
Origem, dilemas e caminhos para a formação continuada de professores em nível stricto sensu profissional e uma nova fronteira

João Amadeus Pereira Alves

Doutor em Educação para a Ciência (UNESP).

Professor Ajunto do Departamento de Física e do PPGFCET, na UTFPR, Curitiba.

joaoalves@utfpr.edu.br

Resumo

Neste artigo, objetiva-se sintetizar discussões que ocorreram durante uma palestra proferida no III Encontro de Mestrados e Doutorados Profissionais em Educação e Ensino de Minas Gerais, em 2019, na Universidade Federal de Juiz de Fora, em relação a origens, dilemas e caminhos para a formação continuada de professores em cursos profissionais de pós-graduação. O texto apresenta os primeiros passos dados para os estudos de pós-graduação no Brasil, no século passado. Optou-se pela análise documental em levantamento inicial da origem da pós-graduação institucionalizada no Brasil, de modo a trazer luz à contemporaneidade. Propõe-se ainda pensar a pesquisa e o produto educacional sobre a prática pedagógica, sob perspectiva da construção de identidade de projetos, para a incessante consolidação desses cursos de pós-graduação stricto sensu profissional neste país. Por fim, o manuscrito ancora-se na experiência vivenciada e em bases teóricas para chegar à concepção que atualmente estamos a estabelecer: o Doutorado Profissional como a mais nova fronteira de pós-graduação.

Palavras chaves: Pós-graduação profissional, Possibilidades, Intervenção, Identidade, Nova fronteira.

Origin, dilemmas and pathways for the continuing teacher education at stricto sensu professional level and a new frontier

Abstract

In this paper, aims to synthesize discussions carried out during a lecture given at the 3th Meeting of Professional Masters and Doctorates in Education and Teacher Education of Minas Gerais, in 2019, at Federal University of Juiz de Fora, regarding origin, dilemmas and possible pathways for the in service teachers training courses of masters and doctorate. The text presents the first steps taken for graduate studies in Brazil, between the 1960s and 1970s of the last century. The option for documentary analysis occurred to make the initial survey of the origin of institutionalized graduate studies in Brazil, in order to bring light to the contemporary. It's also proposed to think about investigation and the educational product on pedagogical practice, under perspective of building identity of projects for the incessant consolidation of these stricto sensu professional graduate courses in Brazil. Ultimately, the manuscript is anchored in the lived experience and

theoretical bases for reaching the conception that we are currently establishing: the Professional Doctorate as the newest graduation frontier.

Keywords: Graduate courses, Possibility, Intervention, Identity, New frontier.

Introdução

O presente texto explana-se a partir e por meio das discussões ocorridas na Universidade Federal de Juiz de Fora, durante o III Encontro de Mestrados e Doutorados Profissionais em Educação e Ensino de Minas Gerais, de 17 a 19 de outubro de 2019. Como em todo evento, ao ser convidado o palestrante passa a pensar e a conjecturar internamente muito mais sobre o tema do que outrora. No ensejo de um evento aspira-se a compreensão um pouco mais refinada e elaborada sobre o assunto. Cabe à plateia problematizar o expositor e convidá-lo a pensar de outros modos, sem aviso prévio, em perspectiva de rever, negociar e reposicionar entendimentos.

Desse modo, por um lado este manuscrito resulta de reflexão teórica, por outro articula-se com a vivência pregressa do autor no contexto de pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Ele emerge de discussões suscitadas por outros atores, experiências compartilhadas e visões de mundo que influenciaram o proponente a partir de tal Encontro. Assume-se, então, que a autoria deste artigo vai além de quem o redigiu.

O evento apresentou a mim o desafio de pôr em discussão um pouco da compreensão que faço do Mestrado e do curso mais recentemente implementado, o Doutorado – ambos na modalidade “Profissional”. Especialmente, requisitou-me um olhar sobre o Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que em março de 2019 teve um dos quatro primeiros cursos de Doutorado Profissional aprovados, a considerar que durante o evento eu exercia a função de coordenador do curso e do Mestrado já existente no PPGFCET. O Encontro aflorou discussões de modo a juntos sedimentarmos convicções comuns e negociarmos compreensões díspares.

Objetiva-se aqui, primeiramente, relatar as discussões apresentadas durante o evento, bem como propor, paralelamente, uma análise mais aprofundada. O artigo envolve uma situação aberta, que é a permanente busca pela consolidação dos cursos de Mestrado e, agora, de Doutorado Profissionais da “Área de Ensino” no Brasil, visando a construção de um estatuto

epistemológico, bem como do que se pode denominar identidade (CASTELLS, 2008). Como meta complementar, estabelece-se aqui o incentivo para discussões futuras na referida área. O trabalho justifica-se ainda pela insegurança do estatuto, da continuidade desses cursos e dos agentes com eles envolvidos, uma vez que o futuro se projeta eivado de dúvidas, destemperos e descréditos quanto a macropolíticas e políticas públicas sobre formação de professores, escopo deste texto.

Ao considerar as distinções formais, mesmo que não obrigatórias, entre artigo e palestra, opto aqui por adotar o padrão mais convencional estabelecido para o primeiro gênero, de modo que a sequência estará tecida pela exposição da origem institucionalizada da pesquisa científica no Brasil, naquilo que permite avistar as confluências para o Ensino (de Ciências e Matemática), passando pela criação dos Mestrados Profissionais e seus obstáculos práticos, até chegar à crítica acadêmica. Então, o texto ancora-se na experiência vivenciada até chegar à concepção que atualmente estamos a estabelecer e a sedimentar nos primeiros caminhos do Doutorado Profissional, sendo este o que eu passo a chamar como *a mais nova fronteira*.

Origem da Pós-Graduação Stricto-Sensu na Modalidade Profissional – dos traços estadunidenses e ingleses à investigação da própria prática educacional no Brasil

Inúmeras são as produções que relatam a origem da pós-graduação no Brasil, a exemplo de Nardi (2005), neste caso sobre o ensino de Ciências e Matemática. Porém, a opção deste texto consiste primeiro em revisitar bases mais gerais, da institucionalização da pós-graduação stricto sensu brasileira na década de 1960, pela contribuição do pensamento da época a partir das experiências acumuladas desde os anos 1930 por renomados acadêmicos brasileiros, essencialmente em missões estrangeiras, naquilo que foi se configurando sociológica e institucionalmente como a gênese da “Política Científica e Tecnológica” para décadas seguintes do século passado. Somam-se àquelas experiências outras trazidas por professores e pesquisadores europeus que se exilaram no Brasil ou daqueles que vinham para cá em incumbências oficiais (VERHINE, 2008).

A relação iniciada com a experiência europeia e primordialmente com a estadunidense produziu no Brasil o marco que institucionalizou a pesquisa em nível stricto sensu, no ano de 1965, tendo como pedra angular o Parecer número 977, aprovado em 3 de dezembro daquele

ano, pela Câmara de Educação Superior¹ do Ministério da Educação e Cultura. Cabe considerar que essa experiência estadunidense de pós-graduação e pesquisa foi altamente influenciada pela trajetória anterior, germânica, como bem informa o documento mencionado, seja nas Ciências, Artes, Letras ou Filosofia.

A pós-graduação nos Estados Unidos foi originalmente desenvolvida em torno do Ph.D. O grau de mestre era inicialmente reservado para os professores das escolas de nível médio. Foi apenas no início do século XX que o mestrado e o doutorado foram vistos como parte de um único programa, com o primeiro potencialmente servindo como um degrau para se obter o seguinte. Os programas brasileiros de pós-graduação, em contraste, iniciam com foco no nível de mestrado. A política governamental determinava que as universidades teriam permissão para formalizar estudos de doutorado apenas quando já tivessem um programa de mestrado consolidado. Esta política teve um sentido: primeiro, porque a criação de programas de qualidade doutoral leva tempo e segundo, porque o grau de mestre, e não o doutorado, é que foi considerado requisito para entrar na universidade como membro do corpo docente (VERHINE, 2008).

O Parecer 977/65 faz alusão ao seu Relator, o Professor Newton Sucupira, que veio proferir as experiências e observações de acadêmicos brasileiros nas missões junto a renomadas instituições dos Estados Unidos, tais como as Universidades de Chicago, de Columbia, Johns Hopkins, Princeton, Stanford entre outras, bem como as influências de Universidades inglesas seculares, como Oxford e Cambridge e um pouco das francesas, observando-se certo desinteresse pelas alemãs (BRASIL, 1965) por motivos óbvios à época e por constatação da influência dessas às instituições norte-americanas.

Fundamental notar que o referido parecer destaca o que representariam o Mestrado e o Doutorado, especialmente nos Estados Unidos. O discurso é ressuscitado com certa frequência pela sociedade brasileira, em particular nos últimos tempos, diante do paradoxo em que ela clama por novas contribuições advindas do conhecimento científico e tecnológico, mas não tem plena clareza sobre os recursos humanos e econômicos que o implicam, tal como o investimento em cursos de Mestrado e Doutorado e o aperfeiçoamentos além destes.

Assim, no referido Parecer, explicava-se ou definia-se que:

Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que, se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph. D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação, etc. O Mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional [...] De qualquer modo o Mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nível da pós-graduação que proporciona maior competência científica ou

¹ Compunham a C.E. Su. – Antonio F. Alemeida Júnior (Pres.), Alceu A. Lima, Anísio Teixeira, Clóvis Salgado; Durmeval Trigueiro, José Barreto Filho; Maurício R. e Silva; Newton Sucupira; Rubens Maciel e Valnir Chagas.

profissional para aqueles que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica (BRASIL, 1965, p. 5).

Importante notar que a concepção estadunidense nos anos 1960 já comungava da ideia de formar o profissional com o título de Mestre (uma das modalidades *graduate* sem configurar pré-requisito) para exercer atividades de pesquisa e da profissão (ao trabalho do sujeito, propriamente dito). Mirava-se a formação de profissionais para o campo de trabalho com nível de conhecimento superior específico (pelo viés *stricto sensu*) em comparação àquele detentor do título em nível de graduação (*undergraduate*).

A esse respeito, “escolas de pensamento” norte-americanas e de alguns outros países do mundo ocidental pouco se dedicavam à investigação educacional, pois o apreço maior sempre estava direcionado para pesquisas básicas e aplicadas em ramos das Ciências da Natureza, Saúde e finalidades bélicas em geral. Exceção disso eram as instituições acadêmicas, que, em olhar retrospectivo, poderiam ser classificadas como ilhas, verdadeiras raridades. Enfim, a prática educacional não se configurava, na maior parte das instituições de educação superior norte-americanas, objeto de pesquisa, a não ser de forma mais indireta, a exemplo da *Teachers College*, que já congregava a Universidade de Columbia, e se voltava mais à formação liberal de lideranças.

Do outro lado do oceano, na Inglaterra, inaugurava-se o que se poderia à época dizer, com certa ousadia, tratar-se de uma “escola de pensamento sobre o currículo” na formação de professores, dotada de viés sistemicamente pautado na relação entre os problemas escolares práticos e as teorias que poderiam servir para a sua abordagem. Essas indagações genuínas voltavam-se para a prática pedagógica como objeto de estudo e produziam conhecimento educacional novo, sistematizando também a deliberação com os professores e o provimento de planos de intervenção (ação no contexto da própria prática docente). Nessa experiência inglesa, que se desenvolveria mais localmente entre as décadas de 1960 e 1970, denominada pesquisa-ação, o foco passava a situar-se na articulação de pesquisa e prática pedagógica para a formação de professores em serviço – ou seja, a formação do professor e pesquisador para e da educação básica inglesa, provimento liderado pelo educador Lawrence Sthenhouse, na Universidade de East Anglia, que em conjunto com alguns colaboradores fundaram em 1970 o *Centre for Applied Research in Education* (CARE), nessa mesma instituição.

Demarcava-se naquele Centro a necessidade de estabelecer uma visão crítica e autocrítica sobre os modelos de educação altamente burocráticos, fecundos em currículos

rígidos vigentes e compostos por objetivos profissionais contemplativos ao trabalho isolado do professor na escola. Passava-se então a discutir a autonomia profissional de professores e a dar uma ênfase renovada ao seu papel na reflexão e construção coletiva do currículo escolar.

A criação do *CARE* da Universidade East Anglia permitiria dizer que tudo estaria andando bem, se do outro lado do Oceano Atlântico houvesse igual possibilidade – a de investigar a própria prática educacional. Mas isso não viria a ocorrer de forma trivial e urgente. Quase três décadas mais tarde, em 1996, durante o evento Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, realizado em solo brasileiro, colocou-se holofote de indagação sobre a pesquisa-ação (NARDI, 2005). Isso ocorreu em razão da “discussão sobre a ética na pesquisa-ação”, dada a provável ousadia de alguns pesquisadores brasileiros em ensino de Física para estabelecer a investigação do próprio professor em seu campo profissional. Questionava-se então qual papel seria aquele da “pesquisa do professor”. Menos de uma década depois, parece ter havido importante superação sobre tal compreensão da pesquisa de intervenção, identificada e valorizada por um dos depoentes no estudo desenvolvida por Nardi (2005).

Hoje, já não é admissível o estranhamento acadêmico sobre a investigação interventiva do professor. Caso ocorra, demonstrará tanto desconhecimento do desenvolvimento, seu sentido epistemológico e identitário, quanto do movimento produzido pela pesquisa e pela pós-graduação em nosso país nas últimas décadas. O estranhamento atual, de origem não desvelada, mira em outros aspectos sobre a formação docente, a exemplo de que supostamente os professores que pesquisam suas práticas educacionais não permanecem na Educação Básica. Isso demonstra, por um lado, desinteresse em prospectar intensiva e maciçamente os currículos em plataformas públicas ou em cruzar dados com secretarias de educação e outros grandes empregadores. Enfim, ir às fontes parece ter sido abandonado. Sair a campo mesmo, em desapego à fuga retórica centrada na maioria das vezes em legitimação de autocitações, parece ser a única opção possível.

No exercício de recorrer à história da pesquisa e pós-graduação no Brasil, o Parecer 977/65 mostrou-se enfático sobre a terminologia que hoje ainda pode ser fonte de novo estranhamento nas diferentes Áreas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – sobre os Doutorados Profissionais. Mas o novo contempo não pode admitido como normalizado, na medida que apelar à consulta histórica demonstra ser o caminho primeiro a percorrer. Em tal Parecer, Newton Sucupira assim relatou:

Quanto aos doutorados profissionais, teriam a designação do curso correspondente como, por exemplo, Doutor em Engenharia, Doutor em Medicina, etc. [...] O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: Letras, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere. (BRASIL,1965, p.10)

Considerava-se o *graduate* para dar sentido à pós-graduação, atribuindo o título de Doutor em território norte-americano aos pesquisadores em áreas mais eruditas, no sentido clássico da prospecção e da explanação teóricas. Enquanto que o doutoramento profissional se aplicaria às Áreas de execução técnica de alto nível, a exemplo de Engenharias clássicas (Civil, Mecânica e Elétrica) e Medicina (ortopedia, nefrologia, psiquiatria etc.). Reduzidas eram as possibilidades de conceber no Brasil, à época, a formação de quadros com doutoramento para atuação em cursos de Licenciaturas (algo que hoje se tornou corriqueiro por força legal e de compreensão para concursos de instituições de ensino superior, públicas e privadas), menos ainda se via a possibilidade de formar mestres e doutores para trabalhar no que atualmente compreende a Educação Básica no Brasil.

Nesse contexto, de pesquisas voltadas aos ramos mais tradicionais, como as Ciências e a Filosofia, vemos o surgimento do Ensino de Ciências e da Educação Matemática em programas acadêmicos no Brasil (NARDI, 2005). Ele foi em boa parte construído, inicialmente, por pesquisadores que migraram seus interesses e produções de áreas de conhecimento específico em Física, Química, Biologia ou Matemática para problemáticas educacionais, tais como o processo ensino-aprendizagem. Então, onde reside a construção da identidade da Área de Ensino, neste país?

Criada em 2000, sob denominação de “Área de Ensino de Ciências e Matemática”, foi iniciada muito antes por mestres e doutores formados em escolas europeias e norte-americanas a partir dos anos 1970, em cursos de pós-graduação denominados *science education* e *education*, e em outra parte constituída por profissionais oriundos de diferentes subáreas da Física, Química, Biologia e Matemática em cursos de solo brasileiro, ainda entre 1960 e 1970. No final dos anos 1970 e primeira metade da década seguinte, instituições como Universidade de São Paulo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul sistematizaram fortemente as linhas de pesquisa pertinentes ao Ensino de Ciências e Matemática.

Isso implica dizer que a identidade da área de Ensino é reconhecidamente de origem não homogênea, o que tornaria muito frágil ainda hoje o uso de argumentos restritivos que ela pode crescer hermética à possibilidade de “migração” de outros profissionais. Igual raciocínio, por

exemplo, também não poderia ser aplicado aos profissionais formados na Área da Educação sob influências diretas da Filosofia e Sociologia, bem como das Letras e das Artes e assim por diante, para além de uma “Pedagogia pura”, somente.

A princípio modesta como linha de pesquisa, passados quatro a cinco décadas de sua origem institucionalizada, a Área de Ensino se consolidou. Dentro dos cursos de pós-graduação das faculdades, centros e departamentos de Educação ou de institutos, bem como centros e departamentos de Física, Química, Biologia e Matemática, as Áreas de Ensino e de Educação congregam como um de seus grandes escopos a “formação” em contraposição à “semiformação”. Este deve ser o foco da discussão, em torno do qual os grandes debates devem ser suscitados.

O referencial não inercial – de onde falo

A origem do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da UTFPR data de 2011, contexto brasileiro aquele muito propenso à formação de professores, tanto em modalidade inicial quanto continuada. O país se encontrava com crescimento sócio-econômico em expansão e permitia que providências públicas aflorassem, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID, iniciado em 2009) e o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE, iniciado em 2007, com 1200 professores liberados anualmente para estudos em universidades públicas, objetivando discussões e imersões sobre a prática docente). PDE/PR e PIBID foram muito influentes na aproximação do Programa recém criado aos professores, majoritariamente de escolas públicas estaduais, atuantes no Ensino Fundamental II e Médio. Todos se tornavam mais esperançosos. Somava-se a isso o fato de a UTFPR ser uma jovem instituição universitária.

Tal como outros cursos de Pós-Graduação da época, o PPGFCET contava com docentes em migração de produção e outros com formação em Áreas de Ensino de Ciências e Matemática e Educação, mas todos assemelhados em níveis de imersão pertinentes ao Ensino. Por compreender a cidade de Curitiba, capital de 4º Produto Interno Bruto municipal brasileiro e população que compõe sua mesorregião (todo o leste do Paraná), o PPGFCET inseria-se em uma região de 3,8 milhões de habitantes. Criava-se nesse lugar um curso de pós-graduação stricto sensu de elevado potencial para a formação docente, mas tendo ao seu redor outros cursos de Mestrado, todos acadêmicos, de três instituições privadas e uma pública federal, sendo três

deles nas áreas de Educação e um em Ensino. Pensar nessas informações permite estabelecer relação entre pertinência e realidade, que nesse caso apropriando-se de Gatti e Barreto (2009), para um cenário não muito diferente de três anos antes, representaria algo não muito diferente aos 8,4 % da população economicamente ativa e formalmente empregada no Brasil que trabalha como professores. Isso significava e significa somente no contexto macrorregional citado a dezenas de milhares de profissionais.

É preciso considerar que todo esse potencial não implica em número realístico, pois além de não estarem sozinhos, os programas de pós-graduação profissionais em Ensino no Brasil não contam com bolsa, a não ser aqueles “profissionais em rede” e que facilmente são confundidos como pertencentes à referida Área junto à CAPES, mas são providos por sociedades científicas e que não são objeto de qualquer exame neste texto. Mesmo com a consideração anterior, o número de profissionais ligados à educação na região leste do Paraná é absolutamente relevante.

Nossos discentes, no PPGFCET, fazem jus e parte deles recebe licença parcial para estudos, o que ainda atinge percentual oscilante entre 10 e 20 % dos estudantes, de faixa-etária entre 23 a 60 anos. A profissionalização dos programas profissionais Ensino ou Educação não pode ser encarada como uma redundância semântica, tanto o PPGFCET quanto outros programas pelo país têm se esforçado institucionalmente para alavancar iniciativas que podem ser consideradas exitosas no modo de sistematizar ações, dar publicidade às produções e organizar-se na afirmação de direitos e na exigência de responsabilidades dos envolvidos.

As primeiras pesquisas do PPGFCET tiveram a validação realizada por profissionais do Ensino ou Educação, o que também atraiu novos docentes que se agregaram ao programa. Outros entendimentos sobre o contexto local do ensino de Ciências nos anos iniciais e de Matemática por toda a Educação Básica foram realizados a partir da experiência com o PDE/PR, nos cursos de Licenciaturas da região e em outros cursos de menor duração junto às secretarias de educação locais, inclusive revelando, dois anos mais tarde, a necessidade de agregar docentes matemáticos e criar a linha de Educação Matemática na sequência. Resultante de expansão do espectro discente e docente, o PPGFCET ultrapassou em meados de 2019 as 100 dissertações e respectivos produtos educacionais defendidos, após seis anos da primeira pesquisa concluída. Soma-se a isso que as exigências pertinentes da Área de Ensino uniformizaram-se, tais como o efetivo trabalho de comissões que abrangem a totalidade de seus docentes permanentes, de modo a atender setores de avaliação e acompanhamento (com especial trabalho sobre o

credenciamento e recredenciamento docente e sobre os relatórios anuais dirigidos à CAPES), eventos e extensão, bem como comissão de seleção.

Ao longo desses anos, a submissão dos projetos singulares ao Comitê de Ética na Pesquisa da UTFPR passou a ter um entendimento mais profissional. Quanto à interface com a graduação, nas Licenciaturas de Física, Matemática e Química do Campus Curitiba da UTFPR, todos os docentes do PPGFCET têm integrado a pelo menos um destes componentes: ações integradoras Escola-Universidade como PIBID, Residência Pedagógica, Núcleos Docentes Estruturantes, Coordenações de Cursos, Coordenação de Estágio, Semanas das Licenciaturas, orientações anuais de alunos em Trabalho de Conclusão de Curso entre outros. Tempo médio de titulação e ofertas de seminários se tornaram elementos resolvidos no Programa. O Repositório Institucional da UTFPR (RIUT) dispõe depositadas todas as dissertações e produtos educacionais e sob a Licença Creative Commons (CC), perfazendo um vínculo necessário para o preenchimento do relatório anual do Coleta Sucupira no quesito da produção técnica mais relevante associada à dissertação.

Institucionalmente, a UTFPR tem destinado orçamento à pós-graduação para os Programas Profissionais, dotando do chamado Proapinho a todos eles, bem como repassando parte da verba do Tesouro. Essa dotação financeira tem crescido proporcionalmente ao incremento de discentes regulares e docentes permanentes. Tal provento tem permitido auxiliar financeiramente estudantes e docentes à participação ativa em eventos no Brasil e no Exterior (especialmente América Latina), bem como fomentado bancas, palestras, minicursos e atividades integradoras com os cursos de Licenciatura do Câmpus.

A difusão sobre o Programa, oriunda das dissertações e produtos e depósitos no RIUT, passou em 2016 a ganhar alcance com a criação da Revista “Actio – Docência em Ciências”, sendo nela limitadas publicações de docentes da instituição, conforme regulado institucionalmente. Essa revista ganha abrangência atual de publicações cíclicas de produções das cinco regiões do Brasil e do exterior.

A participação do estudante em seminários e bancas de defesa tem sido encarada em perspectiva formativa, do aprender para além da pesquisa que o próprio discente desenvolve, pois deter conhecimentos sobre a sua investigação lhe atribui mais expertise sobre um tema, mas é preciso aprender com as pesquisas alheias. A este respeito, o desenvolvimento de grupos de estudos e pesquisas é parte fundamental das lições elementares do Programa.

No PPGFCET, diferentes temáticas têm sido objeto de interface teórico-prática no

processo ensino-aprendizagem e na formação de professores, envolvendo eixos, tais como: educação ambiental; alfabetização científica e tecnológica; abordagens ciência, tecnologia, sociedade e ambiente e de questões sociocientíficas; inclusão; tecnologias educacionais e mediações por tecnologias de informação e comunicação; estudos e proposições sobre materiais didáticos; modelagem matemática entre outras. Concepções teórico-metodológicas da investigação qualitativa abrangem a pesquisa participante, pesquisa-ação e outras de natureza interventivas.

Almejamos a formação do Mestre e, a partir de 2019, do Doutor Profissional no, com e para o campo de atuação educacional. Desse modo, a pesquisa tem sido originada em efetivo contexto educacional, sem estranhamentos como o percebido sobre a pesquisa-ação em sua origem histórica de tipologia interventiva, destacada no decorrer deste artigo.

De acordo com o último levantamento realizado com concluintes 2017-19, cujo retorno foi de 51 respondentes – 86% dos formados –, mesmo não sendo o ideal, permite observar importante panorama. O quantitativo de egressos em sala de aula entre 0,5 e 3 anos após a conclusão do curso de Mestrado do PPGFCET está assim distribuído, conforme o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Formação Inicial, vínculo na profissão e atuação profissional atual predominante

Formação Inicial	Biologia	Ciências	Física	Matemática	Pedagogia	Química	Outras	
	15	6	12	5	5	11	2	
Vínculo Institucional	Público Estadual		Público Municipal		Público Federal		CLT, Privado	Microempreendedor Individual
	19		8		4		17	4
Atuação Profissional Atual	Docência em Instituição				Coordenação Pedagógica, em Setor		Editoração e Assessoria Educacional	Pesquisa Científica e Tecnológica
	Estadual	Municipal	Federal	Privada	Público	Privado		
	16	6	2	7	7	7	4	2

A predominância profissional atual é a docência (na fração 31/51). Coordenadores pedagógicos exercem representação importante (14/51) nas instituições escolares ou secretarias de educação regionais. Apesar de não ser destacada no referido quadro, a atuação profissional ocorre predominantemente em uma, duas ou três instituições escolares, e isso permite correlação semelhante à apresentada por Gatti e Barreto (2009). A vinculação profissional editorial com materiais didáticos em Ciências e Matemática expressa discreta participação (4/51) comparada à docência. Mais afastados às instituições escolares, há profissionais (2/51), mesmo assim este último dado demonstra que tal Programa está à serviço da formação de

quadros para atuação educacional.

Doutorado Profissional – a mais nova fronteira

Ao atingir a nota 4 na avaliação trienal em 2014-2017, muitos programas profissionais habilitaram-se à Apresentação de Propostas de Curso Novo (APCN), em atendimento à Portaria número 389, de 23 de março de 2017, que dispunha “sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu” e considerando a “relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo” (BRASIL, 2017). Nesse contexto da CAPES, dotado de tal possibilidade, em 2017 submetemos pelo PPGFCET a APCN à CAPES, cuja aprovação finalizou em março de 2019. Iniciamos junto a outros três Programas as primeiras turmas de Doutorado Profissional da Área de Ensino no Brasil, dentre os 33 aprovados quando se consideram as diferentes Área de pesquisa junto à CAPES.

A abertura do curso de Doutorado Profissional do PPGFCET decorreu da percepção sobre aspectos formativos iniciados no curso de Mestrado Profissional, bem como dos potenciais candidatos, egressos deste, conforme nos informavam os resultados de prospecções feitas até 2017. A informação sobre potenciais candidatos a doutoramento tem sido verificada até o presente e confirma que a pretensão de abertura de um curso de Doutorado deve emanar de condições para sua submissão, aprovação e, sobretudo, permanência com oferta de turmas, a partir de egressos próprios e vindos de outras instituições. A esse respeito, em levantamento realizado em 2020, outrora citado, também nos mostrou que dos 51 respondentes, egressos em 2017-2019, quatro deles (8%) já compunham nosso curso de Doutorado Profissional, e quatro outros (8%) se encontravam em Doutorados Acadêmicos de Curitiba (3) e Ponta Grossa (1). Nas seleções de 2019 e 2020, cinco dos egressos do Mestrado do PPGFCET adentraram esse novo curso de Doutorado Profissional, o que totaliza nove discentes das 20 vagas ofertadas ao total. Portanto, atualmente o quantitativo de egressos superior a 100 formados em nosso curso de Mestrado, entre 2013 e 2020, nos mostra que 18 deles (19%) adentraram cursos de Doutorado, o que nos permite continuar.

O que estamos entendendo por um programa de pós-graduação profissional, de cursos de Mestrado e Doutorado em Ensino?

A necessidade de desenvolvimento de produtos educacionais não pode ser defendida

como uma espécie de argumento-padrão, único em si mesmo, para sozinho justificar a existência de curso profissional em nível *stricto sensu*, como se fosse meramente uma exigência burocrática. É fundamental entender a natureza epistêmica que contribui de forma permanente para que, ao final de demorado e laborioso processo, se chegue a um produto ou processo educacional, conforme define o documento de área vigente (BRASIL, 2019). Isso distingue, primeiramente, um curso de pós-graduação profissional de um curso acadêmico. Em adição, é imprescindível que a interface prática/teoria/nova prática venha ao encontro de embasamentos teórico-metodológicos para sustentar a compreensão e a intervenção em serviço dos seus profissionais/trabalhadores. O pós-graduando define seu objeto de estudo, uma problemática genuína e as condições de desenvolvimento teórico-metodológicas da pesquisa de forma intrinsecamente articulada aos elementos anteriores. Aos orientadores cabe, dentre as suas responsabilidades, incentivar o afloramento e amarração dos itens mencionados, encaminhar o discente continuamente à busca pela (re)significação e pertinência teórica e teórico-metodológica do trabalho, configurando-o verdadeiramente como um projeto para que em seu desenvolvimento haja a constituição de dados, fecundando análises e a publicidade necessária para o retorno mais pleno possível à sociedade e em perspectiva de alcance a outros pares profissionais.

Concernente à formação de professores, via programas de pós-graduação profissionais em ensino, cabe abstrair pertinente contribuição de Lopes e Borges (2015).

[...] apresentamos neste artigo uma discussão sintonizada com a política curricular para formação de professores, a partir de quatro teses interconectadas: a formação docente (e também a formação em qualquer nível de ensino) é um projeto impossível; ainda assim, essa formação docente é necessária; essa necessidade pode ser vinculada ao projeto que para muitos parece abandonado: o projeto de mudar o mundo; o desafio da mudança envolve a responsabilidade e o compromisso de formadores e pesquisadores nas universidades e professores nas escolas: nossa responsabilidade e compromisso (LOPES; BORGES, 2015).

A formação do professor e pesquisador com profundidade teórica e teórico-metodológica ocorre a partir da construção, desenvolvimento e avaliação de projetos à luz da Área de Ensino, a partir dos seus documentos orientadores, de modo a chegar à elaboração da tese e respectivo produto ou processo educacional estritamente articulado com a problemática autêntica, real, do campo de atuação profissional.

Como nova fronteira, a pesquisa de natureza profissional em Ensino, Educação ou outra necessita ser impactada pelas redes do campo profissional. Estabeleço aqui como pressuposto

que os títulos de Mestre e de Doutor não podem ser concebidos a esmo, pela facilitação e vulgarização. No caso do ensino de Ciências e Matemática, a Universidade “precisa ir à Escola” para entendê-la. Nesse sentido, os programas de pós-graduação profissionais, em seus cursos de Mestrado e essencialmente nos de Doutorado, necessitam constituir redes que: integrem Escola e Universidade nos seus grupos de estudos e de pesquisas, de modo a atrair, sem armadilhas, egressos que estão na Escola para fortalecer as redes entre professores engajados na pesquisa aplicada nos dois contextos. Os relatos de egressos e dos estudantes “em ação” precisam ser encarados como as genuínas fontes para o estabelecimento e fortalecimentos dessas redes nos cursos de Mestrado e Doutorado Profissionais, consideradas as condições reais, os interesses explícitos, os valores e os anseios dos os envolvidos.

Propostas que mirem à *learning community*, por exemplo, apresentam-se como fecundas possibilidades para o estabelecimento das pesquisas mais demoradas no Ensino junto a demais profissionais que trabalham em igual campo de atuação do estudante de Doutorado Profissional. Aqui é preciso ater-se à necessidade de que essa modalidade de curso de pós-graduação stricto sensu não pode ser desenvolvida como fábrica de ideias para a reprodução. A constituição de pesquisas aplicadas, literalmente dentro do campo profissional, poderá permitir a construção de *identidade de projetos*, e é isso por meio desta nova fronteira de pós-graduação stricto sensu que começamos a estabelecer na segunda metade desta década – ou seja, o Doutorado Profissional.

Para Castells (2008), dentro da distinção mais clássica das formas e origens de construção de identidades, só se pode contrariar uma de caráter *legitimadora* (resultante da influência das instituições da sociedade racionalmente dominante) por meio de outras que aflorem de *resistência* (a exemplo do que ocorre em movimento de atingidos por barragens ou nos sindicatos de professores, por exemplo) e/ou de identidades para a proposição de *projetos*. *Identidades de projetos* são construções em movimento que começam a se organizar, a ganhar forma, dentro dos primeiros cursos de Doutorado, na medida que os proponentes/executores destes reconhecem que as proposições de APCN se concretizaram a depender de vários aspectos, que vão sendo regulados no decorrer do “curso das ações”.

Considerações finais

Passadas cinco décadas desde o Parecer Sucupira, a florou a institucionalização da

formação de doutores profissionais no Brasil, claramente sob distintos argumentos, contextos históricos e culturais, interesses e perspectivas. Institucionalização diferencia-se de concepção, no compasso que cada curso vai sendo arquitetado para posterior avaliação entre pares e, resultante de êxito, é implementado no interior das instituições de ensino superior pelos seus idealizadores. No que diz respeito ao ensino de Ciências e Matemática, paralelamente entre o Parecer 977/1965 e a Portaria 389/2017, ressaltamos o nascimento e a autenticidade da pesquisa sobre a própria prática profissional pelo professor que se institucionaliza, afastada do ativismo e centrado na interface prática/teoria/nova prática. Dilemas foram sendo ultrapassados e caminhos novos tornaram-se possíveis. Abre-se espaço agora para a análise crítica construtiva e propositiva pelos próprios proponentes desses novos cursos e de seus pares, em perspectiva de diagnóstico e crescimento.

O surgimento da pesquisa do professor no contexto de Mestrados Profissionais e, desde 2019, em Doutorados Profissionais demandam profundo olhar para a história da Educação e do Ensino. Assim se poderá entender o presente e seus reais obstáculos, de modo a então projetar o futuro. Caso contrário, aqui reside o maior risco: o de perdermo-nos hoje por não adentrarmos na história dos fatos, o que não nos dará condições de preparo para o porvir.

Fecha-se este texto como um convite aos cursos de Mestrado e Doutorado para a autoavaliação, talvez como uma segunda nova fronteira que possivelmente tornará os programas de pós-graduação profissionais e os acadêmicos muito mais próximos e preocupados com “seus autoentendimentos”.

Referências

BRASIL. MEC. **Parecer nº 977/65**. Câmara de Educação Superior. Brasília, 1965.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 389/2017**. Institui o Doutorado Profissional. 2017.

BRASIL. CAPES. **Documento de Área – Ensino**, 2019. Disponível em: https://capes.gov.br/images/Criterios_apcn_2019/ensino.pdf Acesso: 20 maio 2020.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. Trad.: Klauss Brandini Gerhardt. v. 2, 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO, Brasília, 2009.

LOPES, Alice Casemiro; BORGES, Verônica. Formação Docente, Um Projeto Impossível.

Cadernos de Pesquisa. v. 45, n.157 p. 486-507. 2015.

NARDI, R. A Área de Ensino de Ciências no Brasil: fatores que determinaram sua constituição e suas características segundo pesquisadores brasileiros. 166 f. Tese (Livre Docência), Bauru, 2005.

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008.