



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E PÓS-GRADUAÇÃO: motivações e dificuldades para cursar um mestrado acadêmico

Geiziane Ferreira de Lima¹

Débora Alfaia da Cunha²

RESUMO

O texto possui como objetivo discutir a pós-graduação *stricto sensu* como espaço de desenvolvimento profissional docente, investigando as dificuldades para ingresso e para permanência, além das motivações de cursar um mestrado acadêmico. O referencial teórico parte de autores da formação docente, como Gatti *et al.* (2019), Fiorentini e Crecci (2013), entre outros. A metodologia do estudo, de caráter exploratório, segue uma abordagem mista, utilizando dados qualitativos e quantitativos, coletados por meio de questionário digital. Os participantes da pesquisa são discentes de um curso de mestrado acadêmico de uma instituição pública, localizada no Nordeste Paraense. Os resultados da pesquisa apontam como principal motivação para o retorno aos estudos a busca pela carreira docente no ensino superior, corroborando o mestrado como espaço indutor de desenvolvimento profissional docente. Entre as dificuldades de ingresso, destacou-se a falta de tempo para se preparar para o processo seletivo. Quanto às dificuldades de permanência, as restrições financeiras foram as que se destacaram. Os resultados indicam ainda maior dificuldade de permanência por parte das alunas, evidenciando diferenças nas condições entre homens e mulheres para cursar a pós-graduação.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Pós-graduação. Mestrado.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHER AND POSTGRADUATE: motivations and difficulties to attend an academic master's degree

ABSTRACT

The text aims to discuss *stricto sensu* postgraduation as space for professional development for teacher, investigating admission and permanence difficulties, and motivations for pursuing an academic master's degree. Theoretical framework comes from teacher education authors, such as Gatti *et al.* (2019), Fiorentini and

¹ Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Pará (UFPA); Castanhal - Pará; Orcid iD <https://orcid.org/0000-0003-4613-7160> E-mail: limageizeufpa@gmail.com

² Doutora em Educação, Universidade de Brasília (UnB); docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitario de Castanhal- Brasil; Grupo de estudo e pesquisa em interculturalidade e educação (GEPIntE). Orcid <https://orcid.org/0000-0001-9134-3858> E-mail: alfaiadacunha@gmail.com



Crecci (2013), among others. Study methodology, of an exploratory nature, follows a mixed approach, using qualitative and quantitative data collected through the digital questionnaire. Research participants are students of an Academic Master's course of a Graduate Program linked to a public institution, located in the Pará northeast. Research results point out as the main motivation for studies return, the search for a teaching career in higher education, corroborating the master's degree as an inducing space for professional development for teachers. Among admission difficulties, lack of time to prepare for the selection process was highlighted, and among permanence difficulties, the financial restrictions. Results also indicate a greater number of permanence difficulties for female students, evidencing differences in the conditions between men and women to attend postgraduate studies.

Keywords: Professional development for teacher. Postgraduate studies. Master's degree.

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y POSGRADO: motivaciones y dificultades para cursar maestría académica

RESUMEN

El texto tiene como objetivo discutir el posgrado stricto sensu como un espacio de desarrollo profesional docente, investigando las dificultades de admisión y permanencia, además de las motivaciones para cursar una maestría académica. El marco teórico proviene de autores de la formación del profesorado, como Gatti et al. (2019), Fiorentini y Crecci (2013), entre otros. La metodología del estudio, de carácter exploratorio, sigue un enfoque mixto, utilizando datos cualitativos y cuantitativos recopilados a través de un cuestionario digital. Los participantes de la investigación son estudiantes de una Maestría Académica de un Programa de Posgrado vinculado a una institución pública, ubicada en el noreste de Pará, Brasil. Los resultados de la investigación señalan como principal motivación para la reincorporación a los estudios, la búsqueda por la carrera docente en la educación de nivel superior, corroborando la maestría como un espacio inductor para el desarrollo profesional docente. Entre las dificultades de admisión se destacó la falta de tiempo para prepararse para las selectividades, y entre las dificultades de permanencia hay las restricciones económicas. Los resultados también indican un mayor número de dificultades de permanencia para las estudiantes mujeres, enfocando diferencias en las condiciones entre hombres y mujeres para cursar estudios de posgrado.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente. Posgrado. Maestría.

INTRODUÇÃO

A formação universitária expande-se no Brasil. Nas últimas décadas, houve considerável crescimento do número de matrículas na educação



superior, especialmente, a partir do início dos anos 2000. Tal crescimento seguiu paralelo à democratização do ensino superior, em virtude de maiores investimentos dos setores público e privado e das políticas de inclusão, com destaque para o sistema de cotas, que possibilitou o acesso das populações pobres, pretas, indígenas, oriundas da escola pública, entre outras, à universidade. Essa ampliação da formação superior e da profissionalização constitui um significativo avanço social (BRASIL, 2014).

Apesar desse progresso, verifica-se a manutenção das históricas desigualdades nas condições concretas de vida dos sujeitos, conservando a desproporcionalidade nas oportunidades de permanência no ensino superior (NEVES, 2012).

Além disso, a graduação não se constitui como o fim de um percurso, mas o início de um longo processo de desenvolvimento profissional, que tem continuidade em outros momentos formativos, como a pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*, pois as mudanças no mundo do trabalho impõem a necessidade de um novo modelo formativo, baseado na lógica do continuar aprendendo. Contudo, tal exigência não surge aliada à ampliação das oportunidades de progressão formativa, mantendo a exclusão educacional.

Dessa maneira, a passagem da graduação para a pós-graduação constitui uma nova fronteira, especialmente para esses grupos populares que chegaram ao ensino superior mais recentemente. Muitos são adultos trabalhadores que precisam conciliar os estudos à vida profissional, pela urgência de obtenção de renda para garantir a própria sobrevivência e a da família, além de mulheres que equilibram os papéis de estudante, de mãe e de trabalhadora.

Diante desse cenário, considera-se que o desenvolvimento profissional na esfera da pós-graduação deva receber mais atenção e as discussões sobre esta temática devam ser ampliadas.

De acordo com Mourão e Monteiro (2018), o desenvolvimento profissional (DP) é um conceito que ganha força nas áreas da Educação, Administração e Psicologia, sendo associado ao debate sobre o



amadurecimento profissional e às estratégias de ampliação da empregabilidade, no acirrado e excludente mercado de trabalho capitalista. O DP articula três palavras-chave: desenvolvimento (referente à sua natureza processual e temporal), profissão (demarcando a aprendizagem para uma prática laboral) e contexto (indicando a pluralidade de lugares e de formas de aprender, sejam informais ou institucionais). Esses três termos evidenciam que o DP não depende da existência de vínculo empregatício (ser funcionário) ou acadêmico (ser aluno), envolvendo os trabalhadores de modo geral e seus processos de aprender e de se desenvolver como profissionais, inclusive no cotidiano dos ambientes de trabalho (MOURÃO; MONTEIRO, 2018).

Indo ao encontro dessa problemática, o presente texto destaca o mestrado acadêmico, entendido como parte de um processo maior de DP, particularmente de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), analisando as motivações e os percalços enfrentados por graduados que buscam dar continuidade à sua formação técnico-científica por meio da pós-graduação. Os sujeitos da pesquisa são discentes de um Programa de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar, vinculado a uma instituição pública, localizada no Nordeste do estado do Pará.

O artigo está organizado em três seções. A primeira é a seção teórica, que inicia debatendo o conceito de desenvolvimento profissional docente, seguindo-se um subtópico sobre a pós-graduação no Brasil. No segundo momento, são explicados os procedimentos metodológicos do estudo e, no terceiro, são apresentados os resultados da pesquisa de campo e o diálogo com outras pesquisas empíricas sobre a temática.

SEÇÃO TEÓRICA

Desenvolvimento Profissional e Desenvolvimento Profissional docente

Como explicam Fiorentini e Crecci (2013), o conceito de desenvolvimento profissional (DP) chegou à área de educação via organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados



Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI); e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o termo foi fortalecido por aparecer no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Os debates em torno do DP na educação tiveram como consequência o alargamento do conceito e a incorporação das contribuições da Epistemologia da Prática e de outras correntes de formação de professores, ganhando a denominação de desenvolvimento profissional docente (DPD) que, para Gatti *et. al* (2019), significa:

Um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência. Acrescenta-se a isso, a necessidade de valorizar o continuum profissional de modo a conceber a formação como um processo que abrange a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada (p. 183).

5

Assim, o DPD parte da compreensão de que a formação profissional é um processo contínuo de aprendizagem, de constituição e de transformação do indivíduo, pelas relações presentes em uma comunidade profissional. No que se refere especificamente aos professores, estes aprendem e desenvolvem-se profissionalmente pela participação em diferentes práticas, processos e contextos (familiares, institucionais, entre outros), intencionais ou não, que promovem a formação e a melhoria da prática docente (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

O DPD parte ainda da compreensão de que as transformações sociais e o avanço científico tornam fundamental que o profissional docente esteja em constante formação e aperfeiçoamento, não apenas como mera resposta adaptativa ao mercado, tendo a empregabilidade como horizonte, mas como compromisso profissional com os fins políticos, éticos e humanos da educação.

O conceito de DPD destaca também a docência como uma profissão baseada na aprendizagem constante, que ocorre, inclusive, na rotina da



sala de aula e das instituições educativas, desafiando o profissional cotidianamente a lidar com o novo, com as efervescências culturais, sociais e políticas (DAY, 2001).

Para Marcelo (2009), apesar de existirem diferentes nomenclaturas, como formação permanente, formação contínua, formação em serviço e outras, o termo DPD vincula-se à concepção do professor enquanto profissional do ensino, tornando mais evidente a profissionalidade dessa categoria. No mesmo sentido, Fiorentini e Crecci (2013) reforçam ainda que o conceito de DPD é cada vez mais utilizado por superar a bifurcação entre formação inicial e continuada, respondendo melhor a um contexto cada vez mais dinâmico e fluido de formação, que compreende inclusive etapas informais, como as vivências cotidianas e o contato com colegas de profissão, e formais/institucionais, como a graduação, as atualizações de curto prazo, os cursos de aperfeiçoamento e a pós-graduação.

Apesar de plural, Fiorentini e Crecci (2013), ao abordarem o DPD no Brasil, criticam as atividades de curta duração que proporcionam conhecimentos rasos, pontuais e desconectados do cotidiano dos docentes. Para esses autores, é necessário ir além das experiências cotidianas da profissão, das oportunidades de formação em serviço (que, em geral, são de curta duração) e dos cursos aligeirados de aperfeiçoamento.

Nesse cenário, vários autores da formação destacam os cursos de mestrado como oportunidades indutoras de DPD. Dessa forma, a pós-graduação *stricto sensu* constitui-se como um caminho para o desenvolvimento profissional de professores, para que o docente, em contato com novas perspectivas e atualizações do conhecimento científico, busque desenvolver-se em seus diversos aspectos: éticos, conceituais, culturais, políticos, metodológicos, técnicos e pessoais.

A pós-graduação também se firma como indutora de DPD por ser um dos caminhos exigidos para a docência na educação superior, alargando as fronteiras de atuação profissional, inclusive para os bacharéis. Aliás, a carreira na docência universitária é uma das motivações apontadas por



grande parte dos participantes desta pesquisa e de estudos similares, como Pires e Iglori (2013), Silva e Bardagi (2015) e Faleiro *et al.* (2020).

Outro aspecto importante que merece destaque é que a pós-graduação favorece o amadurecimento da característica de pesquisador, já imbricada no fazer docente. A esse respeito, Gatti *et. al* (2019, p. 187-188) evidenciam que “o professor pesquisador é tido como aquele que repensa práticas docentes fundamentado em referenciais teóricos que possibilitem aperfeiçoar seu trabalho e se desenvolver profissionalmente”. Assim, a pós-graduação é uma oportunidade de aprimorar tal aspecto.

Ademais, o DPD, no âmbito da pós-graduação, representa não apenas a busca por aperfeiçoamento técnico-científico e a aquisição de novos conhecimentos e destrezas, inclusive para a docência na educação superior, mas também a busca por valorização profissional, como a melhoria na remuneração, a ascensão na carreira e a inserção profissional, em face da competitividade cada vez maior no mercado de trabalho.

Pelo exposto, o DP e o DPD surgem como conceitos relevantes à pesquisa por permitir problematizar os movimentos de busca de qualificação, como resposta de diferentes profissionais às múltiplas determinações presentes hoje no mundo do trabalho e da carreira educacional.

A pós-graduação brasileira

De acordo com os estudos de Ramalho e Madeira (2005) e Neves (2012), a trajetória da pós-graduação no Brasil tem seu marco principal no Parecer nº 977 (também conhecido como Parecer Sucupira), de dezembro de 1965. Este, instituiu os títulos de mestrado e doutorado, seguindo o modelo vigente nos Estados Unidos, na época. Posteriormente, esse parecer serviu de base para o estabelecimento da estrutura e das finalidades da pós-graduação brasileira, na Reforma Universitária de 1968 (MORITZ *et al.* (2011).

Esse movimento ocorreu na década de 1970, como parte de um plano de modernização nacional, o que incluía qualificar profissionais para todas as etapas da educação, abrangendo a formação de pesquisadores de



grande envergadura para atuar na educação superior. Nesse cenário, começaram a ser implantados programas e cursos de pós-graduação, com visível discrepância no que se refere aos investimentos feitos nas regiões, tendo a Região Sudeste concentrado a maior parte, disparidade que se manteve pelas décadas seguintes.

Impulsionado por cobranças sociais, houve ainda, nos anos 1970, um grande avanço da educação universitária, expandindo-se também a pós-graduação. Com o objetivo de organizar esse movimento de avanço, foi criado o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), que lançou políticas, diretrizes e metas a serem atingidas, em períodos previamente estipulados (HOSTINS, 2006). Desde a sua segunda versão, o plano quadrienal ficou sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encarregada também da avaliação dos programas de pós-graduação.

Nos anos 1990, o advento da aprovação da nova Lei das Diretrizes e Bases (nº 9394/96) também trouxe significativa influência sobre a organização da pós-graduação no país, definindo novas determinações, em relação ao padrão de qualidade e à expansão da oferta (HOSTINS, 2006).

Atualmente, as atividades da pós-graduação estão divididas em *lato sensu*, que são as especializações, nas quais se recebe ao final do curso um certificado; e *stricto sensu*, que corresponde aos cursos de mestrado e doutorado, com a concessão de um diploma, ao final dos cursos (CABRAL *et al*, 2020). Neste trabalho, está em destaque a modalidade *stricto sensu*, que, em sua maior parte, está concentrada nas universidades públicas.

Em virtude do início de um novo quadriênio (2021-2024), o modelo de avaliação dos programas e cursos de pós-graduação, realizado pela CAPES passa por reestruturação, abrangendo dimensões avaliativas, como: impacto social, internacionalização, acompanhamento dos egressos e produção científica.

Voltando os olhares para a última década, os dados apontam que a pós-graduação *stricto sensu* cresceu nacionalmente 48%, entre os anos de 2011 e 2020, somando os cursos de mestrado e doutorado (GOV.BR, 2021).



Particularmente, no estado do Pará, cresceu em torno de 93%, no mesmo período. Contudo, apesar da expansão, a Região Sudeste continua concentrando o maior número de pós-graduandos e de bolsas de estudo (GEOCAPES, 2021).

METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se como um estudo exploratório, de abordagem mista, pois articula dados quantitativos e qualitativos. A utilização do método misto, de acordo com Deslandes e Minayo (2009, p. 22), “produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”.

Como técnica de coleta de dados, foi utilizado o questionário digital com perguntas abertas e fechadas. O emprego desse instrumento possibilitou alcançar um maior número de sujeitos, concomitantemente, além de, entre outros aspectos, respeitar os protocolos de segurança, durante o período da pandemia da COVID-19.

Após o contato e a concordância da coordenação do curso de mestrado, foi enviado o *link* do questionário para os mestrandos, através de *e-mail* e de grupos de rede social. O questionário foi precedido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), composto por todos os elementos obrigatórios, como objetivo, riscos, medidas de proteção adotadas, participação voluntária, com possibilidade de recusa em participar do estudo. Após o aceite do TCLE, o pesquisado tinha acesso ao instrumento *online* que ficou disponível de 11 a 19 de julho de 2021. A coleta finalizou com a obtenção de 23 questionários respondidos pelos mestrandos.

Na fase de tratamento dos dados, utilizou-se técnicas de estatística descritiva nos dados quantitativos e análise temática nas respostas qualitativas. Seguindo as orientações de Rosa e Mackedanz (2021), a definição dos temas ocorreu a partir da leitura e da releitura das respostas, da organização e da reorganização de conjuntos com similaridades de sentido e, por fim, da definição de palavras que resumiam o conjunto de respostas.



Na apresentação dos resultados, optou-se, nos dados quantitativos, pelo fornecimento de percentuais e pela apresentação de tabela e, nos qualitativos, pela apresentação dos temas e pela transcrição de algumas respostas que integram a categoria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Perfil dos estudantes do mestrado

O questionário *online* foi respondido por 23 discentes do programa de mestrado, com média de idade de 34 anos, oriundos de quatro turmas, com os anos de entrada em 2018 (2 discentes), 2019 (5 discentes), 2020 (7 discentes) e 2021 (9 discentes).

Dos respondentes, 82,6% são do sexo feminino e 17,4% são do masculino, o que demonstra uma amostra com grande predominância de mulheres. Apesar de a amostra não ser representativa da população alvo, é importante destacar a chegada do público feminino ao ambiente da pós-graduação, como indicam os estudos de Ciscon-Evangelista *et al.* (2012) e Lopes (2015), uma vez que, durante séculos, a mulher foi impedida de frequentar a escola. Nesse sentido, ter acesso à pós-graduação evidencia o avanço das lutas pelo direito à formação científica e profissional das mulheres.

No que se refere ao perfil socioeconômico dos participantes, constatou-se que a maior parte dos discentes (57%) precisa conciliar os estudos com trabalho para conseguir se manter. Entre os demais alunos, 6 recebem ajuda financeira da família, 3 indicaram estar de licença aprimoramento e 1 é mantido por bolsa de estudos. Além disso, boa parte dos discentes é oriunda de família de baixa renda, tanto que 31% indicaram renda per capita de 1 a 2 salários mínimos, 30% declararam se manter com menos de um salário mínimo e 34% indicaram renda superior a 2 salários.



A formação antes da pós-graduação *stricto sensu*

Há diversidade na formação inicial dos participantes da pesquisa, o que se justifica pelo caráter interdisciplinar do curso de mestrado dos informantes. No entanto, ficou evidente a predominância das licenciaturas, com 15 egressos dos cursos de Pedagogia, Ciências Naturais, Letras, Ciências Biológicas, Geografia e Artes. Entre os bacharelados, informados por 8 mestrandos, estão os cursos de Enfermagem, Serviço Social, Recursos Humanos, Engenharia Civil, Tecnologia em Gestão Ambiental, Sistemas de Informações e Ciências Sociais.

Houve amplo predomínio das universidades públicas, no tocante às instituições de ensino onde os pesquisados fizeram o curso de origem, indicado por 17 pessoas (aproximadamente 74%). A Universidade Federal do Pará (UFPA) foi a mais frequente nas respostas, apontada por 12 sujeitos. Ainda no contexto da formação, em nível de graduação, dos participantes da pesquisa, aproximadamente 30% revelaram possuir mais de uma graduação.

No que diz respeito à pós-graduação *lato sensu*, aproximadamente 61% dos informantes registraram ter feito especialização. Observou-se um equilíbrio entre instituições públicas (7 pessoas) e privadas (7 pessoas), quando os discentes indicaram as instituições onde cursaram especialização. Em relação ao tempo de intervalo entre a graduação mais recente e a entrada no mestrado, identificou-se que a maior parte dos informantes (52%) levou tempo superior a três anos de intervalo,

Para complementar a formação, aproximadamente 61% dos participantes da pesquisa indicaram ter realizado também cursos de aperfeiçoamento, antes de ingressar no mestrado. Os mais citados como aqueles que contribuíram para o desenvolvimento profissional foram os cursos de idiomas e o curso de informática. Assim, fica evidente que os profissionais passaram por outras etapas de formação, no processo de desenvolvimento profissional, antes de entrar no mestrado, o que corrobora o tempo de intervalo entre graduação e mestrado, informado pela maioria.



Ainda nessa perspectiva, os dados apontam que, após a graduação, houve descontinuidades e interrupções, no percurso de formação e de desenvolvimento profissional, na direção da pós-graduação *stricto sensu*, em virtude da dificuldade de ingresso, pois, mais da metade da amostra (56,5%) assinalou não ter sido aprovado na primeira tentativa de entrada em um programa de mestrado. Desses, 11 passaram na segunda tentativa, 1 na terceira tentativa e 1 na décima-terceira tentativa.

Obstáculos para o ingresso no curso de mestrado

No que concerne aos empecilhos enfrentados para ingressar no curso de mestrado, 25% das respostas indicaram a falta de tempo para se preparar para o processo seletivo. As diferentes fases da seleção também foram citadas, sendo que a maioria (35%) destacou a dificuldade em elaborar um pré-projeto adequado a uma linha pesquisa de interesse, 14% relatou dificuldades em passar na entrevista e 7% de alcançar um bom desempenho na prova escrita.

Constata-se, a partir do indicador falta de tempo, que as demandas da profissão e do cotidiano dificultaram a preparação para o processo seletivo. Cabe realçar, ainda, que preparar o projeto de pesquisa adequadamente destacou-se também como uma das maiores dificuldades entre os requisitos.

Tal questão também foi observada por Faleiro *et al.* (2020), para os quais a dificuldade na elaboração do projeto evidencia, entre outros motivos, a fragilidade da formação inicial para o campo da pesquisa. No mesmo sentido, Pires e Iglione (2013) ressaltam, em seus estudos, que os estudantes de mestrado apresentam necessidades de desenvolvimento profissional e demandas de formação provenientes de aspectos que “de modo geral, apontaram claramente falhas em sua formação inicial” (PIRES; IGLIONE, 2013 p. 1066).



Dificuldades para o cursar a pós-graduação: a questão de gênero

Buscou-se observar possíveis impactos resultantes da questão de gênero, uma vez que essa problemática apareceu em estudos similares, como os de Ciscon-Evangelista *et al.* (2012) e Lopes (2015), que revelam, como aspecto preponderante, que a dupla ou tripla jornada de trabalho feminina tende a dificultar a permanência em cursos de pós-graduação.

Assim, optou-se por desagregar as respostas dos homens e das mulheres, no que se refere às dificuldades de cursar uma pós-graduação. Os resultados comparativos podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Dificuldades para cursar o mestrado, entre homens e mulheres

| Categoria de dificuldades | Score ³ | |
|--|--------------------|----------|
| | homens | mulheres |
| Conciliar curso com vida profissional | 1,5 | 1,9 |
| Conciliar curso com relacionamento amoroso | 0 | 1 |
| Conciliar curso com criação de filhos | 0 | 1 |
| Readaptação à vida acadêmica | 0,8 | 2,3 |
| Cumprir prazos do programa | 1 | 1,3 |
| Quantidade de atividades das disciplinas | 1 | 1,7 |
| Deslocamento da residência para o Campus | 0,8 | 1,6 |
| Problemas de saúde | 0,3 | 0,8 |
| Quantidade de trabalho | 0,8 | 1,7 |
| Problemas financeiros | 3,3 | 2,6 |
| Relacionamento com o corpo docente | 0,3 | 0,2 |
| Relacionamento com orientador | 0,5 | 0,4 |
| Relacionamento com o corpo discente | 0,3 | 0,2 |

Fonte: Elaborado pelas autoras (LIMA; CUNHA, 2021).

Observando a tabela, é possível compreender que tanto as mulheres quanto os homens consideram lidar relativamente bem com as dificuldades que se apresentam durante a pós-graduação, uma vez que os índices se mantiveram abaixo ou próximos do nível médio, considerando a escala de 0 a 5 proposta aos informantes, sendo zero a marca da inexistência de obstáculo e 5 a vivência de situações limites e pesadas.

Os índices apontam ainda que, comparativamente, as mulheres tendem a relatar um número maior de adversidades, na experiência de

³ Score de 0 a 5, sendo que zero, sem acréscimos de décimos, representa “não tive dificuldade” e cinco “tive muita dificuldade”.



cursar o mestrado, pois os percentuais apontam maior dificuldade para as mulheres em 9 categorias; por outro lado, considerando os índices, tais dificuldades não constituem obstáculos que as impeçam de estar nesse espaço de formação.

A partir dos resultados, foi possível observar que, tanto entre os homens quanto entre as mulheres, a categoria “dificuldades financeiras” destacou-se, com o maior percentual, ficando evidente que se trata de uma preocupação considerável para os (as) informantes, em maior grau para os homens, como aponta o índice correspondente ao sexo masculino, superior a 3 no gráfico.

A tendência que se constata através do indicador dificuldades financeiras corrobora os dados socioeconômicos informados pelos pesquisados, que, na sua maioria, são de famílias de baixa renda. Tal indicador também se verifica nos estudos de Faleiro *et al.* (2020) e Pires e Iglione (2013) que apontam que a questão financeira se constitui como um grande desafio no caminho da continuidade da formação acadêmica.

As categorias de dificuldades “relacionamento com o corpo docente”, “relacionamento com o corpo discente” e “relação com o (a) orientador (a)” apresentaram resultados próximos para homens e mulheres, mantendo índices baixos, chegando no máximo a 0,5, o que sinaliza que não são dificuldades consideráveis na experiência dos pesquisados.

A categoria deslocamento apresentou índice maior para as mulheres, ficando acima de 1,5, enquanto para os homens o índice registrado foi abaixo de 1, evidenciando que, para as mulheres, é mais difícil o processo de deslocamento para o *Campus* onde o curso é realizado.

Observou-se que as categorias “conciliar relacionamento amoroso com a pós-graduação” e “conciliar criação de filhos (as)”, para os homens, não tendem a ser uma preocupação, pois o índice se manteve zero nas respostas masculinas, ou seja, nenhum dos homens considera como dificuldade articular vida amorosa e criação dos filhos com a vida acadêmica. Em outro sentido, as mulheres demonstram maior propensão a essas preocupações, como se observa nas respostas femininas, que estão



entre 0,5 e 1 nas escalas dessas categorias. Essa diferença reforça o que afirmam os estudos sobre as diferenças de papéis entre os gêneros e a sobrecarga feminina, verificados na revisão de literatura, como o de Ciscon-Evangelista *et al.* (2012).

Ainda nessa direção, observa-se que o indicador “readaptação à vida acadêmica” foi o segundo maior índice apontado pelas mulheres, ficando acima de 2, enquanto os homens registraram um índice abaixo de 1, o que indica que é uma questão de considerável preocupação para as informantes, pois implica replanejamento do trabalho, da casa e dos filhos.

A categoria “readaptação à vida acadêmica” pode ainda estar relacionada com a categoria “cumprir os prazos do programa”, na qual também houve maior índice apontado pelas mulheres (acima de 1), enquanto os homens ficaram com índice abaixo de 1, o que indica que as mulheres tiveram maior dificuldade para cumprir as atividades no tempo estipulado. Considera-se ainda, nesse raciocínio, a categoria “conciliar a vida profissional com a pós-graduação”, na qual também se verifica maior índice das mulheres, aproximando-se de 2 na escala, indicando que as demandas da vida profissional são mais difíceis de conciliar com a pós-graduação na experiência das mulheres do que na dos homens, que ficaram com o índice de 1,5.

Nas categorias “quantidade de atividades” e “quantidade de trabalhos avaliativos”, as mulheres aproximam-se de 2, na escala, enquanto os homens se mantiveram abaixo de 1. Dessa forma, nas duas categorias, observa-se maior dificuldade para as mulheres, o que pode se justificar pela maior quantidade de demandas que precisam dar conta na vida cotidiana.

Finalizando a análise das escalas de dificuldades, verifica-se que houve superioridade de índice das mulheres também na categoria “problemas de saúde”, com índice acima de 0,5, o que pode estar relacionado à sobrecarga de trabalho feminina, enquanto o índice registrado pelos homens ficou mais próximo de 0.

Em face desse cenário, cabe refletir a respeito do que assevera Lopes (2015) sobre as nuances da presença feminina no espaço acadêmico, pois



apesar de vir conquistando maior participação no ambiente acadêmico e no mercado de trabalho, as mulheres mantêm-se, na maioria das vezes, divididas entre os trabalhos do lar e da maternidade.

A partir disso, compreende-se, ainda, de acordo com Ciscon-Evangelista *et al.* (2012), que, apesar do quantitativo de mulheres estar crescendo de forma significativa, no ambiente da pós-graduação, ainda há diferenças no que se refere às condições para se dedicar à formação, no comparativo com os homens, pois as mulheres precisam equilibrar as demandas da dupla ou tripla jornada, conciliando assim o processo de formação com os demais papéis, como o de mãe, esposa, profissional, etc.

Das razões para cursar o mestrado e a escolha da instituição e do curso

Como principal motivação para ingressar na pós-graduação *stricto sensu*, parte significativa da amostra (61%) revelou a busca pela carreira na docência da educação superior. Tal motivo também foi constatado nos estudos de Pires e Iglioni (2013) e Faleiro *et al.* (2020), que coletaram respostas sobre o motivo de ingresso no mestrado, destacando que muitos alunos estão cursando a pós-graduação “a fim de melhorar o seu plano de carreira e almejar no futuro uma vaga de docente universitário” (p. 7).

Corroborando essa constatação, o estudo de Silva e Bardagi (2015, p. 697) também concluiu que a principal motivação dos participantes pesquisados para ingressar na pós-graduação vincula-se ao “desejo de tornar-se docente do ensino superior, além de ampliar conhecimentos em pesquisas e de aprofundar saberes, desenvolvendo competências técnicas, políticas e sociais”.

Os resultados acerca das razões para a escolha da instituição de ensino para cursar a pós-graduação *stricto sensu* apontaram que o interesse pela linha de pesquisa e o prestígio da instituição prevaleceram na tomada de decisão da maioria dos pesquisados. Outros motivos como proximidade da residência, experiências anteriores e linha de pesquisa também surgiram, como detalham os subtópicos a seguir.



Proximidade e acesso

Em relação à categoria “proximidade e acesso”, observou-se 3 respostas em que a questão geográfica é um diferencial que influencia na tomada de decisão por um curso de pós-graduação. As respostas revelam que residir próximo ao Campus onde cursa o mestrado favorece o acesso e a permanência dos estudantes no curso, em virtude da maior facilidade no deslocamento. Palavras ou expressões como “próximo” e “perto” aparecem com frequência nesse grupo, como se pode perceber nas transcrições das respostas a seguir:

Por ter a oportunidade de cursar um mestrado relativamente próximo à minha cidade (Sexo feminino, Q14).

É perto de onde eu moro (Sexo masculino, Q5).

O fator proximidade da localidade de residência aparece nos estudos de Ferreira e Loureiro (2013) como um dos principais aspectos na tomada de decisão por um curso de mestrado. Segundo as autoras, “escolher uma instituição perto de casa é uma maneira para muitos estudantes para aliviar parte dos custos da formação” (p. 72). Essa afirmativa vem ao encontro da realidade de parte dos sujeitos desta amostra, considerando-se os que indicaram serem provenientes de famílias de baixa renda. Em contraste com esse panorama, Faleiro *et al.* (2020) descrevem as dificuldades de discentes que residem longe do polo do programa de mestrado para conseguirem participar das atividades presenciais, o que acarreta preocupações com os custos financeiros e com a falta de tempo.

Saberes amazônicos

Na categoria “saberes amazônicos”, foi possível identificar 6 respostas que denotam a compreensão da Região Amazônica como plural e diversa e que, em virtude disso, na visão dos pesquisados, precisa ser estudada e

⁴ (onde Q significa questionário e seu respectivo número)



vivenciada como tal. Dessa maneira, o mestrado interdisciplinar constitui uma grande oportunidade de formação com essa perspectiva. Termos e frases bem característicos do cenário amazônico, como “comunidades quilombolas”, “povos indígenas”, “identidade cultural” são encontrados nesse grupo de respostas, o que demonstra interesse em estudar a realidade amazônica e suas peculiaridades, em conhecer de forma mais aprofundada a cultura, os povos, os saberes, bem como a diversidade e a historicidade dessa região do país como se pode constatar nas respostas abaixo:

Escolhi o curso de Mestrado Acadêmico [...] por sua área de pesquisa interdisciplinar, bem como as suas produções são voltadas para estudos da região amazônica e os povos tradicionais presentes nessa (Sexo feminino, Q3).

A Amazônia tem que ser pensada, vivida e estudada dentro de um contexto interdisciplinar. Não há uma Amazônia. Há várias. Só a interdisciplinaridade é capaz de ter um olhar "aproximado" para a Amazônia (Sexo feminino, Q17).

A busca pela formação contextualizada, voltada para a conjuntura e para a diversidade amazônica sobressaem nas narrativas dos estudantes, como motivação para a escolha do curso de mestrado, nessa categoria. Silva e Gonzaga (2012), ao abordarem o papel da formação acadêmica, postulam que essa formação deve se dar de maneira articulada com a realidade, com vistas a desenvolver uma consciência social e política nos sujeitos e não somente uma formação técnica/profissional.

Os autores pontuam ainda que a formação em nível de mestrado que produza conhecimentos, contemplando as especificidades do cenário amazônico, é relevante e necessária, pois pode contribuir para o avanço nas questões educacionais da Região, que historicamente tem sido marginalizada, no que se refere a investimento por parte do poder público e à transformação social.

Interdisciplinar



Identificou-se 5 respostas relacionadas a essa categoria. Os relatos apontam para as muitas possibilidades que essa característica do programa de mestrado propicia, pois o aspecto multidisciplinar permite agregar conhecimentos de diversas áreas. A palavra “interdisciplinar” aparece em 4 das respostas e o termo “multidisciplinar” aparece em uma resposta. Seguem duas respostas que integram essa categoria:

Por julgar importante pra formação um curso interdisciplinar (Sexo feminino, Q13).

Por ser um programa interdisciplinar que proporciona um conhecimento mais holístico da ciência (Sexo masculino, Q19).

Silva e Bardagi (2015) discutem o fato de muitos indivíduos decidirem não cursar pós-graduação na área de sua formação inicial. Segundo as autoras, desacordos entre demanda e oferta de cursos influenciam na escolha por cursos em outras áreas. Asseveram, ainda, que essa escolha “pode se dar pelo interesse dos indivíduos em se especializar em áreas novas, à procura de um saber multidisciplinar” (p. 706).

19

Linha de pesquisa

Foram observadas 6 respostas condizentes com essa categoria. Tais respostas apontam para interesses e expectativas em relação à linha de pesquisa do Programa, como principal motivação para a escolha do curso de pós-graduação. As expressões “linha de pesquisa”, “linhas de pesquisa” ou “proposta de pesquisa” aparecem nas respostas vistas a seguir:

Oferece linha de pesquisa do meu interesse (Sexo feminino, Q9).

Por conseguir a linha de pesquisa desejada (Sexo feminino, Q18).

Observa-se similaridade nessa categoria com o que descrevem Ferreira e Loureiro (2013), no indicador “motivação para a área do conhecimento”, no qual as autoras explicitam que existem motivos que



impulsionam as pessoas a diferentes comportamentos e ao interesse por uma área específica, em detrimento de outra, seja pela afinidade com o objeto, com as metodologias, por permitir aplicações práticas etc.

Continuidade da formação

A categoria “continuidade da formação” compreende respostas que indicam o desejo de dar seguimento a pesquisas e a discussões já iniciadas durante outras etapas de formação, como graduação e especialização. Assim, o curso de mestrado oportuniza o desenvolvimento da formação em torno de temas familiares. Essa questão aparece nas respostas transcritas abaixo:

Neste programa tem uma professora fazendo a discussão da qual eu tenho interesse, Educação de pessoas com Deficiência e Formação de Professores. São duas temáticas que inicie uma discussão na Graduação e quando tive conhecimento de que uma professora faz esta discussão no mestrado, decidi ingressar no Programa (Sexo feminino, Q14).

Porque o programa oferece a temática que venho pesquisando desde a especialização, de forma que pretendo continuar (Sexo feminino: Q21).

A categoria “continuidade na formação”, como fator para a escolha do curso, alinha-se com o que Ferreira e Loureiro (2013) compreendem como “necessidade de formação” e “progressão na carreira”, o que faz com que o mestrado seja um espaço formativo para sujeitos que desejam aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial ou em outros momentos formativos (curso de aperfeiçoamento, especialização, etc.).

Para Clates, Figuera e Camargo (2020), Ferreira e Loureiro (2013) e Silva e Bardagi (2015), a dificuldade de inserção no mercado de trabalho termina por fazer com que graduados procurem dar continuidade ao processo de formação, por meio da pós-graduação, na busca de diferenciais de mercado e melhoria curricular.



CONCLUSÃO

Este trabalho buscou discutir a pós-graduação *stricto sensu* como um importante espaço de desenvolvimento profissional (DP). Para tanto, investigou as principais dificuldades para o ingresso e para a permanência no mestrado e as motivações que influenciam na escolha da pós-graduação *stricto sensu*. Em face do exposto, conclui-se que a pós-graduação é um relevante momento formativo e indutor de DP. No entanto, ainda são muitos os obstáculos para ingressar e para concluir com sucesso esse nível de ensino.

Dentre as dificuldades para o ingresso, a falta de tempo para se preparar para o processo seletivo foi a mais indicada pelos pesquisados e as limitações financeiras o maior desafio para permanência na pós-graduação.

Vale destacar que, dentre 13 categorias de dificuldades para permanecer no mestrado, os índices revelam que as mulheres possuem maior dificuldade em 9, o que demonstra a sobrecarga imposta pelas demandas da dupla ou tripla jornada, indicando que, apesar de ser crescente a presença da população feminina, no espaço acadêmico, ainda há diferenças nas condições entre homens e mulheres para se dedicar à pós-graduação.

Os resultados evidenciaram ainda que, dentre as razões para cursar a pós-graduação, destaca-se a busca pela docência no ensino superior, confirmando o mestrado como um nível indutor de desenvolvimento profissional docente (DPD), uma vez que posiciona a docência como horizonte profissional, tanto para licenciados quanto para bacharéis.

Nesse cenário, cabe refletir sobre as responsabilidades formativas dos programas de mestrado, não apenas em suas áreas específicas, mas também como *lócus* de formação docente. É fundamental que os cursos de pós-graduação assumam, conscientemente, essa tarefa formativa, compreendendo suas responsabilidades para a elevação da qualidade dos cursos de graduação e da tríade universitária ensino, pesquisa e extensão.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso 10 set. 2021.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 Acesso em 04/06/2021.

CABRAL, T. L. O.; SILVA, F. C.; PACHECO, A. S. V.; MELO, P. A. A capes e suas sete décadas: trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG**, Brasília, v.16, n. 36, 2020. ISSN (on-line): 2358-2332. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/1680/915/>. Acesso em: 10 set. 2021.

CISCON-EVANGELISTA, M. R. et. al. Pós-Graduação, formação profissional e postergação da constituição de família própria: um estudo com estudantes de mestrado e doutorado. **Psicologia e Saber. Social** [S. l.], 1(2), 265-277, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/4908/3631>. Acesso em: 14 set. 2021.

CLATES, D. M.; FIGHERA, A.C.M.; CAMARGO, M.C.S. O mestrado acadêmico no processo de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-17, abril/junho, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-80402.2020e67704>. Acesso em: 14 set. 2021.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DESLANDES, S. F. MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade, 28ª Ed. Revista atualizada, Petrópolis RJ: Vozes 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1114.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

FALEIRO, W; MACHADO, M. A. C; LEMOS, G. K.G; QUEIROZ, G.C. Ser Mestre em Educação: motivos e motivações por essa Formação Continuada. **Revista Profissão Docente**, Uberaba-MG, v.20, n.44, p.01-14, mai./ago., 2020. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1348>. Acesso em: 12 set. 2021.



FERREIRA, M. F.; LOUREIRO, C. Motivos para a procura de mestrados: estudo exploratório com enfermeiros. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, v. 3, n. 9, p. 67-74, 2013. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/3882/388239968011.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

FIORENTINI, D.; CRESSI, V. M. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v.5, n.8, jan. /jun., 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 29 ago. 21.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A & ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GEOCAPES. **Sistema de Informações Georreferenciadas** - CAPES. 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> Acesso em: 05 ago. 2021.

HOSTINS, R. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva 24**(1), Florianópolis, 2006, p.133-160. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315>. Acesso em: 09 set. 2021.

LOPES, L. G. Gênero como categoria condicionante de delimitações espaciais: uma análise da trajetória feminina na pós-graduação e produção do conhecimento. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 154-168, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/5691>. Acesso em: 15 set. 2021.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 27 set. 2021.

MORITZ, G.; MORITZ, M. O.; MELO, P. A. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. **II Congresso Internacional IGLU**, Florianópolis, dezembro/2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/26136>. Acesso em: 09 set. 2021.

MOURAO, L.; MONTEIRO, A. Desenvolvimento profissional: Proposição de um modelo conceitual. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 23, n. 1, p. 33-45, mar. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v23n1/a05v23n1.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.



NEVES, C. E. B. **Ensino superior no Brasil:** Expansão, diversificação e inclusão. Trabalho apresentado no XXX Congresso da LASA. São Francisco (EUA), 23 a 26 de maio de 2012. Disponível em:

<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1114.pdf>. Acesso: 01 out. 2021.

PIRES, C. M. C; INGLIORI, S. B. C. Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 4, p. 1045-1068, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/XdYKLHxmx79TWPh8sVB87zB/?lang=pt>.

Acesso em: 15 set. 2021.

PÓS-GRADUAÇÃO brasileira cresceu 48% na última década. **Site Gov.br**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/02/pos-graduacao-brasileira-cresceu-48-na-ultima-decada>. Acesso em: 10 set. 2021.

RAMALHO, B. L.; MADEIRA, V. P. C. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-81, número especial, set./dez. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/?lang=pt>.

Acesso em: 04 set. 2021.

ROSA, L. S.; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.16, e8574, 2021. Disponível em:

<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8574>. Acesso em: 27 set. 2021.

SILVA, S. S.; GONZAGA, A. M. Educação em ciências na Amazônia: do proposto no currículo ao vivido no mestrado acadêmico. **Rev. ARETÉ**.

Manaus. v. 5, n. 8, p. 01-18, 2012. Disponível em:

<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/32>. Acesso em: 30 set. 2021.

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação stricto sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 12, n. 29, 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Marucia-Bardagi2/publication/308757420_O_aluno_de_posgraduacao_stricto_sensu_no_Brasil_revisao_da_literatura_dos_ultimos_20_anos/links/5854140708ae81995eb1ce8e/Oaluno-de-pos-graduacao-stricto-sensu-no-Brasil-revisao-da-literatura-dos-ultimos-20-anos.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

Recebido em: 30 de outubro de 2021.

Aprovado em: 18 de fevereiro de 2022.

Publicado em: 24 de fevereiro de 2022.

