

## Reflexões sobre o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF)<sup>1</sup>

### Reflections about the *Mestrado Nacional em Ensino de Física (MNPEF)*

Paulo Vinícius Rebeque<sup>1,2</sup>, Fernanda Ostermann<sup>3</sup>

<sup>1</sup>UFRGS - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (PPGenFis)

<sup>2</sup>IFRS - Câmpus Bento Gonçalves, paulo.rebeque@bento.ifrs.edu.br

<sup>3</sup>UFRGS - Instituto de Física, fernanda.ostermann@if.ufrgs.br

#### Resumo

Tecemos neste texto reflexões sobre o modelo de formação docente proposto pelo Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF). Partindo de um conjunto de ideias e propostas globais que visam melhorar a formação continuada de professores e de uma análise das normas que regulam o MNPEF e de sua estrutura curricular, percebemos que este programa mantém um pensamento conservador de modelo de formação, o denominado de modelo de “treinamento”: cursos padronizados, ministrados por especialistas, que se concentram na resolução de problemas genéricos. Concluimos, assim, que as concepções e práticas de formação intrínsecas ao MNPEF vão, em alguns aspectos, na contramão das contribuições dadas pelas pesquisas sobre formação continuada de professores, bem como pesquisas específicas sobre os Mestrados Profissionais em Ensino.

**Palavras chave:** mestrado profissional em ensino, modelo de treinamento, formação continuada de professores.

#### Abstract

We made in this text reflections about the teacher education model proposed by *Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF)*. Starting from a set of ideas to improve in-service teacher education and from an analysis about rules and curriculum of the MNPEF, we can say that this program is based on the “instruction” model: standardized courses, given by experts, that focus on solving generic problems. We conclude that the conceptions and practices of teacher education belonging to MNPEF go against the contributions made by researchs about in-service teacher education and specific researchs about the professional master education.

**Key words:** professional master education, instruction model, in-service teacher education.

---

<sup>1</sup>Trabalho parcialmente financiado pela CAPES através do Projeto Observatório da Educação (OBEDUC).

## Introdução

A formação continuada de professores se caracteriza por processos intencionais de desenvolvimento profissional do docente que ocorrem após a formação inicial. De acordo com Pinto, Barreiro e Silveira (2010), tais processos podem apresentar formato e duração diferentes em função das necessidades e interesses dos professores e/ou de programas institucionais. Nessa perspectiva, congressos, simpósios, ciclo de palestras, cursos de curta duração sobre um conteúdo específico, entre outros, são considerados como ações pontuais. Além dessas ações, cursos de pós-graduação e encontros regulares, realizados em diversos ambientes, são considerados processos permanentes de formação.

Com relação aos cursos de pós-graduação, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), as instituições de ensino superior (IES) oferecem tais cursos em duas modalidades: *lato sensu* e *stricto sensu*. A primeira modalidade se refere aos cursos de especialização (presenciais ou à distância), enquanto que a segunda diz respeito aos cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado. Estes cursos habilitam o professor a atuar no ensino superior, bem como obter progressão funcional na carreira devido à titulação de especialista, mestre e doutor, respectivamente.

Dentro dos cursos de mestrado, como já mencionado, existem duas modalidades: o mestrado profissional (MP) e o mestrado acadêmico (MA). Ambos são modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, mas com características diferentes: “diferenças que se manifestam na orientação dos currículos, na composição do corpo docente e discente, nas formas de financiamento e nos arranjos institucionais” (BRASIL, 1995, p. 18).

Para além da descrição do contexto de criação dos cursos de MP, bem como os debates sobre pontos favoráveis e contrários a esses cursos - já bem explorados, por exemplo, por Castro (2005), Severino (2006) e Paixão e Bruni (2013) - ou das políticas de inserção e avaliação do MP no sistema de pós-graduação - tais como os trabalhos de Fischer (2005), Quelhas, Filho e França, (2005) e Negret (2008) -, buscamos neste trabalho contribuir com o debate acerca do Mestrado Profissional em Ensino (MPE).

Instituídos em 2002<sup>2</sup>, Moreira (2004) explica que os cursos de MPE surgiram para atender as necessidades dos professores da escola básica, visto que os cursos de MA não o faziam por privilegiarem a formação inicial de um pesquisador. O autor esclarece que o MPE se concentra em uma formação profissional que prepare o docente para ministrar disciplinas de conteúdo. Quanto aos cursos de MPE em Ciências e Matemática, Moreira e Nardi (2009) esclarecem que estes cursos estão desenhados para professores em serviço e, por isso, possuem potencial para contribuir com a melhoria do ensino nessas áreas.

Desde a criação dos primeiros cursos de MPE, o quantitativo desses cursos tem crescido rapidamente<sup>3</sup>, sendo que, nos últimos anos, a política da CAPES de criação de programas

---

<sup>2</sup>Segundo Moreira (2004) em março de 2002 três cursos de MPE tiveram início, a saber: Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), Mestrado Profissional em Ensino de Matemática (Pontifícia Universidade Católica / SP) e Mestrado Profissional em Ensino de Física (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

<sup>3</sup> Segundo a Avaliação Trienal 2013 da área de Ensino, até maio de 2013 a área de Ensino totalizava 95 Programas de Pós-Graduação que abrigavam 116 cursos, sendo “24 cursos de Doutorado (3 isolados e 21 articulados com Mestrados Acadêmicos), 38 cursos de Mestrado Acadêmico, e 54 cursos de Mestrado Profissional” (CAPES, 2013, p. 3).

## X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015

de MP em Rede Nacional<sup>4</sup> acelerou, ainda mais, a expansão e consolidação dessa modalidade de mestrado no sistema de pós-graduação.

Especificamente na área de Física, o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF) representa essa atual política da CAPES. Para termos uma ideia do aumento quantitativo desses cursos na área de Física, anterior ao MNPEF existiam seis cursos de MP em Ensino de Ciências, Física ou áreas afins, recomendados pela CAPES<sup>5</sup>. A partir do MNPEF, em menos de dois anos foram criados 45 cursos novos, denominados polos regionais (PR), distribuídos em Universidades Públicas (Estaduais ou Federais) ou em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de todo o país.

Com o objetivo de contribuir e ampliar o debate sobre os MPE - assim como as reflexões empreendidas por Ostermann e Rezende (2009), ao fomentarem a discussão sobre a natureza dos trabalhos de conclusão do MPE e Rezende e Ostermann (2014), ao debaterem as possíveis contribuições dos MPE em Ciências para a qualidade da educação científica - buscamos neste trabalho tecer reflexões a respeito das concepções e práticas de formação continuada de professores intrínsecas ao MNPEF.

Nesse sentido, para além da avaliação pautada em indicadores estipulados pela CAPES, tais como produção técnica e intelectual, corpo docente e discente, inserção social, entre outros, tecemos algumas reflexões sobre o MNPEF, suas concepções e práticas formadoras, bem como o contexto de sua criação, a fim de avaliar se há ou não sintonia com o conjunto de ideias e propostas globais para a formação continuada de professores.

Nosso objetivo é ampliar o debate sobre o MNPEF por meio de uma análise dos compromissos formativos desse programa e evidenciar que o modelo de formação proposto pelo MNPEF deixa de lado as contribuições dadas pelas pesquisas sobre formação continuada de professores, uma vez que se alinha ao modelo de “treinamento” para atender as exigências da CAPES para os programas de MP em rede nacional.

### **Sobre o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física**

Atendendo à solicitação da CAPES, a Sociedade Brasileira de Física (SBF) instituiu uma comissão para estudar e encaminhar um projeto de MP em rede na área da Física: o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF) (NASCIMENTO, 2014).

Seguindo as exigências da CAPES, a proposta da SBF consistiu na criação de um programa de pós-graduação, de caráter profissional e de abrangência nacional, voltado para os professores da educação básica que buscam formação profissional com ênfase em aspectos de conteúdos da área de Física.

Organizado em polos regionais (PR), hospedados em IES, para a realização de atividades presenciais de ensino, pesquisa e orientação, o MNPEF teve início no ano de 2013 com 21 PR e mais 24 PR criados em 2014<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> O primeiro programa em rede, criado em 2010, foi o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, seguido do Programa de Mestrado Profissional em Letras e do Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, ambos iniciados em 2013. Em 2014, três programas foram lançados: Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Artes, Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública e Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História.

<sup>5</sup> De acordo com o Portal da CAPES, atualizado em 17/11/2014.

<sup>6</sup> Em seus 45 PR, o MNPEF já ofereceu, via editais de processo seletivo, 360 vagas em 2013 e 483 vagas em 2014; já o edital de 2015 oferece 65 vagas. No site do MNPEF não há registros de novos PR em 2015.

X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC  
Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015

Quanto às exigências para a obtenção do título de mestre em Ensino de Física, segundo o regimento do MNPEF<sup>7</sup>: do aluno do programa será exigido o cumprimento de 32 créditos em disciplinas presenciais, sendo que cada crédito corresponde a 15 horas-aula, e a defesa e aprovação de um trabalho de conclusão que descreva o desenvolvimento e a avaliação de um produto educacional em Física.

Quanto ao currículo<sup>8</sup>, do total de 32 créditos, 24 são disciplinas de caráter obrigatório e 8 de caráter optativo. Dos créditos obrigatórios, 16 créditos correspondem a 4 disciplinas da área da Física, 4 créditos são de duas disciplinas de natureza pedagógica e epistemológica e os 4 créditos restantes equivalem a uma disciplina de estágio supervisionado. Já os 8 créditos de disciplinas optativas dizem respeito aos módulos I (experimental/computacional) e II (ensino), sendo necessário cursar, no mínimo, uma disciplina de cada módulo.

Sobre o trabalho de conclusão, o MNPEF segue as normas definidas pela CAPES para todos os cursos de MPE:

O mestrando deve desenvolver um processo ou produto educativo e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não-formais ou informais de ensino [...]. Este produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, etc. (CAPES, 2013, p. 24 -25).

Por fim, todas as exigências do MNPEF devem ser realizadas no período de 2 anos, podendo ser estendido, quando devidamente justificado, para, no máximo, 3 anos.

## **Formação Continuada de Professores: novas perspectivas**

Nas últimas décadas os contextos sociais têm sofrido mudanças abruptas que, inevitavelmente, levaram a escola a buscar uma readequação para atender a tais mudanças. Neste contexto, os professores são apontados com um dos principais agentes da mudança, não apenas no âmbito restrito do ensino e da aprendizagem, mas, principalmente, na democratização de educação.

Embora as pesquisas sobre formação continuada de professores têm contribuído para o avanço de novas concepções e práticas de formações, ainda há uma forte resistência em romper com os processos de “lições-modelos, [...] cursos padronizados ministrados por especialistas - nos quais o professor é um ignorante que assiste a seções que o “culturalizam e iluminam profissionalmente”” (IMBERNÓN, 2010, p. 8 -9).

As reformas educacionais dos anos 1990, excessivamente baseadas no currículo e no desempenho individual do professor, não respondem às necessidades da escola e dos professores do século XXI. É preciso questionar o predomínio do caráter transmissor de conteúdos nos cursos de formação continuada de professores. Além de questioná-lo, é necessário pensarmos novas alternativas e potencializar uma nova cultura formadora. Com a proposta de romper com os processos conservadores de formação, apresentamos um conjunto de ideias e propostas globais, organizadas por Imbernón (2010), que visam contribuir para a formação continuada de professores.

---

<sup>7</sup> Para consultar o Regimento do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF), acesse: <[http://www.sbfisica.org.br/v1/images/stories/MNPEF/Regimento\\_MNPEF.pdf](http://www.sbfisica.org.br/v1/images/stories/MNPEF/Regimento_MNPEF.pdf)>. 17/03/2015.

<sup>8</sup> Para maiores informações sobre a grade curricular 2014 do MPNEF, basta acessar o endereço eletrônico: <<http://www.sbfisica.org.br/~mnpef/documentos/Grade-Curricular-2014-MNPEF.pdf>>. 17/03/2015.

***A formação continuada deve agir sobre as situações problemáticas dos professores***

Segundo Imbernón (2010), a formação de professores, na maioria das vezes, sustenta-se em práticas formadoras que buscam a solução de problemas genéricos e padronizados; isto é, “tentava-se responder a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação” (p. 53).

Com base nessas práticas educadoras, passou-se a estabelecer um sistema *standard* de formação, o chamado modelo de “treinamento”. De acordo com Imbernón (2010), a concepção básica deste modelo é a de que

[...] existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores nas aulas, de forma que, para aprendê-los, são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas [...]. Neles a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores (p. 54).

Face à diversidade de contextos educacionais e sociais, bem como as características pessoais de cada professor, torna-se essencial que a formação padronizada seja substituída progressivamente por práticas formadoras que respondam as situações problemáticas do contexto escolar. Por isso Imbernón (2010) defende que a formação de professores deve ser guiada por situações problemáticas, não por problemas genéricos. O autor coloca a necessidade da escola desenvolver projetos de pesquisas que analisem as situações problemáticas a partir do fazer dos professores, assim como entender o processo “ação-reflexão-ação” como um instrumento capaz de promover a mudança e o desenvolvimento institucional. Para Imbernón (2010), o estudo das situações problemáticas:

[...] leva à promoção da inovação institucional como objetivo prioritário da formação continuada; à crença na capacidade dos professores de formularem questões válidas sobre sua própria prática e de definirem objetivos que tratem de responder a tais questões, partindo-se do pressuposto de que os docentes podem se propor a uma pesquisa competente, baseada em sua experiência; à tendência dos professores de buscarem dados para responderem a questões relevantes e de refletirem sobre eles para obterem respostas a situações problemáticas do ensino; ao desenvolvimento dos professores de novas formas de compreensão, quando eles mesmos contribuem na formulação de suas próprias perguntas e recolhem seus próprios dados a fim de obter respostas. Assim, é possível que se gere um conhecimento válido mediante a formação (p.57).

Além disso, para contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional, segundo Imbernón (2010), a formação continuada deve promover a comunicação entre os colegas: a troca de experiências.

Os professores podem explicar o que lhes acontece, o que necessitam, quais seus problemas, entre outros, assumindo a posição de que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas por outros da forma como os acostumaram, mas de que são eles próprios, os professores, que podem participar ativa e criticamente, a partir de seus contextos educativos, de um processo de formação mais dinâmico e, obviamente, mais flexível [...] (p.68).

### ***A formação continuada deve entender os professores como sujeitos de sua formação***

Partindo das práticas habituais do modelo de “treinamento”, tais como currículo fechado, dependência hierárquica, pouca autonomia, entre outras, não há exagero algum em dizer que a formação continuada, seguindo o modelo de “treinamento”, trata os professores como simples objetos de formação, visto que cabe ao professor ser “atualizado” nos conhecimentos científicos e didáticos transmitidos pelos especialistas.

Superar o modelo de “treinamento” é entender que a formação não se restringe apenas ao domínio de conteúdos transmitidos por especialistas, mas sim um espaço que contribua para o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional. Segundo Imbernón (2010), para avançarmos na formação continuada é preciso romper com a submissão hierárquica do especialista que dita as normas. Promover a autonomia é necessário para que os professores assumam a posição de:

[...] sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permita ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos dos outros (p.78).

Para Imbernón (2010), as experiências acumuladas na formação de professores deixam claro que a concepção do formador-solucionador de problemas genéricos deve ser superada. Para isso o professor formador deve:

[...] assumir cada vez mais o papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar. [...] Compartilhar não é o mesmo que transmitir-ensinar-normatizar nem atualizar o mesmo que ajudar-analisar, nem aceitar o mesmo que refletir (p.94).

## **Discussão e Considerações Finais**

O MNPEF representa uma política da CAPES para enfrentar os “debates sobre estratégias e mecanismos de qualificação de professores em larga escala, com alta qualidade para incrementar o poder transformador da educação sobre a realidade do país” (CAPES, 2013, p. 9 e 10). No entanto, as propostas dos cursos de MPE, desde seu início - ver Moreira (2004) e Moreira e Nardi (2009) -, sempre defenderam a concepção de uma formação profissional que prepare o docente para ministrar disciplinas de conteúdo.

A proposta do MNPEF não é diferente, pois seu objetivo é:

[...] capacitar em nível de mestrado uma fração muito grande de professores da Educação Básica quanto ao domínio de conteúdos de Física e de técnicas atuais de ensino para aplicação em sala de aula como, por exemplo, estratégias que utilizam recursos de mídia eletrônica, tecnológicos e/ou computacionais para motivação, informação, experimentação e demonstrações de diferentes fenômenos físicos (*Homepage* do MNPEF).

Partindo do objetivo do MNPEF exposto acima, é nítida a preocupação do MNPEF com a formação dos conteúdos de Física, deixando de lado a formação pedagógica, social e política, também intrínsecas à profissão docente. Essa preocupação com os conteúdos de

Física é refletida na grade curricular do programa<sup>9</sup>, de modo a privilegiar a “atualização” de conteúdos de Física. Neste contexto, a abertura de um espaço para que o professor seja o protagonista de sua formação, isto é, busque soluções para a problemática de seu contexto escolar, é simplesmente ignorada: o professor é apenas um objeto de formação, pois é “treinado” para solucionar problemas genéricos dos conteúdos da Física.

A disciplina de estágio supervisionado, que poderia aproximar a Universidade e a Escola, é entendida como um momento oportuno para a implementação do produto educacional, seguindo, assim, uma recomendação da CAPES. Segundo a grade curricular do MNPEF: “A rigor, [o estágio supervisionado] não se constitui numa disciplina [...]. Consta como disciplina obrigatória nas diretrizes da CAPES para o Mestrado Profissional em Ensino”.

Como bem discutido por Ostermann e Rezende (2009), a obrigatoriedade de elaboração de um produto educacional como trabalho de conclusão reforça, ainda mais, uma concepção tecnicista do ensino; ou seja, entende-se o produto educacional como um instrumento que, quando aplicado na Escola, “facilita” a aprendizagem dos alunos.

Ao tomar como referência o modelo de “treinamento”, o MNPEF ignora as contribuições dada pelas pesquisas sobre formação de professores e também as pesquisas específicas sobre o primeiro Mestrado Profissional em Ensino de Física (MPEF), a saber:

Schäfer e Ostermann (2013a) apontam que o MPEF reforça a racionalidade técnica dos professores: “prática profissional que consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Em outro estudo sobre o MPEF, Schäfer e Ostermann (2013b) concluem que este curso favorece os saberes da formação profissional (acadêmicos) sem a devida articulação com os saberes da formação inicial e os saberes oriundos da atuação docente nas escolas.

Embora a experiência do MNPEF seja muito recente, podemos concluir que não há qualquer sintonia entre a formação proporcionada pelo MNPEF e as práticas e concepções de formação docente aqui expostas. Ademais, com uma grade curricular focada em disciplinas de conteúdos, além da concepção instrumental do produto educacional, podemos dizer que as necessidades da Escola e dos professores pouco são contempladas no contexto de formação do MNPEF, pois o programa se concentra na solução de problemas genéricos e, conseqüentemente, entende o professor como objeto de formação. Por fim, destacamos que a proposta da SBF segue as exigências da CAPES para a criação de programas de MP em rede nacional, não sendo contextualizada aos estudos até então realizados sobre formação continuada de professores ou sobre os cursos de MPE.

## Referências

BRASIL. Mestrado no Brasil - A situação e uma nova perspectiva. **Infocapes**. v. 3, n. 3-4, p. 18-21, 1995.

CAPES. **Caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-graduação**. Disponível em: <<http://avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/documento-de-area-e-comissao>>. CASTRO,

---

<sup>9</sup>50% da carga horária total da grade curricular corresponde às disciplinas da área da Física, a saber: Termodinâmica e Mecânica Estatística, Eletromagnetismo, Mecânica Quântica e Física Contemporânea. Chamamos a atenção para o fato de que as 4 disciplinas citadas pouco são estudadas no contexto da educação básica (Ensino Médio), mas sim em cursos de bacharelado em Física ou Programas de Pós-Graduação em Física ou áreas afins.

X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC  
Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015

C. M. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós- Graduação**, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, S. S. O Mestrado Nacional Profissional de Ensino em Física: a experiência da Sociedade Brasileira de Física. **Polyphonia**, v. 1, p. 1-15, 2014.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós- Graduação**. v. 2, n. 4, p. 24-29, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós- Graduação**. n. 1, p. 131-142, 2004.

MOREIRA, M. A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. v. 2, n. 3, p. 1-9, 2009.

NEGRET, F. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 5, n. 10, p. 217-225, 2008.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009.

PAIXÃO, R. B.; BRUNI, A. L. Mestrados Profissionais: características, especificidades, diferenças e relatos de sucesso. **Administração: Ensino e Pesquisa**. v. 14, n. 2, p. 279-309, 2013.

PINTO, C. L. L.; BARREIRO, C. B.; SILVEIRA, D. N. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**. v. 7, n. 1, p. 1-14, 2010.

QUELHAS, O. L. G.; FILHO, J. R. F.; FRANÇA, S. L. B. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-graduação**. v. 2, n. 4, p. 97-104, 2005.

REZENDE, F.; OSTERMANN, F. O protagonismo controverso dos Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências. **Ciência & Educação**. v. 21, n. 3, p. 543-558, 2015.

SCHÄFER, E. D. A.; OSTERMANN, F. O impacto de um Mestrado Profissional em Ensino de Física na prática docente de seus alunos: uma análise Bakhtiniana sobre os saberes profissionais. **Revista Ensaio**. v. 15, n. 2, p. 87-103, 2013a.

SCHÄFER, E. D. A.; OSTERMANN, F. Autonomia profissional na formação de professores: uma análise de entrevistas realizadas num Mestrado Profissional em Ensino de Física. **Revista Electrónica de Enseñanza de lasCiencias**. v. 12, n. 2, p. 287-312, 2013b.

SEVERINO, A. J. O mestrado profissional: mais um equívoco da política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação PUC**. nº 21, p. 9-16, 2006.