

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR E O RETORNO PARA A ESCOLA

*Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS)**

*Celi Corrêa Neres (UEMS)***

*Vilma Miranda de Brito (UEMS)****

RESUMO

O mestrado profissional em educação tem se apresentado como um importante espaço de formação de docentes da educação básica, já que se pretende nessa modalidade, por meio da imersão na pesquisa, formar um professor/pesquisador. Vislumbra-se, no âmbito de um mestrado dessa natureza, que o professor/pós-graduando/pesquisador possa desenvolver pesquisa focalizada nas situações reais, na sala de aula, nos diversos espaços educativos e, portanto, tem condições de ser protagonista de sua formação e transformação profissional. Nesse sentido, este artigo tem o objetivo de tecer reflexões sobre o percurso formativo dos docentes da educação básica na modalidade mestrado profissional e os possíveis impactos dessa formação para os profissionais e para a escola. Para tanto, buscou-se, por meio de abordagem qualitativa, apreender, por meio de narrativas dos egressos, os percursos, os sentidos e as possíveis contribuições dessa formação, no nível pessoal e profissional e, conseqüentemente, para a educação básica. As narrativas mostraram que a prática profissional foi transformada pela pesquisa realizada, os egressos destacaram a importância da relação direta entre a pesquisa e a realidade profissional, no entanto, o impacto pretendido pela aplicação dos projetos de intervenção ainda é algo a ser conquistado, o que revela necessidade de criar políticas para esse fim.

Palavras-Chave: Mestrado profissional. Educação básica. Qualificação profissional.

ABSTRACT

MASTER'S DEGREE IN EDUCATION: THE TEACHER'S/ RESEARCHER'S CONSTITUTION AND THE RETURN TO SCHOOL

The professional master's degree in education has emerged as an important formation space for teachers of basic education, since it is intended in this modality, through

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação (Profeduc), Unidade Universitária de Campo Grande. E-mail: eg.nogueira@uol.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (UFMS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação da UEMS. E-mail: celi@uems.br

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação (UEMS). E-mail: vilmiranda@bol.com.br

immersion in research, to form a teacher/researcher. It is glimpsed, in the ambit of this master's degree's nature, that the teacher/graduate student/researcher can develop research focused on real situations, in the classroom, in different educational spaces and therefore to be able to be protagonist of its own formation and professional transformation. In this sense, this article aims to weave reflections on the formation course for teachers of basic education in professional master mode and the possible impacts of such training for professionals and for the school. Therefore, it was sought, through a qualitative approach, to learn through the narratives of graduates, the paths, directions and possible contributions of such formation, in the personal and professional level and consequently to the basic education. The narrations showed that professional practice has been transformed by the research held, the graduates highlighted the importance of the direct relationship between research and the professional reality, and however, the desired impact for the implementation of intervention projects is still something to be conquered, which reveals the need to create policies for this purpose.

Keywords: Professional master. Master's degree. Basic education. Professional qualification.

RESUMEN

MASTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN: LA CONSTITUCIÓN DEL PROFESOR/INVESTIGADOR Y EL RETORNO A LA ESCUELA

El máster profesional en la educación se ha convertido en un importante espacio de formación básica de maestros de educación, se pretende en esta modalidad, a través de la inmersión en la investigación, formar un profesor/investigador. Se vislumbra, en el objetivo de un master de tal naturaleza, que el profesor/pos-graduando/investigador pueda desarrollar la investigación centrado en situaciones reales, en el salón de clases y en diferentes espacios educativos y por lo tanto es capaz de ser protagonista de su formación y transformación profesional. En este sentido, este artículo pretende tejer reflexiones en el curso de formación para profesores de educación básica en la modalidad de maestría profesional y los posibles impactos de este tipo de formación para los profesionales y para la escuela. Por lo tanto, se buscó a través de un enfoque cualitativo, aprender, a través de narrativas de egresados, las rutas, los sentidos y las posibles contribuciones de dicha formación, a nivel personal y profesional, y en consecuencia para la educación básica. Las narrativas mostraron que la práctica profesional ha sido transformado por la investigación, los graduados destacaron la importancia de la relación directa entre la investigación y la realidad profesional, sin embargo, el impacto deseado para la realización de proyectos de intervención sigue siendo algo que debe ser conquistado, lo que muestra la necesidad de crear políticas para este propósito.

Palabras Claves: Maestría profesional. Educación básica. Calificación profesional

Introdução

A oferta de programas de mestrados profissionais na área da educação tem crescido nos últimos anos no Brasil, por força de política da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para formação de professores. A modalidade dos mestrados profissionais é fruto

de uma ação da Capes com intuito de reorganizar os espaços da pós-graduação no país e também fomentar a qualificação daqueles profissionais que atuam diretamente no mercado. E como forma de possibilitar que a pós-graduação atue de modo mais estreito com a sociedade, contribuindo para o de-

envolvimento de práticas e processos diretamente ligados aos setores econômicos e sociais.

Nessa linha, a Capes publicou em 2009 a Portaria Normativa nº 07/2009, que trouxe a concepção de Mestrado Profissional com informações, orientações, normas e os objetivos para credenciamento e avaliação. No mesmo ano essa Portaria foi revogada pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes. Entre os objetivos definidos por esta Portaria estão:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

[...]

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; (BRASIL, 2009).

No caso dos docentes da educação básica, o mestrado profissional tem se apresentado como um importante espaço de formação, já que se pretende nessa modalidade, por meio da imersão na pesquisa, formar um professor/pesquisador “que no mundo profissional externo à academia saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor as suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social” (RIBEIRO, 2005, p. 15).

No âmbito de um mestrado dessa natureza, o professor/pós-graduando/pesquisador tem a possibilidade de desenvolver uma pesquisa com o sentido localizado nas situações de sua vida profissional, na sala de aula, nos diversos espaços educativos e, portanto, tem condições de ser protagonista de sua formação e transformação profissional. Conforme Ribeiro (2005, p. 315), o que se almeja como resultado da pós-graduação nessa modalidade é algo, ao mesmo tempo, simples e ambicioso:

O que se almeja é algo aparentemente simples, mas bastante ambicioso e difícil: que o aluno entenda a importância da pesquisa em sua área profissional,

que saiba onde encontrar a pesquisa ainda não feita mas que se fará no futuro – e, finalmente, que seja capaz de incorporá-la em seu exercício da profissão.

A pesquisa tem sido reconhecida como caminho para tornar os professores cada vez mais aptos a conduzir uma pedagogia atenta às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir, dessa forma, para a melhoria das instituições educativas e da educação. Portanto, a organização do tempo escolar no Brasil tende a constituir-se num tempo cultural e humanizador com vistas a um alargamento da nossa concepção de educação básica, cuja concepção e prática de educação devem se consolidar desatreladas da velha concepção utilitária e mercantil. Por isso a prática docente precisa ser fruto da reflexão sobre a ação, da capacidade de explicitar os valores das escolhas pedagógicas, do enriquecimento de ações coletivas, da consciência das múltiplas dimensões sociais e culturais que se cruzam na prática educativa escolar (ARROYO, 1996).

Isso significa que o professor, hoje, no Brasil, deve se situar nessa passagem histórica – da concepção conservadora e estreita para a concepção alargada do processo educativo. Para tanto, torna-se condição o alargamento do perfil do professor, uma vez que ele não se constitui apenas no desenvolvimento de novas atribuições e incumbências. É preciso que haja outra concepção e outra prática de formação, para que os currículos, as pesquisas e as políticas de formação cheguem “[...] ao cerne do ofício de mestres, do papel social do educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos” (ARROYO, 1999, p. 152).

Essa perspectiva de transformação ainda não é uma realidade brasileira e, pelo contrário, constitui-se em grande desafio imposto aos professores frente às mudanças da sociedade. Por outro lado, destaca-se também que a instituição escolar não tem mudado significativamente, o que pressupõe a necessidade de mudanças. No que concerne ao professor, há uma emergência no sentido de buscarem novos conhecimentos em virtude das mudanças geradas pelas reformas educacionais no atual momento histórico e, principalmente, pela busca de qualidade do ensino público.

A escola é, de fato, foco das reformas e das políticas educacionais, mas ela não deve constituir-

-se em um simples espaço de reprodução e de mera execução de proposições externas. Precisa, sim, constituir-se como espaço de construção e de transformação, partindo sempre da sua necessidade, buscando estabelecer parcerias com as universidades em projetos que atendam às suas dificuldades. Precisa, também, ter a compreensão de que a concepção de professor pesquisador representa uma ideia de movimento, num *continuum*, e que esta concepção deverá se atrelar à profissionalização, incluindo a valorização profissional, a valorização salarial e as condições de trabalho.

Gatti (2008, p. 62) ressalta que, no contexto das reformas educacionais, a necessidade de formação aparece associada a dois movimentos:

[...] de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população [...]

O caminho a percorrer, então, passa pela pesquisa, pela reflexão, que tem um papel fundamental na constituição do profissional da educação, uma vez que, para resolver os problemas cotidianos, o professor precisa da teoria, que só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. A pesquisa é o caminho pelo qual o professor vai aprender a conhecer a realidade para além das aparências e poder construir uma nova realidade, mais justa.

A particularidade da pesquisa desenvolvida nos mestrados profissionais favorece a produção da pesquisa voltada para o cotidiano escolar/educacional. O espaço formativo constituído nos mestrados profissionais nos permite uma aproximação com o conceito, postulado por Zeichner (2010), no que ele define como “terceiro espaço”. O autor defende que “a criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional [com vistas a] [...] dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação.” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Frente a essas considerações, vale questionar como tem se dado essa formação no interior dos programas de mestrado profissional, posto o pro-

jeto ambicioso de formar o pesquisador/professor e verificar como os egressos estão incorporando a prática da pesquisa, o conhecimento produzido no exercício da docência.

Essa inquietação moveu três pesquisadoras/professoras de um Mestrado Profissional em Educação (Profeduc), desenvolvido por uma Universidade Estadual, a desenvolverem uma pesquisa que teve como objetivo investigar como se constituiu o processo formativo dos egressos e como eles têm incorporado o conhecimento na sua prática profissional. Esse texto traz algumas reflexões que os dados da pesquisa apontaram acerca dessa formação do professor/pesquisador e o retorno para a prática profissional.

A constituição da pesquisa...

O Programa *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação (Profeduc) está direcionado para a formação de educadores e tem como foco a qualificação de docentes que já vêm atuando na educação básica com vistas ao desenvolvimento de ações que busquem impacto nessa etapa do ensino, por meio de práticas inovadoras. O programa tem como área de concentração a “Formação de Educadores” e as investigações concentram-se em duas linhas de pesquisa que compõem o programa: “Organização do Trabalho Didático” e “Formação de Professores e Diversidade”. A proposta pedagógica do Profeduc tem como eixo central a formação docente por meio da pesquisa, desenvolvendo estudos que busquem a melhoria da qualidade de ensino na educação básica, por meio da articulação dos conhecimentos, conteúdos e o fazer pedagógico. O que se intenta é criar, por meio da investigação científica, ferramentas e estratégias para que os educadores possam formular e/ou implementar propostas que tenham como mote a transformação do trabalho didático e das práticas pedagógicas nas escolas, impactando, dessa forma, as redes de ensino.

Saviani (2009, p. 151), afirma que os programas de formação de professores devem considerar em suas propostas o “o ato docente como fenômeno concreto, tal como ele se dá efetivamente nas escolas”. Para tanto, o autor assinala que é necessário, nesse aspecto, associar dois modelos comumente encontrados no âmbito da formação de professo-

res: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, centrado na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos; e o modelo pedagógico-didático, focado no efetivo preparo pedagógico didático.

Seguindo o que aponta Saviani (2009), as atividades de estudos e investigação desenvolvidas no Profeduc são ancoradas nos estudos teóricos e na realidade multifacetada apresentada nas escolas, com toda a complexidade que envolve a prática docente. Com essa estratégia, pretende-se provocar no mestrando a crítica reflexiva necessária para a transformação do fazer pedagógico.

Nessa mesma direção há uma preocupação permanente do grupo de docentes em superar o caráter eminentemente técnico muitas vezes conferido aos mestrados profissionais. Para tanto, optou-se por um desenho curricular e didático no qual as atividades de ensino e pesquisa ganhassem um caráter acadêmico, sem, no entanto, descolar-se da realidade profissional. Isso porque, de acordo com Saviani (2008), não é possível dissociar competência técnica do domínio teórico. Sobre esse aspecto, concordamos com Saviani (2008, p. 36) quando afirma: “Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é pois, o saber-fazer.”

A adoção desses princípios levou o grupo de docentes a optar pelo formato de dissertação para o Trabalho de Conclusão de Curso. As dissertações defendidas são decorrentes de pesquisas que se dedicam a investigar problemas da educação básica e apresentam, ao final, uma proposta de intervenção a fim de enfrentar ou dirimir as situações/problemas levantados na investigação e com isso contribuir para melhorias na educação básica.

A finalidade do programa de propor uma intervenção e de contribuir para melhorias na educação básica motivou as autoras deste trabalho a desenvolver uma pesquisa a fim de analisar o processo formativo engendrado na proposta pedagógica e também de investigar possíveis impactos dessa formação para a educação básica.

Para tanto, buscou-se, por meio de abordagem qualitativa, apreender, por meio de narrativas dos egressos, os percursos, os sentidos e as possíveis contribuições dessa formação, em nível pessoal e

profissional e, conseqüentemente, para a educação básica.

Importante registrar que o programa ofereceu, em 2013, 20 vagas para profissionais que atuavam, efetivamente, na educação básica. Naquele primeiro processo seletivo, iniciado em novembro de 2012, participaram mais de 150 profissionais. A avaliação preliminar demonstrou que houve grande participação dos professores vinculados às redes públicas de ensino do estado, evidenciando o interesse dos educadores em qualificar-se. A partir de 2014, houve ampliação do número de vagas com o credenciamento de novos professores orientadores para assim contribuir para a formação de um número maior de egressos. Hoje o Programa tem uma oferta de 25 vagas anuais e mantém convênio com a Secretaria de Educação do estado que sedia a universidade, no qual 40% das vagas do processo seletivo são disponibilizadas para os educadores vinculados.

Participaram dessa pesquisa 19 egressos que concluíram a primeira turma ofertada em 2013. Todos são educadores da educação básica e desenvolvem atividades de docência e gestão educacional. Atuam em escolas, secretarias de educação, institutos e projetos educacionais. Do total de 19 docentes, 09 estão vinculados à Secretaria Municipal de Educação e 10 às Secretarias de Estado de Educação; 14 são do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com a faixa etária entre 30 e 47 anos.

Para a produção das narrativas foi feito um convite para “provocar” a escrita a fim de colher informações, impressões e sentidos acerca do processo formativo durante o mestrado e também os possíveis impactos dessa formação para o desenvolvimento profissional e para a escola. O convite foi construído com base nos objetivos da pesquisa, com a seguinte composição: Convidamos você, mestre egresso da primeira turma do Mestrado Profissional, a realizar uma narrativa com o foco no processo formativo vivido no mestrado, os desafios encontrados no retorno ao seu espaço profissional como professor Mestre, considerando dois eixos de discussão:

1. A vivência da pesquisa no mestrado profissional, tomando como temática de investigação as questões relacionadas à educação e seu cotidiano, influenciou de alguma forma sua prática profissional?

2. O trabalho de conclusão do mestrado profissional se dá na forma de uma proposta de intervenção, visando à melhoria da educação. Você conseguiu implementar a proposta que construiu em seu local de trabalho?

A escolha pela narrativa, na recolha dos dados, deve-se ao fato de acreditar que ela é “[...] o melhor modo de representar e entender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48). A experiência aqui é entendida como algo vivido que nos ensina, de onde podemos refletidamente extrair e produzir conhecimento. Ademais, quando esta narrativa é escrita dois anos após a conclusão do mestrado, pode propiciar uma reflexão mais distanciada da experiência, ao se destacar, além das aprendizagens realizadas, os sentimentos e a essência do que foi de fato significativo para si.

Selecionamos para a escrita desse texto seis narrativas, e a escolha se deu por meio de representatividade das linhas de pesquisa, sendo três de cada linha. Para identificação dos participantes usaremos nomes fictícios de forma a preservar suas identidades.

De uma maneira geral, os mestrados desenvolvem trabalhos que estão relacionados com suas atividades profissionais, construindo pesquisas que auxiliam sua compreensão/atuação/intervenção nos lócus de atuação. Destacamos abaixo as pesquisas desenvolvidas pelos egressos selecionados para este artigo.

Linda é professora da educação infantil e investigou o que as crianças com as quais trabalha (crianças do Pré I, com idade entre 3 e 4 anos) pensam e expressam sobre a prática docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Trabalhou com algumas narrativas produzidas pelas crianças, narrativas estas que foram materializadas sob a forma de desenhos e relatos orais. Os resultados apontaram para uma realidade em que as vozes das crianças da Educação Infantil ainda são sufocadas e apontaram, principalmente, para outras possibilidades de realização da prática docente.

Milene, professora alfabetizadora da rede municipal, buscou com sua pesquisa analisar e compreender o processo de alfabetização dos professores indígenas Terena em seu processo de escolarização e, também, compreender como acontece a alfabetização de seus alunos e o que esses professores

almejam para o ensino bilíngue. Esta pesquisa foi desenvolvida com professores alfabetizadores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola indígena. Ao longo da pesquisa, percebeu por meio das narrativas e questionários aplicados aos professores que no contexto de alfabetização o ensino bilíngue ainda enfrenta resistência por parte dos pais, que têm preferência pela alfabetização em língua portuguesa.

Paula é coordenadora pedagógica de uma escola municipal de tempo integral e investigou como ocorre a formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral da rede municipal e se essa formação contribuiu para o bem-estar desses docentes. Teve como objetivo analisar o documento Proposta das escolas em tempo integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação, buscando evidenciar as contribuições dessa proposta para a prática pedagógica dos professores e para o bem-estar docente.

A autora concluiu que a instituição tem uma proposta inovadora, que prima não apenas pela permanência do aluno na instituição, como também pelo oferecimento de um currículo diferenciado, buscando o desenvolvimento integral dos alunos. Já em relação à formação continuada de professores que atuam na escola em tempo integral pesquisada, constatou que é imprescindível que a gestão escolar possa garantir aos docentes não só um ambiente de acolhimento e apoio, mas também atividades de formações continuadas que vão ao encontro das reais necessidades dos docentes, proporcionando assim bem-estar aos docentes dessa instituição.

Marta é professora, atua como educadora em um museu de arte contemporânea e realizou uma pesquisa sobre o ensino de artes visuais para alunos cegos na escola. Ela evidenciou como se dão as práticas do ensino de arte para o aluno cego, por meio de depoimentos com pessoas cegas que vivenciaram essa realidade. Constatou a escassez de produções nessa área, a morosidade das licenciaturas em adequar a sua matriz curricular e a ausência de práticas pedagógicas de modo a incluir o aluno cego nas aulas de arte. Constatou ainda que o trabalho do professor de arte em sala para o aluno com deficiência visual precisa considerar quem é o aluno, as necessidades que apresenta e, sobretudo, o seu potencial de aprendizagem.

Pedro é professor de Educação Física da rede estadual de ensino e sua pesquisa teve como objetivo a análise da Organização do Trabalho Didático nas práticas do ensino da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, frente às turmas inclusivas (classes comuns que atendem alunos com deficiência) em uma escola municipal. O autor contemplou no estudo a análise da relação educativa, os elementos de mediação utilizados – conteúdos, técnicas de ensino e tecnologias –, além do espaço físico onde essas práticas se estabelecem, e concluiu que o lócus observado, ainda que inserido em um sistema social excludente, desenvolve no âmbito da Educação Física, contraditoriamente, perspectivas que atendem a uma proposta inclusiva, sendo merecedoras de divulgação e discussões mais aprofundadas.

Rosa, professora da rede estadual de ensino, realizou um trabalho que teve como objetivo compreender e analisar a matriz teórica dos Programas “Além das Palavras” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” e, também, o contexto de suas implantações e os impactos dessas ações da secretaria na prática dos professores alfabetizadores, percebidos e mensurados por estes. A autora constatou que no campo teórico existe divergência entre as matrizes teóricas dos programas quanto aos conceitos de alfabetização, letramento, avaliação da aprendizagem e formação de professores. Na pesquisa de campo constatou que a maioria dos professores não percebe essa divergência e não tem clareza sobre o referencial teórico que fundamenta as práticas alfabetizadoras determinadas pela Secretaria.

As revelações nas narrativas: os percursos, os desfechos e os sonhos...

Das seis narrativas selecionadas, emergiram três eixos temáticos: o ingresso no mestrado; sua realização, com destaque aos aspectos positivos e obstáculos encontrados; e o retorno com o título de mestre ao local de trabalho. O primeiro dos eixos não foi solicitado, mas certamente era uma necessidade dos egressos tematizá-lo nesta narrativa.

Refletindo sobre as narrativas dos seis egressos, sobre a experiência vivida no mestrado, organizadas nos eixos, objetivamos compreender a busca

pela qualificação diante de uma política pública de formação de professores, como este movimento, provocado por esta política conseguiu atingir esses professores e de que forma eles reagiram diante da possibilidade deste processo formativo. Como eles se sentiram diante da possibilidade do ingresso? Como se organizaram profissionalmente para o afastamento de pelo menos dois dias na semana reservados às aulas? Como foram estabelecendo relações diante do aporte teórico apresentado nas disciplinas? Quais articulações foram fazendo com suas práticas? Conseguiram implementar suas propostas de intervenção? Como foi a reação das escolas e das redes públicas, diante do regresso deles como professores-Mestres? E, finalmente, quais marcas este mestrado deixa em cada um?

Eixo I – O ingresso no mestrado

Este eixo, que aparece de forma quase unânime nas narrativas, deve ser considerado a partir do imaginário que alguns egressos já nutriam sobre o *stricto sensu*: “[...] enquanto cursava Pedagogia, o Mestrado e o Doutorado pareciam fazer parte de uma realidade paralela. Tínhamos no curso apenas um professor com mestrado, a quem olhávamos com certa reverência” (ROSA).

Essa distância da realidade do mestrado, por mais que só uma egressa tenha narrado, parece que era sentida por mais professores, já que a entrada no mundo acadêmico, por parte dos professores da educação básica, é vista como algo inatingível, na esfera dos sonhos e muito importante: “[...] conseguir chegar ao tão sonhado mestrado! [...] estar dentro da sala de aula e investigar a minha prática foi um presente dos céus” (LINDA).

Refletir de forma mais distante sobre o processo formativo vivido possibilita colocar em jogo a decisão tomada e arriscar uma análise sobre o desempenho conseguido: “[...] se eu pudesse faria tudo novamente, dedicando-me ainda mais para poder ‘crescer’ como pessoa e construir mais e mais conhecimentos” (PAULA). A relevância desta fase na vida dos egressos é expressa de forma contundente: “[...] fui um privilegiado ao participar de tão significativo processo de ampliação de capital cultural que de maneira muito positiva contribuiu para minha qualificação como professor e pesqui-

sador.” (PEDRO). Mesmo tendo uma natureza mais prática, voltada para as demandas presentes na educação básica, a narrativa desta egressa mostra que o processo formativo vivido trouxe mais que respostas, foi além do conhecimento específico da prática docente: “[...] o Mestrado Profissional em Educação, mais do que conhecimentos científicos, trouxe-me a experiência da pesquisa, do questionamento e da dúvida. Aprender a pesquisar tornou-se mais importante do que receber respostas” (ROSA).

Os três excertos de narrativas que se referem especificamente ao ingresso no mestrado demonstram sua valorização pelos egressos, mesmo antes de nele ingressar, e isso faz com que o mestrado passe a ser um desejo e sua busca uma forma de satisfação, que coloca o egresso numa situação especial, de destaque frente aos colegas.

Eixo II – A realização do mestrado destacando aspectos positivos e obstáculos encontrados

Este eixo emerge a partir do primeiro questionamento, proposto no convite aos egressos: se a prática profissional foi influenciada pela pesquisa realizada no mestrado. Diante da reflexão, em busca da resposta, os egressos sentiram a necessidade de contextualizar o cenário em que vivenciaram este período de estudos e pesquisas, solicitado pelo mestrado, surgindo excertos que destacavam alguns obstáculos que tiveram que enfrentar:

[...] não tinha dispensa para participar das atividades do mestrado, tendo que fazer acordo com minha chefia imediata para poder participar, em 2013, das aulas e eventos acadêmicos. Foi um ano de muito cansaço físico pela jornada de 40 horas semanais de trabalho [...]. (PAULA).

A jornada excessiva e pesada de aulas e compromissos demandados pelas instituições escolares não deu tréguas aos egressos e eles foram driblando essas condições adversas cotidianamente:

Minha vida enquanto acadêmica do mestrado foi muito corrida, pois para me manter fazendo o mestrado e ser liberada dois dias na semana para frequentar as aulas, tive que continuar ministrando 20 horas na rede estadual e trabalhar mais 20 horas como agente de saúde em outra cidade onde sou concursada. (MILENE).

Outras saídas encontradas foram mais radicais: “[...] tive que abandonar um período, pois não era efetiva na rede” (LINDA).

Os mestrandos demonstram conhecer os seus direitos funcionais e saber que não estão sendo respeitados:

[...] embora o estatuto de ambas as redes tenham assegurado em seu plano de cargos e carreira a licença remunerada para formação em pós-graduação, esta não me foi concedida. Fiz o mestrado trabalhando os dois períodos e agora, no doutorado, precisei pedir licença não remunerada, nas duas redes, para continuar estudando. (ROSA).

Nesses excertos percebemos que as condições para cursar o mestrado não foram as ideais, mesmo que a rede estadual tenha feito um convênio com o mestrado, de liberação dos professores mestrandos nos dias das aulas do mestrado e nas idas aos eventos científicos, mediante a apresentação de comprovante de trabalhos aprovados nesses eventos, pois nem todos os mestrandos faziam parte desta rede. A rede municipal não firmou nenhum acordo de liberação dos professores mestrandos, portanto os docentes/mestrandos ligados a ela não tinham liberação para realizar o mestrado.

Diante do exposto e lembrando que as condições de trabalho fazem parte do desenvolvimento profissional docente, acrescentaríamos a esta discussão a oferta de condições de qualificação dos docentes, baseados em Day (2001). O autor destaca a importância dos professores não se limitarem a uma aprendizagem sustentada apenas na experiência, pois isso empobrece o desenvolvimento profissional docente (DPD). Nossos egressos nos informam, em suas narrativas, que nesse ponto eles tiveram pouco incentivo para buscar e investir em seu DPD. No entanto, segundo Day (2001, p. 17) “[...] planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo”.

Cada um deles lidou com suas adversidades de diferentes maneiras, foram encontrando saídas diante de suas realidades institucionais, num movimento de resistência ao que estava instituído, ou melhor, ao que não estava assegurado em suas redes, e “pagaram” por suas ousadias com seu trabalho, compensando as horas destinadas

ao mestrado com trabalhos no horário noturno, e uma delas “pagou” pela ousadia desistindo de um de seus cargos.

Diante do exposto, ficam as perguntas: Por que continuaram no mestrado? O que ele proporcionava que os fortalecia e que garantiu suas permanências, mesmo diante das adversidades institucionais?

Uma hipótese, que inicialmente responde a esta questão, pode ser encontrada logo no primeiro eixo e diz respeito às fantasias que habitam o imaginário dos professores sobre o mestrado, considerando esse processo formativo muito especial e, conseqüentemente, os professores mestres como profissionais privilegiados, a quem deve se tratar com reverência.

Na contínua busca pelo que os sujeitos nos informam, aqui eles são considerados “[...] como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (LARROSA, 1994, p. 54).

As narrativas nos confessam que outros motivos existem para a permanência dos egressos no mestrado e, ao mesmo tempo, respondem até que ponto a prática profissional foi influenciada pela pesquisa que realizaram. A resposta de uma das egressas é direta:

A vivência da pesquisa no mestrado profissional teve grande influência na minha prática profissional, no que penso e reflito acerca das questões relacionadas à educação em meu cotidiano, já que procuro realizar reflexões mais profundas dentro da minha atuação, do meu fazer pedagógico enquanto diretora adjunta que ‘estou’ [...] Creio que não ‘engulo’ mais tudo que vem dos órgãos centrais como ‘verdades únicas’, mas sempre procuro estudar e refletir sobre o que está posto para mudar a nossa triste realidade, que está diante de nós. (PAULA).

Outros egressos confirmam, confessando:

As diferentes disciplinas foram ministradas por corpo docente qualificado e comprometido com o ensino voltado à realidade profissional dos professores (alunos), o que proporcionou, logo no início, ações diferenciadas no ambiente escolar – e não apenas no final do mestrado, pois uma das prerrogativas dos participantes era a de estar atuando em sala de aula para participar do curso. (PEDRO).

Mudanças de concepção também foram ocorrendo:

Já nas primeiras aulas do mestrado vi meu castelo ser desmoronado, minha observação do chão da escola estava completamente errônea, críticas descabidas de minha parte eram muitas [...] o senso comum escolar estava chegando ao meu coração naquele momento. (LINDA).

Reflexões mais profundas sobre essa modalidade de pós-graduação, que traz em sua proposta original o objetivo de promover a pesquisa entre professores da educação básica, foram realizadas pela egressa:

[...] essa modalidade de mestrado proporcionou de forma mais acentuada a pesquisa na e sobre a escola. Foram os problemas reais da escola, vivenciados por mim e por meus pares, que motivaram o projeto de pesquisa. A proposta de intervenção, outra exigência do curso, evidencia ainda mais essa faceta de articulação entre escola e universidade, entre conhecimento prático ou experiencial e conhecimento científico ou acadêmico. (ROSA).

Especificidades das pesquisas dos egressos também foram narradas e mostram a influência do mestrado na maneira de se posicionar profissionalmente:

Tive a oportunidade de ouvir e dar voz a alunos com deficiência visual em minha dissertação, experiência valiosa, em que foi possível perceber que eles têm muito a nos ensinar, contribuindo para a prática cotidiana docente, quando são oferecidas condições de escuta. (MARTA).

Os grupos de pesquisa também foram destacados pelos egressos, de forma breve: “[...] destacando-se nesse processo as investigações do Grupo de Pesquisa em Educação Especial” (MARTA), ou mais detalhada: “[...] outra vivência essencial advinda do mestrado foi a participação em um grupo de pesquisas. Estar no Grupo de Estudo e Pesquisa, proporcionou-me outra experiência ímpar: aprender e pesquisar colaborativamente.” (ROSA). Em ambos os relatos a experiência advinda dos grupos de pesquisa vêm confirmar o que cita André (2007) sobre o papel dos grupos de pesquisa, no sentido de tornarem-se aliados em prol da qualidade das pesquisas realizadas nos mestrados.

Eixo III – O retorno às instituições com o título de mestre e os projetos de intervenção

Antes de “escovarmos” as narrativas, parafraseando o que o poeta Manoel de Barros (2016) faz com as palavras na sua poesia, na busca demais “vestígios confessantes”. É preciso que se esclareça que este retorno não é exatamente um retorno, já que os egressos não se afastaram de seus locais de trabalho; fizeram o mestrado sem nenhum tipo de bolsa e sem afastamento institucional.

Quanto à proposta de intervenção, o que percebemos nas narrativas é que houve variações de situações entre os egressos. Alguns narram suas frustrações: “Infelizmente eu não consegui implementar a proposta que construí na escola pesquisada, por falta de abertura de uma das gestoras” (PAULA). Outra egressa reitera:

[...] a volta ao espaço escolar não foi exatamente o que eu imaginava. Ou melhor, em uma das redes (estadual), pude realmente colocar em prática, por algum tempo, alguns dos conhecimentos adquiridos, atuando na coordenação pedagógica e na formação de professores. Na outra rede (municipal), continuei no mesmo lugar, auxiliando na biblioteca, por estar readaptada da função de professora por problemas de saúde. (ROSA).

Todavia nem todos têm frustrações para narrar sobre seus projetos de intervenção. Há aqueles que, se não conseguiram de uma forma, conseguiram de outra: “Infelizmente, não consegui implementar o projeto na escola em questão, pois logo após minha conclusão de curso fui convidado a coordenar a educação especial em MS, consequência, em muito, da pesquisa que desenvolvi durante o mestrado” (PEDRO). Entretanto, no final, o desapontamento se transforma em satisfação:

[...] minha proposta de intervenção não foi engavetada, não mesmo. Queria muito pô-la em prática, sentia-me em dívida com relação a isso! Foi quando teve início, no segundo semestre de 2015, o projeto SED vai às escolas, do governo estadual. As diferentes coordenadorias ofereciam oficinas para os professores das escolas de todo o estado, e então pude colocar em prática minha intervenção em uma dimensão ainda maior que a esperada. (PEDRO).

Vale destacar que esse egresso, quando conseguiu implementar sua proposta de intervenção, encontrava-se em um outro contexto, na coordenação de uma política pública, o que nos permite uma inferência: a depender do espaço que ocupam, os egressos têm mais ou menos facilidade para realizarem a implementação de suas propostas. Outro fato que podemos apreender da narrativa deste egresso é que o título de Mestre possibilita uma mobilidade profissional, sair da escola e ir para a Secretaria, ou mesmo esta situação narrada por outra egressa: “Devido ao fato de meu projeto de pesquisa ser na temática indígena, fui convidada para ser coordenadora local de um projeto do governo federal para a produção de material didático, dentro da comunidade indígena no município de Anastácio.” (MILENE).

O mestrado profissional foco desta pesquisa segue atingindo sua proposta inicial de formar educadores que aprofundem seus estudos, buscando a melhoria da qualidade na educação básica, alguns fora da sala de aula, como os acima citados, e outros num modelo híbrido, dentro da sala num período e fora dela, mas na universidade, em outro período.

Estar atuando na sala de Educação Infantil e nos Anos Iniciais hoje como Mestra é muito prazeroso [...] o encantamento das crianças é visível, a ponto delas reclamarem que terão férias [...] Percebo esse encantamento também nos acadêmicos de Pedagogia, com que atuo como tutora. Eles tecem elogios a meu respeito e dizem que querem ser uma professora como eu. (LINDA).

No que diz respeito à valorização financeira, prevista no plano de cargos e carreiras das redes públicas às quais os egressos pertencem, a realidade é desalentadora: “Após o término do mestrado, o descaso por parte da Secretaria é total. Irá fazer dois anos que sou Mestre e até hoje não consegui receber o pequeno incentivo no salário e a mudança de número que me qualifica como Professora Mestre” (LINDA).

Outra egressa também narra: “Em questões financeiras, ainda não senti os efeitos dessa formação. Tanto o estado quanto o município não publicaram, até essa data, a promoção funcional.” (PAULA). Fica claro que as redes não estão cumprindo com a própria legislação e quem sofre

a consequência disso são os professores que se aventuraram na busca por qualificação, para maior entendimento da realidade da escola e complexidade da prática docente.

Marcas deixadas pela pesquisa...

Na organização da escrita deste artigo, a última parte da apresentação e análise das narrativas ficou para o que chamamos de marcas da pesquisa reveladas pelas narrativas. Não foi colocado em nenhum eixo temático, pois não diz respeito a nenhuma temática específica, já que cada um dos egressos destacou aspectos diversos a respeito da experiência vivida no mestrado. Uns destacaram a temática pesquisada:

[...] meu trabalho teve como temática central o bem-estar dos docentes dentro da escola. Sendo assim, minha prática hoje se baseia em buscar não só o bem-estar do aluno, mas sim dos docentes, que são o carro chefe do trabalho pedagógico, que estão no ‘chão’ da sala de aula. Hoje eu penso desde a organização dos horários de aulas dos docentes até a organização das turmas, buscando considerar o perfil dos docentes, a fim de que eles possam se sentir confortáveis para sua atuação pedagógica na escola. (PAULA).

Continuando a falar sobre o que pesquisaram:

Influenciei e continuo influenciando os colegas de profissão a escutar as crianças e permitir que elas falem. [...] Que as crianças são plenamente capazes de se expressarem (por meio do olhar, de um gesto, de um desenho e até mesmo de palavras), de revelarem o que pensam sobre a prática docente. (LINDA).

Revelando as persistências:

Que é necessário que eu continue com a minha proposta de intervenção formulada no mestrado, que consiste na produção de materiais pedagógicos para que o professor de arte possa mediar e ampliar a aprendizagem em sala de aula e espaços culturais. (MARTA).

Outros egressos percebem as marcas deixadas pelo mestrado numa outra perspectiva:

Acho importante dizer que muitos dos estudantes da primeira turma, além da educação básica, hoje atuam também na educação superior como professores e como estudantes de diferentes programas

de doutorado – mérito que deve ser atribuído, em grande parte, à boa formação que obtiveram durante o mestrado profissional. (PEDRO).

Novamente, aparece na narrativa a mobilidade profissional possibilitada pelo mestrado, inclusive impulsionando para a verticalização na pós-graduação, intento que dois egressos da primeira turma já conseguiram com o ingresso no doutorado:

O mestrado trouxe-me muito conhecimento e fortaleceu-me enquanto pesquisadora. Hoje pretendo continuar na área da temática indígena e ingressar em um doutorado na área de formação de professores e diversidade. Atualmente passei em dois concursos públicos, um para docente da rede municipal de Campo Grande e outro da Universidade Federal de MS, como técnico de laboratório em Artes Visuais. Compartilho essa minha vitória com meus mestres que me orientaram no mestrado. (MILENE).

A imaturidade acadêmica, a dificuldade para escrever projetos e dominar a linguagem científica deu lugar a um outro fazer:

[...] menos de dois anos após cursar o mestrado, tenho trabalhado com revisão de artigos, dissertações e até mesmo teses. Quem diria! Interiorizei a pesquisa, amadureci, modifiquei meu pensamento e minha percepção sobre a temática educacional e até mesmo fui aprovada (dessa vez na primeira tentativa) no programa de doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. (ROSA).

Finalmente, os sonhos continuam presentes nas narrativas e no imaginário dos egressos, que voltariam para o mesmo lugar de onde partiram, mas agora com mais bagagem para trilhar e habitar o chão da escola:

“[...] é necessário sonhar... não importa as dificuldades do caminho! Atualmente estou pesquisando projetos de acessibilidade em espaços culturais como museus, e aplicativos para smartphones que possam contribuir com o dia a dia da pessoa com deficiência.” (MARTA).

Considerações Finais

A escrita deste artigo também se caracteriza como um processo formativo, pois à medida que vamos pesquisando para escrever, buscando nas narrativas a compreensão da experiência vivida

pelos nossos egressos, nossas reflexões e entendimento dos fatores que promovem a formação, no âmbito do mestrado profissional, vão ganhando clareza e nos permitem pontuar alguns indicativos voltados para a melhoria dentro deste cenário.

O ingresso no mestrado se mostra como uma possibilidade ímpar de aquisição de conhecimento e de status profissional, na medida em que ainda é considerado um privilégio, no imaginário de alguns professores, e a disputa de 160 professores por 20 vagas também contribui para esta representação sobre o mestrado.

Esse sentimento de pertencimento a um processo formativo muito especial contribui para que os egressos se organizem em suas instituições de ensino, nas suas redes, para frequentarem as aulas e demais eventos que demandam da pós-graduação. Inclusive chegando a atitudes mais drásticas de abandonarem um cargo, em função da permanência no mestrado.

Os egressos confessam em suas narrativas que foram provocados pelo aporte teórico oferecido e trabalhado durante as aulas do curso e este fato ocorre em razão de estarem abertos para isso. Foram revendo suas concepções, foram admitindo suas fragilidades e providenciando o fortalecimento junto aos teóricos, articulando seus saberes da experiência docente.

A análise geral das narrativas mostra que os mestrados profissionais constituem-se, de fato, um espaço formativo em que a interlocução das pes-

quisas com a realidade educacional é direta, o que mostra o grande potencial dessa modalidade para a formação de professores. Entretanto, os resultados mostraram o pouco aproveitamento e absorção dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas desenvolvidas pela rede de educação básica, o que revela a necessidade de estreitar ainda mais a colaboração entre os Programas e as redes de ensino, a fim de criar estratégias de otimização das pesquisas e do conhecimento produzido. Para tanto, é necessário e urgente pensar em políticas em âmbito global e local para esse fim.

Outro aspecto importante é que as narrativas denunciaram as fragilidades na materialização das políticas de formação de professores, especificamente na modalidade de mestrado profissional, já que as condições adversas, tais como a falta de financiamento e da oferta de bolsas, incidem diretamente na execução de uma proposta de formação que possa amparar o docente na sua qualificação. De outro lado, não há por parte das redes de ensino o efetivo compromisso em investir na carreira docente e no seu desenvolvimento profissional.

É importante destacar que os resultados indicam a necessidade de outras pesquisas que se dediquem à investigação das produções e dos impactos dos programas de mestrado profissional, de forma a acompanhar e avaliar as propostas dessa modalidade em curso e que essas possam continuar, de maneira qualificada, contribuindo para a melhoria da educação no cenário contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 43-59, jan./jun. 2007.
- ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. (Org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 47-67.
- _____. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
- BARROS, M de. **Poemas**. Disponível em: <<http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/manoel-de-barros-poemas/>>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- BRASIL. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 248, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

RIBEIRO, R. J. O Mestrado Profissional na atual política da CAPES. **Debates R B P G**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Recebido em: 27/07/2016

Aprovado em: 20/10/2016