

**MOTIVAÇÕES DOCENTES PARA CURSAR O MESTRADO E/OU  
DOUTORADO:  
uma possibilidade da Rede Municipal de Educação de  
Florianópolis.**

Juliana Priscila Gomes<sup>1</sup>  
Márcia de Souza Hobold<sup>2</sup>

**Resumo**

Este artigo tem como objeto a formação continuada *stricto sensu* dos docentes das escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis - RMEF. O objetivo é apresentar as motivações expostas pelos/as docentes da educação básica municipal para terem escolhido cursar o mestrado e/ou doutorado. O percurso metodológico realizado foi a abordagem qualitativa, tendo como referências Lüdke e André (2013), Lüdke (2015), Gatti e André (2011). Foram realizadas entrevistas com 9 professores/as, de um universo de 125 (7%) dessa rede. Os dados foram investigados com base na análise de conteúdos defendida por Franco (2018). Dentre as motivações para cursar essa formação foram encontradas as seguintes categorias: o percurso acadêmico, reflexão da prática e carreira docente. Os resultados indicam que essa política de formação continuada da RPF é importante e transformadora para o corpo docente, ampliando repertório, flexibilizando olhares e proporcionando maior segurança para a prática educativa.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores/as; Profissionalização docente; Formação em programas *stricto sensu*.

**TEACHER MOTIVATIONS TO CURSE MAESTRY AND/O DOCTORATE:  
A possibility of the Municipal Education Network of Florianópolis.**

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Licenciada em Pedagogia (habilitação em Educação Infantil, Anos Iniciais e Adulto) pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Atua como Professora dos anos iniciais na Prefeitura Municipal de Florianópolis e no Conselho Deliberativo Escolar da Escola Básica Municipal Antônio Paschoal Apóstolo, local onde leciona. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-8556>. E-mail: [juprigo@gmail.com](mailto:juprigo@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Centro de Ciências da Educação (CED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Doutora em Educação, com Estágio Pós-Doutoral pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino - FOPPE. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Trabalho (GT8) de Formação de Professores da ANPEd Nacional, da ANFOPE, da Redestrado e da Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes - RIPEFOR. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4179-608X>. E-mail: [marcia.hobold@ufsc.br](mailto:marcia.hobold@ufsc.br)

## ABSTRACT

This article aims to provide *stricto sensu* continuing education for teachers at schools in the Municipal Education Network of Florianópolis - RMEF. The objective is to present the motivations expressed by municipal basic education teachers for choosing to pursue a master's degree and/or doctorate. The methodological path taken was a qualitative approach, using Lüdke and André (2013), Lüdke (2015), Gatti and André (2011) as references. Interviews were carried out with 9 teachers, from a universe of 125 (7%) in this network. The data were investigated based on the content analysis advocated by Franco (2018). The following categories were found among the motivations for pursuing this training: the academic path, reflection on practice and teaching career. The results indicate that this RMPF continuing education policy is important and transformative for the teaching staff, expanding the repertoire, making views more flexible and providing greater security for educational practice.

**Keywords:** Continuing teacher training; Teaching professionalization; Training in *stricto sensu* programs.

## TEACHER MOTIVATIONS TO CURSE MAESTRY AND/O DOCTORATE: A possibility of the Municipal Education Network of Florianópolis.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo brindar educación continua en sentido estricto a docentes de escuelas de la Red Municipal de Educación de Florianópolis - RMEF. El objetivo es presentar las motivaciones expresadas por docentes de educación básica municipal para optar por realizar una maestría y/o doctorado. El camino metodológico seguido fue un enfoque cualitativo, tomando como referentes a Lüdke y André (2013), Lüdke (2015), Gatti y André (2011). Se realizaron entrevistas a 9 docentes, de un universo de 125 (7%) de esta red. Los datos fueron investigados a partir del análisis de contenido propugnado por Franco (2018). Entre las motivaciones para cursar esta formación se encontraron las siguientes categorías: trayectoria académica, reflexión sobre la práctica y carrera docente. Los resultados indican que esta política de educación continua de la RMPF es importante y transformadora para el profesorado, ampliando el repertorio, flexibilizando miradas y brindando mayor seguridad para la práctica educativa.

**Palabras clave:** Formación continua docente; Profesionalización docente; Formación en programas *stricto sensu*.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC. Na pesquisa foram estudadas as motivações dos professores da Rede Municipal de Educação de Florianópolis que realizaram a formação continuada *stricto sensu*, com licença remunerada para dedicação exclusiva ao estudo.

O tema está em consonância com o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei 13.005/2014, na meta 14: “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”.

Nesse sentido, a Prefeitura Municipal de Florianópolis, por meio da Lei Complementar Municipal nº 63, de 23 de dezembro de 2003 e o Decreto nº 12.674/2014, regulamenta os critérios de concessão para a Licença Aperfeiçoamento com remuneração aos profissionais da educação, a fim de que esses frequentem os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. O tempo de afastamento concedido para cursar o mestrado é de dois anos e três anos para o doutorado, desde que seja em instituição reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC).

Dentre as categorias elencadas na pesquisa de mestrado, destaca a temática que constitui o objetivo desse artigo: apresentar as motivações expostas pelos/as docentes da educação básica municipal para terem escolhido cursar o mestrado e/ou doutorado.

O percurso metodológico foi realizado por meio da abordagem qualitativa, tendo como referências Lüdke e André (2013), Lüdke (2015), Gatti e André (2011). Foram realizadas entrevistas com 7% do universo total de 125 e os dados foram analisados com base na análise de conteúdos defendida por Franco (2018). Como referenciais teóricas sobre a formação continuada docente e a profissionalização, foram direcionadores os estudos de Nóvoa (2017), Freire (1984 e 1996), Gatti (2014), André (2001, 2009), Lüdke (2001), Dias (2011 e 2017) e Silva (2008).

Para participar da pesquisa, estabelecemos o seguinte critério: professores efetivos na Rede Municipal de Educação de Florianópolis que passaram pela formação *stricto sensu*, por meio da licença aperfeiçoamento, entre o período de 2003 a 2016, pois nesse recorte temporal, teriam tido um distanciamento do término da formação e um período de retorno às atividades profissionais.

Assim, do universo de 125 pesquisadores que compunham o Banco de Dissertações e Teses- RMEF, em 13 de março de 2019, 9 aceitaram participar da pesquisa.

Dessa forma, o artigo está estruturado na seguinte forma: i) uma breve discussão sobre a Política de Formação Continuada na RMEF; ii) descrição dos processos metodológicos da pesquisa; iii) apresentação dos dados da pesquisa sobre as motivações que impulsionaram os/as docentes a cursar o Mestrado e/ou Doutorado; e, iv) destaque de algumas considerações finais que sintetizam os achados da pesquisa.

### **Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Educação de Florianópolis - RMEF**

A Lei Federal nº 11.738/2008, que estabelece o piso salarial nacional a para os profissionais do magistério público da Educação Básica, demarca que, na composição da jornada de trabalho, deve-se observar o limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os/as estudantes e que um terço da jornada seja dedicado a preparação de aulas e demais atividades, fora da sala, o que, na RMEF, é denominado de hora/atividade. Para atender essa demanda legal, os/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil passaram a ter direito à hora/atividade o que já era concebido aos/às professores/as dos Anos Finais. (FLORIANÓPOLIS,2016, p.50)

Essa efetivação foi sendo implantada de forma gradativa, sendo consolidada a partir de 2015. Assim, o tempo de hora/atividade passou a ser dividido em metade para o docente em suas organizações específicas de estudos, registros, planejamentos e atendimentos aos familiares dos estudantes, e a outra metade para atividades coletivas institucionais: na escola e na secretaria de educação.

Por isso, uma vez por mês o profissional da educação da RMEF é convocado para reunião com os profissionais da escola: supervisão, orientação, colegas do ano que leciona e a direção. E uma segunda vez por mês, é convocado para um dia de Formação Continuada na Secretaria de Educação:

Nessa perspectiva, os assessores que coordenam os processos formativos nos diferentes grupos, têm buscado, por meio do diálogo, que os/as profissionais da educação se percebam como protagonistas do processo de formação. Assim, a proposta de formação continuada da Rede congrega diferentes modalidades, tais como: congressos, cursos, seminários, oficinas, palestras e grupos de trabalho. O propósito é articular momentos presenciais de estudos teóricos e de socialização das práticas e também, momentos virtuais, por meio da inserção de plataforma virtual e de recursos disponíveis (E-proinfo, Google Drive, etc). Dessa forma, são fomentadas a discussão, a análise de materiais produzidos e a elaboração de propostas que subsidiem a efetivação de uma prática pedagógica desafiadora. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 51)

Além dessa estrutura de Formação Continuada que abarca toda a categoria docente do município, ocorre a possibilidade de Licença Aperfeiçoamento para cursar pós-graduação *stricto sensu*, em instituição com reconhecimento do Ministério da Educação. Dessa forma, para realizar o mestrado é concedida a licença remunerada de 2 anos, para doutorado 3 anos e quando é *stricto sensu* profissional, o profissional tem sua carga horária de trabalho reduzida em 50%. O/a professor/a passa a ter esse direito, após o cumprimento do estágio probatório.

A RMEF apresenta-se em sua Proposta Curricular de 2016 como cumpridora das leis e normativos nacionais da educação, sem desconsiderar as necessidades e particularidades locais. Contudo, a pesquisadora Dias (2017), aponta em seus estudos que os encontros de formação continuada ainda são fragmentados, sem sequência e profundidade, e não partem das demandas apresentadas pelos/as professores/as e sim, são abordados temas que atendem outros interesses.

Vale destacar que a formação continuada municipal está atrelada as progressões de carreira e avanços financeiros, como forma de incentivo, para o estudo permanente desses profissionais. Assim, atualmente a carreira do magistério está fundamentada por leis nacionais, que garantem um piso

salarial, a hora-atividade e regras de progressões que variam conforme cada órgão público mantenedor, sendo derivadas de ações da categoria com sindicatos e/ou outros acordos, da macro política internacional, por exemplo.

No cenário municipal, os docentes participantes dessa pesquisa do Sintrasm (Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Florianópolis) que, por meio de lutas de mais de três décadas, conquistou juntamente com os/as trabalhadores/as da educação muitos benefícios que regulamentados em forma de lei. Um deles é o Plano de Cargos e Salários que garante a progressão financeira por tempo de serviço e por formação ao docente, instituído na lei municipal 2.915/88.

O ponto de partida do enquadramento do professor no plano é a partir da sua formação. Assim, existem quatro tabelas: uma para quem possui a graduação, outra para especialização, outra para mestrado e outra para o doutorado.

Essas tabelas de valores salariais são compostas por nove colunas e dez linhas, sendo que o avanço horizontal, pelas linhas, é pelo critério de tempo e assiduidade. E o progresso nas colunas - avanço vertical é por meio das comprovações das formações continuadas em cursos.

A primeira movimentação nessa tabela ocorre após o estágio probatório e a inserção de certificados de cursos, totalizando mil horas na primeira apresentação (nessa primeira apresentação pós-estágio probatório, os certificados apresentados são validados na soma de 100 horas cada). E, nas próximas vezes, no intervalo de dois anos, avança-se uma letra e retrocede-se um nível (representado por número), possibilitando, assim, nova promoção com a apresentação de certificados de cursos de aperfeiçoamento, sendo exigido no mínimo, 50 horas.

Essas regras estão descritas na Lei Municipal 2.915/88, que institui o Plano de Vencimentos e Carreira do Magistério Público de Florianópolis, onde se encontra todo o detalhamento da progressão salarial, bem como os critérios, como prazos e condições:

Apesar do Artigo 11 dessa lei apresentar: “§ 1º A promoção por aperfeiçoamento será automática, mediante a comprovação hábil e legal de conclusão  
[Periferia, v. 16, p. 01-21, 2024, e75622](#)

de horas de aperfeiçoamento e/ou atualização.”, isso não tem se efetivado. Ou seja, existem cerca de mil trabalhadores/as, profissionais do magistério que tiveram atraso na efetivação desse direito, gerando uma fila que tem sido negociada via movimento sindical e processo judicial, para sua regularização, que ainda, no presente momento, não foi sanada.

## Processos Metodológicos

Lüdke (2015) afirma que é o objeto de estudo que determina a estratégia metodológica. Assim, a abordagem mais condizente seria a qualitativa, pois segundo Demo (2000, p. 146):

[...] *qualitas*, do latim, significa essência. Designaria a parte mais relevante e central das coisas, o que ainda é vago, pois essência não se vê, se toca, sem falar que para ciência positivista, não se mensura. Mesmo assim, qualidade sinalizaria horizontes substanciais.

Minayo (2015), também contribui quando afirma que as questões na ciência social são de outra natureza, necessitando de um trabalho de artesão com técnicas para compreensão da realidade, encontrando na abordagem qualitativa o caminho metodológico condizente com a investigação.

Mediante a aprovação no CEP, com registro no parecer consubstanciado nº 3.232.83, de 29 de março de 2019, foi realizada a busca dos participantes para a pesquisa. Para isso, primeiramente foi realizada a coleta das informações via *site* público da RMEF, pois no endereço eletrônico da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis constavam informações por exigência legal de prestação de contas.

Nesse espaço virtual, em maio de 2019 havia uma relação intitulada: Banco de Dados do Professor Formador e Catálogo de Dissertações e Teses. Nesse campo foi possível acessar as pesquisas de mestrado e de doutorado, realizadas pelos/as professores/as efetivos dessa rede. Juntamente com a relação, estava o *link* de acesso ao Currículo *Lattes*, possibilitando o acesso aos registros gerais dos pesquisadores, bem como o *link* contato, na página inicial.

Apesar desse caminho parecer exitoso, não foi frutífero pela ausência de retorno dos profissionais. Por isso, houve a necessidade de trilhar outro caminho: fazer ligação para as escolas municipais e questionar se no corpo docente havia o/a professo/ar efetivo/a, que já havia feito uso da Licença Aperfeiçoamento, tendo concluído mestrado e/ou doutorado, dentro do recorte temporal de 2003 a 2016.

Foram contatadas 30 escolas, divididas igualmente pelas seis regiões da cidade: norte, sul, leste, noroeste, centro e região continental de Florianópolis. E, por telefone, ocorreu a explicação sobre a pesquisa e pedido de retorno específico do/a professor/a que correspondia no banco de dados da RMEF, pelo *whatsApp*, caso tivesse interesse em participar da pesquisa. Houve 12 retornos, mas somente 9 professores/as, atendiam ao perfil delimitado: ter feito uso da Licença Aperfeiçoamento, entre o período de 2003 a 2016.

Diante do retorno de cada professor, pelo *whatsApp*, foi realizado o imediato agradecimento, contextualização da pesquisa e necessidade de identificação do perfil para ver se atendia o critério da pesquisa, e, em seguida, encaminhado um e-mail informativo a respeito da pesquisa. E, ao final, fez convite para contribuir para a investigação. Os agendamentos, locais e horários, variaram conforme a disponibilidade e interesse de cada docente.

No momento da entrevista, cada participante assinou a autorização de uso das informações para a pesquisa, consentindo também o uso do aplicativo: “Voz a texto” (aplicativo de celular que traduz as informações em áudio, para texto). Isso favoreceu a fluidez do processo, como defendido por Lüdke e André (2013). Nesse percurso, foi necessário preservar a identidade dos professores participantes da pesquisa, identificando-os pelos acrônimos: entrevistado 1, entrevistado 2, entrevistado 3 até entrevistado 9.

Após cada encontro, imediatamente foram relidos os registros do aplicativo, para realizar as pontuações textuais, e para acrescentar, os aspectos que transbordaram além da fala: expressões e ênfases.

Nessa amostragem foi possível englobar professores/as da Educação infantil ao Ensino fundamental II, dentro da faixa etária de 30 a 59 anos. E com vínculo com a RMEF que variou de 3 a 25 anos de trabalhos prestados. Desses

nove participantes, cinco declararam pertencer ao gênero feminino e quatro ao gênero masculino.

Simultaneamente, foi realizado o estudo da técnica de análise de conteúdo, defendida por Franco (2018, p.13):

A Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Por essa referência, as respostas dos entrevistados foram sendo organizadas em tabela (Entrevistado 1 - questão 1 - resposta 1), para facilitar a análise dos pontos de convergência e divergência em cada item perguntado. Em seguida, os aspectos relevantes foram organizados para uma segunda tabela, com os elementos que chamaram mais atenção, seguindo as orientações de Franco (2018, p.16):

Um outro elemento a ser considerado é reconhecer que a análise do conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descrita não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor.

Desse percurso, foram encontradas as categorias da pesquisa, sendo uma delas elencada para esse artigo: a motivação para realizar mestrado e/ou doutorado.

### **Motivações dos/as professores/as para cursar o mestrado e doutorado: vozes docentes**

As motivações que levam os professores a buscarem a especialização em nível de pós-graduação nos cursos *stricto sensu* diferenciam-se entre os sujeitos, mas também há similaridades. Nesse sentido, mediante a apreensão das falas dos nove professores entrevistados destacamos três eixos basilares, a saber: percurso acadêmico, reflexão da prática e carreira docente. Entretanto faz-se necessário inicialmente compreender o termo motivação.

Para Cortella (2017) motivação é uma palavra que derivada do latim: *motus* - movido - e *motio* - movimento. Mais especificamente, no campo das ciências humanas, principalmente na psicologia e na filosofia, compreende-se como condições que impulsionam internamente a ação dos indivíduos.

Esse autor reforça essa compreensão ao defender que a motivação é uma força interna, escolha individual e particular que move o sujeito, sendo diferente de estímulos, que são fatores externos que podem incentivar a tomada de decisão, de ação ou de escolha. Assim, torna-se incoerente buscar motivações fora de si, no máximo as influências externas podem estimular, mas não motivar.

Nesse sentido, Davoglio e Santos (2017, p. 204) apontam que existem poucas pesquisas que investiguem e subsidiem a motivação docente.

Em parte, essa escassez de estudos pode estar associada ao fato de a motivação ser, sob a ótica da pesquisa científica, um construto não diretamente observável, sendo passível de identificação apenas por meio de suas manifestações e expressões indiretas (os traços latentes).

Por isso, neste trabalho foram pautadas as motivações apresentadas e expressas nas falas durante as entrevistas, consideradas pela maior incidência e sentido análogo, não tendo como objetivo uma imersão aprofundada de leitura psicológica sobre tal.

Alguns participantes, inclusive, trouxeram mais do que uma motivação:

*Necessidade de uma formação continuada e a conseguir criar, esse foi o meu principal interesse por pesquisar e ser o pesquisador. A outra questão é de uma progressão na carreira no sentido de suas supostas vantagens financeiras. Outra questão foi para me ajudar a fazer uma leitura mais atualizada sobre o contexto educacional e as suas promessas. (Entrevistado 3, 2019, p. 9).*

Pelas motivações explicitadas é possível perceber que a formação *stricto sensu* tem sido vista como um caminho de abertura de possibilidades, seja de enriquecimento de conhecimento, como de oportunidades financeiras, além de outras razões. Nessa declaração, vê-se um exemplo de motivação autodeterminada, que para Davoglio e Santos (2017, p. 202) é a que “leva a pessoa a manter alto nível de reflexão e consciência sobre suas escolhas e

ações, desencadeando um processo contínuo de aprender mais sobre si mesma”.

Logo, essa formação continuada, pode ser compreendida como um exercício a quem está investindo em si, se descobrindo, traçando metas e planejando estratégias para alçar novas possibilidades, como o declarado por outro participante da pesquisa:

*Durante a graduação em Educação Física e depois que eu sai, eu sentia, vontade de me aprofundar na área pedagógica. Isso fez com que eu cursasse mais uns anos de pedagogia. Enquanto eu estava estudando pedagogia tentei mestrado para seguir com estudo um pouco mais focado. E também uma vontade de atuar futuramente na formação de professores/as. (Entrevista 2, 2019, p. 2-3).*

Nesse caso, além do *fortalecimento e atualização* do conhecimento como motivação, surge uma intenção futura: *atuar como professor formador*. Essa afirmação é um indicativo de que cada pessoa constrói seus desejos, escolhendo e refutando caminhos no exercício complexo de vida, como exemplificado pelo Entrevistado 2, que desde a graduação sentiu uma necessidade de buscar mais informações do campo da pedagogia e, apesar de estar em formação ainda, já vislumbrou onde almejava chegar.

Assim, simultaneamente aos seus descobrimentos, planejou e agiu rumo à realização da atividade que quer desenvolver no futuro. De acordo com Davoglio e Santos (2017, p. 203):

A motivação autodeterminada pode ser apoiada ou contrariada por influências sociocontextuais que se processam através das necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento/afiliação. Quando essas três necessidades são atendidas, conjunta e continuamente nas interações com o ambiente, tendem a produzir “nutrientes” que fortalecem o desenvolvimento e integração do *self* (auto), promovendo vitalidade e bem-estar.

Segundo a autora, esses requisitos são intrínsecos ao progresso psicossocial e ao bem-estar psicológico, sendo considerados imprescindíveis para sustentar a motivação inicial.

É interessante citar que o pesquisador Hubermam (1995) realizou um estudo que proporcionou a elaboração de uma “classificação” do percurso

profissional dos docentes, em relação as experiências que constituem às diferentes fases:

- Entrada na carreira ou hesitação (de 1 a 3 anos): etapa de descobrimento, sobrevivência e contato com a realidade;
- Estabilização (de 4 a 6 anos): período em que ocorre o comprometimento subjetivo em ser professor e ser reconhecido como tal;
- Diversificação (de 7 a 25 anos): fase em que por ter um repertório maior e experiências, busca diversificar mais e variar os instrumentos, as intervenções e suas formas de lecionar;
- Serenidade ou distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos): período em que o professor está mais sereno, prevê muitas situações e tem objeções que expressa não querer rever. (Hubermam, 1995, p. 39-44).

Ao ter essa classificação de Hubermam (1995) como referência, dentre os/as professores/as pesquisados/as, não existem entrevistados nas primeiras fases do ciclo profissional e todos realizaram seus estudos *stricto sensu* no período de diversificação. Ou seja, fase em que o docente já dispõe de repertório suficiente para encorajar-se a criar. Há uma segurança maior e a ação para fugir da rotina alinhada às falas de desejo de algo a mais, diferente e novo, mencionado pelos entrevistados como motivos para a busca do curso *stricto sensu*, como pode ser observado nas declarações de outros entrevistados:

*Eu sentia necessidade de me afastar um tempo maior para estar estudando, que eu acho que depois de um tempo a gente precisa dar um tempo também da escola, do cotidiano que a gente está sempre ali que tu te envolve mesmo. Nele é muito difícil de tu fazer um estudo mais aprofundado. Não é uma coisa sistemática e aprofundada quanto no doutorado. (Entrevista 4, 2019, p. 4).*

*Bem eu estava bem cansado da rotina da escola, sem ter mais desafios e me sentindo carente de novidades. Foi aí que comecei a pensar em voltar a estudar e me animei com a possibilidade de voltar para a universidade, porque não acredito nesses cursos rápidos. Você paga o certificado, porque aprender que é bom, nada. (Entrevista 9, 2019, p.3).*

Nesse sentido, o percurso acadêmico anterior proporcionou a formação de um perfil docente que valoriza a universidade como espaço formativo, com credibilidade para suprir as necessidades de conhecimento que se deseja. Uma

educação aprofundada que preza a produção de saberes, como defendido por Tardif (2002).

Apontou-se ainda, que a universidade só não atua mais com a Educação Básica municipal de Florianópolis, pela ausência de articulação e aceitação em alguns momentos da RMEF:

*Quando estive de licença, presenciei várias ações do PPGE-UFSC, querendo desenvolver atividades nas escolas da rede e a demora, a burocracia ou a má vontade de uns [parou e refletiu], ou as politicagens[pausa], que não deixavam acontecer. Parecem que sabem que estão fazendo errado e não querem que ninguém veja. (Entrevista 3, 2019, p.11).*

*Fiquei admirada como fui bem tratada na universidade por ser da rede pública municipal. Em todas as discussões perguntavam como era a situação vivenciada na minha escola. Tive a oferta pela minha orientadora de realizar uma formação na minha unidade e eu fiquei com vergonha, pois meu grupo escolar não aceitou, alegando que não queria escutar teorias e mais teorias. (Entrevista 5, 2019, p.12).*

Nóvoa (2017) e Chauí (2001) sugerem que as instituições universitárias estabeleçam relação com as escolas e que haja a construção de um novo espaço educativo, considerando os saberes de ambos e as necessidades contemporâneas da comunidade local e da sociedade. E, quando a Educação Básica não tem interesse? O que fazer?

Os docentes entrevistados explicitaram a importância do estudo, da pesquisa, de conhecer e de se atualizar perante as novas descobertas, refutações e atualizações científicas, no que está sendo debatido como uma necessidade humana, intrínseca à vida contemporânea e à profissão escolhida. Apontaram também que o exercício de estar como estudante foi enriquecedor para o autoconhecimento e cientificidade primordial da sua prática docente:

*Minha leitura era superficial, por conta do pouco tempo. Reaprender a ler e a interpretar, pois antes lia sem correlacionar, sem ver as entrelinhas. Na primeira aula, já senti a diferença, o pessoal mais jovem, parecia que havia lido um texto diferente do que o deles. Aprendi a pesquisar, sistematizar, fazer sínteses, não encher linguiça ao escrever. Até hoje uso o que aprendi com a Professora Eneida: “Não ser prolixo, ser claro e apresentar de onde vêm os dados! (Entrevista 4, 2019, p.4).*

Por essa declaração, é possível identificar que as atividades acadêmicas foram reconhecidas como grandes exercícios de lapidação, compreensão e identificação das mensagens explícitas, implícitas, interesses e intencionalidades. Ou seja, uma ampliação de leitura do mundo, como defendido por Freire (1996).

Evidenciam-se as questões docentes do perfil da carreira do magistério apontadas por Gatti e Vargas (2019) quando afirmam que muitos dos docentes da escola pública receberam uma formação precarizada e trazem em suas atuações lacunas formativas, tanto de conteúdos básicos do Ensino Fundamental e Médio, quanto conceitos e arcabouços pedagógicos. Contudo, não são responsáveis por isso. Tais lacunas são resultados do meio, do contexto em que viveram e, conseqüentemente, das escolas e faculdades que acessaram.

A reflexão da prática, defendida por Freire (1996, p.22) é constituída a partir da “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”. Esse é o cerne dessa motivação: refletir sobre a prática de ensino e outras possibilidades que desconhece ou não está percebendo:

Eu queria refletir sobre a minha prática e conseguir apoio de outras pessoas também para pensar [pausa], se abrir [pausa], não só a minha prática, mais pensar dentro de uma área maior. Eu sempre assistia aos congressos e encontros estaduais e regionais na minha área [pausa], aí eu via o que estava sendo pesquisado. Tinha bastante interesse em conhecer o que estava sendo pesquisado e fazer parte desse trabalho de pesquisar, melhorar como profissional (Entrevista 7, 2019, p. 12)

Nota-se, no excerto, o desejo de fazer parte da comunidade acadêmica e instrumentalizar-se de outros repertórios de saberes, para potencializar e qualificar a reflexão da prática de ensino. Conforme destaca Silva (2008), tal proposta reforça a reflexão docente sobre a prática e os sentidos que essa reflexão possa provocar na resignificação da experiência docente e, conseqüentemente, da prática educativa.

Outro ponto a ser destacado é sobre a carreira docente, ou seja, a valorização progressiva e financeira dos/as professores/as. Esse é um tema de

discussão frequente em vários espaços públicos, privados e sindicais, sendo o condutor de um delineamento da trajetória da profissão, por envolver investimentos de remuneração, formação e condições de trabalho, (MASSON, 2017).

Por essa perspectiva, concorda-se com Masson (2017, p. 851) quando ela aponta:

Marx e Engels destacaram que “o primeiro pressuposto de existência humana ‘é de que os homens, para fazer história’, se achem em condições de poder viver. Para viver, todavia, fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais”. Assim, as lutas dos docentes por melhores condições de trabalho, remuneração e manutenção de direitos são legítimas, embora tenham sido duramente enfrentadas, inclusive com o uso da violência, por governos, como, por exemplo, os do estado do Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Isso contribui para a desmotivação desses profissionais, levando, em muitos casos, ao adoecimento e ao abandono da profissão, sem contar o impacto nas novas gerações que cada vez menos se interessam pelo ingresso na carreira docente.

Nesse sentido, atualmente a carreira do magistério em contexto nacional está fundamentada por leis nacionais e municipais, que estabelecem um piso salarial, a hora-atividade, incentivo para a formação inicial e continuada em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, assim como, regras de progressões que variam conforme cada órgão público mantenedor (municipal, estadual e federal) derivadas, em sua maioria, de lutas da categoria com sindicatos e/ou outros acordos, como os internacionais.

Contudo, a carreira docente exige elementos atrativos para que o/a professor/a queira permanecer, ascender e seguir pertencendo a ela, com condições adequadas como salário, respeito diante dos desafios por meio da formação continuada e por meio das condições de trabalho.

Para Huberman (1995, p. 38)

[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade.

No entanto, que as motivações que fazem o professor procurar a formação continuada em nível *stricto sensu*, deve partir da sua vontade

individual, garantindo as condições necessárias para o acesso, permanência, conclusão e progressão salarial.

Nesse sentido, acredita-se que as motivações dos professores para cursar mestrado e/ou doutorado estão relacionadas às vontades do campo pessoal, como gostar de estudar e aprender, alimentar-se do saber. No campo profissional, o pensamento no futuro e suas possibilidades de crescimento na mesma atuação ou em outra. Como também, a busca pelo conhecimento, a inquietude em estar no movimento de ensino e aprendizagem, em alguns momentos aprendendo, em outros ensinando, sendo lapidado e lapidando.

Por fim, a formação do/a professor/a pesquisador/a é um desejo antigo dos/as profissionais que atuam no processo educacional, principalmente naqueles que valorizam a relação entre a universidade e a educação básica. Quando os/as docentes retornam seus estudos, no processo de formação continuada, é um efetivar desse projeto, que almeja não fragmentar as instâncias educativas e, sim, complementá-la, conforme sinaliza Bianchetti (2015).

### Considerações Finais

Fatores sociocontextuais como trajetória pessoal, exemplo próximo de convivência, eventos, facilidades e dificuldades podem impulsionar ou tornar um obstáculo para realização da formação na pós-graduação *stricto sensu*. Assim, a convivência positiva na graduação acadêmica faz parte dos elementos semelhantes no percurso formativo desses professores/as pesquisadores/as. A maioria teve a formação inicial na universidade pública que articula ensino, pesquisa e extensão; teve contato prévio com a formação científica; escolheu a atuação na escola pública, viu a possibilidade dessa formação e a projetou em suas carreiras.

Nesse sentido, o *percurso acadêmico* proporcionou a formação de um perfil com esses/as professores/as que escolheram o trabalho com o conhecimento, para além da transmissão. Inclusive esse aspecto foi citado por

todos os entrevistados, tiveram o desejo para prosseguir com os estudos despertado ainda quando estavam na formação inicial.

Com relação à *escolha da instituição*, os/as professores/as citaram o interesse de fazer o curso *stricto sensu* por reconhecerem a qualidade, a profundidade do estudo ofertado, principalmente, pela universidade pública. Espaço que também possibilita ter outras atividades formativas, concomitantes ao estudo na área educacional. Foi unânime a valorização do espaço da universidade pública, como local de credibilidade e a criação de caminhos novos a partir das necessidades, busca de respeito a todas as vozes e exercício de equidade.

Implicitamente, outro aspecto que aparece é a rotina do trabalho na escola, como se gerasse uma escassez de novidade a médio prazo, cansando o docente e pouco o desafiando no processo de ensino e aprendizagem. Logo, a busca pela formação continuada *stricto sensu* surge como busca de novidade, de oxigenação e “nutrientes” para a sustentação na carreira docente.

Nota-se o desejo de fazer parte da comunidade acadêmica e instrumentalizar-se de outros repertórios de saberes, para potencializar e qualificar a prática de ensino.

Vale lembrar que a práxis é formada pelo equilíbrio e a relação de duas nuances: teoria e prática. Logo, o excesso de uma ou de outra, põe em risco o fazer, o pensar e o criar. A teoria proporciona a segurança do conhecimento historicamente construído, as descobertas e os porquês de agir assim, ou não. E, a prática, é a engrenagem de movimento, que efetua, que faz e coloca no ato o saber constituído abstratamente, consubstanciado por um processo de reflexão.

Diante de tal situação, quem ajusta e preenche as lacunas, quase que trocando a roda com o carro em movimento, é a formação continuada. E a formação *stricto sensu* foi defendida pelos/as entrevistados/as como transformadora, como o processo de metamorfose, pois desprendeu velhas certezas, abriu para o novo e motivou para a busca incessante da reflexão da prática.

O exercício do refletir do/a professor/a sobre e na ação, demonstra a responsabilidade e o desejo em ter a consciência do que está sendo desenvolvido, bem como suas razões e escolhas. Ao pensar sobre ação, ocorre uma relação de respeito e adequação entre o planejado (ideal) e contexto (real). E a reflexão com distanciamento, de forma mais sistemática, considerando os vetores que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, propicia mais condições de ações assertivas na prática.

Assim, com relação às motivações docentes para cursar a formação *stricto sensu* destacou-se a valorização qualitativa dessas formações, expressas pela profundidade do estudo, possibilidade de progressão na carreira docente, atualização do conhecimento, possibilidade de atuação como professor formador, busca de novidade de saberes e reflexão da prática. Não apareceram relatos de incentivos, convites ou pressões externas e, sim, desejo individual para realizar essa formação *stricto sensu*.

Dos nove professores, sete não realizaram a iniciação científica no período da graduação, e por isso, afirmaram que foi por meio do curso *stricto sensu* que conseguiram entender e aprender a fazer pesquisa. Findada essa etapa, as concepções sobre ciência, análise e criticidade se ampliaram e passaram a estar presentes em todas as atividades que realizam, dentro e fora do trabalho.

Os entrevistados apresentaram ainda que, apesar das demandas acadêmicas e dificuldades de adaptação ao ritmo de estudo, fariam novamente. Enfatizaram que foram imprescindíveis os anos de distanciamento da escola, ou seja, estar em licença aperfeiçoamento, contribuiu para a transformação pessoal e profissional, do modo de ver e fazer educação. Reflexões sobre a prática docente que, certamente, não ocorreriam facilmente se não tivessem usufruído no direito de afastamento do trabalho na escola, para estudo e pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. de M. Pereira. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da Capes e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp. 2001.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Por que fazemos o que fazemos?* Aflições vitais sobre o trabalho, carreira e realização. São Paulo: Planeta, 2017.

DAVOGLIO, Tércia Rita; SANTOS, Bettina Steren dos. Escala de Motivação Docente: desenvolvimento e validação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 65, p. 201-218, jul./set. 2017a. ISSN 1984-0411. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47470>.

DAVOGLIO, Tércia Rita; SANTOS, Bettina Steren dos. Motivação docente: reflexões acerca do construto. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 772-792, nov. 2017b. ISSN 1982-5765. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300011>.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, Karina de Araújo. *A Formação Continuada dos profissionais da Educação da Rede Municipal de Florianópolis*: Governo e Constituição de Subjetividades Docentes. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis - 2016*. Organizada por Claudia Cristina Zanela, Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado. Florianópolis: PMF, 2016a.

FLORIANÓPOLIS. Lei Municipal nº 2.915, de 23 de dezembro de 2003. Institui o Plano de Vencimentos e de Carreira do Magistério Público e da outras

providências. **Leis Municipais**, [S. l.], 21 out. 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hnrzM>. Acesso em: 03 fev. 2024.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadette Angelina; VARGAS, Carlos. Formação de professores em pauta. *YouTube*, Canal Jeduca, [S. l.], jun. 2019. 1 vídeo (70 min.) Color. Disponível: <https://encurtador.com.br/iHJY1>. Acesso em: 03 fev. 2024.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos aos/às professores/as. In: NÓVOA, Antonio (org). *Vida de professores*. 2.ed. Portugal: Porto, 1995, p. 31-61.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 59-68, out./dez. 2011. Disponível em: <https://encurtador.com.br/FK248>. Acesso em: 03 fev. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

LÜDKE, Menga. Educação e Pesquisa Qualitativa no Brasil. *YouTube*, Geces Grupo de Estudos, [S. l.], 27 ago. 2015. 1 vídeo (39 min.) Color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mISS003ZfzY>. Acesso em: 03 fev. 2019.

MASSON, Gisele. Requisitos Essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 140, p.849-864, jul./set. 2017.ISSN 1678-4626. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017169078>.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. O legado da pesquisa qualitativa. *YouTube*, Canal Geces Grupo de Estudos, [S. l.], 27 ago. 2015. 1 vídeo (51 min.) Color. Disponível em: <https://bit.ly/36hyuWV>. Acesso em: 03 fev. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. *Aos professores mestres: a contribuição do Mestrado na formação continuada de professores da Educação Básica*. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SECRETARIA de Educação. *Prefeitura de Florianópolis*, Florianópolis, [201]. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=formação+continuada>. Acesso em: 03.fev.2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. *Acordo Coletivo de Trabalho - Data Base 2015-2016*. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2J7SwLz>. Acesso em: 02 fev. 2024.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. *Estatuto do Sintrasm com as alterações introduzidas pela Assembleia Geral de 16 de julho de 2020*. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/35K59nY>. Acesso em: 03 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em:06/05/2023

Aprovado em:23/02/2024

Publicado em:08/03/2024