



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – MESTRADO

ANDREA THEREZINHA WERNECK

FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES: uma análise da percepção de servidores da educação pública de um curso de mestrado do programa Trilhas de Futuro do estado de Minas Gerais

Belo Horizonte

2025

ANDREA THEREZINHA WERNECK

FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES: uma análise da percepção de servidores da educação pública de um curso de mestrado do programa Trilhas de Futuro do estado de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Teixeira Dias

Linha de Pesquisa: Estratégia, Inovação e Competitividade

Temática: Gestão da Inovação

Belo Horizonte

2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Bruno Tamiatt de Almeida CRB6 3082

Werneck, Andrea Therezinha.

W491f

Formação continuada de servidores: uma análise da percepção de servidores da educação pública de um curso de mestrado do programa trilhas de futuro do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2025.

107 p.

Orientador: Dr. Alexandre Teixeira Dias

Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes.
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Formação continuada - Desenvolvimento profissional - Pós-graduação - Gestão educacional - Valorização profissional

I. Andrea Therezinha Werneck II. Centro Universitário Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 658.37

Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO da(o)

Senhora(o) **ANDREA THEREZINHA WERNECK** registro o Nº. **868** No dia **21/02/2025** às **14:30** horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado **"FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES: uma análise da percepção de servidores da educação pública de um curso de mestrado do programa Trilhas de Futuro do estado de Minas Gerais."** Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Prof. Dr. Alexandre Teixeira Dias** após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado: **APROVADA**. O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 **ALEXANDRE TEIXEIRA DIAS**
Data: 02/04/2025 17:19:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

21/02/2025

Prof. Dr. Alexandre Teixeira Dias
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 **MARINA DE ALMEIDA CRUZ**
Data: 03/04/2025 07:35:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Marina de Almeida Cruz
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 **FABIO CORREIA**
Data: 02/04/2025 17:24:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Corrêa
Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC)

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO

NORMALIZAÇÃO DE ACORDO COM:

ALMEIDA, Bruno Tamiett de. (2024). *Orientações para formatação de teses e dissertações: baseadas nas normas American Psychological Association APA*. Belo Horizonte: Unihorizontes.

REVISÃO DE PORTUGUÊS FUNDAMENTADA EM:

LIMA, Rocha. (2011). *Gramática normativa da língua portuguesa* [49ª ed.]. Rio de Janeiro: José Olympio.

PASCHOALIN, M. A. (2008). *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: FTD.

FERREIRA, A. B. H. (2008). *Dicionário da língua portuguesa* (7ª ed.). Curitiba: Positivo. (Acordo ortográfico).

Declaro ter realizado a revisão de português, literatura e formatação de acordo com as normas da APA.

Dissertação intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES:** uma análise da percepção de servidores da educação pública de um curso de mestrado do programa Trilhas de Futuro do estado de Minas Gerais”, tendo como autora a mestranda Andrea Therezinha Werneck, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Teixeira Dias.



Documento assinado digitalmente

VANUZA BASTOS RODRIGUES

Data: 31/03/2025 17:41:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Vanuza Bastos Rodrigues

Mestre em Administração pelo Centro Universitário Unihorizontes – Belo Horizonte/MG

Doutora em Hospitalidade pela Universidade Anhembi Morumbi – São Paulo/SP

Pós-doutoranda em Hospitalidade pela Universidade Anhembi Morumbi – São Paulo/SP

Celular: (31) 99993-2129

Currículo lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/4031392207390120>

E-mail: vanuzabastosrodrigues@gmail.com

Belo Horizonte, 31 de março de 2025

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço e reconheço as mãos de Deus para essa conquista, me guiando, fortalecendo e iluminando meu caminho.

Ao meu marido Mauro e meus filhos Thaise, Ítalo Miguel e Antônio Gabriel. Minhas norinhas Ludmila e Ana Luiza, quero expressar minha profunda gratidão, a cada palavra de incentivo, a compreensão e o amor. Sem o apoio de vocês essa conquista não seria possível.

Ao meu Anjo (Pai), por me ensinar a ser forte diante dos desafios.

A minha mãe, pelo carinho e compreensão com o tempo que precisei me afastar para estudar.

Aos meus irmãos Juninho, Adriana e Rafael, pelo apoio durante essa jornada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre, respeito e gratidão por suas orientações, valiosas contribuições e incentivos que foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico.

Aos professores do mestrado, por seus ensinamentos e apoio constante ao longo dessa jornada.

Aos colegas e amigos do Mestrado, pela troca de conhecimentos, companheirismo e apoio, em especial aqueles que participaram das entrevistas;

À Larah, minha grande incentivadora desde o início do processo, me ajudando e apoiando com seu conhecimento e sabedoria.

À Amanda, por caminhar junto comigo e não largar a minha mão, acreditando no meu potencial.

Aos membros da banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Marina e Prof.^a Dr.^a Michelle. À banca de defesa de dissertação pelas contribuições.

Ao Projeto Trilhas de Futuro Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, ao Centro Universitário Unihorizontes, à coordenadora do curso, Prof.^a Caíssa, sempre disposta a me ajudar.

“O futuro pertence àqueles que acreditam na
beleza dos seus sonhos”
(Eleanor Roosevelt)

RESUMO

Objetivo: Este estudo tem como objetivo investigar as percepções dos servidores públicos específicos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que participaram do Mestrado em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, no âmbito do Programa Trilhas de Futuro Educadores práticas pedagógicas e administrativas, quais os principais desafios enfrentados durante o curso e quais são suas expectativas em relação à valorização profissional após a conclusão. Além disso, busca averiguar barreiras e oportunidades relacionadas ao programa, a fim de trazer melhorias para a experiência dos mestrandos.

Aderência à Linha de Pesquisa: O estudo está inserido na linha de pesquisa "Estratégia, Inovação e Competitividade", pois investiga a influência da qualificação profissional na gestão educacional e na implementação de práticas inovadoras no setor público. A pesquisa enfatiza como a formação continuada pode contribuir para a modernização das práticas pedagógicas e administrativas, posicionando o servidor público como agente de transformação dentro das instituições educacionais.

Procedimentos Metodológicos: Para alcançar os objetivos propostos, buscamos uma abordagem qualitativa com caráter descritivo e exploratório. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 14 servidores públicos que participaram do programa, buscando compreender suas experiências, desafios e expectativas. A técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) foi utilizada para interpretar os dados encontrados, permitindo a categorização em eixos temáticos que refletem os impactos do curso na trajetória profissional.

Referencial Teórico: A pesquisa fundamenta-se nos conceitos de formação continuada, desenvolvimento profissional e gestão educacional. Segundo Tardif (2014), a formação docente é um fator essencial para o aprimoramento da prática pedagógica. Imbernón (2017) reforça essa ideia ao destacar que a formação contínua impulsiona transformações nas metodologias e estratégias de ensino e gestão. Além disso, conforme Dalmoro (2019), a percepção do trabalhador sobre seu próprio desempenho e sua valorização no ambiente de trabalho são aspectos fundamentais para o desenvolvimento profissional. Já Rodrigues e Mogarro (2020) ressaltam que a formação no ensino superior contribui significativamente para a construção da identidade profissional dos discentes, além de promover o desenvolvimento de competências gerenciais e pedagógicas.

Resultados: Os resultados apontam que a participação no programa proporcionou transformações significativas na prática profissional dos mestrandos. Os entrevistados relataram desafios relacionados à adaptação ao novo formato de ensino, à carga horária ordinária e à conciliação entre estudo e trabalho, o que exige um esforço adicional para equilibrar as demandas do mestrado com suas responsabilidades diárias. Apesar desses desafios, os participantes afirmaram que o mestrado fortaleceu suas competências profissionais e contribuiu para a implementação de novas metodologias em suas rotinas de trabalho. A formação permitiu que os servidores desenvolvessem uma visão mais estratégica da gestão educacional, ampliando sua capacidade de análise e tomada de decisões. Além disso, muitos destacaram que o curso elevou sua confiança profissional e o reconhecimento por parte das instituições onde atuam, consolidando-se como um fator essencial para seu crescimento na carreira.

Contribuições Teóricas e Metodológicas: Este estudo avança na literatura ao destacar o papel dos programas de pós-graduação na capacitação de servidores públicos, especialmente no setor educacional. Diferentemente das abordagens tradicionais, a pesquisa enfoca a relação entre formação continuada e gestão educacional, explorando como a pós-graduação pode fortalecer a competência administrativa e pedagógica dos profissionais da educação pública.

Metodologicamente, o estudo contribui ao utilizar entrevistas com múltiplos grupos de interesse, oferecendo uma visão abrangente dos desafios e benefícios do programa. Além disso, a categorização dos dados possibilitou a identificação de pontos de melhoria na estrutura do curso, destacando aspectos que podem ser aprimorados para futuras edições do programa.

Contribuições Sociais: Em termos sociais, o estudo reforça a importância da qualificação contínua como ferramenta essencial para a valorização dos servidores públicos e o fortalecimento da educação pública. As descobertas indicam que a formação continuada não apenas impulsionou o desenvolvimento profissional dos servidores, mas também contribui para a modernização das práticas pedagógicas e administrativas. Além disso, os resultados sugerem ajustes estruturais no programa, incluindo: revisão da carga horária e da distribuição dos orientadores, garantindo um acompanhamento mais próximo dos mestrandos; ampliação das políticas de suporte financeiro, especialmente para os servidores que enfrentam dificuldades com deslocamento e custos adicionais; e adaptação do currículo para atender às melhores necessidades dos profissionais da educação, garantindo uma formação mais alinhada às demandas do setor. Por fim, essa pesquisa evidencia que a educação continuada é um elemento essencial para a inovação na gestão pública, fortalecendo o papel dos servidores como agentes de transformação na educação de Minas Gerais.

Palavras-chave: Formação continuada; Desenvolvimento profissional; Pós-graduação; Gestão educacional; Valorização profissional.

ABSTRACT

Objective: This study aims to investigate the perceptions of tenured public servants from the State Department of Education of Minas Gerais who participated in the Master's in Administration at Centro Universitário Unihorizontes, within the Trilhas de Futuro Educadores Program. The research seeks to understand how continuing education impacts their pedagogical and administrative practices, the main challenges faced during the course, and their expectations regarding professional recognition after completing the program. Additionally, the study aims to identify barriers and opportunities associated with the program to enhance the experience of master's students and improve the professional recognition of public education employees.

Adherence to the Research Line: This study falls under the "Strategy, Innovation, and Competitiveness" research line, as it examines the influence of professional qualification on educational management and the implementation of innovative practices in the public sector. The research emphasizes how continuing education contributes to modernizing pedagogical and administrative practices, positioning public servants as agents of transformation within educational institutions.

Methodological Procedures: To achieve the proposed objectives, the study adopted a qualitative approach with a descriptive and exploratory character. Semi-structured interviews were conducted with 14 public servants who participated in the program to understand their experiences, challenges, and expectations. The content analysis technique proposed by Bardin (2011) was used to interpret the collected data, allowing the classification of responses into thematic categories that reflect the course's impact on the participants' professional trajectories.

Theoretical Framework: The research is based on concepts of continuing education, professional development, and educational management. According to Tardif (2014), teacher training should be a continuous process, adapting to new educational demands and ensuring that professionals are prepared for contemporary teaching challenges. Imbernón (2017) reinforces that continuing education enables the transformation of pedagogical practices, encouraging the adoption of new methodologies and teaching and management strategies.

Additionally, Dalmoro (2019) argues that professional qualification directly influences workers' perception of their performance and recognition in the workplace, while Rodrigues and Mogarro (2020) highlight that higher education training significantly contributes to the construction of professional identity and the development of managerial and pedagogical competencies.

Results: The results indicate that participation in the program led to significant transformations in the professional practices of the master's students. The respondents reported challenges related to adapting to the new teaching format, the intensive workload, and balancing studies with work responsibilities, requiring additional effort to manage the demands of the master's program alongside daily responsibilities.

Despite these challenges, participants stated that the master's program strengthened their professional skills and contributed to implementing new methodologies in their work routines. The training allowed the public servants to develop a more strategic perspective on educational management, enhancing their analytical and decision-making capabilities. Additionally, many emphasized that the course boosted their professional confidence and recognition within their institutions, solidifying it as an essential factor for career growth.

Theoretical and Methodological Contributions: This study advances the literature by highlighting the role of graduate programs in training public servants, especially in the educational sector. Unlike traditional approaches, this research focuses on the relationship between continuing education and educational management, exploring how postgraduate

education can strengthen the administrative and pedagogical competencies of public education professionals.

Methodologically, the study contributes by using interviews with multiple stakeholders, providing a comprehensive view of the challenges and benefits of the program. Furthermore, the categorization of the data allowed for the identification of improvement points in the course structure, highlighting aspects that can be refined for future editions of the program.

Social Contributions: From a social perspective, this study reinforces the importance of continuous qualification as an essential tool for the recognition of public servants and the strengthening of public education. The findings indicate that continuing education not only drives the professional development of public employees but also contributes to the modernization of pedagogical and administrative practices.

Additionally, the results suggest structural adjustments to the program, including:

Revision of workload and distribution of advisors, ensuring closer supervision of master's students.

Expansion of financial support policies, especially for students facing difficulties with transportation and additional costs.

Curriculum adaptation to better meet the needs of education professionals, ensuring training that is better aligned with sector demands.

Finally, the research highlights that continuing education is an essential element for innovation in public administration, strengthening the role of public servants as agents of transformation in education in Minas Gerais.

Keywords: Continuing education; Professional development; Graduate studies; Educational management; Professional recognition.

RESUMEN

Objetivo: Este estudio tiene como objetivo investigar las percepciones de determinados funcionarios públicos de la Secretaría de Estado de Educación de Minas Gerais que participaron en la Maestría en Administración del Centro Universitario Unihorizontes, en el marco del Programa Trilhas de Futuro Educadores. El estudio busca comprender sus prácticas pedagógicas y administrativas, los principales desafíos enfrentados durante el curso y sus expectativas en relación con la valorización profesional tras su conclusión. Además, pretende identificar las barreras y oportunidades relacionadas con el programa, con el fin de mejorar la experiencia de los estudiantes de maestría y reconocer los impactos de la formación continua en la educación pública. **Inserción en la Línea de Investigación:** El estudio se inserta en la línea de investigación “Estrategia, Innovación y Competitividad”, ya que investiga la influencia de la cualificación profesional en la gestión educativa y en la implementación de prácticas innovadoras en el sector público. La investigación enfatiza cómo la formación continua puede contribuir a la modernización de las prácticas pedagógicas y administrativas, posicionando al funcionario público como agente de transformación dentro de las instituciones educativas.

Procedimientos Metodológicos: Para alcanzar los objetivos propuestos, se adoptó un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y exploratorio. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con 14 funcionarios públicos que participaron en el programa, buscando comprender sus experiencias, desafíos y expectativas. Se utilizó la técnica de análisis de contenido propuesta por Bardin (2011) para interpretar los datos recopilados, lo que permitió la categorización de ejes temáticos que reflejan los impactos del curso en la trayectoria profesional de los estudiantes de maestría.

Marco Teórico: La investigación se fundamenta en conceptos de formación continua, desarrollo profesional y gestión educativa. Según Tardif (2014), la formación docente requiere una actualización constante para acompañar las transformaciones en la enseñanza. Imbernón (2017) recalca que la formación continua estimula la adopción de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza y gestión. Además, Dalmoro (2019) destaca que la percepción del trabajador sobre su propio desempeño y valoración en el entorno laboral impacta directamente su desarrollo profesional. Rodrigues y Mogarro (2020) argumentan que la formación en la educación superior contribuye significativamente a la construcción de la identidad profesional de los estudiantes y al desarrollo de competencias gerenciales y pedagógicas.

Resultados: Los resultados indican que la participación en el programa proporcionó transformaciones significativas en la práctica profesional de los estudiantes de maestría. Los entrevistados relataron desafíos relacionados con la adaptación al nuevo formato de enseñanza, la carga horaria exigente y la conciliación entre estudio y trabajo, lo que demandó un esfuerzo adicional para equilibrar las exigencias de la maestría con sus responsabilidades diarias. A pesar de estas dificultades, los participantes afirmaron que la maestría fortaleció sus competencias profesionales y contribuyó a la implementación de nuevas metodologías en sus rutinas de trabajo. La formación permitió que los funcionarios desarrollaran una visión más estratégica de la gestión educativa, ampliando su capacidad de análisis y toma de decisiones. Además, muchos destacaron que el curso elevó su confianza profesional y el reconocimiento por parte de las instituciones en las que trabajan, consolidándose como un factor esencial para su crecimiento profesional.

Contribuciones Teóricas y Metodológicas: Este estudio avanza en la literatura al destacar el papel de los programas de posgrado en la capacitación de los funcionarios públicos, especialmente en el sector educativo. A diferencia de los enfoques tradicionales, la investigación se enfoca en la relación entre la formación continua y la gestión educativa,

explorando cómo el posgrado puede fortalecer la competencia administrativa y pedagógica de los profesionales de la educación pública. Metodológicamente, el estudio contribuye al utilizar entrevistas con múltiples grupos de interés, ofreciendo una visión amplia de los desafíos y beneficios del programa. Además, la categorización de los datos permitió identificar puntos de mejora en la estructura del curso, destacando aspectos que pueden mejorarse en futuras ediciones del programa.

Contribuciones Sociales: En términos sociales, el estudio refuerza la importancia de la formación continua como herramienta esencial para la valorización de los funcionarios públicos y el fortalecimiento de la educación pública. Los hallazgos indican que la formación continua no solo impulsó el desarrollo profesional de los funcionarios, sino que también contribuyó a la modernización de las prácticas pedagógicas y administrativas. Además, los resultados sugieren ajustes estructurales en el programa, que incluyen:

Revisión de la carga horaria y de la distribución de los tutores, garantizando un seguimiento más cercano de los estudiantes de maestría;

Ampliación de las políticas de apoyo financiero, especialmente para los funcionarios que enfrentan dificultades con el desplazamiento y costos adicionales;

Adaptación del plan de estudios para atender a las necesidades específicas de los profesionales de la educación, garantizando una formación más alineada con las demandas del sector.

Por último, la investigación evidencia que la formación continua es un elemento esencial para la innovación en la gestión pública, fortaleciendo el papel de los funcionarios como agentes de transformación en la educación de Minas Gerais.

Palabras clave: Formación continua; Desarrollo profesional; Posgrado; Gestión educativa; Valorización profesional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras sobre as percepções e experiências dos pós-graduando	66
Figura 2 - Árvore de participação ativa entre os mestrandos.....	68
Figura 3 - Mapa sobre da distância em que pós-graduandos moram e a universidade em que cursava o mestrado.....	72
Figura 4 - Organograma dos desafios dos mestrandos	73
Figura 5 - Mapas conceitual do grau de expectativa satisfação, recomendação, sugestão prática referente ao programa de pós-graduação	76
Figura 6 - Mapa Mental sobre as percepções importantes relacionado ao programa	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das IES no Brasil	34
Tabela 2 - Perfil dos entrevistados	53
Tabela 3 - Categorização dos impactos negativos sobre as experiências dos mestrandos ao cursar o mestrado	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APG	Associação de Pós-graduandos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FUNCEP	Fundação Centro de Formação do Servidor Público
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Ministério da Saúde
MEC	Ministério da Educação
MTC	Ministério do trabalho
OIT	Organização internacional do Trabalho
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCK	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
SCDP	Sistema de Concessão de Diárias e Passagens
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEI	Sistema Eletrônico de Informação
SREs	Superintendências Regionais de Ensino
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	18
<i>1.1.1 Objetivo geral.....</i>	<i>18</i>
<i>1.1.2 Objetivos específicos.....</i>	<i>18</i>
1.2 JUSTIFICATIVA.....	18
<i>1.2.1 Apresentação da pesquisa</i>	<i>21</i>
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 Formação continuada de servidores públicos da educação.....	23
3 SEÇÃO DE AMBIÊNCIA	48
4 PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS.....	51
4.1 Tipo, abordagem e método de pesquisa	51
4.2 Unidade de observação e sujeitos de pesquisa	52
4.3 Técnicas de coleta de dados.....	54
4.4 Estratégia de análise de dados	54
<i>4.4.1 Etapas da análise de conteúdo.....</i>	<i>55</i>
5 ANÁLISE DE DADOS	56
5.1 Apresentação da análise dos dados.....	57
<i>5.1.1 Aquisição de resultados.....</i>	<i>59</i>
5.2 Centro universitário – Unihorizontes	60
5.3 Pós-graduandos em uma instituição de ensino.....	61
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	63
6.1 Discussão e resolução do problema da pesquisa.....	84
7PERSPECTIVAS E ALTERNATIVAS: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DOS PÓS-GRADUANDOS DO PROGRAMA TRILHAS DE FUTURO EDUCADORES	88
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
8.1 Limitações do estudo.....	93
8.2 Sugestões para pesquisas futuras.....	95
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE	106

1 INTRODUÇÃO

Para começar o debate desta pesquisa, de acordo com Masetto e Gaeta (2019), a discussão epistemológica e didática sobre a docência no ensino superior brasileiro, até o início de 1960, era praticamente inexistente. O sistema educacional usava das mesmas dinâmicas de 1808, quando a Família Real chegou no país. Diante da insatisfação dos professores, buscou-se a modificação do método de ensino-aprendizagem por intermédio do desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e de um ensino coerente, afeito às transformações socioeconômicas e tecnológicas.

Com as insatisfações geradas pelo não cumprimento dessas expectativas, principalmente no que se refere à formação profissional, o sistema de formação educacional e continuada começou a passar por diversas transformações. A classe docente e intelectual, ao apresentar reivindicações e questionamentos sobre o papel da universidade, do ensino e do professor, revelou a necessidade da inovação nos processos de aprendizagem, nas propostas de ensino e nos métodos e técnicas utilizados para a educação básica e para o ensino superior.

A presente pesquisa aborda a reflexão sobre o conceito de formação continuada, fundamentando-se em autores e em perspectivas da área de Administração, com ênfase no campo da Educação. Dessa maneira, a investigação tem como objetivo compreender o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e competências pessoais e profissionais de servidores públicos da educação, no contexto da pós-graduação.

A formação continuada constitui-se como uma ferramenta essencial para a atualização permanente desses profissionais, possibilitando-lhes acompanhar as tendências educacionais emergentes, as melhores práticas de ensino e as inovações pedagógicas. Além de contribuir para a qualificação profissional, essa formação fortalece a eficácia do ensino, estimula a criatividade e aprimora a capacidade de adaptação dos servidores educacionais, promovendo um impacto positivo na qualidade da educação.

Degrandisa e Marques (2018) esclarecem que a busca constante por aprendizado parte dos servidores e resulta em incentivo à exploração de novas abordagens pedagógicas e estratégias de ensino, que são profundamente influenciadas por transformações sociais, tecnológicas e culturais. Segundo Mendes et al. (2022), proporcionar oportunidades contínuas de conhecimento fortalece a capacidade dos servidores educacionais em oferecer uma educação de alta qualidade aos estudantes. Portanto, essa abordagem desempenha um papel muito importante na melhoria do sistema educacional como um todo.

A educação, considerada um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento e a

sustentabilidade de uma sociedade, ajuda a enfrentar constantes desafios e transformações. Portanto, no estado de Minas Gerais, a qualidade da educação pública tem sido objeto de debate em diversas políticas, gerando a inclusão da oferta de programas de aperfeiçoamento para os servidores públicos da educação. Diante disso, criou-se o programa Trilhas de Futuro, iniciativa do Governo do Estado de Minas Gerais, que exemplifica tais esforços de aprimoramento, para proporcionar gratuitamente cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação para educadores da rede estadual. Esse programa visa melhorar a qualificação dos servidores e inovar práticas pedagógicas e curriculares, elevando a qualidade da educação oferecida.

O programa se torna relevante principalmente por sua abordagem abrangente, oferecendo uma variedade de cursos que incluem aperfeiçoamento, especialização (*lato sensu*) e, até mesmo, mestrado/doutorado (*stricto sensu*). Essa diversidade de opções de formação permite que os servidores da educação escolham a modalidade mais adequada às suas necessidades e aspirações profissionais, eliminando barreiras financeiras com a gratuidade integral das matrículas e demais custos associados. O programa possui as seguintes frentes: educadores; público geral; administrativo; magistério; professores; supervisores; assistentes técnicos; diretores; coordenadores; especialistas; e estudantes da rede estadual de ensino.

Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo compreender quais são as percepções dos servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que participaram do Mestrado em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, no âmbito do Programa Trilhas de Futuro Educadores.

A investigação buscou analisar a experiência dos mestrandos do programa de pós-graduação em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, localizado em Belo Horizonte – MG, a fim de identificar os impactos da formação em suas trajetórias profissionais. Considerando que todos os participantes estão vinculados à mesma Secretaria Estadual de Educação, para os fins desta pesquisa, os termos “servidores” e “educadores” serão empregados de forma equivalente.

Faz-se importante destacar que esta pesquisa, de maneira especial, contribuiu para que esta pesquisadora pensasse e indagasse sobre questões vivenciadas como mestranda do programa Trilhas de Futuro Educadores, sendo servidora efetiva do quadro administrativo da Secretaria de Estado de Educação. Assim, traz alguns questionamentos sobre os desafios enfrentados, as oportunidades de formação e expectativas profissionais para o futuro por intermédio da aquisição de competências profissionais. Ao entender as interações complexas entre a formação continuada dos servidores e a valorização da educação, foram gerados possíveis subsídios que poderão contribuir para o meio acadêmico. Portanto, esta dissertação

buscou colaborar com o desenvolvimento constante da educação no estado e com a valorização dos educadores, que desempenham um papel fundamental na construção do futuro da nação.

Conforme apontado por Mendes et al. (2022), a capacitação contínua dos educadores se mostra como um fator essencial para o sucesso estudantil e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do país. Além disso, estudos internacionais, como os de Aguiar et al. (2016) e Matos (2010), demonstraram que servidores educacionais bem preparados exercem um impacto significativo no crescimento tanto profissional como no pessoal e também no desenvolvimento socioemocional do ambiente em que estão inseridos.

Diante desse contexto, os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram fundamentados em um estudo de caso, adotando uma abordagem qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Na seção seguinte, são apresentados os objetivos da pesquisa e a justificativa, detalhando a relevância do estudo e sua contribuição para a área educacional.

1.1 Objetivos da pesquisa

1.1.1 Objetivo geral

- Investigar como as práticas do Trilhas de Futuro Educadores impactam na profissionalização e na competência dos servidores da Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais.

1.1.2 Objetivos específicos

- Verificar como a formação continuada dos servidores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais estão impactando em suas práticas pedagógicas.
- Identificar quais são os principais desafios que os servidores encontraram participando do programa de pós-graduação Trilhas de Futuro Educadores.
- Detectar as expectativas dos servidores sobre a valorização advinda da Secretaria de Estado de Educação quanto à aquisição de competências profissionais.

1.2 Justificativa

A proposta deste estudo se deu a partir das vivências desta pesquisadora como pós-

graduanda do Programa Trilhas de Futuro Educadores (Mestrado em Administração) do Centro Universitário Unihorizontes de Belo Horizonte - MG. Portanto, teve como ideal o de compreender quais eram as percepções dos mestrandos que usufruem do programa para a especialização que estão cursando. Diante desta formação, pretendeu-se levantar informações de como conheceram o curso, quais foram suas experiências, como se envolveram e participaram, quais foram os principais desafios enfrentados, suas expectativas ao adquirir uma formação continuada, as transformações que o programa ofereceu para suas práticas pedagógicas e se acreditam que o programa contribuirá de fato na valorização profissional e realização pessoal.

Nesse sentido, diante dos desafios que uma pós-graduação pode oferecer àqueles que buscam por conhecimento e especialização, o intuito foi o de analisar, mesmo com possíveis entraves, se os pós-graduandos que decidiram participar do Mestrado em Administração do Programa Trilhas de Futuro Educadores, realmente acreditam que podem agregar, depois da formação e suas experiências, o conhecimento adquirido no seu ambiente profissional, social e educacional.

A educação pode ser entendida como um sistema complexo que engloba diversos profissionais que desempenham papéis importantes para seu perfeito funcionamento. Os servidores influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos, mas são os gestores os responsáveis por garantir que os recursos sejam bem administrados, de modo que as políticas educacionais precisam ser implementadas corretamente no ambiente escolar para que este funcione de maneira harmoniosa e produtiva.

Pesquisas indicam que a formação continuada de grande parte dos servidores da educação, e não apenas dos professores, contribui significativamente para a melhoria dos resultados educacionais. Segundo Aguiar et al. (2016), equipes administrativas bem treinadas são capazes de criar ambientes que facilitam o trabalho dos professores e a aquisição do conhecimento pelos educandos. Matos (2010) corrobora com essa visão, mostrando que a capacitação de gestores escolares se mostra relevante para a profissionalização eficaz em práticas pedagógicas.

Outro aspecto importante está na valorização dos servidores administrativos para a manutenção de um ambiente laboral motivador e produtivo. Incluir esses profissionais no foco da pesquisa demonstra o reconhecimento da sua contribuição e promove uma cultura de desenvolvimento profissional que pode resultar em maior engajamento e eficiência nas funções desempenhadas. A sustentabilidade das políticas públicas educacionais depende de uma visão holística, que engloba todos os níveis de atuação dentro do sistema educacional.

Dada a relevância do papel que desempenham os servidores da educação, para o funcionamento eficaz do sistema educacional, se faz necessário que esta pesquisa inclua os professores servidores do Programa de Pós-Graduação Trilhas de Futuro, para compreender melhor o seu processo de formação. Essa abordagem integrada reconhece a complexidade do sistema de formação proposto pelo Estado e se alinha com as melhores práticas de políticas públicas que visam a melhoria contínua e sustentável da qualidade da educação em Minas Gerais.

Uma característica distintiva dessa abordagem está na habilidade de oferecer aos educadores um leque diversificado de oportunidades de crescimento ao longo de suas trajetórias profissionais. Isso engloba processos de formação que se ajustam às diferentes necessidades e estágios da carreira, assegurando que todos tenham acesso às vantagens proporcionadas por esse programa (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023). Ou seja, esta pesquisa pode possibilitar ajustes no programa, de maneira que sua execução ocasione transformações na formação dos professores e no seu ambiente de atuação.

Nesse processo, o Estado tem se posicionado de forma que os participantes do programa evoluam em suas carreiras profissionais e no cenário educacional nacional (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023). No entanto, vale ressaltar que, apesar das virtudes, sua eficácia ainda carece de compreensão e avaliação abrangentes em relação à capacidade de promover a inovação curricular e profissional. Esta abordagem visa garantir que o estudo esteja ancorado em evidências e alinhando também com as políticas e práticas educacionais vigentes.

Ao entender as interações complexas entre a formação continuada de servidores, a inovação curricular e a valorização da educação, possivelmente serão gerados subsídios que irão contribuir para o meio acadêmico. A percepção dos educadores se torna fundamental para entender como o programa vem sendo recebido e implementado na prática. Estudos mostram que a formação continuada pode impactar significativamente na prática pedagógica, promovendo uma educação mais ousada e eficiente (Masetto & Zukowsky-Tavares, 2015; Aguiar et al., 2016). Portanto, explorar as percepções dos educadores fornece *insights* sobre a aplicabilidade e os benefícios do programa na sala de aula.

A inovação curricular pode ser considerada como uma medida tangível do impacto de programas de formação continuada. Segundo Shulman (1987), a eficácia da formação dos professores está relacionada à sua capacidade de adaptar e aplicar novos conhecimentos no currículo. Avaliar essas mudanças permite verificar se o programa está cumprindo seu objetivo de fomentar a transformação educacional.

A apreciação profissional dos profissionais se torna um fator determinante para a

qualidade da educação (Fullan & Hargraeves, 2000; Senge, 2001). Programas de formação que promovem a valorização dos servidores podem resultar em maior motivação e comprometimento, melhorando a qualidade do ensino. Estudos de Fullan e Hargraeves (2000) e Senge (2001) destacaram a importância da liderança e gestão educacional eficazes na promoção de ambientes de aprendizado contínuo. Entender como os administradores percebem os programas de pós-graduação pode revelar desafios e oportunidades para aprimorar sua implementação e gestão.

1.2.1 Apresentação da pesquisa

A pesquisa se apresenta a partir de uma estrutura com diversos capítulos que proporcionam uma compreensão detalhada e fundamentada do tema abordado. O capítulo 2, dedicado ao referencial teórico, discute aspectos essenciais para embasar o estudo, como as competências profissionais, as experiências internacionais e nacionais relacionadas à formação continuada e à inovação curricular, bem como a percepção dos servidores públicos da educação na pós-graduação. O capítulo 3 traz uma análise ambiental, destacando o contexto em que as questões pesquisadas estão inseridas, o que confere maior relevância e contextualização aos dados apresentados.

Na sequência, o capítulo 4 apresenta a metodologia adotada nesta pesquisa, detalhando os procedimentos utilizados para a análise de dados e descrevendo as características do Centro Universitário Unihorizontes, instituição na qual os servidores públicos da educação participaram do Mestrado em Administração no âmbito do Programa Trilhas de Futuro Educadores. Além disso, esse capítulo contextualiza as experiências dos pós-graduandos, analisando como a formação acadêmica impactou a sua trajetória profissional e quais foram os desafios enfrentados ao longo do curso.

O capítulo 5 aprofunda a análise de conteúdo, explorando as percepções dos participantes sobre os resultados da pesquisa. Essa seção foca nos impactos da formação continuada na atuação dos profissionais da educação, contemplando a evolução de suas competências administrativas e pedagógicas. São abordadas, ainda, questões como os desafios de conciliação entre trabalho e estudo, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e as dificuldades estruturais do programa.

No capítulo 6, são discutidas as perspectivas e reflexões dos mestrandos a partir de suas experiências no Projeto Trilhas de Futuro Educadores, destacando as possibilidades de transformação profissional, acadêmica e institucional. Esse capítulo analisa como os

participantes percebem sua valorização profissional após a conclusão do curso, investigando se o mestrado contribuiu para ascensão na carreira, melhoria da prática pedagógica e inovação na gestão educacional. Também são identificadas barreiras que ainda precisam ser superadas, como o reconhecimento tardio da qualificação e os desafios estruturais enfrentados no setor público.

Por fim, o capítulo 7 consolida os achados da pesquisa, apresentando as principais conclusões do estudo. Essa seção enfatiza as contribuições teóricas e metodológicas da investigação, analisando como o programa de formação continuada pode impactar a educação pública e a qualificação dos servidores da área. Além disso, são apontadas sugestões para aperfeiçoamento do Programa Trilhas de Futuro Educadores, considerando a necessidade de maior suporte institucional, revisão da carga horária, aprimoramento da orientação acadêmica e ampliação das políticas de apoio financeiro para os participantes.

A estrutura metodológica adotada nesta pesquisa permitiu uma abordagem abrangente e integradora, garantindo uma análise profunda e reflexiva sobre o impacto da formação continuada na carreira dos servidores públicos da educação. Dessa forma, o estudo buscou não apenas compreender os desafios e benefícios do programa, mas, também, propor estratégias para aprimoramento das políticas de qualificação profissional na área educacional, promovendo melhorias tanto no desenvolvimento individual dos participantes como na gestão do ensino público.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação continuada de servidores públicos da educação

Os servidores que participam regularmente de programas de formação continuada estão cada vez mais preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da sala de aula. Segundo Aguiar et al. (2016), os servidores adquirem novos conhecimentos, aprimoram suas habilidades pedagógicas e têm a oportunidade de refletir sobre sua prática, identificando áreas que necessitam de aprimoramento.

A evolução histórica da formação de servidores revela mudanças significativas na maneira como os educadores eram preparados e apoiados ao longo do tempo. Para Julião (2023), desde os primeiros modelos de treinamento até as abordagens mais modernas e flexíveis, adaptadas às demandas da educação em constante transformação, a formação continuada tem acompanhado as mudanças necessárias para atender às necessidades dos educadores e, por consequência, dos alunos. Para isso, existem diversos modelos e abordagens disponíveis, incluindo cursos presenciais, programas on-line, tutoriais, grupos de estudo e colaboração entre educadores. Matos (2010) explica que a escolha do modelo apropriado depende das necessidades e preferências dos servidores, bem como das metas específicas de desenvolvimento profissional.

De acordo com Mendes et al. (2022), as tendências atuais nessa área são dinâmicas e impactantes. Elas incluem: o uso de tecnologias educacionais, que têm se mostrado cada vez mais relevantes; a promoção da aprendizagem colaborativa entre educadores; a ênfase na educação inclusiva, que busca garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade; e, a incorporação de abordagens interdisciplinares, reconhecendo a complexidade das questões educacionais contemporâneas. Compreender e acompanhar essas tendências se torna fundamental para manter a formação continuada relevante e alinhada com as demandas da constante evolução da educação.

Segundo Masetto (2011), isso também se deve ao fato de a formação continuada de servidores da educação no Brasil está intimamente ligada às políticas públicas educacionais que moldam o sistema de ensino do país. No Brasil, historicamente, as políticas públicas na área da educação têm refletido mudanças de governo e prioridades políticas, o que pode impactar diretamente na consistência e na continuidade dos programas de formação continuada (Carvalho, 2019). Apple et al. (2013) alegam que as políticas educacionais frequentemente se concentram em indicadores de desempenho, como avaliações padronizadas, em detrimento da

promoção de práticas pedagógicas e do desenvolvimento profissional dos servidores da educação. Isso pode resultar em uma abordagem de formação continuada mais focada em requisitos burocráticos do que nas necessidades reais dos educadores e no aprimoramento da qualidade do ensino.

Por outro lado, Paulo Freire (1993) enfatiza a importância da participação ativa dos servidores da educação na definição das políticas educacionais e no processo de formação. O autor defende a ideia de uma pedagogia crítica, na qual os educadores recebem conhecimento e, ainda, são incentivados a refletir criticamente sobre sua prática e a contribuir para a transformação positiva do sistema educacional (Freire, 1993). Em um país com dimensões continentais como o Brasil, a heterogeneidade regional também desempenha um papel importante no cenário da formação continuada. Políticas públicas devem levar em consideração as diferentes realidades e os desafios enfrentados pelos servidores da educação em diversas regiões do país, garantindo que os programas de formação sejam contextualmente relevantes e culturalmente sensíveis (Carvalho, 2019).

Nesse contexto, a gestão educacional desempenha um papel necessário na promoção de uma cultura de aprendizado contínuo e no desenvolvimento profissional dos educadores. Fullan e Hargraeves (2000) ressaltam que uma gestão eficaz define metas claras para a formação continuada, mobiliza os recursos e o apoio necessários para garantir que os educadores tenham acesso a oportunidades de aprendizado ao longo de suas carreiras.

Peter Senge (2001), por sua vez, introduziu o conceito de “organizações de aprendizagem”, incorporando a formação continuada na cultura institucional. Ele argumenta que as escolas devem ser organizações onde se aprende constantemente, promovendo a reflexão, a colaboração e a melhoria contínua. Por meio de avaliações regulares de desempenho, feedback construtivo e acompanhamento individualizado, os líderes educacionais podem direcionar recursos de forma eficaz, adaptando a formação continuada às necessidades reais dos educadores e aos objetivos institucionais (Matos, 2010).

Jean Lave (1991) e Etienne Wenger (1998) introduziram a “teoria social da aprendizagem” e argumentam que o aprendizado não ocorre de maneira isolada, sendo fortemente influenciado pelo contexto social e cultural no qual está inserido. Segundo essa teoria, a formação continuada dos servidores da educação deve ser enraizada em situações autênticas e em contextos práticos. Isso significa que os educadores aprendem melhor quando estão imersos em situações reais de ensino e colaboram com seus pares (Wenger, 1998; Lave, 1991).

A aprendizagem situada, desenvolvida por Lave (1991), também enfatiza a importância

da participação ativa e da construção de significados compartilhados. Os educadores adquirem conhecimento passivamente e participam ativamente de sua construção, discutindo, refletindo e resolvendo problemas em conjunto. Nesse contexto, as comunidades de prática desempenham um papel fundamental.

Em complemento, as teorias da aprendizagem também destacam a importância da reflexão crítica. Para Mendes et al. (2022), a reflexão crítica se apresenta como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional, permitindo que os servidores da educação se adaptem às mudanças no campo educacional e melhorem constantemente suas abordagens pedagógicas.

A qualidade da formação inicial de servidores deve ser encarada como imprescindível, pois fornece as bases sólidas para o desenvolvimento profissional contínuo ao longo da carreira docente. Instituições de ensino superior e programas de formação de servidores desempenham um papel fundamental na preparação inicial de educadores, equipando-os com conhecimentos pedagógicos e práticas úteis. Além disso, tem-se como notória a importância da supervisão e do apoio durante o estágio inicial dos servidores, garantindo que eles tenham experiências práticas valiosas antes de ingressar completamente na sala de aula. Aguiar et al. (2016) explica que essa formação inicial sólida serve como alicerce para o desenvolvimento contínuo e o aprimoramento profissional ao longo da carreira.

Lee Shulman (1987) introduziu a ideia do “conhecimento do conteúdo pedagógico” (Pedagogical Content Knowledge [PCK]), destacando que os servidores precisam dominar o conteúdo de suas disciplinas e entender como ensinar esse conteúdo de maneira eficaz. Isso ressalta a importância da formação de servidores, indo além do domínio do conteúdo, incorporando estratégias pedagógicas, métodos de avaliação e habilidades de gestão de sala de aula (Shulman, 1987). Essa formação deve ser orientada para o desenvolvimento do PCK, capacitando os educadores a adaptarem e aplicar seu conhecimento de maneira flexível em contextos de ensino diversos (Shulman, 1987). Isso requer oportunidades de aprendizado que abordem diretamente os desafios enfrentados na sala de aula e incentivem a reflexão sobre a prática.

Para compreender plenamente a formação continuada de servidores da educação no Brasil, se faz necessário considerar o contexto socioeconômico do país, pois este tem implicações significativas no modo de planejamento, implementação e acesso da formação pelos educadores (Ribeiro, 2006). O autor também abordou sobre as desigualdades sociais e educacionais no país, destacando como as diferenças regionais, econômicas e culturais impactam a educação no Brasil. Essas disparidades podem se refletir diretamente na formação

continuada dos servidores da educação, pois, regiões menos desenvolvidas, tendem a enfrentar maiores desafios em termos de acesso a recursos e oportunidades de desenvolvimento profissional (Ribeiro, 2006). Florestan Fernandes (1978), por sua vez, contribuiu para a compreensão das estruturas sociais e econômicas que moldam o sistema educacional brasileiro. Ele explorou como o acesso desigual à educação e a concentração de recursos afetam as oportunidades de especialização. Dessa maneira, o contexto socioeconômico pode influenciar as prioridades da formação continuada (Aguiar et al., 2016). Em regiões em que as necessidades básicas, como alimentação e segurança, são uma preocupação constante, essa formação pode ser vista como uma prioridade secundária.

A globalização e as tecnologias digitais têm impactado na área. Segundo Arruda e Caetano (2012), essa formação não se limita apenas a salas de aula tradicionais, mas também pelo ensino a distância on-line baseados em tecnologia que vem desempenhando um papel crescente na atualização profissional dos educadores.

A flexibilidade e a acessibilidade oferecidas pela educação a distância são assuntos pertinentes quando a pauta tem por âncora a tecnologia. Pesquisas apontam que a educação a distância permite que os servidores da educação acessem programas de formação continuada de alta qualidade, independentemente de sua localização geográfica. A tecnologia torna possível a entrega de conteúdo de formação de maneira síncrona e assíncrona, adaptando-se às agendas e necessidades dos educadores (Arruda & Caetano, 2012).

Zawacki-Richter e Anderson (2015) contribuem com a perspectiva da educação a distância como uma forma de aprendizado autodirigido. Os autores argumentam que os educadores podem se beneficiar da autonomia oferecida por essa modalidade de ensino, escolhendo quando e como participar de programas de formação continuada. Isso promove a autorregulação da aprendizagem, permitindo que os servidores da educação sejam mais responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional. No entanto, a implementação bem-sucedida da educação a distância na formação continuada também apresenta desafios.

Diante disso, considera-se a necessidade de apoio técnico e pedagógico adequado para os educadores que participam de formações virtuais. Para que tudo isso se torne realidade, faz-se preciso que os servidores tenham condições financeiras e reconhecimento. Nesse contexto, deve-se aprofundar na compreensão das políticas públicas voltadas para o fortalecimento desses profissionais, uma vez que essas medidas desempenham um papel significativo na melhoria da qualidade da educação. O Estado apresenta o programa de pós-graduação destinado à valorização dos educadores, que abrangem um conjunto de estratégias e medidas implementadas com o objetivo de promover melhores condições de trabalho, remuneração

adequada e desenvolvimento profissional contínuo para os servidores.

Além disso, a análise de experiências bem-sucedidas de outros estados ou países na promoção da valorização dos educadores, como pesquisas sobre a educação finlandesa, oferece benefícios para a compreensão do tema. Na Finlândia, um país frequentemente citado como referência em educação, os educadores são recrutados entre os melhores estudantes, recebem treinamento rigoroso e desfrutam de condições de trabalho exemplares. Como argumenta Sahlberg (2015), o sucesso do sistema educacional da Finlândia se apresenta como um testemunho do impacto positivo da valorização dos professores.

Ao tratar sobre o termo “competências” no mundo contemporâneo, percebe-se um debate estabelecido entre diversas áreas do conhecimento e suas disciplinas. Para Léia Loiola (2013), a origem da palavra possui, no dicionário eletrônico, o seguinte significado: no Latim, denominada como *competere*, que denota “lutar ou procurar ao mesmo tempo”; no entanto, ao separar a palavra, o *com* quer dizer “junto” e o *petere* designa “procurar, inquirir e disputar”. A discussão sobre competências começou muito antes da dicionarização, na Idade Média, por volta do século XV, quando a justiça nas batalhas e guerrilhas pelos territórios estavam em primeiro plano e já traziam na pauta tal discussão. Esse debate foi introduzido concomitantemente na área do Direito.

O uso do conceito de competência disseminou em todas as sociedades, cidades, municípios, estados e países. Tornou-se o foco principal com a intensificação das condutas organizacionais, econômicas e do mercado de trabalho, tornando-se um sistema imposto pela globalização mundial. Para Kilimnik et al. (2004, p. 44), compreende-se a competência a partir de diversos saberes que podem ser alcançados de várias maneiras, “via transferência, aprendizagem, adaptação, os quais possibilitam ao indivíduo criar uma base de conhecimentos e habilidades capazes de resolução de problemas em situações concretas”. Os autores destacam que a competência pode ser entendida como uma mistura de múltiplos componentes, ela não se revela simplesmente por uma soma de saberes limitados ou de qualificações, mas, sim, por uma condensação de conhecimentos.

O debate sobre competências profissionais também começou a ser discutido nos meios empresariais na década de 1980. Neise Deluiz (2001) destaca que, com a crise do capitalismo, tais questões se configuraram nos países centrais do mundo, isso já nos anos de 1970. Porém, ocorreu uma insatisfação por parte do padrão taylorista e fordista, onde o foco partia de um processo de internacionalização econômica e do capital, além de iniciar uma concorrência entre os países e as empresas oligopolistas e monopolistas. O fato se deu por uma “desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, resultantes da crise da organização

assalariada do trabalho e do contrato social” (Deluiz, 2001, p. 1).

Deste então, o mundo do trabalho se configurou em um modelo de competências profissionais, que se subdivide em alguns critérios como, escolaridade, formação, capacidades, dentre outros. Deluiz (2001) discute que,

A adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial está relacionada, portanto, ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos. Este modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores (Deluiz, 2001. p. 2).

Deluiz (2001) corrobora que o entendimento sobre o padrão das competências no universo do trabalho se dá pela transferibilidade, flexibilidade, empregabilidade e polivalência. Na atual sociedade capitalista, os trabalhadores precisam lidar com as transformações no meio de produção. Os agentes do trabalho devem saber enfrentar os incidentes e imprevistos que são demandados pelas empresas, portanto, a polivalência os faz evoluir como profissionais e os mantém empregados (Deluiz, 2001).

Sobre o modelo de competências profissionais no meio educacional no Brasil, este se estabeleceu por um ideal neoliberalista, principalmente pelo contexto de despolitizar a economia e desregular o mercado financeiro, trazendo, assim, o desmonte do “bem-estar social”. Juntamente com o pacto fordista, o país passou a ser financiando por órgãos internacionais, como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização internacional do Trabalho (OIT) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tal fato ocorreu nos anos 1990.

A necessidade de "articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho e a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais" foram os objetivos a que se propuseram os seus idealizadores. A reforma educacional implementada no Brasil a partir da Lei 9394/96 (LDB) e, a seguir, nos dispositivos de regulamentação no que se refere à educação profissional, como o Decreto-Lei 2208/97 e as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 16/99, na Resolução CNE/CEB nº 04/99 e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, assume como concepção orientadora o modelo das competências (Deluiz, 2001, p. 4).

Deluiz (2001) discute também sobre o processo de implementação das competências profissionais e os modelos de aplicação no âmbito educacional. O processo teve início dando ênfase na desarticulação e articulação da formação generalizada e profissional. Foram criados alguns modelos relacionados a identificação, construção e definição das competências, de pontos de vista variados, como os funcionalistas, construtivistas, condutivistas e outras formas críticas. Pontos estes primordiais que deveriam ser adotados pelo trabalhador, pelo coletivo e no ambiente de trabalho como um todo.

Deluiz (2001) aborda sobre as políticas implementadas no Brasil em relação as competências, como o Ministério da Educação (MEC), Ministério da Saúde (MS) e o Ministério do trabalho (MTC), que englobam todas as nuances essenciais da formação da sociedade e do trabalhador. Dito isto, o debate desse estudo se entrelaça com as políticas da Educação Profissional, que tem como propósito compreender o mundo do trabalho de servidores públicos em exercício, promovendo capacitações e habilidades em suas formações contínuas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) faz uma reprodução da Constituição de 1988, que define o sistema educacional brasileiro em dois níveis, básico e superior, este último abrangendo cursos de graduação e pós-graduação (Vergara et al., 2012). Os autores corroboram que, a partir do artigo 1º da LDB, as formações se dão na convivência humana, familiar, em instituições de aprendizagem, pesquisa, entre outras manifestações sociais. “Ainda que não regulamente a formação de docentes para o ensino superior, a LDB recomenda que o exercício do magistério seja realizado por docentes pós-graduados em cursos *stricto* (mestrado e doutorado) ou *lato sensu* (especialização)” (Vergara *et al.*, 2012, p. 4).

No entanto, os autores trazem algumas visões divergentes de estudiosos, como Pimenta e Anastasiou (2005), Gil (2008), Augusto Comte (1973), Guba e Lincoln (1994), Japiassu (1992), Johnson e Duberley (2000) e Vergara (1990), destacando a relevância de pós-graduandos em cursos *stricto sensu*, uma vez que, grande parte dos docentes universitários, muitas vezes não tem aparato ou preparação pedagógica para atuarem. Em relação aos cursos de Administração, historiograficamente, os docentes têm sido orientados por um ideal positivista.

Bomfim (2012) pontua que os estudos sobre competências profissionais são relevantes

para as instituições identificarem o progresso dos trabalhadores, seja no espaço de trabalho ou fora. No entanto, o desenvolvimento das competências se dá pelas suas diversas formações. Inicialmente, essa fase faz com que os profissionais obtenham a noção do que está por vir. Para Bertolini (2004), no mundo contemporâneo, as organizações são muito competitivas no quesito das competências, abarcam um modelo de gestão tradicional e rígido, o que, muitas vezes, dificulta os caminhos dos profissionais.

Paiva (2007) ressignifica o conceito de competências profissionais. A autora diz que o profissional deve se mobilizar de forma particular diante de suas ações, produções, conjunções de saberes e naturezas diversas. Perspectivas essas que compõem as competências técnico-funcionais, intelectual, éticas, políticas e comportamentais, de forma que o indivíduo busque criar respostas a serem reconhecidas de maneira pessoal, social (comunitário) e coletiva (profissional). “Concebe-se, então, competência profissional como a metarreunião de maneira singular e produtiva de competências compostas por saberes variados” (Paiva, 2007, p. 46).

Segundo Paiva (2007), ao analisar em sua pesquisa as bibliografias relevantes que abordam a organização de competências, encontrou-se algumas lacunas relacionadas aos mecanismos efetivos ligados as particularidades da gestão pessoal e da política, salientando que

[...] tais atividades podem ser exemplificadas como: descrição, análise e avaliação dos cargos, delineamento de carreiras, recrutamento e seleção, admissão e demissão, treinamento e desenvolvimento, avaliação funcional (desempenho, resultados e potencial), saúde e segurança ocupacional, relações com entidades de classe/sindicatos etc. Como essas atividades são conjugadas sob a égide da competência profissional nessas bibliografias, mais se assemelham à concepção de “qualificação” do que, efetivamente, de competência (Paiva, 2007, p. 57).

Portanto, a autora traz uma visão de como se delineia o processo de admissão dos profissionais que estão em busca de adequação para uma oportunidade no mercado de trabalho, mas ressalta que, muitas vezes, esse processo não se engendra no conceito de competências profissionais e, sim, por uma idealização de qualificação.

Hashizume e Nogueira (2022) afirmam que, a partir da historicidade, algumas reformas se constituíram no meio educacional brasileiro adotando novos conceitos que versam o processo trabalhista contemporâneo e tendem a se transformar e modificar no futuro. Segundo as autoras, alguns estudos reverberam sobre os modelos educacionais propostos pela sociedade, mas existem algumas preocupações sobre as competências que, normalmente, são articuladas por

intermédio de elementos curriculares e a trajetória pessoal. Para Hashizume e Nogueira (2022), o problema ligado à qualificação

[...] mesmo que ainda polêmico, torna-se elemento orientador de currículos, encarnados como conjuntos integrados e articulados de situações, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas (Hashizume & Nogueira, 2022, p. 5).

Para Hashizume e Nogueira (2022, p. 6), os currículos não têm mais enfoque nas disciplinas ou conteúdos formadores e, sim, em um processo de formação contínua, “constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais”.

No que tange esta pesquisa, Amaral (2006) ressalta que a consciência governamental nem sempre apresenta uma preocupação consciente sobre os conhecimentos e saberes dos servidores públicos e, portanto, suas iniciativas podem resultar em políticas institucionais que deixam a desejar. Diante disso, por outra perspectiva, destacam-se algumas organizações importantes que devem ser ressaltadas, como hospitais-escola, centros de pesquisa e universidades públicas, espaços que enriquecem os conhecimentos profissionais nacionais, internacionais e tecnológicos. Porém, são espaços muito competitivos, “provas vivas da qualidade e de anos de investimento na formação de quadros públicos. De outro lado, ao mesmo tempo, encontramos diversos ministérios esvaziados, sem equipes permanentes, sem processos de trabalho estruturados e sem memória” (Amaral, 2006, p. 553).

Ao observar a Constituição Federal, o Art. 39 aborda a consolidação da legislação dos Servidores Públicos,

§ 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (Senado Federal, 2008, p. 33).

O documento institucional da Legislação dos servidores públicos, publicada em 2008, visa a Emenda Constitucional nº 19 de 1998, a Emenda Constitucional nº 20 de 1998, a Emenda Constitucional nº 41 de 2003 e a Emenda Constitucional nº 47 de 2005, que se amparam na Lei

nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Segundo Amaral (2006), a gestão contemporânea das pessoas se constitui por um ideal estratégico, onde a democracia e as competências no mercado de trabalho precisam gerar ambientes qualificados e intensivos para as equipes, adequação à inovação e a utilização de tecnologias informacionais. Amaral (2006) aborda a política de capacitação de desenvolvimento de pessoas, implementada no Brasil:

A nova política de capacitação e de desenvolvimento de pessoas (Decreto nº 5.707, de 23/02/2006, que revogou o Decreto nº 2.794/1998), em implantação no governo federal, tem essa visão estratégica. Considera que a gestão de pessoas necessária é aquela que promove a gestão por competências. Desde 2006, esse modelo de gestão é considerado referência-chave. Ainda pouco conhecido no setor público, tanto no Brasil como no mundo, a gestão por competências significa olhar para o trabalho por uma lente que combina os conhecimentos, o saber-fazer, a experiência e os comportamentos exercidos em contexto específico (Amaral, 2006, p. 536).

Diante disso, o decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, acabou sendo revogado. Esse decreto foi amparado pela Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Posteriormente, acabou sendo regulamentado em 28 de agosto 2019, instituindo o novo decreto nº 9.991/2019. No entanto, o decreto passa por uma nova reformulação em 2 de outubro de 2020, instituindo, oficialmente, o decreto nº 10.506/2020m que assegura em seu Art. 13 as seguintes questões:

§ 2º As diretrizes a que se refere o inciso IV do **caput** contemplarão a inovação e a transformação do Estado e a melhoria dos serviços públicos, com foco no cidadão, e, entre outras, as seguintes atividades:

- I - O desenvolvimento continuado de servidores públicos;
 - II - Programas de pós-graduação, **lato sensu** e **stricto sensu**, inclusive pós-doutorado;
 - III - Fomento e desenvolvimento de pesquisa e inovação;
 - IV - Prospecção, promoção e difusão de conhecimento; e
 - V - Desenvolvimento do empreendedorismo e da liderança no setor público”
- (NR) (Brasil, 2020).

Costa e Júnior (2013) afirmam que os termos de capacitação relacionados ao decreto, compreendido meio de um processo de conhecimento, se dá de maneira permanente e sem

freios. O objetivo está em implementar competências institucionais que se desenvolvam por intermédio de competências individuais.

Assim, a ‘gestão da capacitação’ é voltada para a identificação de competências e o consequente desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes de servidores, essenciais para o desempenho eficiente de suas funções, a fim de que os objetivos da instituição sejam alcançados (Costa & Junior, 2013, p. 4).

Se tratando de todas as nuances relacionadas a esta temática de pesquisa, pontua-se sobre as competências profissionais relacionadas aos servidores públicos do meio educacional. Contudo, as instituições educativas desempenham um papel importante, principalmente em relação a formação de funcionários públicos. Pensando nisso, alguns programas de pós-graduação de algumas instituições públicas, como por exemplo a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), oferecem vários tipos de formações, desde a graduação à pós-graduação. Normalmente, essas universidades concedem para a comunidade em geral, no seu envolvimento e aos servidores públicos, formações contínuas de aprimoramento profissional, promovendo o desenvolvimento e a valorização desses indivíduos, além de trazer para o público a viabilização educacional que, por consequência, acaba mudando a realidade econômica e profissional desses trabalhadores.

Segundo Pereira e Silva (2011), a administração e a gestão pública federal do Brasil estão interligadas pela historiografia do país. Ao longo da história brasileira, obteve-se um aumento de criações de Institutos Federais de Ensino Superior (IFES). Tal reformulação educacional trouxe grandes impactos culturais, históricos e políticos na sociedade, principalmente em relação a formação, porém, esse contexto organizacional impactou bastante as diretrizes de políticas públicas brasileiras. Pereira e Silva (2011) identificaram que, a partir do desenvolvimento das IFES, o ensino superior educacional passou por seis fases distintas, até resultar na etapa da fundação das universidades e os movimentos políticos e sociais também ajudaram neste processo (Tabela 1).

Tabela 1*Evolução das IES no Brasil*

Período	Fonte	Eventos relevantes
Período colonial (1808 a 1889)	Andrade (2008) Fávero (2000, 2006)	Ensino superior era privilégio das elites; Primeiras faculdades: Direito e Medicina (BA, RJ, PE e RS).
Anos 1930 a 1970 (1936 a 1978)	Andrade (2008) Fávero (2000, 2006)	Federalização dos institutos de ensino no Brasil; Decreto-lei nº 200/67 (planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competência e controle).
Anos de 1990	Andrade (2008) Fávero (2000, 2006) ENAP (2009)	Redemocratização política (eleições diretas, Constituição de 1988); Políticas públicas (educação gratuita e de qualidade).
Anos de 1990 a 2000	Borges (2008) ENAP (2009) Nogueira (2005)	Regime Jurídico Único (RJU); Privatizações e demissões voluntárias).
Anos 2000	ENAP (2009) Nogueira (2005)	Contratações de técnicos e docentes; Nova fase de expansão das universidades federais.
Período atual REUNI	ENAP (2009) SINAES (2007)	Interiorização do ensino superior; Criação de novos cursos de graduação e pós-graduação; Investimento na melhoria da infraestrutura; Contratação de novos servidores, técnicos e docentes.

Fonte: Pereira e Silva (2011, p. 629).

Diante disso, Pereira e Silva (2011) ressaltam que, com as transformações sociais, políticas e históricas, tal processo está interligado com questões mais amplas em relação ao trabalho. Em consequência dessas questões, atualmente, no ambiente de trabalho, a exigência se tornou muito maior, principalmente na administração política de gestão dos indivíduos que estão no setor público. Pereira e Silva (2011) afirmam que o Governo Federal, ao estabelecer leis nas instituições, acabou provocando mudanças nas políticas e estratégias de gestão de pessoas, incentivando a adoção da lógica das competências. Seu intuito foi assegurar maior profissionalismo nas IFES, colocando o servidor público como um intermediário nas transformações das competências pessoais para um nível organizacional e coletivo.

Perrenoud (2000) afirma que as competências profissionais acabam abrindo portas para as pessoas, sejam ao se adaptarem às mudanças no mercado de trabalho ou desempenharem os seus conhecimentos de forma genuína. Do seu lado, Le Boterf (2000) explica que a competência técnica também pode ser um fator chave no recrutamento e promoção dos profissionais. Essa certeza vai além de sua qualificação, pois inclui as habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem aos profissionais se desenvolverem. O autor argumenta que a competência técnica se desenvolve ao longo de uma carreira e inclui a capacidade de aprender, adaptar-se e inovar. Schwartz (1998) apoiou essa ideia apontando que a competência profissional deve ser

considerado um fator relevante para o sucesso profissional visto que está intimamente relacionada ao conhecimento e a educação humana.

Boroni e Oliveira (2006) afirmam que

[...] a profissionalização dos funcionários públicos requer, para além da lógica da eficiência técnica ou instrumental, a consideração da natureza do trabalho que realizam. Em outras palavras, é necessário observar que qualidades são exigidas pelo exercício da função pública - e que competências devem ser mobilizadas para tal. A identificação dessas competências, obviamente, não deve prescindir da análise das características do mundo atual e dos desafios postos às organizações públicas na contemporaneidade, especialmente em contextos de descentralização da execução das políticas públicas e de necessidade de coordenação intra e intergovernamentais (Boroni & Oliveira, 2006, p. 1).

Nesse contexto, o conhecimento transcende a dimensão técnica ou instrumental, uma vez que as capacidades de qualificação são impulsionadas pelo sistema governamental e as competências profissionais refletem diretamente o cotidiano dos servidores públicos, que enfrentam um cenário cada vez mais competitivo para a manutenção e ascensão em suas carreiras. Essas características são, particularmente, evidentes no papel desempenhado pelos servidores públicos educacionais, que atuam na linha de frente da promoção da formação continuada, sendo agentes fundamentais da transformação e melhoria da educação básica brasileira.

Dessa forma, o aprimoramento das atividades profissionais eleva o nível de conhecimento dos servidores e implica na renovação e aquisição de novas aprendizagens, permitindo a adaptação às mudanças e inovações no setor educacional. Consequentemente, as instituições educacionais incentivam os servidores públicos a buscarem capacitações contínuas, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para o desempenho de suas funções.

No que se refere à constituição das primeiras instituições de pesquisa no Brasil, destaca-se que sua origem remonta ao século XIX, com a criação de instituições como o Museu Nacional, o Observatório Nacional e o Museu Paraense Emílio Goeldi, estabelecidas sob a administração do governo imperial. Segundo Schwartzman (2022), com o fim do Império e a instauração da República no Brasil, a economia do país prosperou com base na agricultura cafeeira, o que impulsionou a criação das primeiras organizações científicas óbvias para o

controle de pragas agrícolas e doenças tropicais. Nesse contexto, surgiram instituições como o Instituto Bacteriológico Adolfo Lutz, o Instituto Butantan, o Instituto Agrônomo de Campinas e o Instituto Manguinhos, atualmente conhecido como Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), consolidando-se como referências na pesquisa científica e na produção de conhecimento aplicado ao desenvolvimento nacional.

Os meios de pesquisas universitários no Brasil têm como ponto de partida a criação de algumas faculdades, como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), instituída em 1934, que se consolidou a partir da vinda de alguns docentes pesquisadores da França, Alemanha e Itália. De acordo com Schwartzman (2022), quase no final da década de 1940, o Brasil já possuía uma população consolidada e de grande porte, gerando a necessidade de se criar a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, por volta de 1948. No ano seguinte, em 1949, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, que teve como propósito o desenvolvimento da energia nuclear no Brasil. Em 1951, instituiu-se o Conselho Nacional de Pesquisa, com objetivo de financiar o projeto instaurado. Porém, segundo Schwartzman (2022), ocorreu uma frustração em relação ao desenvolvimento de energia nuclear e, a partir de então, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) permaneceu com seus recursos escassos até passar por uma transformação no final da década de 1970.

Tourinho e Palha (2014) afirmam que, ao analisar a literatura existente sobre a temática da formação de pós-graduandos no Brasil, conclui-se que esta etapa tem por condução uma tal “literatura cinza”, principalmente nos guetos acadêmicos e no mundo da pós-graduação. Os autores ressaltam que, a pós-graduação, muitas vezes, está focada na formação individual para o ensino superior. “O aluno da pós-graduação, geralmente, já é professor e servidor público, ou almeja o título de pós-graduado para adensar o seu currículo e ajudá-lo na competição por alguma vaga na carreira do magistério” (Tourinho & Palha, 2014, p. 27). Os autores também abordam que,

[...] aliás, essa foi e ainda é a essencialidade da Capes desde a sua fase de Campanha até os dias de hoje, como Coordenação. Embora seja uma estrutura do MEC, que goza de autonomia administrativa e financeira, vale dizer que as universidades brasileiras podem dispensar a função dessa Agência para conduzir seus programas de pós-graduação. É fato, no entanto, que a Capes só funciona, se a universidade existir, mas a recíproca não é verdadeira. Basta que as universidades se utilizem de sua autonomia institucional que a Carta Magna do Brasil lhes oferece (Tourinho & Palha, 2014, p. 273).

Nobre e Freitas (2017) destacam que existiram cinco Planos Nacionais referente a pós-graduação na educação superior brasileira:

1 – a capacitação dos docentes da universidade; 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – a integração da pesquisa feita na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 - a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5 – a introdução do princípio da indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade (Nobre & Freitas, 2017, p. 27).

Atualmente, após 50 anos desde o início do processo, o Brasil detém a maior organização de pesquisa e pós-graduação da América Latina, sendo um dos países com maior quantidade de publicações acadêmicas. Segundo Schwartzman (2022), em alguns dados expostos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2018, o país possuía cerca de 6.447 cursos de ensino de mestrado e doutorado. Em linhas gerais, existiam cerca de 377 mil alunos matriculados e com títulos e 140 mil já estavam no doutorado. “Em termos de pesquisa, no período 1996-2020, segundo a fonte, os pesquisadores brasileiros publicaram 1.145 mil artigos em revistas indexadas, o 14º no mundo e primeiro na América Latina em volume de trabalhos publicados” (Schwartzman, 2022, p. 228).

De acordo com Locatelli (2021), das nuances que englobam a pós-graduação e o processo de formação continuada, o *lato sensu* pode ser considerado um processo que leva ao nível superior. Ao se tratar da formação continuada de servidores da educação, Locatelli (2021, p. 4) destaca que “não devemos desconsiderar a importante relação que a pós-graduação *lato sensu* terá com a realidade das escolas, da prática educativa e dos cursos de licenciatura”.

O autor pontua a relevância de uma análise crítica referente aos cursos da área educacional, pois, muitas vezes, são criadas expectativas sobre o profissional já na graduação. Tem-se por expectativa de que somente com a formação superior ele já estivesse apto a ter um emprego e com capacidade de, rapidamente, fazer sua função e, isso, muitas vezes não acontece. Os servidores iniciantes precisam de aprimoramentos continuamente para serem bons de fato. Essa visão também se destina aos cursos de pós-graduação, sendo que os servidores nem imaginam o que terão que enfrentar ao fazer um mestrado ou doutorado. Contudo Locatelli (2021) alega,

[...] se a pós-graduação *lato sensu* se constitui como um processo de continuidade em relação a formação inicial (a graduação), possivelmente as fragilidades da graduação se estendem para a pós, principalmente quando se concebe este último como um mero treinamento ou processo de certificação (Locatelli, 2021, p. 5).

Locatelli (2021) faz uma crítica em relação as fragilidades que os graduados possuem diante do mundo acadêmico e, quando adentram na pós-graduação, essas problemáticas se tornam mais evidentes. O autor destaca que, por volta de 2017, existia um percentual muito baixo de servidores públicos da educação que possuíam mestrado ou doutorado: 0,43% possuíam doutorado e 2,42% obtinham mestrado.

No entanto, se considerarmos a pós-graduação *lato sensu*, encontramos uma situação diferente. Olhando especificamente aqueles que haviam concluído um curso de especialização em 2017, eram mais de 749 mil, ou 34,18% do total. Sendo observado um aumento na ordem de mais de 3% num período de dois anos. Ou seja, verifica-se que entre 2015 e 2017, mais de 67 mil professores da educação básica concluíram a especialização. Ao mesmo tempo em que “[...] nos últimos quatro anos o número de matriculados em cursos de especialização *lato sensu* e MBA cresceu 74%, saltando de 683 mil alunos para quase 1,2 milhão (Locatelli, 2021, p. 6).

Assim, o autor conclui que, mesmo com a abrangência dos cursos de pós-graduação *lato sensu* para os servidores públicos da educação básica, ainda permanecem sérias problemáticas sobre a qualidade dessas formações, visto que ao longo dos anos vem predominando interesses mercadológico e tecnicista. Para Fonseca (2014 como citado por Locateli 2021), dentro deste contexto da existência brasileira, alguns cursos passaram por uma perda de identidade, principalmente pelo motivo da separação entre as normativas do *stricto* e *lato sensu*. Suas características, atualmente, são excessivamente mercantilizadas, no sentido de terem uma ausência da regulação e avaliação que impactam na sua particularidade.

Segundo Nascimento e Ramos (2021), diante do relatório de monitoramento do Plano Educacional de Educação (PNE) (2014-2024), a grande maioria dos servidores da educação possui pós-graduação *lato sensu*. Por volta de 2015, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) contavam com uma estimativa de servidores públicos da educação em que 31,4% cursavam pós-graduação (especialização), já aqueles que estavam no mestrado era 1,3% e doutorado 0,1%. Pelos números observa-se a discrepância.

Nascimento e Ramos (2021, p. 7) destacam que os servidores da educação, em 2017, buscavam mais por especializações, “contando com 34,4%, versus 2,4% com mestrado e 0,4% com doutorado”. Esses dados demonstram uma inclinação maior às especializações, devido à busca por uma formação acelerada e menos consistente. Entretanto, essa formação acaba, eventualmente, caindo no tecnicismo profissional, ou seja, conhecimento por problemáticas pontuais. Os autores revelam que

[...] as formas de acesso às especializações são controversas, pois, em algumas universidades públicas, há a oferta de pós-graduações *lato sensu* pagas, o que fere gravemente o preceito de acesso universal e gratuito à formação continuada em nível de pós-graduação para os professores da rede básica. Assim, embora a formação continuada se desenvolva em IES públicas, possui um caráter mercantilista, perpetuando a privatização no interior da universidade pública. A oferta de pós-graduações *lato sensu* pagas é mais um fator que veta o acesso dos professores à formação continuada, vale ressaltar que as condições são ainda mais difíceis no que diz respeito à pós-graduação *stricto sensu* (Nascimento & Ramos, 2021, p. 7).

Segundo Rivas et al. (2022), o ensino superior no Brasil vem sofrendo um processo de reconfiguração referente aos valores profissionais e humanos. Esses problemas são decorrentes das transformações sociais concebidas pela globalização e abalam as configurações da produção do conhecimento e socialização. Dessa maneira, os fatores se entrelaçam em relação a formação dos servidores públicos de educação, os processos de gestão do Estado e as reformas curriculares. Refletir sobre o ensino superior tem sua importância, pois esse setor tem passado por muitas exigências e pressões, principalmente no âmbito paradigmático, econômico e cultural, que o coloca em posição de debate perante situações como: financiamento, massificação, mercadoria ou educação como formação, avaliação, internacionalização, gestão, currículo, transferência de conhecimento, necessidades formativas de servidores da educação, expectativa de consumidores, mudança de perfil de idade dos estudantes, novas formas de ensinar e, por fim, as relações corporativas e intervenções (Rivas et al., 2022).

Nesse sentido, os estudos e as pesquisas sobre a formação universitária na pós-graduação, este como *lócus* da formação mais específica, auxilia no processo de conhecer conteúdos curriculares próprios de cada área do conhecimento e da formação profissional para o mundo do trabalho (Rivas et al., p. 24, 2022).

Uma função da formação continuada dos servidores de educação está em assegurar a profissionalização, considerando as demandas e contextos educacionais (Nascimento & Ramos, 2021). Os autores destacam que, “para alcançar esse intuito, é fundamental o cumprimento de certas condições, como o acesso à pós-graduação pública, a existência de bolsas etc” (Nascimento & Ramos, 2021, p. 9). Nesse sentido, salienta-se que as questões legais sobre a formação dos servidores públicos de educação que estejam na pós-graduação sejam minimamente atendidas.

Os servidores públicos que optam por se especializar em programas de pós-graduação deve ser considerado fator muito relevante para a sociedade brasileira como um todo, pois resulta nas implicações de mudanças das políticas públicas educacionais. Os programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) oferecem oportunidades de aprendizagem acadêmica e profissional, desenvolvendo habilidades analíticas críticas e habilidades técnicas, sendo uma boa oportunidade para aqueles que buscam mudar sua realidade.

Destaca-se que os modelos de pós-graduação no Brasil ainda são passíveis de transformações estruturais, especialmente no que diz respeito à implementação de políticas públicas que possam garantir os direitos dos pós-graduandos. Ao analisar o desenvolvimento da pós-graduação no país, verifica-se que os programas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura, financiamento e políticas institucionais, que impactam diretamente a qualidade da formação. Entre os desafios mais evidentes estão: a falta de equipamentos adequados para pesquisa e políticas sociais de incentivo; baixa concessão de bolsas de estudo; apoio acadêmico; e financiamento reduzido para participação em congressos nacionais e internacionais. Esses aspectos são cruciais para que os pós-graduandos tenham condições plenas de se dedicar à pesquisa e ao aprimoramento profissional.

No que tange às experiências internacionais e nacionais em formação continuada e inovação curricular, torna-se essencial discutir aspectos históricos da pós-graduação no Brasil. Essa reflexão faz-se necessária diante das reformas administrativas promovidas ao longo dos governos de Getúlio Vargas (1937-1945) e Castelo Branco (1964-1967). Durante esses períodos, a qualificação dos servidores públicos enfrentou diversas limitações, refletindo-se na ausência de programas estruturados de formação continuada.

Foi somente no governo de João Figueiredo (1979-1984) que a formalização profissional e a modernização da administração pública levaram novos rumos no Brasil. Esse avanço ocorreu por meio de uma reforma administrativa que teve como ponto de partida uma reorganização dos quadros de servidores, regularizando as contratações por meio de concursos públicos. Segundo Xavier (2018), esse processo foi prolongado pelo Departamento

Administrativo do Serviço Público (DASP), órgão responsável pela institucionalização de mecanismos de seleção e qualificação de funcionários públicos, estabelecendo bases para a profissionalização e valorização da carreira pública no país.

Dessa forma, percebe-se que, apesar dos avanços nas últimas décadas, a pós-graduação no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais que exigem reformas institucionais e políticas públicas mais eficazes. O fortalecimento da formação continuada dos servidores públicos, por meio de investimentos em inovação curricular, ampliação do acesso aos recursos acadêmicos e estímulo a investimentos em inovação curricular, a ampliação do acesso a recursos acadêmicos e a internacionalização, são qualificações que atendem às demandas contemporâneas do ensino e da administração pública.

Xavier (2018) destaca que as escolas de formação eram voltadas somente aos agentes públicos de 1º escalão. essas formações foram criadas para comandar os funcionários, mediante as demandas administrativas. Diante disso, com os servidores adquirindo aperfeiçoamento e especialização, automaticamente fariam com que as instituições tivessem um grupo dirigente em constante ascensão profissional.

Após a promulgação do decreto nº 93.277, de setembro 1986, nessa mesma época, outra reforma Administrativa ocorreu. No governo de José Sarney, foi criada a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), com o intuito de organizar a administração pública do país, pois “sua competência principal era o de formar quadros superiores da administração pública federal” (Xavier, 2018, p. 9).

A partir da criação da Fundação Centro de Formação do Servidor Público (FUNCEP), em 1980, o ENAP tomou frente em relação as questões referentes à formação continuada dos servidores públicos. Xavier (2018) destaca que

[...] O decreto no. 5.707, de 23 de dezembro de 2006, (Brasil, 2006) do governo federal instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal a ser implementada por todos os órgãos da administração pública federal direta e indireta. Destaca-se ainda a criação do Sistema Integrado de Escolas de Governo da União - SEGU que reúne cerca de 20 instituições nos três poderes, que através desse sistema integrado, buscam uma atuação conjunta de cooperação, na formação e desenvolvimento dos servidores públicos, algumas atendem ainda a governos estaduais, distritais e municípios, bem como a sociedade civil e organizações sociais (Xavier. 2018. p. 9).

Com a expansão dos programas de pós-graduação no Brasil em universidades públicas,

ao comparar com as universidades particulares, Ribeiro (2016, p. 79) faz uma crítica bem interessante: “devemos aqui problematizar que a produção de conhecimentos nas instituições públicas do Brasil nem sempre é revertida para a melhoria de vida da população brasileira”. Completando, faz outra reflexão, dessa vez com relação à qualidade das pesquisas feitas em instituições públicas ou privadas, como se essas questões tivessem de satisfazer as necessidades da sociedade.

É claro que as pesquisas realizadas nas instituições privadas gozam de menor autonomia em relação às das instituições públicas, todavia, nem todos os conhecimentos produzidos nos estabelecimentos públicos estão em desarmonia com os interesses do mercado. Nesta ótica, como já sinalizamos, o conhecimento produzido pode vincular-se ou não a uma concepção teórico-metodológica que seja “janela e não grade” quanto ao desenvolvimento de reflexões e potencialidades que nos permita romper com este modo de produção. (Ribeiro, 2016, p. 79).

Percebe-se que o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), dos anos 1975 a 1979, tinha uma enorme preocupação com as capacitações docentes. Assim, foi implementado a pós-graduação no ambiente universitário, com o intuito de evitar a discrepância perante sua estruturação em outros contextos regionais, principalmente nas questões referentes ao financiamento e aos sistemas de avaliação pelos quais os programas iriam passar.

Quanto ao financiamento o I PNPG deixou explícita a necessidade de recursos financeiros estáveis para a aplicação das diretrizes propostas para a política de pós-graduação. Aqui há de se destacar a participação das instituições privadas e das agências internacionais no financiamento aos programas, o que aponta para o fato de que as parcerias entre as empresas e as universidades não surgiram nos anos de 1990, apesar de terem alcançado graus mais intensos a partir de então (Ribeiro, 2016, p. 79).

Segundo a autora, a II PNPG (1982-1985), deu continuidade em seu objetivo central. Visava por um tipo de qualificação para os servidores, por meio de pesquisas qualificadas e técnicas, com o intuito de atender outros setores institucionais no país, sejam eles públicos ou privados.

Pelo pouco demonstrado até aqui, nota-se que a pós-graduação no Brasil passou por várias fases; nesse sentido, precisa-se adentrar no contexto contemporâneo. Atualmente, a pós-

graduação tem alguns órgãos que defendem os direitos dos pós-graduandos, por exemplo, a Associação de Pós-graduandos (APG), que denota a luta pelos direitos nacionais de os discentes e servidores que estão na pós-graduação. Portanto, essa associação visa representar os pesquisadores brasileiros, no intuito conscientizá-los diante dos seus desafios e metas. Ressalta-se que 95% das produções de conhecimento, inovação e tecnologia no Brasil são devolvidas em instituições e universidades públicas de ensino. Os pós-graduandos também podem ter outras oportunidades de apoio, tais como auxílios por intermédio dos órgãos de fomento – Capes, FAPEMIG, FAPESP - que fornecem bolsas de estudos, para a dedicação exclusiva à suas pesquisas - CAPES, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), dentre outras. Com esses incentivos os pós-graduandos brasileiros também podem ter outras oportunidades, como intercâmbio em outros países, obter novas experiência e conhecer novas formas de fazer pesquisa.

Assim, a busca por exemplos de programas de formação continuada bem-sucedidos em outros países se revela uma fonte rica de inspiração e orientação para o aprimoramento da educação. Ao observar países como a Finlândia e Singapura, torna-se evidente o compromisso constante com programas de desenvolvimento profissional de alta qualidade para seus educadores. A Finlândia, reconhecida internacionalmente por seu sistema educacional de excelência, destaca-se por seu modelo de formação continuada, fundamentado na colaboração entre educadores. Esse modelo enfatiza a reflexão sobre a prática docente e a busca incessante pela melhoria. Mediante ao compartilhamento de experiências e da colaboração entre os professores, a Finlândia promove uma cultura de aprendizado contínuo, que beneficia tanto os educadores como os alunos. Segundo He et al., (2017), esse enfoque na troca de conhecimento e na construção coletiva do saber demonstra que a formação continuada pode ser uma poderosa alavanca para o avanço educacional.

Singapura também pode ser retratada, por adotar uma abordagem baseada em pesquisas e na integração de tecnologias para apoiar o aprendizado contínuo dos servidores. O país investe em programas que incentivam a pesquisa e a experimentação pedagógica, proporcionando aos servidores ferramentas para desenvolverem práticas transformadoras em sala de aula. A utilização eficaz da tecnologia também desempenha um papel crucial na capacitação dos servidores para o ensino digital (Cushner, 2007). Ao estudar as estratégias bem-sucedidas de Singapura, Minas Gerais pode adquirir valiosas lições sobre como incorporar a tecnologia de forma eficaz em seus programas de pós-graduação e de formação continuada.

A Nova Zelândia adotou um currículo nacional flexível, que permite que as escolas

personalizem a educação de acordo com as necessidades dos alunos. Essa flexibilidade curricular valoriza a individualidade dos estudantes e enfatiza a adaptação do ensino para atender às suas demandas específicas (Josso, 2004). Diante disso, o estado de Minas Gerais, possui potencial de se tornar referência para o país a partir da oferta de programas de formação continuada aos servidores públicos da rede.

No que se refere às percepções dos servidores públicos da educação na pós-graduação, faz-se importante considerar as transformações institucionais que marcaram a estruturação dos programas *stricto sensu* no Brasil. Segundo Alves et al. (2012), os critérios determinantes pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir da década de 1990, promoveram modificações significativas na avaliação e no financiamento dos programas de pós-graduação.

Com a implementação desses critérios, o contexto da pós-graduação passou a ser avaliado de forma crítica, especialmente em aspectos como produção acadêmica e a relação entre orientador e orientando. Para Alves et al. (2012, p. 136), essas mudanças geraram impactos tanto no âmbito pessoal como institucional, uma vez que as exigências impostas aumentaram a pressão sobre os pesquisadores, afetando a dinâmica acadêmica e a qualidade da produção científica.

Esse cenário também influenciou a percepção dos servidores públicos da educação que ingressaram na pós-graduação, pois a necessidade de atender aos critérios específicos de produtividade e avaliação da Capes fez com que a formação *stricto sensu* fosse vista, em alguns casos, como um processo muito burocrático e pouco direcionado às necessidades profissionais desses servidores.

Dessa forma, a pós-graduação para servidores públicos da educação se tornou um espaço de crescimento e valorização profissional, mas, também, de desafios consideráveis, como a conciliação entre trabalho e pesquisa, as dificuldades no acesso ao financiamento e a pressão por produtividade acadêmica. Esse contexto reforça a necessidade de políticas institucionais mais inclusivas, que possibilitem uma formação continuada que equilibre a qualidade acadêmica com a aplicabilidade prática no setor educacional.

Relegou-se ao segundo plano alguns valores, como aqueles relacionados à produção de trabalhos mais aprofundados e qualificados. Com relação ao orientador-orientando, perdeu-se muito do companheirismo, da parceria, da cumplicidade, traços antes mais facilmente cultivados nessa relação, devido a um tempo mais alargado para a realização do mestrado e do doutorado. No que diz respeito às relações entre os envolvidos com a pós-graduação – orientador e orientando –, acabou por prevalecer uma relação mais heterônoma, com objetivos

produtivistas, encontros mais frequentes, porém superficiais, devido à sobrecarga dos orientadores – motivo este que pode interferir nos índices de insucesso e até de evasão de muitos pós-graduandos (Alves et al., 2012, p. 136).

Segundo Alves et al. (2012), existem alguns desafios que os pós-graduandos, em sua grande maioria, podem enfrentar: seja na convivência com o orientador, no cotidiano pessoal, saúde mental, demandas familiares trabalho, além da sobrecarga diante das exigências que a pós-graduação pode oferecer para suas formações. A tomada de decisão para cursar um mestrado ou doutorado depende muito do contexto individual, pessoal, social e histórico e essa escolha pode possibilitar ou não um desenvolvimento profissional e humano em diferentes âmbitos e áreas, “isto é, essa escolha nunca é apenas individual e subjetiva” (Silva et al., 2023, p. 27). O autor frisa também que

[...] no caso do estudante, a atividade de estudo é composta por ações diferentes que precisam ser realizadas por este, o que envolve desde a organização do material e do espaço para o estudo, até os modos como se estuda. Essa atividade deve estar atrelada a um motivo – neste caso, aprender – e todas as ações que lhe são correspondentes pedem uma organização a fim de se articularem às necessidades que fomentaram o motivo da respectiva atividade e destarte produzam determinado sentido pessoal para o estudante. (Silva et al., 2023, p. 27)

Outro fator que está atrelado à tomada de decisão da busca por um mestrado ou doutorado pode ser, por parte dos servidores públicos da educação, o objetivo de mudar sua realidade social e econômica. O intuito, normalmente, está na busca de novas oportunidades no mercado de trabalho, porém, existem outras discussões conceituais na literatura, como o adoecimento do pós-graduando pelo *Burnout*, atrelado à falta de realização profissional dentre outros panoramas. Cassiano et al. (2023) revelam que

[...] ao realizar um curso de mestrado ou doutorado, várias são as atividades a serem realizadas, tais como: participação em eventos científicos, cumprimento dos créditos das disciplinas, publicação em periódicos, sobretudo com melhor fator de impacto, desenvolvimento da pesquisa e defesa. Além disso, dificuldades de cunho financeiro e fatores pessoais, familiares, profissionais e conjugais, orientadores distantes, falta de recursos financeiros e de infraestrutura, podem impactar neste percurso (Cassiano et al., 2023, p. 5862).

A busca incessante por reconhecimento por intermédio de uma formação *stricto sensu* tem seus pontos preocupantes, que podem interferir na saúde dos servidores e discentes, “bem como no êxito da produção científica, ou mesmo na permanência do curso até o seu término” (Cassiano et al., 2023, p. 5862). Os autores destacam algumas evidências perante as dificuldades dos pós-graduandos nesse contexto: os orientadores, por vezes, poderiam incentivar, mas, normalmente, atrapalham o desenvolvimento emocional e acadêmico dos mestrandos e doutorandos, seja por condutas de assédio moral ou relações autoritárias de poder. Outros fatores permeiam esse campo, tais como a pressão dos programas por tratar a produtividade como indispensável, seja por meio de publicações, participação em eventos acadêmicos. Ainda, existem outros percalços, como “limitações financeiras, escassez de bolsas de estudo, e com isso, há a necessidade do aluno em manter um vínculo empregatício concomitante à pós-graduação para ter melhores condições monetárias” (Cassiano et al., 2023, p. 5867).

Segundo os autores, mesmo com essas dificuldades, existem também os orientadores empáticos e parceiros, que proporcionam aos pós-graduandos oportunidades de crescimento profissional e amadurecimento, incentivando a formação e satisfação acadêmica almejada de forma mais leve. De acordo com Cassiano et al. (2023), com o confronto diante dos percalços das formações de mestres e doutores, na pesquisa realizada pelo autor, os pós-graduandos dizem que buscam se desligar das demandas do curso para melhorar sua saúde mental, estabelecendo certos limites como

[...] estabelecer um tempo para si mesmo, buscar a convivência com familiares e amigos e não se privar de momentos de lazer e outras atividades que sejam consideradas prazerosas para o próprio bem-estar. Ademais, o acompanhamento psicológico, as práticas integrativas e complementares e a espiritualidade são elementos que muito podem contribuir no enfrentamento dos impasses decorrentes da pós-graduação. (Cassiano et al., 2023, p. 5869)

Santos et al. (2024) conclui que, mesmo com as adversidades que os pós-graduandos enfrentam em equilibrar as demandas do cotidiano e a pesquisa, em outro ângulo, existe também a escassez formativa: recursos insuficientes para a realização das pesquisas, tempo curto, desenvolvimento de habilidades, formação e outros fatores. Os programas precisam criar estratégias para ajudar os pesquisadores a terem autonomia em seus estudos.

Diante dessas nossas discussões, essa pesquisa emerge a partir das percepções dos pós-

graduando do Programa Trilhas de Futuro Educadores em instituição de ensino em Belo Horizonte – Minas Gerais. Na próxima seção, percorre-se sobre a ambiência, que abarca as qualidades e objetivos do programa.

3 SEÇÃO DE AMBIÊNCIA

O Trilhas de Futuro Educadores tem por característica o de ser um programa do Governo do Estado de Minas Gerais que oferece, gratuitamente, cursos de aperfeiçoamento, em nível de Pós-Graduação lato sensu e stricto sensu, para servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, de acordo com a Resolução SEE nº 4834/2023 (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023). O programa se destina a: professores, supervisores, funcionários administrativos, magistério, assistentes técnicos, diretores, coordenadores, estudantes da rede estadual de ensino, especialistas e aos demais públicos.

Segundo o site do Programa Trilhas de Futuro Educadores, o programa foi criado em 2022, com um investimento de 120 milhões para custear os cursos e o pagamentos de diárias e transporte para os servidores beneficiados. Tem como objetivo promover a valorização dos servidores da rede estadual de Minas Gerais aprimorando suas competências e habilidades, além de oferecer contribuição no aperfeiçoamento da qualidade do ensino disponibilizados nas escolas estaduais mineiras.

Esta pesquisa centrou-se nas percepções do curso de Mestrado em Administração do Programa Trilhas de Futuro Educadores do Centro Universitário Unihorizontes, na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, por intermédio de duas linhas de pesquisa: 1- Estratégia, Inovação e Competitividade e 2- Relações de Poder e Dinâmica das Organizações (Manual do mestrando 2023), que estimula servidores públicos da educação a buscarem uma formação stricto sensu. O curso, de 24 meses até o seu término, possui uma grade curricular definida, sendo que a oferta por disciplinas possui algumas características flexíveis: disciplinas obrigatórias; seminários; e optativas. O programa delimita alguns créditos que o aluno precisa cumprir, e, para a Defesa de Dissertação, o mestrando deverá, juntamente com seu orientador verificar declarações de conclusão de 26 créditos em disciplinas, sendo esses: 16 créditos em disciplinas obrigatórias do núcleo básico, incluindo Seminário de Dissertação, e 10 créditos em disciplinas optativas do núcleo aprofundamentos.

O curso de mestrado em Administração do programa tem a frequência controlada pelo docente regente: Dessa maneira, cada disciplina possui suas peculiaridades, porém, as avaliações seguem as mesmas regras, tais como trabalhos bem elaborados, provas, seminários, artigos, entre outros. O aluno, para ser aprovado, deverá ter um aproveitamento de no mínimo 70 pontos, com uma frequência mínima de 75% de assiduidade. A utilização de inteligência artificial, a detecção de plágio ou semelhanças entre trabalhos de alunos da mesma instituição ou antecedentes ocasionará atribuição a nota “0” (zero) a todo trabalho (Manual do mestrando

2023)

O Programa abraça vários interessados que desejam fazer o mestrado em várias instituições de Minas Gerais. Para os profissionais que desejam cursar o mestrado pelo Programa Trilhas de Futuro Educadores, será necessário a participação do processo seletivo constituído das seguintes etapas:

O Processo Seletivo se constitui em duas etapas, a saber: Na Primeira Etapa será aplicada a seguinte prova de caráter eliminatório • Avaliação do tema/ideia de pesquisa informados no formulário de inscrição. • Redação - 100 pontos; • Os candidatos serão classificados (aprovados no limite das vagas) em ordem decrescente, considerando a nota obtida na prova da Primeira Etapa. A Segunda Etapa consiste em avaliação dos candidatos que foram aprovados na Primeira Etapa, observados os seguintes procedimentos e critérios que, somados, resultarão em até 100 pontos: • Entrevista • Avaliação do *Curriculum vitae* ou *Lattes*.

De acordo com essas informações, o Projeto Trilhas de Futuro Educadores do Estado de Minas Gerais se apoia em várias leis e resoluções que garantem a formação continuada dos servidores públicos da educação. As principais leis são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394/1996, que estabelece diretrizes para a educação básica e superior no Brasil, incluindo a formação continuada dos profissionais da educação; Plano Nacional de Educação – Lei Nº 13.005/2014, que define metas e diretrizes para a educação no Brasil, incluindo a formação e capacitação contínua dos professores; Plano Estadual de Educação – Lei Estadual Nº 23.197/2018, que estabelece as diretrizes e metas para a educação no estado de Minas Gerais, incluindo a formação continuada dos servidores públicos da educação; o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – Lei Estadual Nº 23.577/2020, que dispõe sobre o desenvolvimento integrado do estado, incluindo a formação e capacitação contínua dos servidores públicos; e, por fim, a Resolução SEE Nº 4.697/2022, que normatiza o Projeto Trilhas de Futuro Educadores, estabelecendo os objetivos, público-alvo e cursos oferecidos. Nesse sentido, essas leis e resoluções fornecem a base legal e normativa para o desenvolvimento e para a implementação do Projeto Trilhas de Futuro Educadores, garantindo que os servidores públicos da educação em Minas Gerais tenham acesso a oportunidades de formação continuada e desenvolvimento profissional.

A qualidade da educação deve ser uma das questões mais prementes e essenciais para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Em Minas Gerais, assim como em todo o Brasil, o

Programa Trilhas de Futuro Educadores em Minas Gerais emergiu como uma iniciativa significativa que visa a valorização dos servidores e a inovação curricular, colocando o estado em destaque perante as políticas públicas educacionais (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023).

O Programa Trilhas de Futuro, como qualquer outro programa educacional, enfrenta desafios significativos na sua implementação e manutenção (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023). Garantir recursos financeiros contínuos deve ser entendido como essencial para oferecer cursos de qualidade, atualizados e alinhados às necessidades dos servidores da Educação. Contudo, para o sucesso do programa, faz-se necessário obter uma gestão eficaz e transparente para que os servidores se sintam engajados em participar de tais formações contínuas. Para que isso aconteça, o Estado precisa pensar em estratégias que incentivem estes servidores a se tornarem mestres e doutores, ou seja, estratégias que tenham em vista uma valorização financeira e reconhecimento profissional.

Lições aprendidas de sistemas educacionais de outros países podem ajudar a aprimorar a oferta de cursos e estratégias de desenvolvimento profissional. Perspectivas de melhorias e expansão do Programa Trilhas de Futuro são igualmente importantes, pois, à medida que o programa evolui, pode-se considerar a ampliação da variedade de cursos oferecidos, abrangendo áreas de interesse emergentes na Educação. Contudo, a adaptação às mudanças nas necessidades educacionais e às tendências globais devem ser consideradas essenciais para manter a relevância do programa ao longo do tempo.

No próximo capítulo, descreve-se a abordagem metodológica usada para a execução desta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS

A metodologia de uma pesquisa científica deve estar alinhada aos objetivos e ao problema de pesquisa, possibilitando a obtenção de respostas válidas e confiáveis (Gil, 2019). Nesta dissertação, buscou-se compreender as percepções dos servidores públicos da educação sobre o impacto da formação continuada promovida pelo programa Trilhas de Futuro Educadores. Para alcançar esse objetivo, adotou-se um delineamento metodológico baseado em princípios científicos que garantem a qualidade e o rigor na análise dos dados encontrados.

A construção metodológica deste estudo baseia-se nos fundamentos de Gil (2019), que enfatiza que uma pesquisa deve possuir coerência interna, apresentando claramente a escolha do método, dos instrumentos e das técnicas de análise. Segundo o autor, a delimitação metodológica deve garantir que os procedimentos adotados sejam adequados ao problema investigado, garantindo a validade e confiabilidade dos resultados. Dessa forma, cada etapa metodológica desta investigação foi cuidadosamente planejada para fornecer um entendimento aprofundado sobre o impacto da formação continuada na profissionalização dos servidores públicos de educação.

4.1 Tipo, abordagem e método de pesquisa

A pesquisa configura-se como um estudo de natureza qualitativa, com um caráter exploratório-descritivo. Segundo Denzin e Lincoln (2018), uma pesquisa qualitativa busca interpretar preferências sociais a partir da subjetividade dos indivíduos e do significado que eles atribuem às suas experiências. Essa abordagem tem sido amplamente utilizada em estudos sobre educação, pois permite uma análise aprofundada dos processos formativos e dos impactos da aprendizagem ao longo da vida (Bogdan & Biklen, 1994).

A escolha do caráter exploratório justifica-se pelo fato de que o Trilhas de Futuro Educadores tem por característica o de ser um programa recente, criado em 2021 e, ainda, carece de investigações que analisem seu impacto sobre a profissionalização dos servidores públicos da educação. De acordo com Sampieri et al. (2013), pesquisas exploratórias são concluídas quando há necessidade de ampliar o conhecimento sobre uma frequência ainda pouco treinada.

Além disso, a pesquisa possui um caráter descritivo, pois tem o objetivo de detalhar as percepções dos participantes quanto aos desafios, oportunidades e mudanças promovidas pelo programa. De acordo com Richardson (2022), pesquisas descritivas buscam caracterizar

eventos, grupos e características, permitindo que os pesquisadores identifiquem padrões e tendências.

O método adotado foi o estudo de caso que, conforme Yin (2015), possibilita uma análise aprofundada de especificidades complexas dentro de seu contexto real. Indica-se o estudo de caso para investigações que envolvem múltiplas fontes de evidência e busca compreender a inter-relação entre diferentes variáveis de uma especificidade social (Stake, 1995).

4.2 Unidade de observação e sujeitos de pesquisa

O universo da pesquisa abrange servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que participaram do Mestrado em Administração oferecido pelo Centro Universitário Unihorizontes, no âmbito do programa Trilhas de Futuro Educadores.

Para definição da amostra, utilizou-se os critérios não probabilísticos intencionais que, segundo Flick (2020), são amplamente utilizados em pesquisas qualitativas para selecionar participantes que tenham conhecimentos e experiências relevantes para a questão de pesquisa. Assim, foram selecionados 14 servidores públicos, considerando a acessibilidade e a disposição dos participantes em contribuir com o estudo.

A unidade de análise refere-se às percepções dos participantes sobre o impacto da formação continuada no desenvolvimento de suas competências profissionais e na valorização de suas carreiras. De acordo com Miles et al. (2020), uma unidade de análise deve ser claramente definida para garantir a sistematização dos resultados da pesquisa.

A tabela 2 apresenta o perfil detalhado dos entrevistados, considerando variáveis como idade, estado civil, número de filhos, gênero, carga/função, tempo de experiência na educação e como conheceram o programa:

Tabela 2*Perfil dos entrevistados*

MESTRANDO	IDADE	ESTADO CIVIL	FILHOS	GÊNERO	CARGO/FUNÇÃO	TEMPO NA EDUCAÇÃO	CONHECIMENTO DO PROGRAMA	ETAPA/EDIÇÃO
01	39	SOLTEIRO	0	MASC	DESV/ESPECIALISTA	30 ANOS	COLEGA DE TRABALHO	1ª
02	48	CASADO	2	FEMIN	ANALISTA EDUCIONAL	22 ANOS	SEE/MG	1ª
03	46	CASADO	2	FEMIN	PROFESSORA	23 ANOS	SEE/MG	2ª
04	41	UNIÃO ESTÁVEL	2	FEMIN	PROFESSORA/SECRETÁRIA	7 ANOS	SEE	1ª
05	49	CASADO	1	MASC	PROFESSOR/DIRETOR	23 ANOS	SITE SEE/MG	1ª
06	42	SOLTEIRO	1	MASC	PROFESSOR	23 ANOS	SITE SEE/MG	1ª
07	44	CASADO	0	FEMIN	PROFESSOR	19 ANOS	EMAIL/SEE	1ª
08	45	CASADO	2	FEMIN	DIRETORA	25 ANOS	EMAIL/SEE	1ª
09	48	DIVORCIADO	1	FEMIN	PROFESSORA	22 ANOS	ESCOLA	1ª
10	48	CASADO	3	FEMIN	DIRETORA	30 ANOS	EMAIL/SEE	1ª
11	56	SOLTEIRO	0	FEMIN	PROFESSORA	22 ANOS	EMAIL/SEE	1ª
12	47	CASADO	2	FEMIN	PROFESSORA/SECRETÁRIA	24 ANOS	EMAIL/SEE	3ª
13	47	CASADO	1	FEMIN	ESPECIALISTA	27 ANOS	SITE SEE	1ª
14	35	DIVORCIADO	2	MASC	PROFESSOR	17 ANOS	EMAIL/SEE	1ª

Ao observar a tabela 2, sobre o perfil dos participantes deste estudo, verificou-se diferentes variáveis como idade, estado civil, número de filhos, gênero, cargo/função, tempo na área de educação, como conheceram o programa e a etapa/edição de participação. Sobre a faixa etária, as idades variam de 35 a 56 anos, portanto, a maior parte dos participantes está na faixa dos 40 anos. Sobre o estado civil dos entrevistados, a grande maioria declarou ser casado, algumas pessoas são solteiras, divorciadas ou estão em união estável. Há uma variação no número de filhos, de nenhum até três filhos. O gênero feminino tem a sua maioria entre os participantes.

Os participantes ocupam funções diversas, como professor(a), diretor(a), especialista e analista educacional. O tempo de experiência na área varia de sete a 30 anos. Os participantes relataram que conheceram o programa por diferentes meios: colegas de trabalho, *e-mails*, *sites* e instituições relacionadas à educação – SEE/MG e escola.

4.3 Técnicas de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, um dos instrumentos mais utilizados na pesquisa qualitativa. Segundo Triviños (1987), as entrevistas semiestruturadas permitem um equilíbrio entre estruturação e flexibilidade, garantindo que os participantes possam expressar livremente suas percepções, enquanto o pesquisador mantém o foco nos temas centrais do estudo.

As entrevistas foram realizadas externamente, utilizando a plataforma *Microsoft Teams* e foram gravadas com autorização dos entrevistados, utilizando o *software OBS Studio* para registro em áudio e vídeo.

Os dados coletados foram tratados com sigilo e confidencialidade, sendo utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

4.4 Estratégia de análise de dados

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, conforme o modelo proposto por Bardin (2011). Segundo o autor, esse método permite identificar padrões e significados nas falas dos entrevistados, organizando os dados em categorias temáticas.

4.4.1 Etapas da análise de conteúdo

A análise seguiu três etapas principais, conforme Bardin (2011):

- Pré-análise: leitura exploratória das entrevistas para identificação de padrões iniciais.
- Exploração do material: categorização dos dados conforme os eixos temáticos.
- Tratamento dos resultados e interpretação: observação dos resultados à luz do referencial teórico.

Os dados foram organizados no *software Atlas ti*, ferramenta que permite a categorização de grandes volumes de informações qualitativas.

Para garantir a confiabilidade dos achados, utilizou-se o procedimento de triangulação metodológica, conforme Flick (2020), comparando os dados das entrevistas, os documentos institucionais e a literatura científica.

5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados coletados nesta pesquisa foi conduzida por meio da análise de conteúdo temático, abordagem bastante utilizada na pesquisa qualitativa para possibilitar a organização, categorização e interpretação sistemática das informações descobertas. De acordo com Bardin (2011), uma análise de conteúdo permite identificar padrões nos discursos dos participantes, extraindo inferências válidas e aprofundando a compreensão do espectro estudado. Essa metodologia foi escolhida por sua capacidade de transformar dados brutos em conhecimento estruturado, garantindo uma interpretação consistente e fiel às percepções dos pós-graduandos entrevistados.

Para a realização dessa análise, foi desenvolvido o método sistematizado por Bardin (2011) que compreende três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. A fase de pré-análise consiste na organização inicial dos dados, com a leitura flutuante das entrevistas e a seleção das informações mais relevantes para a investigação. Esse processo incluiu a definição das categorias temáticas, garantindo que a análise fosse alinhada aos objetivos da pesquisa. Em seguida, na exploração do material, os dados foram codificados e segmentados conforme os eixos previamente estabelecidos, possibilitando a identificação de padrões discursivos, bem como a categorização das percepções dos participantes. Essa etapa foi essencial para estruturar o conteúdo de maneira organizada e coerente, evitando redundâncias e garantindo a objetividade na análise. Por fim, o tratamento dos resultados e a interpretação dos dados envolveram a esclarecimento entre as informações coletadas e os referenciais teóricos, permitindo a limpeza de inferências importantes e a formulação de conclusões fundamentadas.

A análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (2011), deve obedecer a critérios metodológicos específicos, garantindo a validade e confiabilidade do estudo. Para tanto, algumas diretrizes foram seguidas durante o processo analítico, tais como: homogeneidade, que exige que os dados analisados sejam consistentes entre si e mantenham uma padronização interpretativa; exaustividade, assegurando que todo o material coletado fosse examinado, evitando omissões que pudessem comprometer a conclusão da investigação; exclusividade, que determina que cada unidade de análise pertença a apenas uma categoria, prevenindo sobreposições e garantindo a precisão na categorização dos dados; objetividade, princípio que possibilita que diferentes pesquisadores, ao acessarem os dados, possam interpretá-los de maneira semelhante, fugindo de vieses subjetivos; e pertinência, que requer que a documentação seja limitada aos propósitos da pesquisa, mantendo a coerência entre os objetivos

do estudo e os resultados obtidos.

Com base nessas premissas metodológicas, a presente pesquisa buscou garantir uma análise bem estruturada das percepções dos servidores da educação pública que participaram do programa Trilhas de Futuro Educadores. A escolha da análise de conteúdo como método central da investigação permitiu uma leitura detalhada das experiências e desafios enfrentados pelos participantes, proporcionando um entendimento aprofundado sobre os impactos da formação continuada em sua trajetória profissional. Assim, ao seguir um delineamento metodológico consistente, foi possível alcançar um alto nível de fidelidade interpretativa, garantindo que as inferências extraídas refletissem fielmente a realidade dos assuntos estudados.

5.1 Apresentação da análise dos dados

A análise dos dados desta pesquisa teve por objetivo compreender as experiências e percepções dos servidores públicos da educação que participaram do mestrado em Administração no Centro Universitário Unihorizontes, no âmbito do programa Trilhas de Futuro Educadores. A partir das entrevistas realizadas, seguiu-se a técnica de análise de conteúdo temático, conforme proposto por Bardin (2011), permitindo a identificação de padrões discursivos, a organização das falas dos participantes em categorias e a seleção de inferências fundamentadas na literatura científica.

A condução do estudo respeitou três fases principais da análise de conteúdo: a pré-análise, que envolveu a leitura exploratória das transcrições das entrevistas para a familiarização com o material e a identificação de temas recorrentes; a exploração do material, que consistiu na organização das respostas e na organização dos dados em categorias e subcategorias temáticas; e, por fim, o tratamento dos resultados e interpretação, etapa em que os achados foram analisados à luz do referencial teórico, garantindo uma compreensão crítica e aprofundada das percepções dos participantes.

A coleta de dados foi realizada com 14 servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), todos regularmente matriculados no mestrado e selecionados por meio de critérios não probabilísticos intencionais (Flick, 2020). A participação na pesquisa foi voluntária, sendo garantido o sigilo e a confidencialidade das informações. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a ética na condução da pesquisa e a conformidade com os padrões estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição. Após a aprovação do estudo, foi

enviada uma carta oficial às Superintendências Regionais de Ensino (SREs) para liberação dos servidores independentes, permitindo a realização das entrevistas.

Diante da necessidade de viabilizar a participação dos entrevistados sem interferir significativamente em suas rotinas acadêmicas e profissionais, optou-se pela realização das entrevistas no formato *on-line*, utilizando a plataforma *Microsoft Teams* para a condução das interações e o *software OBS Studio* para gravação e registro das respostas. A decisão pelo formato remoto foi justificada por fatores como o atraso na liberação dos termos de anuência pelos SREs e a proximidade das férias acadêmicas dos mestrandos, o que poderia comprometer a disponibilidade dos participantes. Dessa forma, a adoção do ambiente virtual garantiu flexibilidade de horário, maior adesão dos servidores e melhor conciliação entre as demandas acadêmicas e profissionais, além de manter um ambiente propício ao diálogo e à reflexão crítica sobre o impacto da formação continuada.

As entrevistas foram previamente agendadas conforme a disponibilidade dos participantes, garantindo um ambiente acolhedor e respeitoso para a coleta de dados. Essa abordagem personalizada fortaleceu a relação de confiança entre os entrevistados e a pesquisadora, permitindo um relato mais espontâneo e detalhado das experiências dos servidores no programa Trilhas de Futuro Educadores. Após a coleta, os dados foram transcritos integralmente e processados com o auxílio do *software Atlas.ti*, ferramenta amplamente utilizada para modificação e categorização de informações qualitativas (Muhr, 1993).

Com base na análise das transcrições, os dados foram organizados em três grandes categorias, alinhados aos objetivos específicos da pesquisa. Essas categorias, por sua vez, foram subdivididas em subcategorias temáticas, permitindo uma interpretação mais refinada das percepções dos mestrandos. A primeira categoria, Impacto da Formação Continuada nas Práticas Profissionais, agrupou os relatos dos participantes sobre suas motivações para adesão no mestrado, as transformações observadas em sua prática pedagógica e administrativa e o desenvolvimento de novas competências profissionais. A segunda categoria, Desafios e Obstáculos Vivenciados pelos Mestrandos, abordou dificuldades enfrentadas durante o curso, como a conciliação entre estudo, trabalho e vida pessoal, a adaptação ao ensino acadêmico e metodologias de pesquisa, além das barreiras institucionais e burocráticas relacionadas ao programa. Por fim, a terceira categoria, Expectativas em Relação à Valorização Profissional, englobou as percepções dos servidores sobre as oportunidades de crescimento na carreira acadêmica e administrativa, o reconhecimento da formação no ambiente profissional e os interesses de continuidade nos estudos, com a possibilidade de ingresso em programas de doutorado.

A categorização dos dados permitiu uma estrutura analítica coesa, garantindo que os resultados refletissem fielmente as percepções dos entrevistados e que estivessem alinhados ao referencial teórico. Como destaca Bardin (2011), a análise de conteúdo deve seguir critérios metodológicos que assegurem homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência, garantindo que os resultados sejam específicos e representativos da realidade científica.

A interpretação dos dados revelou um impacto positivo da formação continuada na trajetória profissional dos participantes, reforçando a importância da qualificação acadêmica para o aprimoramento das práticas pedagógicas e administrativas. Conforme apontado por Imbernón (2017), a formação contínua dos servidores da educação amplia seu repertório teórico-metodológico e os capacita para lidar com os desafios da docência e da gestão da forma educacional mais crítica e reflexiva. No entanto, os resultados também evidenciaram obstáculos enfrentados pelos mestrados, demonstrando a necessidade de políticas institucionais mais flexíveis e estratégias de suporte para garantir que os benefícios da formação continuada sejam plenamente aproveitados.

Dessa forma, os resultados obtidos serão discutidos em profundidade nestas questões subsequentes, estabelecendo uma conexão entre as percepções dos participantes e as contribuições do programa Trilhas de Futuro Educadores para a valorização e qualificação dos servidores da educação.

5.1.1 Aquisição de resultados

A análise dos dados possibilitou identificar desafios enfrentados pelos mestrados, destacando aspectos como a conciliação entre trabalho, estudos e vida pessoal. A categorização das respostas evidenciou a complexidade das experiências acadêmicas, permitindo uma compreensão mais aprofundada das dificuldades e estratégias impostas pelos participantes para lidar com a exigência do programa.

Dentre os fatores analisados, surgiram subcategorias que trouxeram nuances relevantes sobre o suporte institucional recebido, as estratégias individuais de gerenciamento de tempo e os impactos emocionais associados ao percurso acadêmico. Essas dimensões foram interpretadas à luz do referencial teórico, garantindo uma abordagem analítica estruturada e fundamentada.

A sistematização dos dados por meio da análise de conteúdo possibilitou organizar as informações coletadas e valorizar as especificidades das experiências relatadas. Essa

abordagem humanizada permitiu compreender as vivências dos mestrandos de maneira integral, acompanhando os desafios e as potencialidades da formação continuada. Os resultados obtidos fornecem subsídios importantes para a formulação de estratégias institucionais que promovem uma formação acadêmica mais compatível às necessidades dos discentes, garantindo um processo formativo equilibrado, sustentável e sensível às realidades profissionais e pessoais dos participantes.

5.2 Centro universitário – Unihorizontes

A presente pesquisa foi conduzida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, uma instituição de ensino superior localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais. Reconhecido por sua tradição na formação continuada e produção científica, o Unihorizontes consolidou-se como um polo de excelência na pesquisa e no desenvolvimento acadêmico, formando pesquisadores e gestores capacitados para atuar em diferentes setores organizacionais. O programa de mestrado em Administração da instituição está estruturado em torno da área de concentração "Organização e Estratégia", que abrange duas linhas de pesquisa centrais: "Estratégia, Inovação e Competitividade" e "Relações de Poder e Dinâmica das Organizações". Essas diretrizes refletem a preocupação do centro universitário com a geração de conhecimento aplicado e com a promoção da interdisciplinaridade, permitindo uma formação robusta que integra teoria e prática.

Com um modelo acadêmico que incentiva a criticidade, a inovação e o aprofundamento teórico, o programa visa preparar seus discentes para os desafios do mercado de trabalho e da docência superior. O Unihorizontes proporciona experiências diversificadas, incluindo pesquisa científica, docência, projetos sociais e intervenção empresarial, favorecendo uma visão ampliada da gestão organizacional. Além disso, a instituição estimula o aprendizado sobre a efetividade organizacional, conectando os discentes às principais tendências de mercado e de inovação estratégica.

A atuação do centro universitário se pauta pela integração entre academia e mercado, promovendo um ensino voltado à realidade das organizações e fortalecendo o vínculo entre teoria e aplicação prática. Para ingressar no programa de mestrado, os discentes devem atender a critérios acadêmicos rigorosos, incluindo carga horária obrigatória, cumprimento de créditos, produção científica e publicação em periódicos de relevância nacional e internacional. A instituição também estabelece exigências como a atualização constante do ORCID e do currículo Lattes, promovendo transparência e integridade acadêmica, além de garantir a

conformidade com os padrões nacionais e internacionais de pesquisa.

O presente estudo foi conduzido com participantes do Programa de Pós-Graduação "Projeto Trilhas de Futuro Educadores", uma iniciativa voltada à capacitação de servidores públicos da educação, proporcionando-lhes formação avançada em gestão, inovação e políticas educacionais. A escolha desse público para a pesquisa ocorreu a partir do envolvimento da pesquisadora com ações regionais ligadas ao programa e da relevância do tema na formação continuada dos servidores. A análise dos dados demonstrou a diversidade de perfis entre os mestrandos, abrangendo tanto servidores experientes quanto aqueles em processo de formação inicial. Essa variedade permitiu uma abordagem ampla e detalhada, evidenciando as oportunidades e desafios enfrentados pelos participantes em diferentes realidades organizacionais.

A estrutura acadêmica do Unihorizontes foi um elemento enriquecedor para esta pesquisa, visto que a instituição exige um mínimo de 75% de presença nas disciplinas e um desempenho mínimo de 70 pontos para aprovação. Esse rigor acadêmico contribui para que os mestrandos desenvolvam competências sólidas, consolidando seus conhecimentos e assegurando a aplicação das aprendizagens em suas respectivas áreas de atuação. Além disso, a obrigatoriedade de apresentar suas pesquisas em bancas de qualificação – compostas por professores avaliadores qualificados – garante a maturidade acadêmica dos discentes e a relevância prática dos estudos desenvolvidos.

Nesse contexto, o Centro Universitário Unihorizontes serviu como espaço de realização deste estudo e atuou ativamente na produção e disseminação do conhecimento, contribuindo para a formação de profissionais e pesquisadores capacitados a impactar positivamente a gestão educacional e organizacional. A próxima seção trata dos pós-graduandos como objeto de estudo desta pesquisa, aprofundando em suas experiências no ambiente acadêmico e profissional.

5.3 Pós-graduandos em uma instituição de ensino

O presente estudo tem como objeto de análise 14 pós-graduandos que participaram do processo investigativo sobre suas percepções ao cursar o Programa de Pós-Graduação Trilhas de Futuro Educadores. A pesquisa buscou compreender suas experiências acadêmicas, suas expectativas em relação à formação, os desafios enfrentados ao longo do curso e a influência do mestrado em sua valorização profissional e desenvolvimento de carreira. A adoção de uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo, permitiu aprofundar a compreensão dos sentimentos, olhares e trajetórias individuais e coletivas desses

mestrandos, possibilitando uma visão mais ampla e sensível sobre suas vivências no ambiente acadêmico.

Os participantes deste estudo são servidores públicos da educação, atuantes em diferentes frentes de administração e docência. Muitos ingressaram no mestrado com o propósito de aprimorar suas práticas pedagógicas e buscar ascensão profissional. Durante a análise dos depoimentos, emergiram relatos sobre as oportunidades que a formação trouxe para suas carreiras e, ao mesmo tempo, sobre os desafios enfrentados, como a falta de reconhecimento institucional e a dificuldade de conciliar os estudos com as demandas do trabalho e da vida pessoal.

A próxima seção revela as percepções desses profissionais sobre o impacto do mestrado em suas carreiras, destacando que, apesar dos esforços dedicados à formação, o reconhecimento profissional nem sempre corresponde às expectativas dos pós-graduandos. Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas mais eficazes, que garantam incentivos concretos à valorização dos mestres no setor educacional.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa evidenciam que a pós-graduação vai além do aprimoramento acadêmico e técnico. Para muitos entrevistados, o mestrado se configurou como um espaço de resistência e aprendizado contínuo, no qual suas identidades profissionais foram fortalecidas. O percurso acadêmico tem por peculiaridade o de ser marcado por desafios significativos, mas também por conquistas e transformações que ampliam as possibilidades de atuação dos servidores na educação pública.

O programa Trilhas de Futuro Educadores surge, nesse contexto, como uma iniciativa estratégica para a qualificação de servidores da educação, oferecendo formação continuada e promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a gestão e inovação educacional. Entretanto, a manutenção e o aprimoramento de programas semelhantes desativam os investimentos contínuos, tanto em infraestrutura acadêmica como em políticas de apoio financeiro e incentivo à pesquisa. A valorização desses profissionais passa, portanto, pela garantia de melhores condições de formação e pelo reconhecimento institucional da importância dos estudos avançados para a melhoria da educação pública no Brasil.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, são descritas e comprovadas as percepções dos 14 mestrandos participantes do Programa de Pós-Graduação Trilhas de Futuro Educadores no Centro Universitário Unihorizontes, localizado em Belo Horizonte – Minas Gerais. A análise de dados foi direcionada conforme os objetivos específicos da pesquisa, permitindo a organização sistemática das informações coletadas e a estruturação das respostas em categorias e subcategorias temáticas, com base na análise de conteúdo temático proposta por Bardin (2011).

A abordagem metodológica qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas, possibilitou uma compreensão mais aprofundada das vivências acadêmicas, desafios e expectativas dos participantes em relação ao mestrado. Dos 14 mestrandos entrevistados, 12 estavam na fase de conclusão do curso, enquanto dois estavam no meio do percurso acadêmico. O estudo se concentrou nos impactos do programa na formação profissional dos servidores da educação, identificando os desafios enfrentados e suas percepções sobre a valorização adquirida após a conclusão do curso.

Os relatos dos participantes mostraram que a experiência no mestrado proporcionou aprendizado significativo, ampliando sua visão sobre gestão educacional, inovação organizacional e processos administrativos na área da educação. O curso permitiu o desenvolvimento de uma visão mais estratégica da gestão pública e escolar, além de estimular a reflexão crítica sobre o ensino e a administração educacional. Segundo Imbernón (2017), a formação continuada possibilita que os profissionais da educação adquiram novas habilidades e aperfeiçoem práticas pedagógicas, contribuindo para a melhoria do ensino e da gestão educacional.

Os entrevistados enfatizaram que o programa ajudou a integrar novas metodologias e abordagens na prática docente e administrativa, além de fornecer maior embasamento teórico para a tomada de decisões dentro das escolas e órgãos educacionais. O relato da Mestranda 10 ilustra esse impacto ao destacar que o Trilhas de Futuro Educadores foi um grande ganho para sua vida pessoal e profissional. Ocupando um cargo de gestão, ela enfatizou que o curso agregou conhecimentos valiosos, aprimorando sua atuação e proporcionando experiências únicas. A troca com outros mestrandos e docentes também foi mencionada como um diferencial, favorecendo a construção de um aprendizado colaborativo.

Além dos resultados positivos, os participantes relataram desafios enfrentados durante o curso, destacando três dificuldades principais: a conciliação entre trabalho, estudo e vida pessoal; a adaptação à área administrativa; e dificuldades de deslocamento e acesso ao curso.

A Mestranda 3 revelou que, apesar do desejo antigo de mestrado, havia obstáculos para equilibrar a critério do curso com as responsabilidades familiares. Seu ingresso na pós-graduação só foi possível devido ao suporte oferecido por sua rede de apoio e ao incentivo de colegas que já concluíram a primeira edição do Trilhas.

Outro desafio relatado pelos entrevistados foi a adaptação ao conteúdo do curso, uma vez que a maioria possuía formação em educação e se deparou com disciplinas externas para administração e gestão organizacional. Essa dificuldade inicial foi maior esforço e dedicação para acompanhar os temas envolvidos, mas, segundo os participantes, a persistência e o apoio dos professores foram essenciais para superar essa barreira.

A distância e a necessidade de deslocamento para as atividades presenciais também foram apontadas como fatores desafiadores, principalmente para os mestrandos que residem em municípios distantes de Belo Horizonte. Ainda que algumas atividades tenham sido realizadas no formato remoto, os entrevistados mencionaram que as exigências presenciais demandavam organização e planejamento para que atendessem às aulas sem comprometer outras responsabilidades profissionais e pessoais.

Não que se refere à valorização profissional após a conclusão do mestrado, os depoimentos demonstram percepções divergentes. Alguns participantes afirmaram que a formação agregou conhecimentos e ampliou suas oportunidades no ambiente de trabalho, possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades e uma visão mais ampla da gestão educacional. No entanto, outros mestrandos apontaram que a qualificação nem sempre foi reconhecida pelas instituições em que atuam, o que gerou certo grau de frustração.

A Mestranda 13 define o programa como uma "oportunidade ímpar", salientando a importância da formação para a sua trajetória acadêmica e profissional. A Mestranda 3 enfatizou que a pós-graduação foi essencial para sua realização pessoal e acadêmica, despertando o interesse em dar continuidade aos estudos no doutorado. Entretanto, apesar dessas experiências positivas, muitos participantes afirmaram que o reconhecimento profissional não ocorreu de forma imediata, apontando a necessidade de políticas públicas mais eficazes para promover a valorização de mestres e doutores no setor educacional.

Segundo Silva et al. (2023), a decisão de cursar uma pós-graduação está atrelada a fatores individuais e sociais, mas as dificuldades enfrentadas ao longo do percurso acadêmico, muitas vezes, refletem a ausência de suporte institucional e de incentivos concretos para que os profissionais possam aplicar seus conhecimentos de forma efetiva. Os desafios relatados pelos mestrandos reforçam a importância de políticas institucionais mais flexíveis, garantindo que uma formação continuada seja acessível e alinhada às necessidades do setor educacional.

Apesar das dificuldades, a experiência do mestrado foi descrita pelos entrevistados como um marco em suas trajetórias profissionais, representando a realização de um sonho e um avanço significativo na carreira. No entanto, alguns participantes revelaram que a sua escolha pelo programa Trilhas de Futuro Educadores ocorreu mais pela disponibilidade da oferta do curso do que pela afinidade com a área de administração. Muitos manifestaram o desejo de cursar uma pós-graduação específica na área de educação, mas optaram pelo mestrado oferecido pelo programa devido à rapidez do processo seletivo e à visão da participação.

Esse aspecto gerou desafios adicionais, pois os servidores tiveram que lidar com conteúdos fora de sua formação original, o que exigiu um esforço extra para acompanhar as disciplinas. Ainda assim, a determinação, a dedicação e a vontade de concluir o mestrado prevaleceram, mesmo diante de dificuldades como distância, carga horária intensa, exigência acadêmica e desafios de adaptação ao novo campo de estudo.

Os dados analisados revelaram que o programa Trilhas de Futuro Educadores proporcionou crescimento acadêmico e profissional aos servidores da educação, mas, também, destacou a necessidade de ajustes e aprimoramentos para que sua efetividade seja ampliada. A valorização dos egressos no mercado de trabalho e a criação de incentivos institucionais são fatores essenciais para garantir que uma formação continuada cumpra seu papel transformador na educação pública.

Os depoimentos dos mestrandos reforçam que, além da qualificação acadêmica, a pós-graduação representa um espaço de aprendizado contínuo, resistência e construção de identidades profissionais, no qual os desafios são superados pela resiliência e pelo desejo de crescimento. Para ilustrar as percepções dos participantes sobre o programa, a próxima figura apresenta a organização dos dados por meio de uma nuvem de palavras, destacando os temas mais recorrentes nos relatos dos entrevistados.

Figura 1

Nuvem de palavras sobre as percepções e experiências dos pós-graduando



A figura 1 demonstra que as palavras que mais chamaram a atenção foram: motivação crescimento, desafios, sonho, realização e valorização. Para Silva et al. (2023, p. 11), “é necessário ressaltar que o desenvolvimento dos motivos necessários à formação profissional propiciada pela pós-graduação stricto sensu deve atrelar-se ao desenvolvimento humano de modo amplo”. O conhecimento docente e a pesquisa são um meio pertinente para o mestrado e doutorado, além de estarem atrelados ao compromisso com educação e à humanização das pessoas (Silva et al., 2023).

O envolvimento ativo dos mestrandos no programa Trilhas de Futuro Educadores foi um dos aspectos mais relevantes desta pesquisa, refletindo a importância da formação continuada na trajetória acadêmica e profissional dos servidores públicos da educação. Os relatos dos participantes evidenciaram um alto nível de comprometimento e dedicação, apesar dos desafios enfrentados ao longo do percurso acadêmico.

A Mestranda 12 ilustra essa realidade ao relatar que a entrada no mestrado foi a concretização de um sonho antigo, mas que, ao mesmo tempo, trouxe significativas dificuldades.

Mestranda 12 - Assustou muito no início, né? Era um sonho que eu venho já há muitos anos, desde quando eu formei para a Educação Física, lá em 1998, por aí. E, aí, para mim, eu iria seguir os meus estudos, fazer um mestrado para dar aula até para a faculdade. Só que aí vêm os filhos, né? E a gente, enquanto mãe, os filhos são em primeiro lugar. E, aí, eu tive que interromper os meus estudos. Fiz uma pós-graduação

que era tranquila, fiz ela à distância. E, agora que o governo ofereceu pagando, que a gente teve essa oportunidade, falei, não, vamos encarar, né? Mas, aí, a gente ficou muito assustada, porque muito tempo sem estudar, e a gente sabe que designa de muito tempo para, né? Para os estudos, para a pesquisa. E, infelizmente, o governo, numa turma, ele deu alguns critérios que favoreciam mais. Quando chegou agora na minha turma, eu não pude ser contemplada com afastamento total.

Por quê? Como eu tenho dois cargos, ele me liberou, o que ele achou mais fácil, liberar para ele 25% no cargo administrativo, que é o de secretária e o de professor. Seria o ideal estar me liberando de lá, que eu acho que lá é mais pesado, né? Ele não liberou. E, aí, a dificuldade maior que a gente encontra é essa É esse tempo mesmo para se dedicar, né?

Igualmente ao relato anterior, no que diz respeito a experiência de ter participado do programa Trilhas de Futuro Educadores, a menção à realização de um sonho permeia a resposta de todos os entrevistados, porém, acrescentou uma questão pessoal, o desejo de realizar um sonho ligado a uma série de desafios que foram sendo descobertos. Desafios esses que envolviam a família, em razão de ter muito tempo sem se dedicar aos estudos, a dificuldade de conciliar os serviços com os estudos pelo fato do afastamento integral não ter sido concedido, entre outros fatores. Mas, mesmo assim, a servidora optou por continuar.

Foi relatado nessa questão um alto nível de envolvimento dos mestrandos nas atividades propostas pelo programa. Muitos deles afirmaram ter participado de todas as atividades, sejam elas obrigatórias ou optativas, obtendo um aprendizado significativo e, ainda, destacaram a importância de as aulas terem sido presenciais. Diante disso, com ênfase na cooperação e na união, os mestrandos deixaram transparecer o companheirismo entre os colegas: unidos e colaborativos; ajudaram uns aos outros nas atividades exigidas pelo programa; e se apoiaram por meio de grupos formados para apresentação de trabalhos e seminários.

Por fim, ressaltaram que foi preciso um grande esforço para participar das atividades presenciais e para que os trabalhos fossem entregues em um curto prazo de tempo, mas evidenciaram a realização profissional e a valorização da educação. A figura 2 demonstra a árvore de participação ativa dos mestrandos. Por meio da codificação dos dados realizada com a utilização do *software* de análise de dados qualitativos *Atlas.Ti*, foi possível exemplificar as percepções dos discentes em uma ferramenta de *design* gráfico, o Canva, gerando uma imagem para a discussão.

Figura 2

Árvore de participação ativa entre os mestrandos



Observa-se na árvore sobre a participação ativa, que os códigos desenvolvidos refletem temas como "Participação", "Apoio entre colegas", "Desafios de tempo" e "Valorização da educação". As categorias e subcategorias identificadas são as seguintes: participação ativa; atividades obrigatórias; atividades opcionais; apoio e união; desafios de participação; camaradagem; trabalho em grupo; conciliação de agenda; mudança de percepção; limitações de tempo; importância da educação; impacto da educação presencial; envolvimento ativo; valorização da experiência; envolvimento; impedimentos; apoio mútuo; e compromissos de trabalho.

A análise dos dados coletados na pesquisa permitiu a identificação de categorias e subcategorias que refletem as experiências, percepções e desafios enfrentados pelos mestrandos do Programa Trilhas de Futuro Educadores. A partir da análise de conteúdo temático, conforme Bardin (2011), as respostas dos participantes foram organizadas de forma sistemática, permitindo uma abordagem detalhada dos achados da pesquisa.

Dessa forma, as categorias foram estruturadas em quatro eixos principais: participação ativa no curso, cooperação e apoio entre colegas, desafios enfrentados pelos mestrands e percepção sobre valorização da formação. Cada uma dessas dimensões foi composta por subcategorias que aprofundaram a compreensão das vivências relatadas pelos entrevistados:

- . Participação ativa no curso: a participação dos mestrands no curso foi descrita por um alto nível de engajamento nas atividades obrigatórias e voluntárias, com destaque para o impacto positivo das aulas presenciais na construção do conhecimento e na troca de experiências. Os subtemas que emergiram nesse eixo foram:
- . Atividades obrigatórias e voluntárias: os mestrands relatando que participaram de todas as atividades propostas pelo curso, destacando a importância da carga horária obrigatória e a contribuição das atividades extracurriculares para o aprofundamento do aprendizado. Como afirma a Mestranda 7, a experiência presencial foi um dos principais diferenciais do programa:

O que mais pesou foi a deslocação, porque ocorreram muitos imprevistos na estrada. Mas eu acho que foi um diferencial ser presencial. Antes, fizemos muitas formações a distância, mas essa experiência presencial fez toda a diferença. Foi um desafio ir, mas foi um ganho estar lá presencialmente.

Esse relato reforça a importância da modalidade presencial para a formação dos mestrands, o que está alinhado com os estudos de Barros (2019), que aponta que a qualidade de um curso de pós-graduação está diretamente relacionada à experiência do estudante e à sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

- . Impacto da educação presencial: a interação entre professores e alunos, possibilitada pelo formato presencial do curso, foi apontada como um dos fatores que mais funcionam para a compreensão dos conteúdos. Segundo Tardif (2014), a formação docente e a experiência acadêmica são fortemente influenciadas pelo contexto social e pela interação com os pares, reforçando a relevância das metodologias ativas de ensino empregadas no programa.
- . Cooperação e apoio entre colegas: a construção de redes de apoio entre os mestrands foi um elemento central para a superação dos desafios do curso. Uma análise revelou que os participantes desenvolveram estratégias de colaboração que foram fundamentais para o sucesso acadêmico. As subcategorias identificadas nesse eixo foram: 1) Trabalho em grupo e camaradagem: muitos mestrands dizendo que a união

entre os colegas foi essencial para enfrentar os desafios acadêmicos, seja na realização de atividades conjuntas, seja na troca de conhecimentos. A Mestranda 13 enfatizou esse ponto:

Nós, alunos, nos ajudamos muito. Formamos grupos para apresentação de trabalhos e seminários. Quem tinha mais facilidade com um tema ajudava o outro. Acho que, sem esse apoio entre os colegas, teria sido ainda mais difícil. Então, apesar de todos os desafios, a união dos alunos fez muita diferença.

Essa percepção está em consonância com Imbernón (2017), que destaca que a formação docente não se restringe ao aprendizado individual, mas um processo coletivo no qual a troca de experiências desempenha um papel central na construção do conhecimento.

- . Apoio mútuo e envolvimento ativo: a cooperação entre os mestrandos foi uma estratégia de sobrevivência diante das exigências acadêmicas do curso. Como afirmam Fullan e Hargreaves (2000), o trabalho colaborativo no ensino superior contribui para o desenvolvimento profissional dos discentes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz.
- . Desafios enfrentados pelos mestrandos: os desafios relatados pelos participantes foram agrupados em três grandes dimensões: tempo e carga horária, deslocamento e falta de suporte institucional. Esses fatores foram determinantes para a experiência acadêmica dos mestrandos e exigiram um esforço extra para conciliar trabalho, estudos e vida pessoal.
- . Limitações de tempo e conciliação de agenda: a dificuldade em administrar o tempo foi um dos desafios mais indicados pelos entrevistados. A Mestranda 12 relatou que o principal obstáculo foi a necessidade de dividir sua rotina entre trabalho e estudos, sem contar com uma redução da carga horária profissional:

Como eu tenho duas cargas, ele me liberou apenas 25% na carga administrativa, mas não no de professora. Seria o ideal estar me liberando de lá, porque lá é mais pesado, né? Ele não liberou. Então, a dificuldade maior que a gente encontra é essa: o tempo mesmo para se dedicar.

Esse depoimento reflete um problema estrutural enfrentado pelos servidores da educação que buscam qualificação continuada. Segundo Silva et al. (2023), a falta de políticas institucionais que facilitem a participação dos profissionais em programas de pós-graduação

pode comprometer o desenvolvimento acadêmico e a valorização da formação.

- . Compromissos de trabalho e deslocamento: O deslocamento para as aulas presenciais foi um dos fatores que mais impactaram a experiência dos mestrands, especialmente aqueles que residem em municípios distantes. A Mestranda 3 descreveu esse desafio ao relatar que o cansaço gerado pelas viagens prejudicava seu desempenho acadêmico:

Eu acredito que são as aulas presenciais. O cansaço durante a semana. A gente vai para a aula cansada. Como eu sou do interior, eu não moro na capital, eu sei que estudar no final de semana é mais viável para mim. Porque, para eu ir e vir durante a semana, eu acredito que ficaria mais cansativo ainda.

Esse fator ressalta a necessidade de políticas institucionais mais flexíveis, que consideram a realidade dos servidores da educação e ofereçam suporte adequado para sua formação.

- . Percepção sobre a valorização da formação: a valorização da formação foi um tema que gerou percepções distintas entre os entrevistados. Alguns mestrands destacaram o impacto positivo do mestrado em seu desenvolvimento profissional, enquanto outros apontaram que a qualificação nem sempre foi reconhecida pelas instituições em que atuam.
- . Mudança de percepção sobre a educação e valorização da experiência: a Mestranda 10 ressaltou que o curso trouxe um novo olhar para sua atuação profissional:

Foi um ganho enorme. Para mim, como gestora, o curso só veio a somar. Aprendi muito, e foi surpreendente. Foi uma experiência única, que mudou minha forma de trabalhar e de enxergar a gestão educacional.

Essa percepção está alinhada com Barros (2019), que aponta que a qualidade de um curso de pós-graduação influencia diretamente a experiência do estudante e sua percepção sobre o crescimento profissional.

Dessa forma, a análise das categorias e subcategorias revelou que, apesar dos desafios enfrentados, o programa Trilhas de Futuro Educadores teve um impacto significativo na trajetória acadêmica e profissional dos mestrands, consolidando-se como uma iniciativa relevante para a valorização e qualificação dos servidores da educação pública. A seguir, analisa-se o impacto do deslocamento dos mestrands até a instituição de ensino, considerando as distâncias percorridas para frequentar as aulas presenciais.

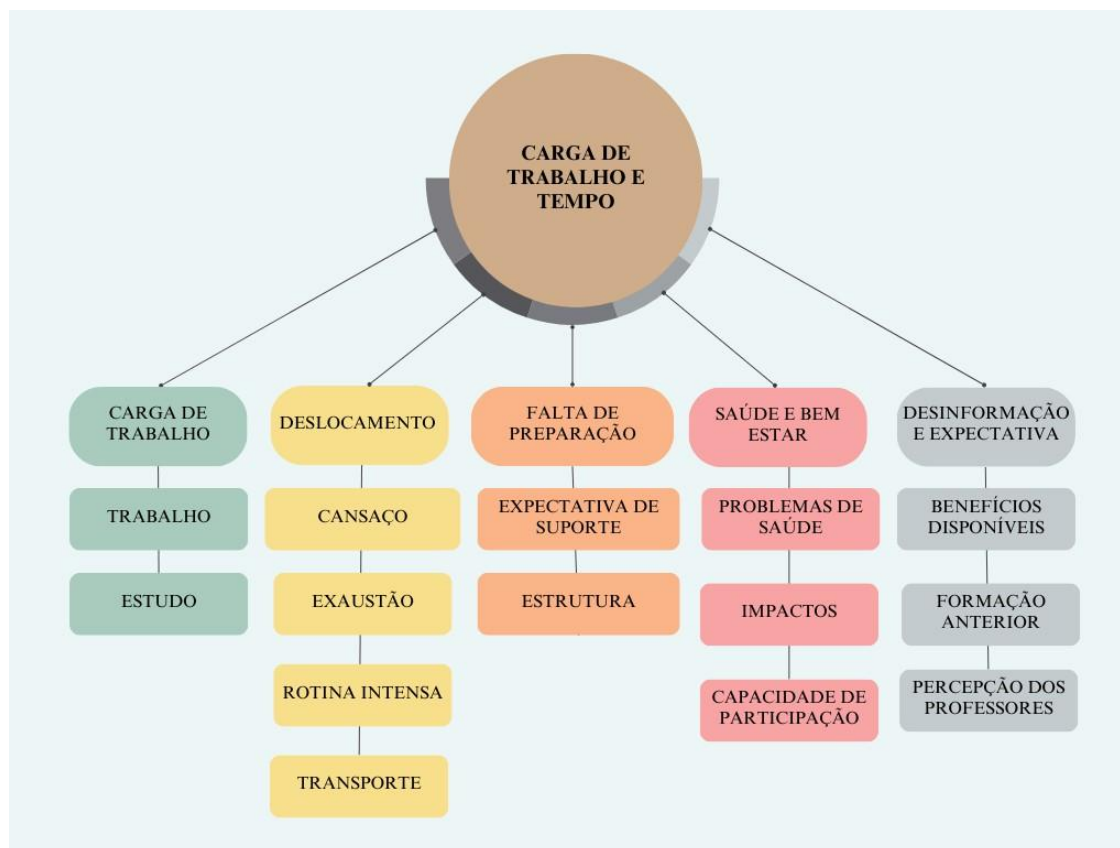
Figura 3

Mapa sobre da distância em que pós-graduandos moram e a universidade em que cursava o mestrado



Mas os desafios não se restringiram ao deslocamento e ao cansaço, visto que os servidores que participaram da pós-graduação em administração pelo Projeto Trilhas de Futuro Educadores tinham experiência somente na área de educação. Isso caracterizou uma dificuldade no processo de adaptação ao novo ambiente acadêmico por não haver, por parte dos estudantes, um conhecimento prévio sobre administração em sua formação, levando a um nível extra de complexidade.

A desinformação sobre os benefícios disponíveis na pós-graduação para estes mestrandos foi um fator evidente. Por exemplo, o suporte financeiro e logístico: os mestrandos matriculados na primeira edição do programa falaram sobre a questão referente ao financiamento (auxílio) por parte do governo, alguns até conseguiam auxílios – diárias e passagens de ônibus para as cidades de sua regional, ao qual eles eram vinculados –, mas que só se concretizou no momento em que os pós-graduandos comprovaram, por meio de declarações no Sistema de Concessão de Diárias e Passagens (SCDP) e pelo Sistema Eletrônico de Informação (SEI), a necessidade desses auxílios, o que permitiu a produção e a gestão de documentos e processos eletrônicos, fomentado no âmbito do executivo mineiro. A figura 4 demonstra o organograma dos desafios enfrentados pelos mestrandos.

Figura 4*Organograma dos desafios dos mestrandos*

A participação no Programa Trilhas de Futuro Educadores foi marcada por desafios que exigiram dos mestrandos um esforço contínuo para conciliar demandas acadêmicas, profissionais e pessoais. Esses desafios são agrupados em cinco categorias, que refletem as dificuldades enfrentadas ao longo do curso e os impactos percebidos na trajetória acadêmica e profissional dos participantes.

A primeira categoria, “Carga de trabalho - trabalho e estudo”, refere-se à sobrecarga enfrentada pelos mestrandos ao tentar equilibrar as exigências acadêmicas com as obrigações profissionais. Muitos declararam que a alta demanda de leituras, produção de artigos e prazos curtos para entrega de trabalhos se torna uma rotina profissional intensa, tornando difícil manter um rendimento acadêmico superior. De acordo com Binenbojm et al. (2024, p. 4),

[...] as adversidades vão surgindo ao longo da efetivação da capacitação, fazendo com que a conclusão da pós-graduação, ou mesmo de algumas disciplinas, seja uma tarefa

com grau de dificuldade ampliado e potencializado além da expectativa inicial, o que pode impactar no rendimento dos alunos ou até mesmo impedir a finalização do curso.

Essa explicação evidencia a necessidade de suporte institucional para os alunos, uma vez que uma alta carga de atividades pode resultar em esgotamento físico e mental, prejudicando a aprendizagem e a permanência no programa.

A segunda categoria, “Deslocamento - cansaço, exaustão, rotina intensa, transporte”, diz respeito aos desafios logísticos enfrentados pelos mestrandos que precisavam se deslocar para a instituição de ensino. O tempo de deslocamento, somado às longas jornadas de estudo, afetou diretamente o bem-estar e o desempenho acadêmico. A Mestranda 3 relatou como esse fator impactou sua rotina:

Eu acredito que são as aulas presenciais. O cansaço durante a semana. A gente vai para a aula cansada. Como eu sou do interior, eu não moro na capital, eu sei que estudar no final de semana é mais viável para mim. Porque, para eu ir e vir durante a semana, eu acredito que ficaria mais cansativo ainda.

Esse depoimento corrobora com as análises de Silva et al. (2023), que destacam que as dificuldades relacionadas à localização e ao tempo investido em viagens comprometem o engajamento dos discentes em cursos presenciais.

A terceira categoria, “Falta de preparação - expectativa de suporte e estrutura”, trata da adaptação ao curso e das dificuldades enfrentadas pelos mestrandos, especialmente por aqueles que migraram de outras áreas do conhecimento para a administração. A falta de alinhamento entre o conteúdo abordado e as expectativas dos discentes foi um dos pontos destacados. A Mestranda 13 relatou sobre essa adaptação como um dos maiores desafios do curso:

Nós começamos o curso sem uma base. Essa migração de área foi o primeiro obstáculo. Nós, da área de educação, nos aventuramos na administração. Os professores não entendem que éramos educadores e nos tratavam como administradores, achando que já tínhamos pré-requisitos que não tínhamos.

Conforme destaca Tardif (2014), a construção do conhecimento no ensino superior deve considerar a bagagem formativa dos estudantes e oferecer metodologias que facilitem a transição entre diferentes áreas do saber. A falta de suporte institucional adequado pode gerar

dificuldades na adaptação e no aproveitamento do curso.

A quarta categoria, “Saúde e bem-estar - problemas de saúde, impactos e capacidade de participação”, refere-se aos efeitos da alta carga de estudos e da exigência do curso na saúde física e mental dos mestrandos. Muitos relataram sintomas de exaustão e dificuldades em equilibrar as demandas acadêmicas com o autocuidado. Segundo Souza e Almeida (2022), a sobrecarga acadêmica pode comprometer a qualidade de vida dos discentes, tornando essencial a implementação de políticas institucionais de suporte emocional e psicológico.

Por fim, a quinta categoria, “Desinformação e expectativa - benefícios disponíveis, formação anterior e percepção dos professores”, engloba a falta de clareza sobre os benefícios do programa, os direitos dos professores e o suporte acadêmico oferecido. Alguns participantes afirmaram que não receberam informações adicionais sobre auxílios e critérios formais do curso, o que impactou sua organização ao longo da formação. Como apontam Barros e Lima (2021), a comunicação clara e eficiente entre instituições e estudantes deve ser considerada um fator essencial para garantir uma experiência acadêmica satisfatória e evitar dificuldades desnecessárias.

Diante desse cenário, no sexto tópico da problemática da pesquisa, foi questionado aos mestrandos se eles acreditavam que o programa atendeu às suas expectativas em relação à formação continuada. As respostas revelaram percepções variadas, que vão desde um alto nível de satisfação até a frustração com alguns aspectos estruturais do curso. As Mestrandas 2 e 4 expressaram suas opiniões:

Mestranda 2: Acredito. Mas eu acredito que ele atendeu as minhas expectativas porque eu busquei. Mas eu acredito que, por parte de muitos profissionais, eles não pensaram... A turma era muito grande, 25 alunos para o curso de mestrado. Eu consegui uma turma muito grande. E, eu, percebi que eram muitos alunos por orientador. Então, eu achei que eu poderia ter aproveitado mais se as turmas fossem menores, se o acompanhamento fosse mais individualizado. Eu acho que aproveitaria mais, mas dentro dos desafios eu acho que eu aproveitei muito, tive muito aprendizado.

Mestranda 4: Em relação à formação continuada, sim, foi de muito proveitoso. Eu tive muitas experiências. O aprendizado foi imenso, mesmo. Eu falo que hoje eu sou uma pessoa muito diferente do que eu era antes, né? Então, assim, o aprendizado foi 100, 100. Foi imenso, muito, muito valoroso.

As respostas das entrevistadas indicam que o curso teve um impacto transformador em suas vidas, proporcionando crescimento profissional e pessoal. No entanto, também evidenciam críticas sobre a estrutura do programa, principalmente no que diz respeito ao número de alunos por orientador e à necessidade de um acompanhamento mais individualizado.

Essa questão está alinhada às discussões de Binenbojm et al. (2024), que destacam que a qualidade da orientação acadêmica se apresenta como um fator determinante para o aproveitamento dos discentes nos programas de pós-graduação. Uma distribuição mais equilibrada dos orientadores poderia permitir um acompanhamento mais próximo e maior aproveitamento das pesquisas desenvolvidas.

No geral, os mestrandos expressaram satisfação com a formação recebida, ressaltando que o mestrado foi um fator essencial para o desenvolvimento de suas competências acadêmicas e profissionais. No entanto, as críticas levantadas indicam a necessidade de ajustes estruturais, incluindo melhoria na orientação acadêmica, revisão das cargas horárias e ampliação do suporte institucional. Assim, a figura 5, que apresenta o mapa conceitual do grau de expectativa, satisfação, recomendação e sugestão prática referente ao programa, ilustra as principais percepções dos participantes sobre os pontos positivos e negativos da formação

Figura 5

Mapas conceitual do grau de expectativa satisfação, recomendação, sugestão prática referente ao programa de pós-graduação



A experiência dos mestrandos no Programa Trilhas de Futuro Educadores foi marcada por uma dualidade entre satisfação e desafios. Embora muitos tenham destacado o impacto positivo da formação, apoiando a importância do aprendizado adquirido e das mudanças em sua prática profissional, também apontaram aspectos que puderam ser aprimorados no programa. A figura 5, representada pelo mapa conceitual do grau de expectativa, satisfação, recomendação e sugestão prática referente ao programa, sintetiza essas percepções, evidenciando os principais pontos apresentados pelos participantes da pesquisa.

Mesmo com as dificuldades sofridas, os mestrandos demonstraram interesse em dar continuidade à sua trajetória acadêmica, expressando o desejo de ingressar em programas de doutorado. Para eles, a participação no programa representa uma oportunidade única de crescimento profissional, sendo um diferencial que pode contribuir para sua valorização no ambiente de trabalho e ampliar possibilidades de atuação em diferentes áreas.

Além disso, os entrevistados destacaram que os conhecimentos adquiridos ao longo do curso têm sido aplicados em suas atividades profissionais, refletindo diretamente na forma como desempenham suas funções. Contudo, apesar do reconhecimento da relevância da formação, também pontuaram que o programa ainda precisa de melhorias estruturais, tanto no currículo como na organização das disciplinas e na política institucional. Esta avaliação reforça a ideia de que a experiência acadêmica pode ser aprimorada para que o impacto positivo do curso seja ainda maior.

De acordo com Dalmoro (2019), as competências e habilidades adquiridas nos cursos *stricto sensu* podem ser aplicadas no ambiente de trabalho, promovendo impactos positivos no desempenho profissional. No entanto, para que esse efeito ocorra de maneira eficaz, passa a ser fundamental considerar os aspectos contextuais e individuais, uma vez que esses fatores estão diretamente associados ao desenvolvimento das competências especializadas e contemporâneas.

Essa reflexão evidencia: para que os programas de pós-graduação atinjam seu potencial transformador, faz-se necessário que os conhecimentos adquiridos sejam reconhecidos e aplicados nas atividades profissionais. O autor reforça que essa aplicação prática depende tanto do compromisso dos mestrandos como do apoio institucional e do reconhecimento por parte das organizações onde atuam. Para Dalmoro (2019, p. 96), “a adoção de novas competências, habilidades e atitudes (CHAs) no ambiente profissional exige que as instituições incentivem a aplicação desses aprendizados e valorizem os esforços dos trabalhadores em aprimorar sua atuação”.

Conforme explicadas por Dalmoro (2019, p. 13), os CHAs são descritos como a

“principal forma de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes nas organizações, sendo essenciais para o aprimoramento da gestão e da inovação no setor público e privado”.

Em relação à “transformação na prática profissional”, no sétimo tópico da pesquisa, foi questionado aos mestrandos se o programa gerou mudanças significativas em sua prática pedagógica e se poderiam compartilhar exemplos concretos. Os depoimentos dos Mestrandos 5 e 8 ilustram como a formação impactou diretamente suas atividades diárias:

Mestrando 5: Sim, identifiquei. Já estou aplicando como exemplo. Essa semana mesmo já fiz um projeto com meus alunos. Eu voltei para a sala de aula já aplicando, ensinando eles a fazerem pesquisa, tabulação, consolidar dados, né? Fazer entrevistas. Então, foi super bacana, muito interessante. Então, assim, a minha postura, realmente, a postura pedagógica, ela já mudou, já sofreu alteração.

Mestranda 8: Demais! Muito, muito mesmo. A visão é outra. Igual alguns professores falaram que a gente não recebe pílulas de conhecimento. A gente recebeu uma avalanche de conhecimento. Então, é impossível a gente continuar com as mesmas práticas de antes. A gente muda, naturalmente, a gente muda. Sim, muito. Esse aprendizado que a gente teve, ele reflete de forma positiva dentro do ambiente de trabalho.

Os relatos indicam que os mestrandos passaram por um processo de reestruturação e inovação em suas práticas pedagógicas e administrativas, demonstrando entusiasmo em aplicar as novas ferramentas adquiridas no curso. Muitos afirmaram que o programa estimulou reflexões sobre a prática docente e administrativa, levando-os a compensar estratégias de ensino, gestão e interação com alunos e colegas.

A formação continuada foi apontada como um instrumento de transformação profissional, possibilitando que os alunos ampliem sua visão sobre a educação e desenvolvam novas metodologias de ensino e gestão. Como destaca Silva (2021, p. 3),

A formação continuada possibilita um crescimento no repositório profissional dos pesquisadores, oferecendo uma maior compreensão sobre a relação entre teoria e prática. Ao longo do tempo, essa capacitação contribui para o aprimoramento das competências profissionais, beneficiando tanto o indivíduo quanto o ambiente educacional onde atua.

Impacto no ambiente de trabalho: no oitavo tópico da pesquisa, os mestrandos foram questionados sobre o impacto positivo da formação em seu ambiente de trabalho. As respostas dos Mestrandos 6 e 7 demonstram como o programa influenciou suas experiências profissionais:

Mestrando 6: Ah, sim! Com certeza. É uma forma diferente de aprender em um mestrado. Então, isso traz essa experiência, quando ela é bem aproveitada lá no ambiente acadêmico, traz para a nossa vida, o dia a dia, tanto no trabalho como nas ações nosso cotidiano. Há um impacto, sim. Lógico que não vou falar aqui que foi uma mudança radical, mas que ela vem acontecendo aos poucos.

Mestranda 7: Ah! Com certeza, né? A gente já estava conversando. Houve sim. Houve muitas mudanças, experiências positivas. alunos, foi uma postura diferente.

Os participantes evidenciaram que o mestrado fortaleceu a sua liderança profissional, aprimorou a capacidade de inovação e utilização de novas tecnologias e ampliou a consciência sobre a sua atuação no setor educacional. Alguns mencionaram que, por meio do conhecimento adquirido no curso, foram capazes de implementar melhorias na gestão de processos administrativos e pedagógicos, promovendo um impacto positivo em sua instituição.

Esse aspecto está alinhado com os estudos de Nunes et al. (2017), que destacam a importância da aprendizagem colaborativa e do compartilhamento de conhecimentos em contextos profissionais, reforçando que a colaboração entre equipes gera resultados mais eficazes e promove uma cultura de inovação e crescimento coletivo. Para os autores,

[...] os fatores colaborativos se sobressaíram e conduziram a resolução de problemas a partir da exposição das habilidades individuais quando agregadas a um objetivo comum a um grupo e de um maior grau de interação entre membros de uma equipe, proporcionando um senso de colaboração e resultados de aprendizagem colaborativa mais desafiadores (Nunes et al., 2017, p. 32).

Em relação aos “Desafios e sugestões para melhorias”, quando questionados sobre os impactos negativos do programa, os mestrandos mencionaram os desafios, como sobrecarga de carga horária, dificuldades logísticas e falta de suporte acadêmico. A Mestranda 8 destacou a intensidade da carga de estudos e seus efeitos sobre o bem-estar.

O que eu acho de negativo, foi mesmo essa sobrecarga de carga horária. Eu achei muito difícil. Isso foi algo que, no final, eu realmente estava esgotado. Ainda estou esgotado. Ainda não me recuperei. Então, isso, foi o que eu achei de negativo.

Segundo Cassiano et al. (2023, p. 5866), "Os sintomas de ansiedade e depressão estão diretamente ligados às critérios acadêmicos, aos prazos específicos, às cobranças externas - especialmente relacionadas à produção científica - e às cobranças internas."

Diante desse cenário, os ensinamentos sugeriram melhorias na metodologia do curso, ajustes na carga horária e ampliação do suporte acadêmico e financeiro. A categorização dos dados com o auxílio do *software Atlas.Ti* possibilitou a construção da tabela 3, que apresenta as principais categorias, achados e implicações referentes às experiências negativas dos mestrands, destacando os desafios enfrentados e as sugestões para aprimoramentos do programa.

Tabela 3

Categorização dos impactos negativos sobre as experiências dos mestrands ao cursar o mestrado

Categoria	Principais achados	Implicações
Adaptação e metodologia	Dificuldades de adaptação à metodologia do programa.	Necessidade de suporte robusto durante a transição para o mestrado.
Experiências com professores	Dificuldade mista com professores. Alguns demonstraram apoio, outros rigidez.	Importância de capacitação docente em empatia e compreensão das realidades dos alunos.
Carga de trabalho e burocracia	Sobrecarga de trabalho e questões burocráticas como fontes de estresse.	Revisão das exigências acadêmicas e administrativas para facilitar a experiência dos alunos.
Custos financeiros	Custos de transporte e alimentação impactaram negativamente a experiência.	Consideração de políticas de apoio financeiro para alunos da região metropolitana.
Impacto na vida pessoal	Dificuldade em equilibrar responsabilidades acadêmicas e pessoais.	Necessidade de estratégias para ajudar os alunos a gerenciar melhor suas responsabilidades.

Observou-se na tabela 3 cinco categorias, codificadas pelo *Atlas.Ti*, que evidenciaram as percepções negativas dos mestrands sobre cursar o programa de pós-graduação Trilhas de Futuro Educadores na área de Administração. Essas foram: adaptação e metodologia; experiências com professores; carga de trabalho e burocracia; custos financeiros; e impacto na vida pessoal.

Os principais achados demonstraram a dificuldade de adaptação à metodologia do programa, uma relação mista com professores – alguns demonstraram apoio, outros rigidez –,

sobrecarga de trabalho e questões burocráticas como fonte de estresse, custos de transporte e alimentação, como impactos negativos, além da dificuldade em equilibrar responsabilidades acadêmicas e pessoais.

Por fim, as principais implicações destacadas: necessidade de suporte robusto durante a transição para o mestrado; importância de capacitação docente para que se haja empatia e compreensão das realidades dos alunos; revisão das exigências acadêmicas e administrativas para facilitar a experiência dos alunos; consideração de políticas de apoio financeiro para alunos da região metropolitana; e necessidade de estratégias para ajudar os alunos a gerenciarem melhor suas responsabilidades.

Em relação à décima questão, foi perguntado aos mestrandos se eles acreditavam que o programa contribuiu para uma educação mais eficiente. Os mestrandos 2 e 6 declararam:

Mestranda 2 - Sim, eu acredito que todo conhecimento adquirido ele transforma o ser e toda vez que eu transformo e consigo compreender um mundo diferente eu posso mudar. Então, eu acredito sim, que cada um se colocar em prática, tudo que foi aprendido a gente pode mudar e buscar uma educação com melhor qualidade. Eu acredito sim.

Mestrando 6 - Olha, eu ainda não consigo mensurar isso. É muito cedo para eu poder mensurar isso, mas eu tenho plena convicção que os mestres que estão saindo do programa hoje são bem diferentes daqueles discentes que entraram há dois anos atrás.

Quando perguntado sobre a eficiência do programa, os mestrandos se manifestaram de forma positiva. Relataram que o mestrado proporcionou uma valorização considerável para suas carreiras profissionais, desencadeando um aperfeiçoamento para uma educação mais eficaz e os encorajando a reflexões críticas, seja na maneira de pensar ou agir. Sublinharam que a capacitação do profissional, por intermédio do mestrado, pode ser considerada um fator que tende a melhorar a qualidade do trabalho e do ensino nas instituições onde exercem suas funções, no que tange à valorização dos servidores públicos. Revelaram um aumento na autoestima ao terem reconhecimento de sua formação, levando ao engajamento profissional ativo e sendo mais respeitados, além de impactar na qualidade de suas práticas docentes, o que expressa uma visão otimista do futuro da educação.

Segundo Lopes e Lopes (2021), a ciência brasileira pode ser, ainda, considerada muito jovem, mas possui visibilidade atualmente: o país se encontra no 1º *ranking* de maior polo de publicações e pesquisas acadêmicas da América Latina, tendo pontuação de 55,6% em

publicações; o México se encontra em segundo lugar, com 16,6%, seguido da Argentina com 12,8% da produção científica. Por fim, tem-se o Chile, a Colômbia e a Venezuela.

Quanto à décima primeira indagação, se os pós-graduandos acreditam que o programa contribuirá para a sua valorização profissional, as mestrandas 4 e 13 declaram:

Mestranda 4 - Com certeza contribuirá e muito, muito. Porque à medida que a gente tem uma formação melhor, um nível elevado de ensino igual a gente tá, subiu um pouquinho o patamar. A gente é mestre agora, né? Então, as oportunidades elas surgem, né? E a hora que elas surgirem, eu vou estar capacitada para abraça-las, né?

Mestranda 13 - Para mim, sim. Para mim, sim. A valorização profissional, sem dúvida.

Mestranda 13 - Nossa! Para você ter ideia, no dia da minha defesa... a minha defesa estava marcada para as 14 horas, 9 horas da manhã. Porque eu tinha feito alguma coisa no meu currículo e alguém viu, eu não sei. Eu fui convidada para dar aula em duas universidades no mesmo dia. Então, sim. Claro, profissionalmente, sem dúvida. Já está contribuindo.

Sobre a valorização profissional, muitos participantes acreditam que o mestrado contribuiu para o seu reconhecimento; apesar deste enaltecimento, alguns expressam frustrações quanto ao retorno financeiro que, de acordo com o plano de cargos e salários, se dará somente daqui a alguns anos, o que gera uma desmotivação diante de toda dedicação e esforço. Assim, fazendo com que essa valorização financeira se transforme em expectativa a longo prazo, entendem que podem surgir outras maneiras de serem valorizados, como, por exemplo, novas oportunidades profissionais.

Rodrigues e Mogarro (2020) analisaram as reflexões dos participantes de seu estudo e destacaram que as narrativas apresentadas evidenciaram a importância da prática e das aprendizagens adquiridas para o desenvolvimento de competências. Segundo os autores, essas experiências refletem a evolução profissional dos futuros professores e a construção de sua identidade ao final do mestrado em ensino. Além disso, ressaltaram que tais aprendizagens estão diretamente ligadas à gestão da sala de aula, à criação de ambientes de aprendizagem dinâmica e à valorização da investigação como ferramenta para o desenvolvimento profissional.

Dessa maneira, conseguiu-se identificar que os participantes desta pesquisa possuem algo em comum, eles expressaram em seus relatos dois mundos: os que ficaram satisfeitos ao

cursar o programa de pós-graduação em Administração pelo Projeto Trilhas de Futuro Educadores; e aqueles que permaneceram insatisfeitos perante os desafios e exaustão diante das demandas do programa. Vale ressaltar que tais dificuldades e desafios englobam as desigualdades sociais e econômicas de cada participante, além do *déficit* de ensino, apoio e aprendizagem que ainda permanece no meio acadêmico.

Por fim, perguntou-se aos mestrados se eles teriam algo que consideram importante ou gostariam de pontuar. Os mestrados 5 e 11 revelaram:

Mestrado 5 - Sobre o Trilhas? Gostaria sim. Gostaria que ele continuasse. Eu acho que foi um programa excelente. Eu acho que nesse sentido a Secretaria de Educação, ela avançou, possibilitando aos seus professores essa extensão de desenvolvimento de estudo e que ele, realmente, mudasse essas regras aí, para que nós, que estamos nos tornando mestres agora, a gente já consiga partir direto para o doutorado, que a formação é tudo.

Mestrado 11 – Sim. Que esse curso permanecesse por mais tempo, que possibilitasse também outras etapas, como doutorado depois do mestrado. Porque foi de grande valia e de grande formação para nós como profissionais atuantes hoje na educação.

Em síntese, as principais considerações pontuadas pelos mestrados que participaram dessas entrevistas foram as questões sobre valorização, com ênfase na importância de dar continuidade ao aprimoramento profissional – muitos buscam pela oportunidade de cursar o doutorado. O segundo ponto destacado foi a necessidade de ter um tempo hábil para melhor se dedicarem, porém, eles gostariam de ter tido a oportunidade e autorização da dispensa integral de suas funções como servidores da educação.

Nesse sentido, também foi sugerido pelos participantes uma atualização e alteração da carga horária do curso. Em contrapartida às vontades de seguir os estudos acadêmicos, o Programa Trilhas de Futuro Educadores só pode dar uma nova oportunidade para aqueles que desejam cursar o doutorado após um período de três anos do término do mestrado. Essa regra deve ser repensada, pois os pós-graduandos demonstraram um grande interesse em cursar o doutorado e dar continuidade a seus estudos.

A figura 6 demonstra o mapa mental de como os mestrados consideraram algo importante ou gostariam de pontuar diante de suas formações.

Figura 6

Mapa Mental sobre as percepções importantes relacionado ao programa



Na figura 6, foi possível observar os pontos de destaque, visto que os mestrandos sinalizaram a importância de valorização da formação, tempo para as atividades acadêmicas, continuidade dos estudos, desenvolvimento de habilidades, acesso ao programa de formação e implementação de melhorias.

Segundo Araújo et al. (2013), no contexto em que o meio educacional tem a aprendizagem como foco principal em relação aos discentes dos institutos e visa avaliá-la por meio de um rendimento acadêmico, “o conhecimento dos fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem assume papel relevante no âmbito da definição de políticas educacionais e governamentais, de forma a assegurar um ciclo virtuoso e eficiente desse processo”. De maneira geral, os participantes desta pesquisa ajudaram a compreender as nuances internas do Programa de Pós-graduação em Administração do Projeto Trilha de Futuro Educadores. Os pós-graduandos colaboraram e ajudaram a construir este estudo, fazendo com que fosse possível detectar as percepções e as melhorias recomendadas por eles em relação ao programa Trilhas de Futuro Educadores.

A próxima seção traz a discussão dos resultados obtidos com esta pesquisa mediante os relatos dos mestrandos e servidores públicos da Educação.

6.1 Discussão e resolução do problema da pesquisa

A análise dos dados evidenciou diversos desafios enfrentados pelos mestrandos do Programa Trilhas de Futuro Educadores, sendo um dos mais marcantes a adaptação ao conteúdo administrativo do curso. Esse fator revelou a necessidade de mais alinhamento entre os

objetivos do programa e as competências prévias dos participantes, considerando que muitos ingressantes possuíam formação voltada para o campo educacional e não para a administração. A exigência de lidar com novos conceitos e metodologias administrativas foi relatada como um obstáculo inicial, mas também como uma oportunidade de crescimento profissional.

A Mestranda 13, por exemplo, descreveu sua experiência como desafiadora e, ao mesmo tempo, enriquecedora, destacando que o domínio de conteúdos administrativos possibilitou um novo olhar sobre a gestão educacional. Essa percepção indica que a adaptação à metodologia do curso não foi apenas um desafio, mas um processo de amadurecimento e ampliação do repertório profissional, permitindo aos mestrandos transitar entre a prática pedagógica e a gestão educacional de forma mais eficiente.

Apesar das dificuldades, os participantes enfatizaram os ganhos significativos proporcionados pela formação, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Muitos relataram mudanças profundas em suas práticas pedagógicas e administrativas, adotando metodologias mais inovadoras e centradas no aprendizado ativo dos alunos. Segundo Silva et al. (2023), a capacidade de reavaliar e transformar a prática docente pode ser considerada um dos principais legados das formações *stricto sensu*, evidenciando que a experiência vivenciada pelos mestrandos do programa gerou impactos positivos concretos em sua atuação profissional.

Além disso, o impacto positivo do curso não se restringiu apenas ao desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas e administrativas, mas também à troca de experiências entre os participantes, que foi constantemente destacada como um fator essencial para o crescimento profissional. Como apontam Nunes et al. (2017), a colaboratividade emerge como um elemento-chave no processo de formação, pois possibilita a construção de redes de apoio e aprendizado coletivo, fortalecendo a integração entre os servidores da educação. O compartilhamento de desafios e soluções entre os mestrandos contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e enriquecedor, favorecendo o fortalecimento das relações interpessoais e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Entretanto, as críticas em relação à metodologia e à estrutura do curso também foram recorrentes nos depoimentos dos participantes. Alguns mestrandos mencionaram que as exigências acadêmicas do programa poderiam ser mais bem ajustadas às suas realidades profissionais, visto que a carga de trabalho e as demandas institucionais limitaram a possibilidade de maior aprofundamento nos estudos e na pesquisa. Para Dalmoro (2019), a eficácia de um programa de formação continuada está diretamente relacionada à forma como as novas competências adquiridas são apoiadas e valorizadas pelo ambiente de trabalho. Visto maneira, para que os benefícios da formação sejam duradouros e aplicáveis no cotidiano dos

servidores, faz-se necessário um suporte mais efetivo por parte das instituições empregadoras e das políticas públicas voltadas para a valorização da formação continuada.

O Programa Trilhas de Futuro Educadores, além de representar uma iniciativa relevante para a qualificação de servidores públicos, reforça a necessidade de políticas institucionais mais eficazes no apoio a processos de formação continuada. A pesquisa demonstrou que, para além do suporte financeiro, a implementação de políticas de flexibilização de horários e reestruturação de demandas institucionais poderia permitir uma maior dedicação dos servidores ao aprendizado e à pesquisa, sem comprometer seu desempenho profissional. Esse aspecto se torna fundamental para garantir que o programa cumpra sua função de qualificação sem gerar sobrecarga excessiva aos participantes.

Outro ponto relevante identificado na pesquisa foi a dualidade nas percepções dos mestrandos sobre a experiência vivenciada. Enquanto muitos expressaram satisfação e reconhecimento pelos avanços obtidos com a formação, outros apontaram aspectos que podem ser aprimorados para potencializar os benefícios do programa. Essas críticas construtivas devem ser interpretadas como oportunidades de aperfeiçoamento, permitindo que o programa seja reformulado e expandido de maneira a atender às demandas dos participantes com maior eficácia.

Diante dos resultados, conclui-se que o Trilhas de Futuro Educadores pode ser considerado uma iniciativa transformadora, mas que ainda enfrenta desafios estruturais e institucionais que precisam ser superados. Sua continuidade e aprimoramento são essenciais para potencializar os impactos positivos na formação dos servidores públicos da educação, contribuindo para a modernização da gestão educacional e o fortalecimento das práticas pedagógicas.

Além disso, a pesquisa reforça a importância de programas de formação continuada para o desenvolvimento da educação pública, demonstrando que a qualificação dos servidores eleva a qualidade do ensino e fortalece a autonomia e a capacidade de inovação desses profissionais. A experiência relatada pelos mestrandos evidencia que a formação continuada pode transformar práticas, estimular novas abordagens pedagógicas e contribuir para a construção de um sistema educacional mais eficiente e inclusivo.

Por fim, este estudo buscou capturar as nuances da experiência dos mestrandos, valorizando suas percepções e ampliando o debate sobre a importância da formação continuada na educação pública. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas incentivem novas pesquisas e ações estratégicas para o aprimoramento de programas de qualificação, fortalecendo o ensino público em Minas Gerais e no Brasil.

No próximo capítulo, são discutidas perspectivas e alternativas sobre as experiências dos pós-graduandos no Programa Trilhas de Futuro Educadores, aprofundando a análise sobre os impactos do curso e as possibilidades de aprimoramento do programa.

7 PERSPECTIVAS E ALTERNATIVAS: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DOS PÓS-GRADUANDOS DO PROGRAMA TRILHAS DE FUTURO EDUCADORES

A experiência dos pós-graduandos do Programa Trilhas de Futuro Educadores revelou um cenário complexo, permeado por desafios, conquistas e transformações. A pesquisa evidenciou que os participantes encontraram no programa uma oportunidade ímpar para aprimoramento acadêmico e profissional, embora tenham enfrentado dificuldades significativas ao longo da jornada. Diante desse contexto, faz-se fundamental discutir alternativas para fortalecer a formação continuada dos educadores e garantir que os benefícios do programa sejam ampliados e potencializados.

Os relatos indicaram que a principal via de divulgação do programa foi o e-mail institucional, enviado pela Secretaria de Estado de Educação, complementado pelo compartilhamento informal entre colegas. Esse dado reforça a importância dos ecossistemas comunicativos na disseminação de oportunidades acadêmicas. Uma alternativa para ampliar o alcance seria a diversificação dos canais de divulgação, utilizando redes sociais, webinars informativos e eventos presenciais para engajar maior número de profissionais da educação.

As experiências vivenciadas pelos mestrandos demonstraram um impacto positivo tanto na vida profissional como no pessoal. Os relatos das participantes destacaram que o programa contribuiu para o desenvolvimento de novas habilidades, ampliação do conhecimento e fortalecimento do senso de pertencimento à comunidade acadêmica. Contudo, um dos desafios enfrentados foi a adaptação ao mestrado em administração, visto que muitos participantes tinham formação na área da educação. Para minimizar essa dificuldade, seria recomendável a oferta de disciplinas introdutórias que abordem conceitos fundamentais da administração, facilitando a transição dos estudantes para a nova área de conhecimento.

A carga horária elevada, aliada à necessidade de conciliar trabalho, estudos e vida pessoal, também emergiu como um fator crítico. Muitos participantes relataram exaustão e dificuldades em acompanhar todas as atividades propostas. Para mitigar esse problema, uma alternativa viável seria a flexibilização do cronograma acadêmico, permitindo que os estudantes organizem melhor suas rotinas. Além disso, a adoção de um modelo híbrido, combinando aulas presenciais e on-line, poderia otimizar o aproveitamento dos conteúdos e reduzir a sobrecarga dos mestrandos.

Outro ponto relevante foi a questão do deslocamento. Os participantes provenientes de cidades do interior enfrentaram desafios logísticos para comparecer às aulas presenciais, o que impactou diretamente seu desempenho e bem-estar. Como alternativa, sugere-se a criação de

polos regionais de ensino, descentralizando a oferta do programa e garantindo maior acessibilidade. Paralelamente, políticas de auxílio financeiro para transporte e hospedagem poderiam ser implementadas para minimizar os custos associados à formação.

A participação ativa dos mestrandos no programa também revelou uma forte cultura de colaboração e apoio mútuo. Muitos estudantes relataram que o engajamento em grupos de estudo e a troca de experiências com colegas foram fatores essenciais para sua permanência no curso. Incentivar essa cooperação, por meio de atividades estruturadas como mentorias entre pares e grupos de pesquisa interdisciplinares, poderia fortalecer ainda mais o vínculo entre os participantes e aumentar as taxas de conclusão do mestrado.

Em relação à valorização profissional, os entrevistados demonstraram expectativas mistas. Enquanto alguns já obtiveram retornos concretos, como convites para atuar como docentes em instituições de ensino superior, outros expressaram frustração com a demora no reconhecimento formal de sua qualificação dentro da estrutura da Secretaria de Educação. Para garantir um impacto mais imediato, seria interessante que o programa estabelecesse parcerias com instituições públicas e privadas para promover a inserção dos egressos em novas oportunidades de atuação.

As percepções sobre o impacto da formação continuada na prática pedagógica foram amplamente positivas. Os participantes relataram mudanças significativas em sua abordagem docente, incluindo maior ênfase em metodologias ativas, pesquisa aplicada e inovação no ambiente escolar. Para potencializar esse efeito, seria valioso criar um banco de boas práticas, no qual os mestrandos pudessem compartilhar experiências e estratégias implementadas em suas escolas, promovendo um ciclo contínuo de aprendizado e inovação.

Entretanto, desafios estruturais ainda persistem. A falta de suporte adequado, tanto da instituição de ensino como da própria Secretaria de Educação, foi um ponto de crítica recorrente. Muitos mestrandos destacaram dificuldades no acesso a orientadores e a falta de um acompanhamento mais personalizado durante o desenvolvimento de suas pesquisas. Como solução, seria recomendável a ampliação da equipe de orientação acadêmica e a oferta de oficinas regulares sobre metodologias de pesquisa e escrita científica.

A questão da saúde mental dos participantes também merece atenção. O relato de sobrecarga emocional e estresse sugere a necessidade de um suporte psicopedagógico dentro do programa. A criação de um núcleo de apoio ao estudante, com atendimento psicológico e grupos de escuta, poderia ser uma iniciativa valiosa para garantir o bem-estar dos mestrandos ao longo do curso. Além disso, a continuidade do programa Trilhas de Futuro Educadores foi uma demanda expressa pelos participantes, que enxergam a iniciativa como uma porta de

entrada para novas possibilidades acadêmicas e profissionais. A ampliação do programa para incluir o doutorado poderia ser um avanço significativo, permitindo que os servidores continuem sua qualificação sem a necessidade de buscar alternativas externas.

Por fim, a pesquisa reforça a importância da formação continuada como ferramenta essencial para a valorização dos profissionais da educação. O Programa Trilhas de Futuro Educadores representa um avanço significativo nesse sentido, mas pode ser aprimorado por meio de ajustes estratégicos que tornem sua execução mais eficiente e acessível. Ao implementar medidas que atendam às necessidades dos mestrados, a iniciativa poderá consolidar-se como um modelo de sucesso na qualificação dos educadores e na transformação do ensino público.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Trilhas de Futuro Educadores, promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), consolidou-se como uma iniciativa estratégica e inovadora, oferecendo aos servidores públicos da educação a oportunidade de expandirem seus horizontes profissionais e acadêmicos. A formação *stricto sensu* em Administração permitiu que os participantes ampliassem seus conhecimentos para além da esfera pedagógica, desenvolvendo novas competências administrativas e gerenciais, essenciais para a modernização da gestão educacional.

A pesquisa revelou que a comunicação institucional, sobretudo por meio do e-mail institucional e outros canais oficiais, teve um papel fundamental na divulgação do programa e no engajamento dos servidores. A maioria dos entrevistados conheceu o projeto por meio desses canais e, incentivados por colegas e gestores, decidiram se inscrever na primeira edição do programa em 2022. Esse fator demonstra a importância da comunicação institucional eficiente na adesão a programas de formação continuada. Além disso, a diversidade de trajetórias dos mestrandos evidenciou as diferentes realidades e desafios enfrentados pelos servidores públicos, incluindo distância geográfica, conciliação de responsabilidades e adaptação a uma nova área de estudo.

Os relatos indicaram que a experiência acadêmica foi marcante e transformadora, descrita por muitos como a realização de um sonho. Os mestrandos destacaram o crescimento intelectual proporcionado pelo curso, as trocas de experiências e a ampliação de suas habilidades profissionais. No entanto, os desafios também foram recorrentes nos depoimentos. A conciliar trabalho, estudo e vida familiar foi um dos obstáculos mais mencionados, juntamente com as dificuldades logísticas para deslocamento às aulas presenciais e a elevada carga de trabalho.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa foi a transição de uma formação predominantemente educacional para a área administrativa. Muitos mestrandos relataram dificuldades para lidar com conteúdo desconhecidos, enfatizando a necessidade de maior suporte institucional e preparação prévia para que a experiência acadêmica pudesse ser mais acessível. Embora a qualidade das aulas e das interações entre os colegas tenha sido amplamente elogiada, também houve críticas quanto ao acompanhamento individualizado oferecido pelos orientadores e à estrutura do curso, com sugestões para a redução do número de alunos por professor-orientador.

Apesar das adversidades, houve um consenso de que o programa impactou

positivamente a prática profissional dos mestrados. Muitos participantes relataram que aplicaram os conhecimentos adquiridos diretamente em seus ambientes de trabalho, desenvolvendo novos projetos pedagógicos e adotando abordagens inovadoras no ensino. Além disso, destacaram que a formação estimulou reflexões críticas sobre sua atuação profissional, incentivando-os a implementar práticas mais eficazes e alinhadas às novas demandas do setor educacional.

No entanto, a valorização financeira imediata para os servidores que concluíram o mestrado ainda se mostra limitada, o que gerou frustração para alguns participantes. Ainda assim, os entrevistados expressaram otimismo em relação ao reconhecimento futuro que o título de mestre pode proporcionar, seja por meio de novas oportunidades de carreira, promoções ou aumento da autonomia profissional. Essa perspectiva evidencia a importância de políticas públicas que garantam maior valorização e incentivos aos servidores qualificados, de modo que o investimento em formação continuada se traduza efetivamente em benefícios institucionais e salariais.

Outro ponto de destaque na pesquisa foi a forte coesão entre os mestrados, que ressaltaram a importância da colaboração e do trabalho em equipe ao longo do curso. O senso de comunidade acadêmica criado entre os participantes foi essencial para superar desafios e tornar a experiência mais enriquecedora. Diante desse cenário, os entrevistados sugeriram ajustes na estrutura do programa, tornando-o mais acessível e menos exaustivo, além da criação de um fluxo direto para o doutorado, permitindo que os profissionais interessados possam dar continuidade à sua qualificação sem longos intervalos entre os ciclos formativos.

Os depoimentos evidenciaram que o programa foi crucial para o desenvolvimento de competências contemporâneas, como liderança, inovação e aplicabilidade prática do conhecimento adquirido, aspectos fundamentais para a evolução da gestão educacional no setor público. No entanto, os resultados da pesquisa também refletiram uma dualidade de percepções: enquanto muitos celebraram as oportunidades e os aprendizados obtidos, outros destacaram as dificuldades enfrentadas, como o impacto da carga de trabalho na saúde mental e a falta de informações claras sobre benefícios e suporte acadêmico.

De forma geral, a pesquisa confirmou que o Programa Trilhas de Futuro Educadores teve um impacto transformador nos servidores participantes, promovendo avanços significativos em suas trajetórias profissionais e acadêmicas. No entanto, a experiência também revelou áreas que precisam ser aprimoradas, especialmente em relação à estruturação da carga horária, ao suporte institucional e às estratégias para uma melhor adaptação ao conteúdo do curso.

Assim, conclui-se que o Trilhas de Futuro Educadores é uma iniciativa essencial para a qualificação de servidores públicos da educação, mas que ainda enfrenta desafios que precisam ser superados. Sua continuidade e aprimoramento são fundamentais para potencializar os impactos positivos na formação profissional, contribuir para a modernização da educação pública e garantir um ensino mais inclusivo, eficiente e inovador.

Por fim, espera-se que este estudo possa inspirar novas pesquisas e ações voltadas para o aperfeiçoamento de políticas de formação continuada, promovendo o fortalecimento do ensino público no estado de Minas Gerais e no Brasil. A valorização do servidor por meio da qualificação acadêmica deve ser um compromisso permanente das instituições educacionais e governamentais, garantindo que a educação continue a ser um pilar fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país.

8.1 Limitações do estudo

A presente pesquisa, ao investigar as percepções dos servidores públicos da educação sobre o Programa Trilhas de Futuro Educadores, revelou diversas contribuições significativas para o entendimento do impacto da formação continuada na qualificação profissional desses mestrandos. No entanto, como em qualquer estudo acadêmico, algumas limitações foram identificadas ao longo do processo de investigação, as quais devem ser consideradas tanto para a interpretação dos resultados quanto para o aprimoramento de pesquisas futuras.

Uma das principais limitações encontradas foi a restrição amostral, uma vez que a pesquisa contou com 14 participantes, o que, embora represente um grupo significativo dentro do contexto analisado, não permite generalizações absolutas para todos os servidores públicos que participaram do programa. A diversidade de trajetórias e experiências dos mestrandos entrevistados possibilitou uma visão ampla sobre os desafios e benefícios do curso, mas não abrange todas as nuances que poderiam ser identificadas com uma amostragem maior e mais representativa de diferentes edições do programa.

Além disso, a metodologia adotada, baseada em entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo, permitiu captar percepções subjetivas e experiências individuais dos mestrandos, mas não mensurou objetivamente indicadores quantitativos, como índices de desempenho profissional antes e depois da conclusão do curso. A pesquisa, portanto, focou na análise qualitativa, limitando a possibilidade de comparações estatísticas mais amplas, que poderiam reforçar a compreensão sobre os impactos do programa na trajetória dos participantes. Estudos futuros poderiam complementar esta abordagem com métodos mistos, combinando dados

qualitativos e quantitativos, a fim de ampliar a robustez das análises.

Outro fator relevante refere-se à variação de acesso e suporte institucional durante a formação dos mestrandos. Embora muitos participantes tenham relatado benefícios significativos com a pós-graduação, outros apontaram dificuldades relacionadas à carga horária excessiva, à falta de flexibilização no ambiente de trabalho e ao apoio financeiro limitado. Como a experiência acadêmica variou conforme a realidade profissional e pessoal de cada servidor, algumas diferenças nas percepções dos participantes podem ter sido influenciadas por fatores externos à estrutura do programa em si.

Além disso, o estudo também enfrentou desafios metodológicos durante a coleta de dados, pois a realização de entrevistas remotas ou por meio de plataformas digitais pode ter impactado o nível de aprofundamento das respostas e a espontaneidade dos participantes. Embora essa abordagem tenha sido necessária devido às restrições de tempo e disponibilidade dos entrevistados, a interação presencial poderia ter favorecido um engajamento maior e um aprofundamento qualitativo mais detalhado.

Outro aspecto a ser considerado é que a pesquisa analisou apenas uma edição do programa, ou seja, os participantes entrevistados pertenciam majoritariamente à primeira turma do Trilhas de Futuro Educadores (2022). Como o programa ainda está em fase de consolidação e aprimoramento, futuras edições podem apresentar ajustes estruturais, melhorias na metodologia e novas perspectivas dos mestrandos. Dessa forma, estudos longitudinais poderiam fornecer uma visão mais abrangente sobre a evolução do programa e o impacto de suas modificações ao longo do tempo.

Por fim, cabe ressaltar que as percepções dos mestrandos foram influenciadas por expectativas individuais e por diferentes níveis de adaptação ao curso, o que pode ter gerado uma diversidade de opiniões sobre a eficácia do programa. Enquanto alguns participantes enfatizaram a transformação positiva proporcionada pela formação, outros expressaram frustrações com relação ao suporte recebido e à valorização profissional imediata. Portanto, a análise das respostas deve levar em consideração os fatores pessoais e contextuais que moldaram as experiências de cada entrevistado.

Diante dessas limitações, recomenda-se que estudos futuros explorem novas abordagens metodológicas, ampliando a amostragem e incluindo diferentes edições do programa para garantir uma compreensão mais abrangente de seus impactos. Além disso, pesquisas que avaliem o impacto do mestrado no longo prazo, analisando a progressão de carreira dos egressos e sua inserção em novos cargos administrativos e pedagógicos, poderiam fornecer insights valiosos para o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada para servidores públicos.

da educação.

Embora algumas limitações tenham sido identificadas, a pesquisa cumpriu seu papel ao oferecer uma análise detalhada e crítica sobre a experiência dos mestrandos no Programa Trilhas de Futuro Educadores, trazendo contribuições significativas para o debate sobre a qualificação profissional no setor educacional e apontando caminhos para aprimoramento do programa e de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos servidores.

8.2 Sugestões para pesquisas futuras

Diante dos achados e das limitações desta pesquisa, torna-se evidente a necessidade de novas investigações que possam aprofundar a compreensão sobre a formação continuada de servidores públicos da educação e seus impactos na qualificação profissional e na melhoria da gestão educacional. Assim, sugerem-se algumas direções para pesquisas futuras, que podem contribuir para o aprimoramento do Programa Trilhas de Futuro Educadores e para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à formação de educadores.

Uma das principais sugestões é a realização de estudos longitudinais, que acompanhem os egressos do programa ao longo do tempo, analisando como a formação continuada influencia sua progressão de carreira, práticas pedagógicas e oportunidades profissionais. Esse tipo de investigação permitiria avaliar se os conhecimentos adquiridos são efetivamente aplicados no ambiente de trabalho, identificando obstáculos para a implementação de novas metodologias e estratégias na gestão educacional.

Outra vertente importante a ser explorada é a avaliação do impacto institucional do programa, analisando como a formação dos servidores influencia as escolas e órgãos educacionais onde atuam. Pesquisas que envolvam entrevistas com gestores escolares, professores e alunos poderiam oferecer uma visão mais ampla sobre os reflexos do programa na qualidade do ensino e na administração educacional.

Além disso, recomenda-se a realização de estudos comparativos entre diferentes programas de pós-graduação voltados para servidores públicos da educação, tanto em nível nacional quanto internacional. Comparar o Programa Trilhas de Futuro Educadores com outras iniciativas similares poderia trazer insights sobre boas práticas, desafios comuns e estratégias de melhoria, auxiliando na formulação de políticas públicas mais eficazes para a qualificação profissional dos educadores.

Outra abordagem relevante seria a investigação sobre as dificuldades enfrentadas pelos mestrandos, especialmente no que diz respeito à conciliação entre trabalho e estudo, suporte

institucional e desafios acadêmicos. Pesquisas que utilizem métodos mistos, combinando dados quantitativos e qualitativos, poderiam fornecer uma visão mais precisa sobre os fatores que afetam a experiência dos participantes e propor estratégias para reduzir os impactos negativos e ampliar os benefícios da formação.

Sugere-se, ainda, que futuras pesquisas analisem a valorização profissional e financeira dos servidores após a conclusão do mestrado, verificando se há impacto real na progressão na carreira, na remuneração e na ocupação de cargos de liderança dentro das instituições educacionais. Esse tipo de análise pode ajudar a entender se os esforços para qualificação são devidamente reconhecidos e recompensados pelo sistema educacional e pelas políticas institucionais.

Outro aspecto relevante a ser explorado diz respeito à eficácia dos métodos de ensino utilizados no programa, avaliando se a abordagem adotada favorece a aprendizagem significativa e a aplicabilidade prática do conhecimento adquirido. Investigações sobre estratégias pedagógicas inovadoras e metodologias ativas no ensino superior poderiam contribuir para a formulação de um modelo de formação continuada mais dinâmico e eficiente.

Por fim, considerando os desafios apontados pelos participantes desta pesquisa, seria interessante realizar estudos sobre a necessidade de flexibilização de horários e suporte institucional para os mestrandos, analisando como as políticas educacionais podem ser ajustadas para facilitar a participação de servidores públicos em programas de pós-graduação, sem comprometer sua atuação profissional.

Essas sugestões demonstram que há múltiplas possibilidades de aprofundamento sobre o tema, sendo essencial que novas pesquisas sejam conduzidas para ampliar a compreensão sobre os desafios e impactos da formação continuada no setor educacional. O avanço dos estudos nessa área poderá orientar políticas públicas mais eficazes, contribuir para o aprimoramento de programas de pós-graduação e fortalecer a qualificação dos servidores públicos da educação, promovendo um ensino público de maior qualidade e impacto social positivo.

REFERÊNCIAS

- Aguilar, M. A. S., Oliveira, J. F., Dourado, L. F., Azevedo, J. M. L., & Amaral, A. N. C. (2016). Valorização dos profissionais da educação: condições e relações de trabalho. *Caderno Temático 7 ANPAE*, 7(32), 1-43. <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/7Caderno.pdf>
- Alves, V. M., Espindola, C. P., & Bianchetti, L. (2012) A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. *Revista Educação Em Questão*, 43(29), 135-156. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4071>
- Amaral, H. K. (2006). Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. *Revista do Serviço Público*, Brasília, 57(4), 549-563. <https://doi.org/10.21874/rsp.v57i4.211>
- Apple, M. W., Ball, S. J., & Gandin, L. A. (Orgs.). (2013). *Sociologia da educação: análise internacional*. Penso.
- Araújo, E. A. T., Camargos, M. A., Camargos, M. C. S., & Dias, A. T. (2013). Desempenho acadêmico de discentes do curso de ciências contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, 24(1), 60-83. <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/1181>
- Arruda, S. J., & Caetano, M. R. (2012). Inovação curricular na escola pública: A teoria e a prática de projeto salas-ambiente. *Universo Acadêmico*, 5(1), 111-126. https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/ckeditorfiles/ua2012_sjarruada_mrcaetano.pdf
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baroni, M., & Oliveira, J. M. (2006, nov. 7-10). *Desenvolvimento profissional e mobilização de competências no setor público*. 11º Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Ciudad de Guatemala. <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/738/1/Desenvolvimento%20profissional%20e%20mobiliza%C3%A7%C3%A3o%20de%20compet%C3%A2ncias%20no%20setor%20p%C3%BAblico.pdf>

- Barros, S. G. G. G. (2019). Pós-graduação de servidores públicos: percepções de egressos sobre os efeitos de uma especialização. *Rev. Serv. Público*, 70 (Especial), 132-159. [https://www.researchgate.net/publication/338961460_Pos-Graduacao de Servidores Publicos percepcoes de egressos sobre os efeitos de uma especializacao](https://www.researchgate.net/publication/338961460_Pos-Graduacao_de_Servidores_Publicos_percepcoes_de_egressos_sobre_os_efeitos_de_uma_especializacao)
- Bicudo, M. A. V. (2021). A lógica da pesquisa qualitativa e os modos de procedimentos nela fundados. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 9(22), 540-552. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22.507>
- Binenbojm, M., Rodrigues, K. S. C., Matos, J. C., Jansen, C. A., Almeida, A. N., & Ribaski, N. C. *et al.* (2024). Adversidades na trajetória do mestrado profissional: um estudo de caso. *Revista Caderno Pedagógico*, 21(8), 1-27. DOI: 10.54033/cadpedv21n8-099
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto.
- Bomfim, R. A. (2012). Competência profissional: uma revisão bibliográfica. *Revista Organização Sistêmica*, 1(1), 43-63. <https://www.revistasuninter.com/revistaorganizaosistemica/index.php/organizacaoSistemica/article/view/62>
- Caldeira, A. M. S., & Zaidan, S. (2010). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*.
- Carvalho, E. A. P. M. (2019). *Implantação de inovações curriculares no interior da escola: a perspectiva da gestão* [Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica]. Repositório da PUCSP. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/22612/2/Esther%20de%20Almeida%20Pimentel%20Mendes%20Carvalho.pdf>
- Cassiano, C., Guimarães, V. H. A., & Gonçalves, J. R. L. (2023). “Não importa o que você sente ou pensa, você precisa de ser produtivo e eficiente” – Vivências e percepções dos estudantes de mestrado e doutorado no Brasil. *Brazilian Journal of Health Review*, 6(2), 5860–5879. DOI:10.34119/bjhrv6n2-114
- Creswell, J. W. (2014). *Desenho de pesquisa: abordagens qualitativas, quantitativas e de métodos mistos*. Sábio.

- Cushner, K. (2007). The role of experience in the making of internationally-minded teachers. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 27-39. <https://eric.ed.gov/?id=EJ795140>
- Dalmoro, M. (2019). *Impacto da qualificação stricto sensu no trabalho de servidores públicos*. [Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume Repositório Digital. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193883>
- Degrandisa, F., & Marques, C. B. (2018). Inovação curricular: um desafio possível. *Educação por Escrito*, 9(1), 118-133. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.1.27957>
- Dellaroza, M. S. G., Tada, C. N., Haddad, M. C. L., Vannuchi, M. T. O., & Maziero, V. G. (2015). O ensino de gerência em enfermagem na graduação: uma revisão integrativa. *Semina: Ciências Biológicas e da saúde*, 36(1, supl.), p. 149-158. <https://doi.org/10.5433/1679-0367.2015v36n1Suplp149>
- Deluiz, N. (2001). O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do Senac*, 27(3), 12–25. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572>
- Denzin, N. K., & Lincoln, YS (2018). *O manual SAGE de pesquisa qualitativa*. Sábio.
- Dutra, J. S. et al. (2000). Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. *Revista de administração contemporânea*, 4(1), 161-176. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552000000100009>
- Estaca, R. E. (1995). *A arte da pesquisa de estudo de caso*. Sábio.
- Fernandes, F. (1978). *A universidade em uma sociedade em desenvolvimento*. Circuito Fechado, Ensaios.
- Flick, U. (2020). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. SAGE.
- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14(28), 139-152. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552000000100009>
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. (5a ed.). Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e

Terra.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *As forças da mudança na educação*. Artmed.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. (2a ed.). Artes Médicas Sul.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6a ed.). Atlas.

Gil, A. C (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

Guimarães, F. A. L. (2005). *Realização profissional, prazer e sofrimento no trabalho e valores: um estudo com profissionais de nível superior* [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório da UFU. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17177>

Hashizume, C. M., & Nogueira, C. R. de A. T. (2022). Sobre a noção de competência na educação e no mundo do trabalho: aproximações com a perspectiva de Paulo Freire. *Dialogia*, (42), 1-12. <https://doi.org/10.5585/42.2022.23183>

He, Y., Lundgren, C., & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: In-service teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 66, 147-157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.012>

Imbernón, F. (2017). *Formação e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza docente*. Penso.

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Editorial Graó.

Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. Cortez.

Julião, A. L. (2023). Autonomia e inovação curricular: resistir, repensar e atravessar margens. *Revista Espaço do currículo*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.65494>

Kilimnik, Z. M. et al. (2004). Competências profissionais e modernidade organizacional: coerência ou contradição? *RAE – Revista de Administração de Empresas*, 44, 10-21. <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/37273>

- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In: L. B Resnick, J. M. Levine, & S. Teasley (Ed.). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington. American Psychological Association.
- Le Boterf, G. (2000). *Construir as competências: Como tornar-se competente*. Atlas.
- Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014.htm>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes para a formação continuada dos profissionais da educação, incluindo professores e gestores. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a.htm>
- Locatelli, C. (2021). A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. *Educar em Revista*, 37, 1-21. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/70684>
- Loiola, L. M. (2013). Breve histórico do termo competência. *HELB*, 7(7), 1. <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013>
- Lopes, C. A., & Lopes, B. A. (2021). *Pós-Graduação stricto sensu e produção científica no Brasil entre os anos de 2000 e 2018*. Consultoria Legislativa – Estudo Técnico. <https://bd.camara.leg.br/bd/bitstreams/00af9748-e012-48ab-a8e5-0b5c38f18fae/download>
- Marconi, M., A., & Lakatos, E. M. (2019). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Marinho-Araújo, C. M., & Rabelo, M. L. (2015). Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação*, 20(2), 443-466. https://www.researchgate.net/publication/317527778_Avaliacao_educacional_a_abordagem_por_competencias
- Masetto, M. T. (2011). Inovação curricular no ensino superior. *Revista e-Curriculum*, 7(2), 1-20. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6852/4966>
- Masetto, M. T., & Gaeta, C. (2019). Trajetória da pedagogia universitária e formação de

- professores para o ensino superior no Brasil. *Em Aberto*, 32(106), 45-57.
<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i106.4434>
- Masetto, M. T., & Zukowsky-Tavares, C. (2015). Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo em um curso de direito. *Revista e-Curriculum*, 13(1), 5-27. <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/22460/16391/0>
- Matos, I. P. A. (2010). *Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática* [Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas, Universidade Federal de Goiás. Repositório da UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2004>
- Mendes, B. R. D., Marcolino, K. E. A., & Araújo, R. N. (2022). A valorização social do professor e seu impacto na formação da identidade docente: um estudo analítico. *Olhar de Professor*, 25, 1-21.
<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1579>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Análise qualitativa de dados: um livro-fonte de métodos*. Sábio.
- Muhr, T. (1993). *Atlas.ti: the knowledge workbench*. Berlim: desenvolvimento de software científico. [http://dx.doi.org/10.1016/S0740-8188\(00\)00070-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0740-8188(00)00070-0)
- Nascimento, E. L., & Ramos, J. S. S. (2021). *Formação continuada de professores em nível de pós-graduação: a efetivação da meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. *Diálogo*, (46), 1-10. <http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.v0i46.5852>
- Nobre, L. N., & Freitas, R. R. (2017). A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. *Brazilian Journal of Production Engineering*, São Mateus, 3(2), 18-30. <http://orcid.org/0000-0001-7726-263X>
- Nunes, R. R., Ribeiro, J. C. L., & Amorim, R. J. R. (2017). A aprendizagem colaborativa na formação docente: prática pedagógica e tecnologias. *Revista Profissão Docente*, 17(36), 21-34. <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1108>
- Paiva, K. C. M. (2007). *Gestão de competências e a profissão docente: um estudo em universidades no estado de Minas Gerais* [Tese de Doutorado em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais]. <http://hdl.handle.net/1843/EOSA-76BJ82>

- Pereira, A. L. C., & Silva, A. B. (2011). As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. *Cadernos EBAPE.BR*, 9(Edição Especial), 627-647. <https://www.redalyc.org/pdf/3232/323227830010.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). *Construir as competências desde a escola*. Artmed.
- Ribeiro, D. (2006). *O povo brasileiro*. Companhia de Bolso.
- Ribeiro, D. B. (2016). Pós-graduação, formação e trabalho profissional. *Temporalis*, 16(32), 73-95. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n32p73-95>
- Rivas, N. P. P., Degreve, G. M. S., & Schiabe, D. (2022). A Pós-Graduação brasileira como espaço de formação de professores: construtos didáticos e curriculares. *Revista de Estudos Curriculares*, 13(1), 51-71. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=132>
- Rodrigues, F. A., & Mogarro, M. J. (2020). Imagens de identidades profissional de futuros professores. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019250004>
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lúcio, P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Penso.
- Santos, A. C., Baruff, M. M., & Oliveira, L. S. F. (2024). Percepções de mestrands em educação sobre a formação do professor-pesquisador. *Perspectiva*, 42(3), 1–17. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e96540>
- Schwartz, B. (1998). *A aprendizagem baseada em problemas: uma abordagem para o desenvolvimento de competências*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Schwartzman, S. (2022). Pesquisa e pós-graduação no Brasil: duas faces da mesma moeda? *Estudos Avançados*, 36(104), 227-254. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36104.011>
- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 2023. *Com oferta de cursos de mestrado*,

doutorado e especialização, Trilhas de Futuro Educadores é possibilidade de crescimento para os servidores da educação. <https://www.educacao.mg.gov.br/com-oferta-de-cursos-de-mestrado-doutorado-e-especializacao-trilhas-de-futuro-educadores-e-possibilidade-de-crescimento-para-os-servidores-da-educacao>

Senado Federal. (2008). *Legislação Consolidada do Servidor Público*. Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações.

Senge, P. M. (2001). *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. (8aed.). Best Seller.

Shulman L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>

Shulman, L. S. (1987). Conhecimento e ensino: fundamentos da nova reforma. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>

Silva, A. H.; & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, 1(1), 737-747. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010>

Silva, D. C. *et al.* (2022). Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 38.

Silva, R. R. D. (2021). Imagens e palavras para uma teoria da inovação curricular. *Educação & Sociedade*, 42, 1-4. <http://dx.doi.org/10.1590/es.237555>

Silva, S. M. C. *et al.* (2023). Motivos para o ingresso na pós-graduação stricto sensu – uma pesquisa com estudantes de uma IES pública. *Psicologia Escolar e Educacional*. 27, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021208740>

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Tourinho, M. M., & Palha, M. das D. C. (2014). A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. *Cad. EBAPE.BR*, 12(2), 270-283. <https://doi.org/10.1590/1679-39519356>

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: uma pesquisa qualitativa*

em educação. Atlas.

- Unihorizontes. (2023). *Manual do mestrando: mestrado em administração do centro universitário Unihorizontes*. Unihorizontes.
- Verçoza, F. M. S. (2020). *Educomunicação como metodologia ativa na formação continuada de professores do ensino médio*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas].
<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/7579/1/Educomunica%C3%A7%C3%A3o%20como%20metodologia%20ativa%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20de%20professores%20do%20ensino%20m%C3%A9dio.pdf>
- Vergara, S. C., Villardi, B. Q., Santos, M. C. F., & Fernandes, P. P. (2012, set. 22-26). *Competências educacionais de docentes em cursos de mestrado e doutorado em administração*. 36º Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, Brasil.
https://arquivo.anpad.org.br/diversos/download_zips/63/2012_EPQ787.pdf
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Xavier, A. T. (2018). A formação do servidor público na melhoria e eficiência nos processos de trabalho e ascensão profissional no município de Maranguape – CE [Projeto em especialização em Gestão Pública, Escola Nacional de Administração Pública – ENAP].
<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4157/1/Adriano%20Teixeira%20Xavier.pdf>
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Editions Liaisons. p. 109.
- Zawacki-Richter, O., & Anderson, T. (2015). *Educação a distância online: construindo uma agenda de pesquisa*. Artesanato Educacional.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada para participantes do Programa Trilhas de Futuro

Agradecemos por concordar em participar desta entrevista. Seu *feedback* é fundamental para a pesquisa que busca analisar o impacto da participação dos servidores em suas competências profissionais, práticas pedagógicas e desafios no Programa Trilhas de Futuro Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Suas respostas serão tratadas com confidencialidade e serão de grande valor para a compreensão desse fenômeno da pesquisa. Antes de começarmos, gostaria de pedir sua permissão gravar uma entrevista em áudio para garantir a precisão das informações. Você se sente à vontade quanto isso?

1: Perfil do Entrevistado

Nome (opcional):

Cargo ou Posição:

Tempo de atuação na educação:

Instituição de ensino em que atua (se aplicável):

2: Conhecimento sobre o Programa Trilhas de Futuro

De que forma tomou conhecimento do Programa Trilhas de Futuro?

3: Participação e envolvimento no Programa

Conte sua experiência ao participar do Programa Trilhas de Futuro

Como você se envolveu ativamente no programa? Participou de todas as atividades propostas?

Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante sua participação no programa?

Você acredita que o programa atendeu às suas expectativas em relação à formação continuada? Porquê?

4: Mudanças na Prática Pedagógica

Você identificou mudanças em sua prática pedagógica após a participação no Programa Trilhas de Futuro? Se sim, poderia compartilhar alguns exemplos?

Houve algum impacto positivo nas experiências de aprendizado no seu ambiente de trabalho?

Quais foram?

Houve algum impacto negativo sobre suas experiências com o programa? Quais?

5: Eficácia do Programa na Valorização da Educação

Você acredita que o programa contribuiu para uma educação mais eficiente? Porquê?

Você acredita que o programa contribuirá para a sua valorização profissional? Porquê?

Mais uma vez, agradecemos por compartilhar suas experiências e percepções. Suas respostas são essenciais para este estudo. Suas contribuições serão tratadas em sigilo e confidencialidade e não serão repassadas a diante a sua real identidade. As informações serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e contribuirão para um entendimento mais completo do impacto do Programa Trilhas de Futuro em Minas Gerais. Caso você tenha alguma dúvida ou deseje acrescentar algo posteriormente, estamos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Justificativa Científica

- Base Teórica: As perguntas foram formuladas com base nas teorias discutidas no referencial teórico, como a importância da formação continuada, reflexão crítica (Paulo Freire), inovação curricular, eficiência educacional e valorização dos educadores.
- Objetivos do Estudo: Cada pergunta visa coletar dados relevantes para entender como o programa impacta a prática dos servidores, alinhando-se com os objetivos de promover inovação curricular e valorizar a educação.
- Relevância: Ao explorar esses aspectos, a entrevista busca compreender o impacto do programa, bem como contribuir com *insights* para potenciais melhorias e expansões futuras.