos/legislacao/PORTARIA%20N%BA%20233,%20DE%2024%20DE%20AGOSTO%20DE%202004%20-%20GATA.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2014.

_____. Portaria nº 358, de 11 de novembro de 2005. Aprovar os critérios para avaliação das solicitações dos candidatos ao processo seletivo de Afastamento Remunerado para Estudos. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/04/portaria-n-358-de-11-de-novembro-de-2005.pdf>> Acesso em: 05 nov. 2014.

_____. Resolução CNE/CP N.º 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf> Acesso em: 07 ago. 2014.

ANEXOS

ANEXO I

Instituições participantes do PROFLETRAS

Região Sul	Universidade Federal de Santa Catarina Universidade Estadual de Londrina Universidade Estadual de Maringá Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Região Nordeste	Universidade Federal de Pernambuco Universidade Federal de Alagoas Universidade Federal de Campina Grande Cajazeiras Universidade Federal da Paraíba Mamanguape Universidade Estadual da Paraíba Guarabira Universidade Federal da Bahia Universidade Estadual de Santa Cruz Universidade do Estado da Bahia Santo Antônio de Jesus Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Vitória da Conquista Universidade Federal do Ceará Universidade Estadual do Ceará Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal Universidade Federal do Rio Grande do Norte Currais Novos Universidade do Estado do Rio Grande Norte Pau dos Ferros Universidade Federal de Sergipe São Cristóvão Universidade Federal de Sergipe - Itabaiana Universidade Estadual do Piauí Universidade de Pernambuco
Região Sudeste	Universidade Federal do Rio de Janeiro Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Universidade de São Paulo Universidade Estadual Paulista Araraquara e Assis Universidade Federal de Minas Gerais Universidade Federal de Uberlândia Universidade Estadual de Montes Claros Universidade Federal de Juiz de Fora
Região Centro-Oeste	Universidade de Brasília Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Universidade Estadual de Mato Grosso
Região Norte	Universidade Federal do Acre Universidade Federal de Tocantins Universidade Federal do Pará

ANEXO II

Ficha de avaliação de curso novo acadêmico/ profissional

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Recomendação SNPG

AVALIAÇÃO DE PROPOSTA DE CURSO NOVO

Período de Avaliação:

Curso em Programa cadastrado

Área de Avaliação:

Período

Curso:	Nível	Curs o Novo	Início	Situação
		X		

Nome do Coordenador do
Curso/Programa:**PARECER DA COMISSÃO DE ÁREA:****1. – CONDIÇÕES OFERECIDAS PELA INSTITUIÇÃO**

1.1 A proposta contém indicadores de que a instituição está comprometida com a implantação e o êxito do curso?

 SIM NÃO

JUSTIFICATIVA:

1.2 O programa dispõe da infra-estrutura – instalações físicas, laboratórios, biblioteca, recursos de informática ... – essencial para o adequado funcionamento do curso?

 SIM NÃO

JUSTIFICATIVA:

2 – PROPOSTA DO CURSO

A proposta é adequadamente concebida, apresentando objetivos, áreas de concentração, linhas de Pesquisas (*) e estrutura curricular bem definidos e articulados?

SIM NÃO

JUSTIFICATIVA:

(*) Para Mestrado Profissionalizante onde lê-se ‘linhas de pesquisas’, leia-se ‘linhas de atuação científico/tecnológicas’.

3 – DIMENSÃO E REGIME DE TRABALHO DO CORPO DOCENTE:

3.1 O número de docentes especialmente daqueles com tempo integral na instituição, é suficiente para dar sustentação às atividades do curso, consideradas as áreas de concentração e número de alunos previstas?

SIM NÃO

JUSTIFICATIVA:

4 – PRODUTIVIDADE DOCENTE E CONSOLIDAÇÃO DA CAPACIDADE DE PESQUISA

O programa conta, especialmente no que se refere ao seu Núcleo de Docentes Permanentes, com grupo de pesquisadores com (*) **maturidade científica**, demonstrada pela sua produção nos últimos três anos, e com nível de integração que permitam o adequado desenvolvimento dos projetos de pesquisa e das atividades ensino e orientação previstos.

SIM NÃO

JUSTIFICATIVA:

(*) Para Mestrado Profissionalizante onde lê-se ‘maturidade científica’, leia-se ‘maturidade científica/tecnológica’.

PARECER DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO SOBRE O MÉRITO DA PROPOSTA

- APROVAR **NOTA RECOMENDADA:**
 NÃO APROVAR **Data da Recomendação** ____/____/____
 MUDANÇA PARA ÁREA _____

Destacar os principais dados e argumentos que fundamentam a atribuição de tal nota.

JUSTIFICATIVA:

DECISÃO DO CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO**Nível****Implantação****Data****JUSTIFICATIVA:****Data:**_____
Nome do Consultor_____
Assinatura_____
Nome do Consultor_____
Assinatura_____
Nome do Consultor_____
Assinatura

ANEXO III

Ficha de avaliação trienal para cursos acadêmicos

1 - PROPOSTA DO PROGRAMA

Itens de Avaliação

- 1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.

 - 1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.

 - 1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.
-

2 - CORPO DOCENTE

Itens de Avaliação

- 2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.

- 2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.

- 2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.

- 2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.

3 - CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES

Itens de Avaliação

- 3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.

- 3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.

- 3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.

- 3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.

4 - PRODUÇÃO INTELLECTUAL

Itens de Avaliação

- 4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.

- 4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.

- 4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.

5 - INSERÇÃO SOCIAL

Itens de Avaliação

- 5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.

- 5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.

- 5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.

Para cursos 6 e 7 há um campo específico para uma análise mais apurada desses cursos de excelência.

ATRIBUIÇÃO DE NOTAS 6 E 7

Itens de Avaliação

Nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) diferenciado em relação aos demais programas da área; e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança).

Ficha de avaliação trienal para mestrados profissionais

1 - PROPOSTA DO PROGRAMA

Itens de Avaliação

- 1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização da(s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do Programa.
- 1.2. Coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo a demandas sociais, organizacionais ou profissionais.
- 1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração.
- 1.4. Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas de forma inovadora.

2 - CORPO DOCENTE

Itens de Avaliação

- 2.1. Perfil do corpo docente, considerando experiência como pesquisador e/ou profissional, titulação e sua adequação à Proposta do Programa.
- 2.2. Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Programa.
- 2.3. Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do Programa.

3 - CORPO DISCENTE E TRABALHOS DE CONCLUSÃO

Itens de Avaliação

- 3.1. Quantidade de trabalhos de conclusão (MP) aprovados no período e sua distribuição em relação ao corpo discente titulado e ao corpo docente do programa.
- 3.2. Qualidade dos trabalhos de conclusão produzidos por discentes e egressos.
- 3.3. Aplicabilidade dos trabalhos produzidos.

4 - PRODUÇÃO INTELECTUAL

Itens de Avaliação

- 4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.
- 4.2. Produção artística, técnica, patentes, inovações e outras produções consideradas relevantes.
- 4.3. Distribuição da produção científica e técnica ou artística em relação ao corpo docente permanente do programa.
- 4.4. Articulação da produção artística, técnica e científica entre si e com a proposta do programa.

5 - INSERÇÃO SOCIAL**Itens de Avaliação**

-
- 5.1. Impacto do Programa.
-
- 5.2. Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação.
-
- 5.3. Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico.
-
- 5.4. Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa.