
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA-PARÁ SOBRE O QUE É “SER DOUTOR” NA AMAZÔNIA

Benjamim Cardoso da Silva Neto¹
Herley Machado Nahum²

Resumo: Este artigo teve como objetivo principal identificar que concepções de professores das áreas das Ciências, mestres e/ou doutores, em atuação na docência na Educação Básica e Superior do município de Abaetetuba, no Pará, possuem sobre a constituição da formação doutoral, anseios, desafios e perspectivas no âmbito da formação de professores na Amazônia. Buscamos os Currículos Lattes de seis professores, dos quais encontramos apenas cinco que atuam nesse município na SEDUC-PA, UFPA, UEPA e IFPA, e aplicamos um questionário com cinco questões abertas, procurando compreender as concepções sobre o “Ser Doutor” na Amazônia. Percebemos que existe uma insuficiência dessa formação na região amazônica, influenciada, talvez, pelo fato de o processo de interiorização ser uma tarefa árdua nesse tipo de formação Pós-Graduada, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. Desses professores, três são doutores e três são mestres. Refletimos, também, neste artigo, sobre a situação da Pós-Graduação no Brasil e a respeito da formação doutoral na região amazônica. Apresentamos nossos resultados em dois quadros que especificam informações sobre os sujeitos da pesquisa e discutimos suas concepções de acordo com as respostas obtidas nos questionários, por meio de comentários nossos. Este estudo se conecta com futuros aprofundamentos que se desenvolvem no âmbito dos desafios e perspectivas sobre a formação doutoral nesta região.

Palavras-chave: Formação Doutoral de Professores. Professores de Ciências. Concepções de Professores.

CONCEPTIONS OF SCIENTIFIC TEACHERS OF ABAETETUBA-PARÁ ABOUT WHAT IT IS TO BE A DOCTOR IN AMAZON

Abstract: This article aimed to identify what conceptions of teachers in the areas of Science and Mathematics, masters and / or doctors, acting in teaching in Basic and Higher Education of the municipality of Abaetetuba in Pará have about the constitution of doctoral education, yearnings, challenges and perspectives in teacher education in the Amazon. We searched the Lattes Curricula of six teachers, of which we found only five, who work in this municipality at SEDUC-PA, UFPA, UEPA and IFPA and applied a questionnaire with five open questions seeking to understand the conceptions of “Being a Doctor” in the Amazon. We realize that there is an insufficiency of this formation in the Amazon region, perhaps, influenced by the fact that the process of internalization is an arduous task in this type of Postgraduate formation, especially in the North and Northeast. Of these teachers three are doctors and three are masters. We reflect in this article about the postgraduate situation in Brazil and about doctoral training in the Amazon region. We present our results in two tables that specify information about the research subjects and discuss their conceptions according to the answers obtained in the questionnaires in the form of our comment. Our study connects with future deepening that develops within the challenges and perspectives on doctoral education in this region.

Keywords: Doctoral Training of Teachers. Science Teachers. Teachers' Conceptions.

¹ Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Grupo de Pesquisa sobre Práticas Culturais e Educação Matemática (UFPA). E-mail: benjamim.neto@ifma.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1352-472X>

² Mestre em Neurociências pela UFPA. Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela UFPA. Professora do Instituto Federal do Pará (IFPA). Grupo de Pesquisa sobre Práticas Culturais e Educação Matemática (UFPA). E-mail: nahumbio@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8951-0378>

1 INTRODUÇÃO

Os estudos que remetem ao entendimento do que vem a ser a Pós-Graduação no Brasil, as perspectivas e os desafios pelos quais os programas, professores e pós-graduandos vivenciam têm se tornado temas de debates e de estudos, em diversas frentes, sejam nas produções acadêmicas, como teses e dissertações, em eventos científicos e periódicos, sejam em disciplinas e grupos de estudos e pesquisas. O entendimento do que é a Pós-Graduação para professores, tratado neste artigo, destaca uma trajetória de conquistas e significados para a classe docente, e tornou-se, no entanto, um direito reconhecido, que atrai, em grande parte, os docentes que estão atuando ou anseiam atuar em Instituições de Ensino Superior (IES), e, também, professores que atuam nas grandes cidades (PARDAL; MARTINS, 2005).

Observamos que essas pesquisas, encontradas em livros, dissertações e teses, periódicos, trabalhos apresentados em eventos, que visam estabelecer um novo olhar e preocupações sobre as formações de Cursos de Pós-Graduação no Brasil, mesmo se destacando em novas frentes de estudos, ainda são insuficientes, tendo em vista a crescente geração de conhecimento na Pós-Graduação *Stricto Sensu* nos últimos anos, e, também, a formação de profissionais em todos os setores e regiões do país (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015). E, buscar reconhecer as concepções e ideias sobre a formação doutoral que compõe o sistema de educação pós-graduada no Brasil é colaborar com as pesquisas que se desenvolvem sobre formação de professores.

Essa formação continuada, que é a Pós-Graduação, é compreendida também como solução para problemas da sociedade atual. No âmbito da Educação, o reconhecimento de teorias, de metodologias que influenciam os processos de ensino e de aprendizagem da realidade das escolas brasileiras entoa uma espécie de tentativa de contribuição para a sociedade, que se refletem principalmente nas produções acadêmicas.

Neste sentido, respondendo aos anseios da disciplina de Formação de Professores em Ciências e Matemática do curso de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, objetivamos identificar as concepções que professores, mestres e doutores de escolas públicas de Abaetetuba no Pará possuem sobre formação doutoral, seus desafios e suas perspectivas no âmbito da Amazônia, tentando destacar pontos relevantes sobre o que a formação doutoral trouxe para a atuação na prática docente, assim como a percepção sobre a constituição do “Ser Doutor” para os sujeitos.

Para tal, utilizamos um questionário estruturado com quatro perguntas abertas a 06 (seis) professores, mestres e doutores, das áreas de Ciências e Matemática, buscando responder, de maneira geral, “quais as concepções que os professores possuem sobre ser doutor na Amazônia?”. Além do questionário, utilizamos os Lattes desses profissionais como forma de entender e compreender suas produções científicas no decorrer do tempo.

Tecemos, no entanto, para a escrita deste trabalho, uma breve história da consolidação da Pós-Graduação no Brasil, assim como um embate sobre os desafios da formação continuada; descrevemos nossos procedimentos metodológicos para alcance do objetivo traçado e expusemos, em quadros, os resultados conseguidos e uma discussão qualitativa dessas informações; e, por fim, as considerações parciais do presente trabalho.

2 REFERÊNCIAS TEÓRICAS

2.1 Um breve histórico da Pós-Graduação no Brasil

Para uma apresentação mais clara de nossa pesquisa, apresentamos uma breve reconstituição e informação histórica sobre a Pós-Graduação no Brasil, destacando que tais projetos perpassaram por uma série de dificuldades, até a estruturação de Programas *Stricto Sensu* no país. Reconhecemos que até 1985, cerca de 40% dos doutores (com formação doutoral) no Brasil haviam adquirido esse título no exterior (MARCHELLI, 2005), por ser historicamente difícil a estruturação de programas de Pós-Graduação no Brasil na região Norte e Nordeste; outro fator, que também impactava, era a geografia da região e as condições sócio-econômico-culturais.

E o que analisamos também é que a formação de professores nos cursos de licenciatura não relaciona ensino, pesquisa e extensão, corroborando os trabalhos de Gonçalves (2000), que sinalizam essa falta de conexão, outro agravante da situação para a formação de doutores no país. Infelizmente, reconhecemos que as licenciaturas, muitas vezes, não incorporam esse tripé como fundamental para o trabalho na sala de aula. Pensamos que pela falta dessa aliança é que muitos professores não buscam o desenvolvimento de projetos intensificados em propostas que promovam ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, a formação em Programas de Pós-Graduação, assim como, também, a falta de estímulo, tempo, ressarcimento financeiro justo pela formação, são alguns fatores que mais contribuem pela falta de busca pela formação Pós-Licenciatura (LÜDKE; RODRIGUES; PORTELLA, 2012).

De acordo com Cury (2005), o marco inicial de uma busca pela sistematização da Pós-Graduação no Brasil se deu por volta de 1930, ainda no governo de Getúlio Vargas, sendo reconhecida, posteriormente, por meio do decreto 21.321 de 18 de junho de 1946, que aprova o estatuto da Universidade do Brasil, contendo alguns artigos que apontavam o nascimento de uma preocupação com a pós-graduação no país. E, consoante isso, a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da Lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951, que sustenta amplamente a formação de pesquisadores no Brasil.

No entanto, de 1930 a 1960, a formação doutoral ficou reconhecida no Brasil não se fundamentando a pesquisa como desenvolvimento científico; após 1960, é que os mestrados e

doutorados passaram a exercer forte influência em pesquisas, investigações e descobertas (patentes, fórmulas, soluções), saindo de uma capacitação professoral para a atuação no Ensino Superior, por meio de uma dinamização de saberes e competências que se multiplicava em orientações de dissertações e teses, e publicações periódicas de resultados de pesquisas (GATTI, 2001).

De acordo com Guimarães, Lourenço e Cosac (2000), existiam cerca de 32500 (trinta e dois mil e quinhentos) doutores até o fim do século XX no Brasil, que atuavam em Instituições de Ensino Superior, Laboratórios privados e públicos. E 06 (seis) em cada 10 (dez) eram formados em instituições das regiões Sul e Sudeste, principalmente na Universidade de São Paulo. A sistematização e distribuição de Pós-Graduação no Brasil passou por uma intensa revitalização, a partir de 1990, difundindo-se ainda mais, por todas as regiões do país, no estímulo de que o aumento de pós-graduados é essencial para o desenvolvimento científico de uma nação (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015).

A formação doutoral possui sua peculiaridade em cada região do Brasil. Sul e Sudeste, regiões mais fortes e equilibradas economicamente, se destacam nas formações de pós-graduados nas mais diversas áreas, o que não ocorre nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste (RAMOS; VELHO, 2012), que têm como particularidades, na maioria dos lugares onde as Instituições de Ensino Superior se localizam, a concentração de pesquisadores em capitais, o difícil acesso às grandes cidades etc., enfim, uma série de fatores que permitem que o crescimento do conhecimento e formação em Pós-Graduação sejam limitados a poucas pessoas, que, em sua grande maioria, concluem suas formações pós-graduadas e seguem atuando na mesma instituição de ensino do lugar onde se instruíram.

Face aos fatores geográficos, econômicos e históricos, a busca por uma aproximação dos projetos de Pós-Graduação às realidades sócio-histórico-geográficas da região tornava-se um problema ainda mais emblemático, que até hoje ainda o é, como sinaliza Soares (2014). No âmbito da Educação, no entanto, uma aproximação entre a projeção da Pós-Graduação alçaria esferas ainda maiores, ao se considerar a realidade da Educação Básica de cada região do país.

Desse modo, colocamos como uma das primeiras dificuldades no processo de formação doutoral na Amazônia a distribuição da população nas regiões, de acordo com suas características geográficas. Conforme Gonçalves (2000), quando falamos ou escrevemos sobre a Amazônia nos referimos à região Norte do Brasil, contemplando os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Desenhamos, então, uma estruturação de dificuldades na formação pós-graduada, e a falta de universidades nas cidades do interior, o acesso difícil aos grandes centros, a concentração de pesquisadores nas capitais são as mais corrosivas.

2.2 Os desafios da formação doutoral em Educação na Amazônia

Sabemos que a formação docente ocorre em todo momento, nas formações continuadas, participações em eventos, publicações, leituras de textos, cursos de pós-graduações, e que os professores estão em constante constituição de “ser professor”, de como atuam e quais suas ações. O amadurecimento profissional, que é possível diante da complexidade da formação docente, envolve a percepção do educador quanto à sua ligação no mundo e os resultados que sua formação exige para o desenvolvimento não somente dos seus alunos, mas de todo o processo educativo. Neste sentido, Pardal e Martins (2005) discorrem que, para a formação na Pós-Graduação, os interesses e os objetivos do governo, da sociedade e do próprio docente influenciam no processo de formação, e este reflete no governo, na sociedade e no próprio indivíduo. Quanto às formações em Pós-Graduações, em especial à formação doutoral, último estágio titular desse processo de educação, são esperadas uma rede de colaboração para o desenvolvimento local e global (PARDAL, MARTINS, 2005).

Poucos estudos evidenciam quando e onde as formações doutorais nas áreas de Educação e Ensino vêm crescendo, ao longo do tempo, tanto no âmbito nacional quanto no regional. De acordo com Ramalho e Madeira (2005), encontram-se, do Amazonas à Bahia, cursos e programas que têm crescido quantitativa e qualitativamente; trata-se de uma nova cultura acadêmico-científica que, na verdade, faz parte de uma longa caminhada nos aspectos psicossociais e geopolíticos. Nessa logística de crescimento, o número de professores em IES engajados em projetos que possibilitam o surgimento de novos cursos e programas tem sido constante desde os anos 2000.

Entendemos, também, que a procura por melhores condições salariais, inserção de metodologias e de teorias e interesse pela pesquisa acabam retirando os professores com formação doutoral da Educação Básica e alocando para os centros superiores de ensino ou para organismos de gestão. Com isso, o número de doutores em atuação na sala de aula da Educação Básica tende a ser sempre baixo, principalmente no que confere às regiões Norte e Nordeste.

O surgimento de linhas de pesquisa, principalmente nas regiões fortemente estruturadas por aspectos culturais e sociais, como a região Norte, funcionava como trilhos que se direcionavam às propostas de pesquisa, ensino e extensão, com a finalidade de fortalecer as características específicas de cada Programa, preparando os profissionais para a atuação em sala de aula da Educação Básica e Superior, com a pesquisa assumindo um papel essencial sem se separar da formação pedagógica e didática.

3 METODOLOGIA

Conforme afirma Castro (2012), trabalhos como estes, que buscam uma compreensão da formação pós-graduada, oferecem importantes contribuições e encaminhamentos para o

desenvolvimento de um pensamento comum sobre a formação na Pós-Graduação, transportando-nos a uma maior compreensão a respeito dos desafios e perspectivas impostos, historicamente, à formação em mestrados e doutorados no Brasil.

Propusemos, desta forma, nesta pesquisa, encontrar subsídios que respondessem à seguinte pergunta diretriz: “Quais contribuições a formação doutoral traz para a instrução acadêmica de professores da Educação Básica?”. Pensamos que, dessa maneira, estruturamos uma resposta para “O que é ser doutor na Amazônia?”, proposta da disciplina de Formação de Professores em Ciências e Matemática do curso de Doutorado, mencionado anteriormente. Paralelos a esses questionamentos, perpassamos pela experiência dos desafios de uma formação doutoral e também pelas perspectivas na atuação de um doutor e da constituição do “ser doutor”.

Aplicamos um questionário estruturado com 04 (quatro) perguntas abertas que proporcionasse uma reflexão sobre a trajetória profissional e pessoal durante suas formações e a obtenção de suas autonomias profissionais. O interrogatório foi feito a 06 (seis) professores de Abaetetuba – Pará. Por questões éticas, resguardamos os nomes dos sujeitos; assim, atribuímos numerações para os pesquisados, 1, 2, 3, 4, 5, e 6, substituindo-lhes seus nomes e preservando suas identidades.

Segundo Gil (1999), um questionário pode ser compreendido como sendo uma técnica de coleta de informações com questões escritas, apresentadas aos pesquisados (sujeitos/protagonistas), com o objetivo de perceber opiniões, valores, crenças, interesses, experiências, perspectivas, incômodos, satisfações. O mesmo autor ainda esclarece que o questionário é composto de questões de cunho empírico, capaz de alimentar o entendimento sobre a realidade de um fenômeno, constituído na empiria da pesquisa.

Optamos pelas questões abertas, por estas permitirem aos sujeitos se expressarem com mais liberdade sobre as perguntas oferecidas no questionário, e, também, por auxiliarem os pesquisadores no processo de análise dos dados.

Realizamos um estudo sobre os Currículos Lattes à procura dos períodos de produção desses sujeitos e de suas formações iniciais, no que se refere à produção antes e após a formação doutoral ou de mestrado. Dos 06 (seis) pesquisados, encontramos apenas cinco Currículos Lattes, dos quais ponderamos breves considerações.

Nossa pesquisa tem um caráter qualitativo, no sentido expresso por Bogdan e Biklen (1994), que pensam uma forma de pesquisar valorizando não somente os resultados, mas também todo o processo, na tentativa de alcançar uma visão de teor sobre as informações obtidas, oferecendo-nos uma compreensão pelo menos inicial sobre o estudo passível de aprofundamento.

Por meio de entrega pessoal e impressa, encaminhamos os questionários aos 06 (seis) professores da rede Pública, atuantes no município de Abaetetuba, no Pará; sendo 03 (três) com

formação doutoral concluída; e, três mestres. Esta pesquisa ocorreu de outubro a dezembro de 2018, e o questionário possuía cinco perguntas abertas, nas quais, segundo Gil (1999), permitem uma ideia mais subjetivada quanto à análise das informações. São elas: 1) Para você, o que é ser doutor na Amazônia?; 2) Que desafios obteve para conquistar sua formação?; 3) Quais contribuições sua formação trouxe para sua prática em sala de aula?; 4) Qual percepção possui sobre a necessidade da formação inicial e continuada do professor?; e, 5) Caso você ainda não seja doutor, pretende chegar nessa formação? Você acha a mesma necessária?

Apresentamos nossos resultados e discussões em forma de quadros, expondo as características gerais dos sujeitos, e, a partir daí, tecemos nossas considerações, de uma maneira geral, sobre as informações que foram encontradas.

4 RESULTADOS E ALGUMAS DISCUSSÕES

A pesquisa realizada de outubro a dezembro de 2018 ocorreu na cidade de Abaetetuba, no estado do Pará. O questionário foi entregue aos professores, sujeitos da pesquisa, de maneira impressa. E, segundo a disponibilidade de cada um, era-nos entregue nos locais de trabalho, em horário combinado. Expusemos, neste artigo, dois Quadros que explicitam a coleta das informações, e, de maneira uniforme, descrevemos, com comentários, as respostas desses profissionais.

O Quadro 1 evidencia as características gerais dos sujeitos pesquisados, em que identificamos um tempo de atuação médio de 12,5 anos; ademais, todos os professores pesquisados atuavam em sala de aula antes da aquisição de seus maiores títulos.

Quadro1: Características gerais dos sujeitos

SUJEITOS	FORMAÇÃO	IDADE	SEXO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	INSTITUIÇÃO
1	DOUTOR	39	MASCULINO	16 ANOS	UFPA
2	DOUTOR	37	MASCULINO	15 ANOS	IFPA
3	DOUTOR	48	MASCULINO	24 ANOS	UFPA
4	MESTRE	37	MASCULINO	10 ANOS	IFPA
5	MESTRE	30	MASCULINO	10 ANOS	SEDUC
6	MESTRE	37	FEMININO	12 ANOS	UEPA

Fonte: elaboração dos autores

Visitamos os Currículos Lattes de 05 (cinco) dos sujeitos envolvidos nesta investigação; notamos que apenas o professor número 3, da UFPA, possui um forte engajamento nas produções acadêmicas, adquiridas após a sua formação doutoral, são produções referentes a apresentações de trabalhos em eventos, publicações em periódicos e participações em formações continuadas. Porém, sabemos da existência de diversas possibilidades de pesquisa e extensão que podem promover

resultados em publicações, que, por sua vez, geram novos conhecimentos. Podemos notar que ocorre uma inserção de interesses e objetivos institucionais e profissionais que alinham ou afetam a trajetória de desenvolvimento profissional. Ressaltamos que não localizamos o Currículo Lattes do professor de número 3, contudo, tínhamos as informações de sua formação enquanto informe pessoal, coletado com o próprio sujeito no questionário.

No Quadro 2, passamos a apresentar a formação inicial dos professores sujeitos da pesquisa.

Quadro 2: Formação dos sujeitos pesquisados.

SUJEITOS	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO MAIS ALTA
1	Não encontramos o Lattes	Não encontramos o Lattes
2	Licenciatura em Ciências Biológicas – 2003	Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico úmido – 2014
3	Graduação em Química – 1995	Doutorado em Química – 2001
4	Licenciatura em Ciências Biológicas – 2005	Mestrado em Neurociências e Biologia celular – 2010
5	Graduação em Ciências Biológicas – 2005	Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemática – 2017
6	Licenciatura em Ciências Naturais – Química - 2005	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática em andamento

Fonte: elaboração dos autores

Reconhecemos que a maturidade na formação doutoral ou de mestrado, ou até mesmo o exercício temporal da profissão docente demarca o sentimento da contribuição social. Os currículos de 02 (dois) dos nossos sujeitos pesquisados foram atualizados em 2016 e 2017; os demais, com exceção do currículo que não encontramos, foram atualizados em 2018. O percurso profissional desses professores passou por uma modificação considerável após suas formações pós-graduadas, o que não significa que suas aulas, suas identidades docentes e suas práticas profissionais não perpassem por relevâncias positivas, revestidas de novos olhares e superação de desafios.

Sobre a aplicação de nosso questionário, na primeira questão sobre o que é Ser Doutor na Amazônia, de forma geral, os questionados responderam que se trata de ter uma formação continuada e que consiste, também, em se tornar um pesquisador; discurso compartilhado, igualmente, pelos demais sujeitos pesquisados. De acordo com Alves (1992), a formação doutoral diz respeito a um longo percurso, capaz de criar referenciais não rígidos de uma cultura acadêmica, de um horizonte axiológico, orientador de uma forma de vida dedicada ao ensino, à busca do conhecimento, ao engajamento ético-político. O que concede sentido a essa existência é a consciência de ser sujeito e devir com os outros. Por isso, a sua própria formação não é vista pelos docentes como forma acabada, mas, sim, vivenciada enquanto processo de auto constituição.

Entretanto, é importante ressaltar as palavras do sujeito pesquisado 5, que é mestre, ao ponderar que o título de doutor não dá garantias de ser melhor ou ter mais conhecimento do que alguém que não tenha tal qualificação, e relata, ainda, que muitos doutores, hoje, não trabalham com a pesquisa, pois terminam seu doutorado e continuam trabalhando no serviço público, que geralmente é de má qualidade e possui uma carga horária extensa, o que, possivelmente, está atrelado à realidade educacional que se encontra sucateada, em que os esforços dos pesquisadores estão sendo cada vez menos valorizados.

Para o professor 3, Ser Doutor na Amazônia é fortalecer os estudos na área e na linha de pesquisa em que está inserido, e, acima de tudo, vencer desafios que são impostos pelos programas de Pós-Graduação, como publicações, docência, elaboração de projetos e outras demandas educacionais. As colocações desse sujeito situam uma série de exigências que envolvem os processos de formação de pesquisadores nos mestrados e doutorados no Brasil.

Esse reconhecimento de formação construído só é possível se o pesquisador tiver envolvimento com a prática de pesquisa. Esse repertório de procedimentos relativos à prática da pesquisa, alguns com ar de ritual, vinculados às práticas acadêmicas de titulação, possui grande potencial de motivação na adoção de postura e modo rigorosos de se envolver pelos pesquisadores, favorecendo um contexto que lhes proporcione produzir e ensinar novos conhecimentos, que os acompanhará por toda a vida acadêmica e científica, sobretudo na docência no ensino superior.

Na segunda pergunta feita aos sujeitos no questionário, que versava sobre os desafios que tiveram para a sua formação, observamos que as respostas foram bem parecidas, devido à realidade vivida pela maioria dos entrevistados. E, no cenário dessa investigação, notamos que os participantes apresentam uma história que envolve uma vida simples, de muito esforço, por parte dos pais, para conseguir a formação educacional de seus filhos. A pesquisa é constituída por professores que ministram aulas em instituições públicas de ensino; percebemos, em seus relatos, as dificuldades que tiveram para poder ter oportunidades de avanço nos estudos. Nessa pergunta, os questionados puderam expor suas experiências.

As descrições dos professores, nesse contexto, também fizeram referências às dificuldades encontradas em suas práticas, às mudanças ocorridas, às concepções de reconhecimento e valorização da educação pela família. Citam, além do mais, as angústias em relação às condições de trabalho, na maioria das vezes precárias, a falta de recursos didáticos e a lotação das salas.

Como exemplo, o trecho da fala do professor 4, que evidencia o quadro de dificuldades encontradas na formação: *... quando comecei a lecionar era muito difícil, salas lotadas, não tinham materiais para fazer alguma coisa diferente..., então, explicávamos o assunto de forma resumida e escrevíamos na lousa, e os alunos copiavam; era só na escrita e muito exercício; hoje, lecionando no ensino superior, percebo que a realidade é um pouco diferenciada (escrita do professor 4).*

Para o sujeito de número 6, as dificuldades na formação também podem ser atribuídas à falta de professores e greves, que ocorriam nas instituições federais, mas que são entendidas por ele como movimentos necessários para as conquistas hoje existentes nas instituições, inclusive relacionadas à formação docente e novos programas de graduação e Pós-Graduação. Já no relato do sujeito número 5, a descrição estabelecida à sua formação está relacionada à falta de apoio do governo para a formação docente, como, segundo o professor pesquisado e questionado, as perdas salariais e a dificuldade de retorno à carga horária anterior, entraves enfrentados no mestrado e motivos pelo qual ainda não prosseguiu na sua formação.

Testemunhamos que esses momentos vivenciados e relatados pelos professores são importantes para construção e constituição de saberes, referentes à prática docente, pois são essas experiências que irão estabelecer o que deve ou não tomar por exemplo para o seu ser e fazer docente. E, na pergunta sobre a necessidade de formação iniciada e continuada, todos relatam a conveniência de o professor estar em formação constante e contínua, para que possa auxiliar seus alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Constatamos que, nas respostas dos professores, sujeitos desta pesquisa, o desejo de mudança das práticas foi um aspecto forte para a condução da formação de Pós-Graduação, aliado a isso, a aspiração do ingresso na pesquisa e, juntamente, a melhoria de condições financeiras e qualidade do trabalho desenvolvido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de alguma consideração parcial sobre este texto, intuímos que não revelamos nada de absolutamente novo, mas pensamos ter colaborado com o montante de pesquisas e estudos sobre a formação doutoral, estabelecendo as concepções que professores da rede pública possuem. Sabemos que a cidade de Abaetetuba é um pólo educacional na formação de Pós-Graduação no estado do Pará, e, também, reconhecemos a proximidade da capital, Belém, que, igualmente, é detentora de IES, com Pós-Graduação, influenciando, talvez, a busca por esse tipo de formação. Pensamos, dessa forma, que os interesses e objetivos destacados pelos sujeitos sobre sua formação em mestrados ou doutorados refletem na quantidade e qualidade de suas produções acadêmicas e também no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Consideramos, outrossim, que a probabilidade de formação pós-graduada, destacada pelos sujeitos da pesquisa, é uma possibilidade de enriquecimento das práticas desses educadores, com a abertura de um leque de metodologias que podem ser utilizadas em salas de aula. Destacamos, do mesmo modo, a preocupação pelos interesses da categoria docente, quando os pesquisados relatam as deficiências das IES.

Verificamos que o professor, quando expõe de maneira reflexiva suas experiências aos outros, é capaz de aprender e ensinar, como sinalizam diversas pesquisas e estudos publicados em periódicos, teses e dissertações, trabalhos em eventos, referentes ao tema de formação de professores. Assim, o professor aprende porque, ao descrever sobre os desafios de sua formação, organiza suas ideias, sistematiza suas experiências, produz sentido a elas e, portanto, novos aprendizados para si; e, ensina porque o outro, diante das narrativas e dos saberes de experiências do colega, pode refletir sua vivência e experiências (ANDRADE, 2013).

Os professores questionados nos transmitem que, apesar das dificuldades enfrentadas na área educacional, é necessário e desejável a provocação de mudanças importantes nas condições de aprendizagem dos alunos, e, também, no quesito gestão e promoção do ensino, não basta somente disponibilizar recursos didáticos e tecnológicos, mas também contribuir para formação de profissionais que possam implantar novas práticas no ensino.

Refletimos, da mesma maneira, que o anseio em buscar a formação no mestrado ou doutorado, além de ser um desejo das instituições governantes, também é uma aspiração pessoal, pois alimenta uma trajetória de trabalhos e interesses que são peculiares do ser professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDRADE, José Antonio Araújo. O papel das narrativas na aprendizagem da docência: um enfoque no aspecto das interações humanas. **Revista de Educação**, Campinas (SP), v.18, n. 3, p. 311-326, set-dez. 2013

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e ao método**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Decreto n.º 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro. p. 9256, 18 jun. 1946. Seção 1.

BRASIL. Lei n.º 1.310 de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. **Diário Oficial**. Rio de Janeiro. 15 jan. 1951. Seção 1.

CASTRO, Rosane Michelli de. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (MG), v. 28, n. 04, p. 263-287, dez. 2012.

CIRANI, Cláudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Sorocaba (SP), v. 20, n. 01, p. 163-187, mar. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 07-20, set-dez. 2005.

GATTI, Bernadette. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, set-dez. 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática da UFPA**. 2000. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2000.

GUIMARÃES, Reinaldo; LOURENÇO, Ricardo; COSAC, Silvana. O perfil dos doutores ativos em pesquisa no Brasil. **Parcerias estratégicas**, Brasília. n. 13, p. 122-50, dez. 2001.

LÜDKE, Menga; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília (DF), v. 09, n. 16, p. 59 – 83, abr. 2012.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Formação de doutores no Brasil e no mundo: algumas comparações. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília (DF), v. 2, n. 3, p. 07 – 29, mar., 2005.

PARDAL, Luís Antonio; MARTINS, Antonio Maria. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. **Psicologia da Educação**, São Paulo (SP), v. 20, p. 103 – 117.

RAMALHO, Betânia Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro (RJ), n. 30, p. 70 – 82, set. – dez., 2005.

RAMOS, Milena Yumi; VELHO, Lea. formação de doutores no brasil: o esgotamento do modelo vigente frente aos desafios colocados pela emergência do sistema global de ciência. **Avaliação**, Campinas (SP); Sorocaba (SP), v. 18, n.1, p. 219-246, mar. 2013.

SOARES, Ademilson de Sousa. A formação do professor da Educação Básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro (RJ), v. 22, n. 83, p. 443-464, abr.-jun. 2014.

Submetido em: 03 de setembro de 2019.

Aprovado em: 11 de novembro de 2019.