

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS MESTRADOS PROFISSIONAIS NA  
ÁREA DO ENSINO: A PERTINÊNCIA DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS****THE CONTINUED FORMATION AND THE PROFESSIONAL MASTERS IN  
TEACHING AREA: THE PERTINENCY OF EDUCATIONAL PRODUCTS****LA FORMACIÓN CONTINUADA Y OS MASTERS PROFESIONALES EN EL  
ÁREA DE LA ENSEÑANZA: LA PERTINENCIA DE LOS PRODUCTOS  
EDUCACIONALES**Angelita HENTGES<sup>1</sup>Maria Laura Brenner de MORAES<sup>2</sup>Eliana Ratto de Castro BATALHA<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é refletir sobre a pertinência dos produtos educacionais elaborados nos mestrados profissionais na área da Educação e do Ensino e sua implicação na formação continuada de professores. Assume-se como pressuposto a compreensão da formação continuada como possibilidade de construção de novos saberes e fazeres, a partir do coletivo escolar, e seu frutífero entrelaçamento com a oferta dos Mestrados Profissionais na Área da Educação e Ensino. Discute-se sobre a capacidade destes, de abarcarem as necessidades de formação dos professores das regiões em que se inserem, proporcionando espaços/tempos de profundas reflexões. O esforço metodológico ampara-se na análise conceitual de categorias acerca da formação continuada, das características dos mestrados profissionais na área do ensino e da pertinência de seus produtos. Por fim, as reflexões oriundas das categorias analisadas apresentam os produtos educacionais como potencializadores de mudanças nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

**Palavras-chave:** Docente em formação. Ensino. Educação continuada.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to reflect about the relevance of the educational products elaborated in the Professional Masters on education and teaching areas and its involvement at teachers' continued formation. It's assumed that the continued formation's comprehension, as an possibility for building new knowledges, starting from the school collective and its fruitful interlacing with the offer of Professional Masters' in education and teaching areas. It is discussed about their capacities on covering the necessities of techers' formation inside their own areas, providing spaces and times of deep reflections. The methodological effort supports itself on the conceptual analysis of the categories about the continued formation, the categories of the Professional Masters in teaching area and the relevance of its products. Lastly, the reflections originated from the analyzed categories show the educational products as potentiators of changes in teaching and learning inside the schools.

**Keywords:** Teacher in formation. Teaching. Education product.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Instituto Federal Sul Riograndense, Pelotas, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0200-6209> E-mail: [hentges.angelita@gmail.com](mailto:hentges.angelita@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Instituto Federal Sul Riograndense, Pelotas, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7392-1394> E-mail: [mlaurabm@hotmail.com](mailto:mlaurabm@hotmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda em Ciências e Tecnologias na Educação. Instituto Federal Sul Riograndense, Pelotas, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5248-2652> E-mail: [batalha.eliana53@gmail.com](mailto:batalha.eliana53@gmail.com)

**RESUMEN:** El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la pertinencia de los productos educativos elaborados em los Masters profesionales em el área de la Educación y de la Enseñanza y su implicación em la formación continuada de profesores. Se asume como supuesto la comprensión de la formación continuada como posibilidad de construcción de nuevos saberes y formas de hacer, a partir del colectivo escolar, y su fructífero entrelazado com la oferta de los Masters Profesionales em el Área de Educación y Enseñanza. Se discute sobre la capacidad de éstos, de abarcar las necesidades de formación de los profesores de las regiones em que se insertan, proporcionando espacios/tiempos de profundas reflexiones. El esfuerzo metodológico se ampara em el análisis conceptual de categorías acerca de la formación continuada, de las características de los Masters profesionales em el área de la enseñanza y de la pertinencia de sus productos. Por último, las reflexiones oriundas de las categorías analizadas presentan los productos educativos como mejoradores de câmbios em los procesos de enseñanza y aprendizaje em las escuelas.

**Palabras clave:** Docente en formación. Educación. Productos educativos.

## Introdução

As reflexões apresentadas neste texto surgem de discussões emergentes no interior do programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias na Educação, especificamente no Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação, do IFSul-rio-grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça. Trata-se de refletir sobre a pertinência dos produtos educacionais e sua implicação na formação continuada de professores, assumindo como pressuposto a compreensão da formação continuada como possibilidade de construção de novos saberes e fazeres, a partir do coletivo escolar, e seu frutífero entrelaçamento com a oferta dos Mestrados Profissionais na Área da Educação e Ensino. Buscamos construir alternativas críticas para os problemas enfrentados pelas escolas, fazendo dos Mestrados Profissionais berçários de novas/outras possibilidades transformadoras.

Compreender as mazelas da escola do nosso tempo requer inseri-la no contexto político, social, econômico e cultural. Acerca disso nos deparamos com o fato de a escola, que preparou o trabalhador para o processo de trabalho assentado no paradigma industrial fordista, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital, passando a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar e pelo despreparo dos alunos ao término do estudo (MORAES, 2008). No mesmo sentido, a educação básica e a formação para novas competências aparecem nos discursos do Estado, dos organismos internacionais e do mundo empresarial, como elementos basilares e asseveradores da melhoria dos padrões de produtividade e competitividade dos países, especialmente

daqueles que ainda não superaram os desafios educacionais, postos pela modernidade, de universalização da escola para todos (UNESCO, 1998).

As mudanças no processo de trabalho, com a introdução de novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo, passam a exigir a formação de um trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente. Dessa forma, intensificam-se os questionamentos dirigidos à educação e à escola, a partir de conjeturas sobre a existência de inadequações entre as qualificações desenvolvidas e certificadas pelo sistema educacional e as novas competências requeridas pela realidade atual do trabalho e da produção. Gradativamente, as relações entre educação e trabalho, escola e emprego, foram sendo postas para operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional.

Nesse contexto, os professores tem recebido análises sob diferentes aspectos: social, cognitivo, profissional e emotivo. Seu trabalho é discutido e avaliado. Os problemas relativos à sua formação são comentados, assim como as soluções para os problemas identificados em sua atuação. Também no discurso da mídia educativa brasileira, em seus diferentes programas e peças publicitárias, a educação escolar é apreendida como um problema social e traduzida como um objeto passível de intervenção e regulação (MORAES, 2008). De igual forma, os professores têm sido criticados, sobretudo, por formação deficiente e pouca responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. A partir dessa crítica, vêm sofrendo grande pressão para que apresentem melhor desempenho, especialmente no que diz respeito aos resultados dos estudantes nos exames nacionais (SCHEIBE, 2010).

Com vistas à melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a necessidade de o professorado ser capaz de gerar novos conhecimentos para interpretar e compreender a específica situação em que se move; de enfrentar os desafios advindos da rápida evolução da ciência e das tecnologias e de apresentar flexibilidade e abertura para novas relações engendradas no contexto educacional, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) aponta como uma de suas metas centrais a formação docente (formação específica de nível superior) e o seu aperfeiçoamento (pós-graduação), além da valorização via planos de carreira e piso salarial nacional. A valorização do professorado é tratada, pelo viés da formação docente, em cursos de licenciatura e da elevação de nível para essa formação em cursos de pós-graduação.

Cabe destacar que desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN 9394/96, a legislação reflete os aspectos conceituais em que se

amplia a representação da necessidade de processos de educação continuada, estimulando diversas iniciativas (GATTI, 2008). A LDBEN explicita a importância que na época é dada a esse tipo de formação, evidenciando o potencial da formação continuada, a ser realizada em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho. Responsabiliza os sistemas de ensino pela promoção da valorização dos profissionais da educação, determinando que uma das formas seja a educação continuada.

Por sua vez, a CAPES como agência reguladora da formação de professores tem incentivado o desenvolvimento de vários programas que apoiam a integração entre as instituições de Ensino Superior, públicas ou comunitárias e as escolas de Educação Básica e o financiamento de desenvolvimento de: inovações, materiais didáticos, práticas dos acadêmicos e cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, mediante custeio e bolsas. Conforme Documento da CAPES, é relevante:

[...] a constituição de um sistema de formação continuada de professores da educação básica e da educação superior, que qualifique continuamente os profissionais do magistério para atuar numa sociedade de informação e conhecimento em vertiginosa transformação, crescimento e ampla desigualdade (BRASIL, 2016, p. 10).

Frente aos desafios colocados ao trabalho docente e ao contexto escolar, pela própria indefinição do papel social da escola, o professorado precisa assumir uma postura investigativa, seja acerca de sua ação sendo um pesquisador de sua própria prática docente e produtor de saberes pedagógicos, seja referente aos problemas enfrentados no âmbito da escola e dos sistemas de ensino.

Reconhecemos que o modelo de formação continuada emergente nos Mestrados Profissionais na área da Educação e do Ensino podem ser respostas às novas mudanças do mercado, porém, assumimos arriscadamente, nos aproximarmos destes instrumentais para construir outras possibilidades promotoras de mudanças, desfocadas da voracidade do mercado, oriundas interior das instituições. Neste sentido, discute-se sobre a capacidade destes, de abarcarem as necessidades de formação dos professores das regiões em que se inserem, proporcionando espaços/tempos de profundas reflexões. O esforço metodológico ampara-se na análise conceitual de categorias acerca da formação continuada, das características dos mestrados profissionais na área do ensino e da pertinência de seus produtos, amparando-se em documentos oficiais de criação dos cursos.

## Produtos educacionais e a formação continuada

A complexidade de elaborar e executar resoluções para os problemas que a escola da atualidade apresenta, tem sido tarefa de diferentes áreas do conhecimento pedagógico, político e científico. Emergem esforços de diferentes setores, tais como as políticas públicas, indicando modificações na formação inicial, nível de graduação nas licenciaturas, como recentemente a Resolução CNE-CP n° 02 de 2015, e outras, na esteira da formação continuada, em nível de pós-graduação, com os mestrados profissionais na área do ensino. Estes, de acordo com Sartori e Ascari (2016, p. 2623), representam uma possibilidade de formação continuada, alicerçada nas necessidades reais do cotidiano do ensino, de inaugurar outros/novos papéis da docência, tanto na escola, nas organizações da sociedade civil, e nos Movimentos sociais.

No sentido apresentado pelos autores acima, através da formação continuada, busca-se por inaugurar processos alicerçados no fazer cotidiano da escola, colocando os professores como protagonistas das mudanças, inserindo suas histórias de vida e os saberes produzidos ao longo de seu tempo profissional. Espera-se considerar a formação continuada como espaços/tempos em que as análises extrapolem o hoje, e refutem a repetição do presente, construindo processos reais de transformação social, e distanciando-se da concepção de formação como algo pronto e acabado, reduzido à informação e ou à instrumentalização do professorado.

Compreendemos como pontos fortes de um projeto pedagógico de formação continuada, o seu desenvolvimento no processo coletivo. Este é formado por todos seus atores, estudantes, docentes, funcionários, direção e comunidade, assumindo o protagonismo da construção de conhecimento, fundamentados nos princípios do diálogo entre os diversos sujeitos. Os envolvidos nestes processos reconhecem-se em diferentes experiências, e fazem destas, elementos metodológicos e sustentáculo de novas buscas. Kuenzer (2011) ao analisar o volume de investimento nos programas de formação continuada feitos em nosso País, pondera que precisam ser avaliados em relação ao impacto na qualidade do trabalho escolar, uma vez que estudos específicos sobre a formação continuada de professores e de trabalhadores em geral mostram como “a qualificação individual tem impacto reduzido sobre a qualidade do trabalho, quando não se insere em uma dinâmica mais ampla e intencional de qualificação do coletivo de professores a partir da escola” (KUENZER, 2011, p. 674).

Estudos e pesquisas apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais, remetendo à necessidade de refletir-se acerca da complexidade do processo de ensinar, priorizando a superação do modelo da racionalidade técnica, que historicamente, vem fundamentando os cursos de formação inicial e continuada, para consolidação de uma perspectiva de formação profissional que priorize práticas docentes reflexivas e críticas. Nesse sentido, considerando a legislação em vigor, com destaque para o Plano Nacional de Educação - PNE/2014 as novas DCN apresentam como uma das concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas, “a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa” (DOURADO, 2015, p. 305).

Nesse sentido, o próprio processo educativo e suas ocorrências devem ser alvos de reflexão e investigação docente para uma compreensão maior de suas características e resultados. Os processos investigativos surgidos a partir das inquietações e indagações decorrentes da prática docente podem resultar na produção de saberes docentes amalgamados não apenas ao desenvolvimento da prática docente, mas também ao próprio professor como pessoa que experimenta situações e se ocupa de um campo profissional, com suas demandas e características próprias, que acontecem em um cenário complexo e dinâmico, atravessado por interações educativas, relações interpessoais, referências simbólicas, afetivas e de comunicação, às quais ele confere significados pessoais. Esse saber se dá no âmbito da vivência docente, do significado dessa vivência, e dos elementos objetivos e subjetivos inerentes a essa vivência.

Compreender a formação continuada como espaços/tempos processuais, que precisam compor-se a partir dos próprios professores, e articular-se como projetos ampliados de formação, entrelaçados aos saberes e fazeres emanados da prática requer inaugurar metodologias, aqui compreendidas como do campo da pesquisa. Neste sentido, os Mestrados Profissionais, com foco no ensino, podem tornar-se berçários de novos saberes e fazeres da prática docente, por estarem articulados com o cotidiano da escola.

Tomamos como pressuposto o que nos coloca Freire, de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 18), já articulando a relação entre a pesquisa da pós-graduação e o ensino. Acerca disso, estudos como os de Lüdke, Rodrigues e Portella (2012), demonstram a formação inicial de professores como

insuficiente para capacitar os professorados para os futuros desafios metodológicos, conceituais e de gestão escolar, pois os cursos de licenciaturas, não têm conseguido desempenhar o papel de formador para a investigação, inclusive da própria prática.

A pesquisa apresenta-se como fonte de formação, seja inicial ou continuada, pois ela “acolhe, na mesma dignidade, teoria e prática, desde que se trate de dialogar com a realidade” (DEMO, 1999, p. 129), condição imprescindível em processos de formação continuada. A pesquisa torna-se locus de confronto da teoria e da prática, e sua completude se dará na relação destas, em que “toda teoria precisa confrontar-se com a prática, e toda prática precisa retornar à teoria” (id, 1999, p. 129). Nisto a pesquisa se aproxima do próprio processo formativo, que requer uma imbricada relação entre teoria e prática, mesmo em processos de contradição, nos quais uma ou outra é refutada. A pesquisa torna-se imprescindível instrumental teórico-metodológico na formação inicial e continuada do docente.

Desde a compreensão dialética de conhecimento, na qual os sujeitos sociais constroem seus conhecimentos e suas práticas a partir das relações que estabelecem entre si e com o meio nos quais vivem, a pesquisa torna-se instrumento fundante de novas descobertas e reescrita de achados anteriores, vinculados à possibilidade de construção da autonomia e da liberdade de seus sujeitos. Em decorrência o processo pedagógico de formação docente, seja inicial ou continuada, deve ter como um dos seus princípios o permanente questionamento do docente sobre si mesmo e sobre o meio profissional no qual se insere, sendo a pesquisa, um dos seus principais instrumentos metodológicos. Esse movimento possibilita ao docente o exercício do papel de protagonista da construção de novos conhecimentos.

A pesquisa como produtora de novos saberes e fazeres necessita de um diálogo constante. Como instrumento metodológico de formação docente é potencialmente reveladora ao manter um diálogo permanente com os outros saberes presentes no contexto educacional. Com vistas no potencial da pesquisa na formação de professores, os cursos de Mestrado Profissional surgem como caminho viável para a formação de professores da educação básica como pesquisadores, uma vez que seu foco está na aplicação do conhecimento e no desenvolvimento de processos e produtos educacionais que sejam implantados em condições reais de trabalho. Nesse entendimento, a Pós-Graduação torna-se etapa constitutiva do processo de profissionalização docente.

O Mestrado Profissional apresenta-se em nosso País como uma resposta a demandas específicas da sociedade por profissionais com qualificações próprias para a

atuação no mundo do trabalho que o mestrado stricto sensu na modalidade acadêmica e a especialização lato sensu não conseguem desenvolver (RIBEIRO, 2005). Essa demanda social específica é posta a partir dos anos 90 que representa para o Brasil uma mudança relevante na ordem econômica, política e social, com a abertura do mercado nacional às importações e exportações e consequente necessidade de modernização tecnológica e produtiva, retomada do processo democrático e mudança no papel dos cidadãos em todo esse contexto.

Conforme trabalhos de Grassi, Marchi, Schuck e Martins (2016, p. 683), “a distância entre pesquisa e ensino e a necessidade de qualificar profissionais foram argumentos centrais para a criação de mestrados profissionais”. Esta modalidade foi criada pela Portaria n. 80/1998, tendo como propósito “formar mestres habilitados a exercer atividades de interesse público, apoiados no conhecimento científico e tecnológico” (GRASSI; MARCHI; SCHUCK; MARTINS, 2016, p. 683).

Da mesma forma que os mestrados acadêmicos, os mestrados profissionais pretendem, pela imersão na pesquisa, formar em longo prazo, um pesquisador. Porém, no mestrado profissional o objetivo é formar profissionais que, no mundo profissional, saibam localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades. Assim, o Mestrado Profissional ganha identidade própria e valor em si mesmo, como resposta às necessidades e demandas sociais, constituindo um tipo de grau acadêmico voltado ao aprofundamento da formação científica e profissional e à ampliação da experiência prática dos egressos de cursos de graduação, capacitando-os a aplicar conhecimentos, tecnologias e resultados científicos à solução de problemas em seu ambiente de atuação profissional.

Os Mestrados Profissionais são reconhecidos pela Portaria n. 80/1998 (CAPES, 1998) e sinalizam para novos arranjos curriculares, destacando a relação sinérgica entre o processo de produção do conhecimento e sua aplicabilidade em distintos espaços sociais. De acordo com as diretrizes:

[...] esta modalidade de mestrado tem como objetivo suprir demandas sociais, políticas e econômicas associadas à qualificação de trabalhadores em serviço, inclusive no magistério, propiciando a reinvenção de práticas acadêmicas e a qualificação das atividades profissionais já realizadas. A incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a à gestão, produção e aplicação do conhecimento orientado para a pesquisa aplicada, a solução de problemas, a proposição de novas tecnologias e aperfeiçoamentos tecnológicos (BRASIL, 2009, art. 3º, inciso III).

A indicação da portaria corrobora com o que vimos analisando nesta escrita, ou seja, aos mestrados dos programas profissionais cabem proposições de percursos investigativos que busquem pela solução de problemas, que devem ser apresentadas como produtos educacionais. Ainda, consideramos que estes precisam emergir como respostas de problemas oriundos do interior das instituições educativas, e mais precisamente, das relações processuais de ensino e aprendizagem, em todos os âmbitos escolares e não escolares. A compreensão da formação continuada como processo, depende da sua profunda relação com os problemas da coletividade, e suas respostas também devem reverberar neste.

A partir de revisão bibliográfica, constatam-se vários estudos acerca dos Mestrados Profissionais na área do Ensino, podendo-se citar trabalhos relacionados à análise de produtos educacionais elaborados a partir das dissertações produzidas no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Física e de Matemática (BISOGNIN, 2013); à análise crítica do impacto das dissertações e dos produtos educacionais produzidos nos Mestrados Profissionais na área da formação de professores (UMPIERRE; DA SILVA, 2017) ao produto educacional, gerado como trabalho de conclusão dos Mestrados Profissionais na área do Ensino (QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA, 2007) ao papel do produto educacional, enquanto estratégia à educação inclusiva (FERREIRA et al, 2007) e ainda outros estudos que descrevem os processos coletivos de criação, implementação e avaliação de produtos educacionais, fundamentados na perspectiva da Atividade Orientadora de Ensino, no Mestrado Profissional de Ciências Exatas da Universidade Federal de São Carlos, destaca que o produto educacional foi resultado de um processo reflexivo e contextualizado acerca dos saberes teóricos e experienciais, refletindo, assim, a essência da proposta formativa dos Mestrados Profissionais na área do Ensino.

Do mesmo modo, Schäfer e Ostermann (2011) ao investigarem o contexto de formação dos Mestrados Profissionais e os impactos provocados no trabalho docente, concluem que os cursos analisados favorecem os saberes da formação profissional (acadêmicos) sem a devida articulação com os saberes da formação inicial e os saberes oriundos da atuação docente nas escolas (SCHÄFER; OSTERMANN, 2013a). Outra constatação das autoras é que a maioria dos Produtos Educacionais se encontra sobre forte influência da racionalidade técnica (isto é, sua atuação docente se concentra na aplicação de um conhecimento teórico e técnico), sendo que o Mestrado Profissional,

enquanto curso de formação continuada, acaba que por reforçar esse tipo de racionalidade (SCHÄFER; OSTERMANN, 2013b).

Ainda, as autoras ao investigarem o contexto de formação dos Mestrados Profissionais e os impactos provocados no trabalho docente, concluíram que os cursos favorecem os saberes da formação profissional (acadêmicos) sem a devida articulação com os saberes oriundos da atuação docente nas escolas (SCHÄFER; OSTERMANN, 2013a), demonstrando que a produção acadêmica tem sido importante não somente para o levantamento de tendências, mas para a identificação de lacunas.

Por sua vez, Rebeque, Ostermann e Viseu (2017) ao elucidarem os objetivos e o posicionamento estratégico do Mestrado Profissional no ambiente da pós-graduação brasileira, constata a forte tendência em estudos sobre as dissertações e os produtos educacionais oriundos dos Mestrados Profissionais. Entretanto, a maioria dos estudos se concentra na identificação e categorização, deixando de realizar uma investigação mais ampla sobre a qualidade, a utilização (pelos próprios autores e/ou por outros professores) e a disseminação desses materiais.

As reflexões proporcionadas pelas leituras acerca do que tem sido produzido sobre os produtos educacionais demonstra a necessidade premente de aprofundamento teórico e metodológico nesta área. Numa leitura inicial, a denominação “produto”, indicada nos documentos oficiais remete a algo produzido que está acabado, muito próximo ao que ponderamos no início deste texto sobre a perspectiva da “formação”, como algo também pronto. Isso nos arremessa à necessidade de principiar diálogos que possam incluir o “processo”, relativizando os “produtos”, e distanciando da racionalidade técnica, já demonstrada por Schäfer e Ostermann (2013a) como uma forte tendência nas produções. Os questionamentos em torno do produto educacional conduziram a buscar por critérios de legitimidade, ou pela pertinência destes, conforme já apresentado por Hentges, Moraes e Moreira (2017). As autoras iniciam uma discussão sobre a possibilidade de avaliação da pertinência dos produtos dos mestrados profissionais, e assumem a pertinência como uma categoria que remete à adequação ou sentido de algo num determinado contexto.

Entender a pertinência, colocando-a como uma categoria de avaliação dos produtos educacionais, requer elucidar o seu significado. Nesta esteira, Leontiev (1978), apresenta a compreensão de que os sentidos atribuídos pelas pessoas é dado pelo que liga, na consciência do indivíduo, o conteúdo de sua ação ao seu motivo. Explicando melhor, o sentido depende do motivo. Ao considerar isso, no campo de análise em

questão, pode-se considerar que os estudos e produtos planejados e elaborados pelo/as docentes mestrando/as carregam em si motivos pessoais, para a escolha de determinado tema, porém, estes somente serão considerados pertinentes, se fizerem realmente sentido no contexto aplicado, e se a sua utilização demonstra melhorias no enfrentamento das necessidades evidenciadas no percurso investigativo (HENTGES; MORAES; MOREIRA, p. 04, 2017). Nesta direção as autoras apresentam os seguintes critérios de pertinência dos produtos educacionais:

- a) Dimensão nível de ensino, área, metodologia, recursos: o produto explicita o nível de ensino ao qual se propõe a área, a metodologia de ensino e/ou os recursos tecnológicos utilizados.
- b) Justificativa e problematização: são apresentados os argumentos necessários para provar a necessidade de uma ação a ser aplicada, caracterizando o problema evidenciado no contexto escolar; o conjunto de argumentos apresenta consistência teórica e se relaciona com a realidade vivenciada pelos/as mestrando/as e pelo coletivo educacional.
- c) Aplicação: o produto cita as formas, o modo e as possibilidades de sua aplicação. Expõem de maneira objetiva, as condições em foi aplicado, o diagnóstico do problema e quais as soluções apontadas a partir dos resultados obtidos.
- d) Ensino e Aprendizagem: há evidências de que a utilização do produto auxilia os/as alunos/as a desenvolver sua lógica, a raciocinar de forma clara, objetiva, criativa; apresenta dados comparativos sobre os processos de aprendizagem dos/as alunos/as antes e depois da utilização do produto.
- e) Avaliação: o produto esclarece as formas de acompanhamento da eficácia de sua aplicação; propõe reajustes e readaptações.
- f) Relevância: o produto demonstra possibilidades efetivas de contribuição para o exercício profissional, para os processos de ensino e de aprendizagem, para a melhoria da educação básica e superior, o ensino técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino (HENTGES; MORAES; MOREIRA, 2017, p. 3).

Os elementos apresentados na citação acima se compõem para realizar uma avaliação de produtos educacionais. Eles não esgotam a temática, nem é essa a intenção das autoras, mas inauguram diálogo necessário para a validação dos produtos. Tem como característica a prevalência do processo sobre a o produto, porém, ainda suscitam questões que precisam de aprofundamento. Apontamos uma dessas questões como a da coletividade, já abarcado durante o texto como imprescindível em processos transformadores na escola. Acerca disso o item da Relevância parece trazer esses elementos, quando coloca se o produto demonstra possibilidades efetivas para a “melhoria da educação básica e superior [...] e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino”, porém, ainda carece de localizar o impacto do produto na comunidade escolar que está inserido, a fim de ampliar sua atuação, considerando os condicionantes sociais e culturais do local que se destina.

## Considerações finais

A proposta deste texto foi por buscar reflexões sobre a pertinência dos produtos educacionais produzidos nos Mestrados Profissionais como processos de formação continuada. O caminho percorrido levou-nos a refletir sobre a oferta dos Mestrados Profissionais na área do Ensino, condicionados às necessidades e problemas oriundos do interior das instituições educativas, no que eles se tornam formação continuada, quando possibilitam elaborar trajetórias que busquem soluções coletivas.

Compreendemos a formação continuada como um fazer da coletividade da instituição, e neste sentido, as pesquisas e produções oriundas dos mestrados precisam articular-se com essas coletividades, respondendo, indicando e tramando caminhos para resoluções dos problemas enfrentados. Assim, a pertinência dos produtos, está na sua capacidade de serem processos.

Pretendemos trazer elementos ao debate que precisa ser ampliado e aprofundado, sob pena de sucumbirmos à racionalização técnica, depositando esperança nos processos internos das instituições e na capacidade dos professores de construir seus itinerários formativos, potencializados nos Mestrados Profissionais.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 jan. 1999. Seção 1, p. 14.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. CAPES. Documento da Área de Ensino, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionId=IpC19tcuSCVdbQWNHKsjYjWE.sucupira-213>. Acesso em 05 de outubro de 2017.
- BISOGNIN, E. Produtos educacionais: análise da produção do Mestrado Profissional em Ensino de Física e de Matemática do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. **Polyphonia**, v. 24, n. 2, jul./dez. 2013.
- BORGES, P.B.P. **Formação continuada de professores**: uma revisão de literatura em trabalhos publicados de 2005 a 2015. 2016. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso Licenciatura em Ciências Exatas – Química. Universidade Federal do Pampa. Caçapava do Sul.

- DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.
- FERREIRA, A. C.; COUTINHO, F. A.; SCHEID, E. G.; CHAVES, A. C. L.; DICKMAN, A. G. O. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática e a questão do produto como estratégia à educação inclusiva. In: **VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: ABRAPEC, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. A análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008.
- GRASSI, M. H.; MARCHI, M. I.; SHUCK, R. J.; MARTINS, S. N. Docência em mestrado profissional: registros de percepções e práticas em (re)construção. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 681-698, jul.-set. 2016.
- HENTGES, A.; MORAES, M.L.B; MOREIRA, M.I.G.; Protótipo para avaliação da pertinência dos produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais. **Revista Thema**, v. 14, nº 4, p. 3 a 6. 2017.
- LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELLA, M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 59-83, abril de 2012.
- MORES, M.L.B. **Ser estudante sendo docente: por que os docentes se qualificam?** 2008. 88f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.
- QUELHAS, O. L.G.; FARIA FILHO, J.R.; FRANÇA, S.L.B. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **RBPG**. v. 2, n. 4, p. 97-104, jul 2007, p. 98.
- REBEQUE, P.V.; OSTEMANN, F.; VISEU, S. Os Mestrados Profissionais em ensino de Ciências e Matemática no Brasil: um tema pouco explorado na literatura. **RBECT**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 1-21, mai./ago. 2017.
- RIBEIRO, R. O mestrado Profissional na Política Atual da Capes. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.
- SARTORI, J; ASCARI, V. M. Mestrado profissional em educação: concepções e desafios. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 9. ; COLÓQUIO

INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: políticas e processos de formação docente no território ibero-americano: construindo um futuro comum, 3. 2016, Frederico Westphalen. **Anais [...]**. Frederico Westphalen: Ed. da URI, 2016. v. 1., p. 2614-2627.

SCHÄFER, E.; OSTERMANN, F. Saberes e conhecimentos profissionais compartilhados por alunos de um curso de Mestrado Profissional em ensino de Física. *In*. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 1., 2011, Campinas. **Atas [...]**. RIO de Janeiro: ABRAPEC, 2011.1.v.1-12. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/resumos/R0831-1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

UMPIERRE, A.B.; DA SILVA, A.M.T.B. Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências e seus Produtos Educacionais: Aplicabilidade e divulgação desse material na área da formação de professores. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1946-1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

**Enviado:** Setembro de 2018.

**Aceito:** Abril de 2019.

### Como referenciar este artigo:

HENTGES, Angelita; MORAES, Maria Laura Brenner de; BATALHA, Eliana Ratto de Castro. A formação continuada e os mestrados profissionais na área do ensino: a pertinência dos produtos educacionais. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 14, p. 23-36, abr./jun., 2019. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3467>.