

Mestrado profissional em Educação e sua interseção com a qualificação docente na educação básica

Professional master in Education and its intersection with teaching qualification in basic education

Master profesional en Educación y su intersección con calificación de enseñanza en educación básica

Celi Corrêa Neres, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), integrante do estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), membro do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e docente do mestrado em Educação (acadêmico e profissional) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: celi@uems.br.

Eliane Greice Davanço Nogueira, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), do programa de mestrado em Educação e do programa de mestrado profissional em Educação. E-mail: eg.nogueira@uol.com.br.

Vilma Miranda de Brito, doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação da UEMS. E-mail: vilmiranda@bol.com.br.

Resumo

O presente texto tem como objetivo abrir um diálogo acerca da atuação dos mestrados profissionais em Educação e sua interseção com a qualificação dos docentes da educação básica. Para tanto, foi

realizada uma breve descrição do processo de implantação e da proposta pedagógica do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação no contexto das políticas públicas para formação de professores no Brasil, seguida da análise dos primeiros relatórios de pesquisa para fins de qualificação. O trabalho de investigação mostrou as possibilidades que se abrem com as atividades de formação e pesquisa, no interior do Programa, estas articuladas com as questões pertinentes à educação básica e com a qualificação docente.

Palavras-chave: Educação Básica. Qualificação Docente. Pós-Graduação.

Abstract

This paper aims to promote a dialogue about the role of professional master's degrees in Education and its intersection with the qualification of teachers of basic education. To that end, we developed a brief description of the implementation process and of the pedagogical approach of the Graduate Program, Professional Master's in Education, in the context of public policies for teacher training in Brazil. This was followed by an analysis of the first research reports produced for the purpose of student qualification. The research showed the possibilities provided by the training and research activities developed within the program and articulated with issues relevant to basic education and to teacher qualification.

Keywords: Basic Education. Teaching Qualification. Graduate Programs.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo abrir un diálogo sobre el papel de los maestros Este artículo tiene como objetivo abrir un diálogo sobre el papel de los maestros profesionales grados en la educación y su intersección con la calificación de los maestros de educación básica. A tal efecto, se realizó una breve descripción del proceso de ejecución y el enfoque pedagógico del Programa de Postgrado, Maestría Profesional

en Educación en el contexto de las políticas públicas para la formación de profesores en Brasil, seguido por el análisis de los primeros informes de investigación con el propósito de cualificación. La investigación mostró las posibilidades que se abren con la formación y las actividades de investigación dentro del programa, éstas articulan con temas relevantes a la educación básica y la capacitación docente.

Palabras clave: Educación Básica. Título Docente. Escuela de Posgrado.

Introdução

Um dos grandes desafios no campo da formação de professores tem sido encontrar uma forma de articulação entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos adquiridos na formação universitária inicial e os saberes necessários para resolver os conflitos do/no cotidiano escolar. A constatação de que a formação inicial não consegue, por si só, preparar o profissional para atuar na educação básica traz à tona a questão da formação continuada ou da educação permanente: qual a função da universidade neste preparo do professor? Como os programas de pós-graduação podem contribuir para diminuir a distância entre o teórico e o experiencial?

Discorrer sobre a formação de professores é entrar em um campo de estudo que oferece diferentes e inúmeras perspectivas, a depender do enfoque que se privilegie. Propomos aqui uma reflexão sobre os conceitos inerentes à formação continuada. Considerada, pela ótica da qualificação profissional, como um investimento necessário para atender a uma necessidade da clientela, o que justificaria o uso, e abuso, de formações aligeiradas, as quais oferecem soluções prontas, sem maiores investimentos, para os problemas mais superficiais e aparentes do ensino e da aprendizagem? De tal modo,

Não há dúvidas de que as circunstâncias em que os professores trabalham e as exigências que lhe são feitas estão a mudar à medida que as tecnologias da comunicação diminuem o papel do professor como detentor exclusivo do saber especializado, à medida que o tecido social se torna mais fragmentado, fazendo com que o papel educativo das

escolas fique mais complexo, e à medida que a necessidade de competir economicamente nos mercados mundiais, mais competitivos do que nunca, conduz inexoravelmente a um serviço de educação orientado pelo mercado (DAY, 2001, p. 30).

Nesse sentido, Nóvoa (1991), ao discorrer sobre a gênese e o desenvolvimento da profissão docente como uma profissão de tipo funcionário, aponta o fim do século XVIII como representativo de um período-chave, quando encontramos o Estado tomando para si o cargo de manter e regular a instituição escolar: “o processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um *corpo docente religioso* (ou sobre o controle da igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado)” (1991, p. 118-119, grifo do autor).

Tratar o professor como um funcionário, com funções bem definidas e marcadas, torna-se corolário de um sistema que não concebe a profissão docente e, muito menos, seus profissionais como dotados de autonomia. Com efeito, Nóvoa (1991, p. 119) reconhece que “a pedagogia de que os docentes não chegaram a impor um reconhecimento peremptório introduz uma relação ambígua entre professores e saber, a qual atravessará toda sua história profissional”.

Partindo de um enfoque puramente técnico, poderíamos ainda pensar na formação como um complemento necessário da formação inicial, quanto ao uso de novas ferramentas tecnológicas ou, até mesmo, quanto à “última palavra” em teorias educativas. Seria necessário, portanto, atualizar os professores para que esses se adequassem aos mais recentes modismos na área da Educação. Assim, impõe-se um aspecto de modernidade a um sistema que, claramente, não comporta muitas inovações. A sociedade, em crescente e rítmica transformação, cobra da instituição escolar um mínimo de acompanhamento dos seus avanços, ainda que atente muitas vezes somente para o instrumental pedagógico e não preste tanta atenção às ideologias dominantes.

Seja, portanto, por uma imposição do mercado de trabalho, seja por fragilidades na formação inicial, ou ainda em busca de uma ampliação de saberes por uma decisão pessoal, o que se tem constatado é que tem havido, nos últimos anos, uma considerável ampliação dos cursos de pós-graduação.

No caso de professores para a educação básica, entendemos que há crescente necessidade de formação contínua ou desenvolvimento profissional, e a proposta dos mestrados profissionais tem se apresentado como uma opção nesse campo. Assim, se o alvo dos programas nessa modalidade são os professores da educação básica, reivindica-se um melhor entendimento, inclusive à guisa de romper com todo tipo de preconceito ou lugar-comum, da importância dessa modalidade de pós-graduação como espaço de fomento à pesquisa com e para professores, além da inegável contribuição da diminuição da distância entre saber acadêmico e conhecimento prático. Conforme as ideias de Zeichner:

Da perspectiva das faculdades e das universidades, a solução para a desconexão entre universidade e escolas na formação de professores e na formação profissional continuada para professores da Educação Básica tem sido, habitualmente, tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Nessa perspectiva, pretende-se neste texto abrir um diálogo acerca da atuação dos mestrados profissionais em Educação e sua interseção com a qualificação dos docentes da educação básica a partir da análise de experiências vividas pelos docentes que compõem o Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Formação de professores da educação básica: desafios e perspectivas

Pensar sobre a formação contínua dos professores envolve fatores e questões que vão além do que o senso comum e o discurso oficial propagam. Sob essa ótica, a proposta/reflexão sobre formação docente que aqui delineamos pretende aproximar-se mais do que afirma Imbernón (2000, p. 69) ao indicar que “já não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso”.

O que se propõe é uma formação que possa permitir a aproximação do professor real, considerando seus conhecimentos e dando oportunidade para que esse se manifeste e passe a ter autoria nas questões sobre e da sua profissão. Destarte, “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente da tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.” (DAY, 2001, p. 17). Nogueira (2006, p. 29) já sinalizava essa importância em textos anteriores ao afirmar:

Reconheço o compromisso que as instâncias formadoras – universidades, Ministério da Educação, secretarias, escolas – devem ter com o processo formativo dos professores, pois constituem órgãos de fomento, quer seja através da pesquisa ou do financiamento de tais ações, mas é necessário que o professor passe não só a se integrar e a se envolver nas ações de formação, mas comece a delinear essas ações, efetuando propostas que denotem sua autoria no processo.

Acreditamos que os mestrados profissionais, por suas especificidades, como, por exemplo, a exigência de que os pós-graduandos tenham vínculo profissional com a educação básica, pode configurar-se e firmar-se como uma importante “instância formadora”. Ao ingressar em um programa de pós-graduação e realizar sua pesquisa científica com o olhar voltado para as situações reais vividas em sala de aula, o professor/pós-graduando/pesquisador detém maiores condições de “efetuar propostas que denotem sua autoria”, participando ativamente dos debates que envolvem seu fazer profissional.

Neste trabalho, entendemos o mestrado profissional como uma modalidade de programa de pós-graduação *stricto sensu* que privilegia o aprofundamento de estudos e pesquisas diretamente ligadas ao campo profissional, buscando um nível elevado de qualificação. Nesse sentido, concordamos com Ribeiro (2006, p. 314-315), quando salienta que:

[...] no mestrado profissional espera-se que a pessoa, mesmo não pretendendo depois ser um pesquisador, incorpore certos valores e certas práticas com a pesquisa que façam dela, em definitivo, um usuário privilegiado da pesquisa [...] no mestrado profissional se espera que ocorra uma imersão na pesquisa [...] 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 [...]

Um conceito interessante defendido por Ken Zeichner (2010) é o que o autor chama de “terceiro espaço” e que nos abre possibilidade para propor uma reflexão em busca da aproximação desse conceito com o que entendemos ser uma potencialidade do mestrado profissional, uma vez 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).

Os mestrados profissionais trouxeram para a universidade sujeitos com perfis substancialmente diferentes daqueles encontrados em mestrados acadêmicos ou programas de doutorado. André (2007) levanta outras características dos alunos de pós-graduação:

Se nossos alunos de mestrado chegam sem domínio básico da escrita ou dos conceitos da área de educação, precisamos pensar em estratégias para superar essas dificuldades. Não podemos repetir aquela ideia corrente entre muitos professores da educação básica que esperam alunos sem dificuldades ou sem defasagens e que culpam os alunos ou seus professores anteriores por não terem a prontidão necessária. Temos que superar também a tendência de deixar a solução para iniciativas individuais dos docentes e buscar construir propostas do curso ou do programa de pós-graduação (p. 49).

A constatação de que o perfil de alguns alunos que ingressam nos programas de pós-graduação *stricto sensu* – e, seguramente, em maior proporção àqueles que optam pelo mestrado profissional – apresenta características diferenciadas nas questões de domínio de saberes considerados básicos ou essenciais para se desenvolver uma pesquisa científica não deve diminuir ou descaracterizar a validade desses programas. Antes, como bem defendido por André (2007), é necessário “construir propostas” que visem ao melhor aproveitamento das oportunidades de melhoria da educação básica proporcionadas por um ambiente acadêmico e de pesquisa.

Nesse sentido, a autora cita como um importante aliado na superação desses obstáculos a formação de robustos grupos de pesquisa. Assim justifica:

Os grupos de pesquisa podem constituir uma forma muito interessante de preservar o nível de qualidade das dissertações, face ao encurtamento dos prazos de mestrado. Se os programas de pós-graduação oferecerem ao mestrando a oportunidade de inserção num projeto coletivo, em que seja possível (com)partilhar de um referencial teórico comum e ao mesmo tempo desenvolver, apoiado pelo grupo, um ângulo específico de uma problemática mais ampla, o trabalho final poderá vir a atingir um nível de qualidade melhor do que se feito isoladamente (ANDRÉ, 2007, p. 50).

As possibilidades que os grupos de pesquisa fornecem, dentro do programa de pós-graduação, podem ser entendidas como um dos “espaços híbridos” ou de terceiro setor, a que Zeichner (2010) faz alusão. Embora o autor forneça como exemplos iniciativas diferentes vivenciadas nos Estados Unidos, propomos um resgate da essência do seu pensamento, aproximando-o das experiências que presenciamos no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Para o autor:

Ainda que a criação desse tipo de espaços híbridos na formação de professores não aborde diretamente os problemas institucionais e culturais que persistentemente minam a qualidade da formação de professores em faculdades, universidades e escolas há muitos anos (por exemplo, seu baixo status, a falta de recompensa por um bom trabalho na formação do professor, a falta de financiamento adequado), ela cria espaços para a aprendizagem dos professores em formação de modo que tirem vantagem das múltiplas fontes de saber que podem, eventualmente, embasar um ensino de qualidade (ZEICHNER, 2010, p. 493).

Esses espaços de aprendizagem que se valem das múltiplas fontes de saber são oportunizados mesmo no ingresso dos alunos no programa. Como forma de, desde o processo de seleção, iniciar um diálogo com a bagagem de experiências vividas pelos mestrandos, incluímos no processo seletivo a escrita de um memorial, ou seja, de um relato autobiográfico em que o candidato narre sua trajetória pessoal e profissional até aquele momento em que decide que chegou a hora de apostar em uma formação em nível de mestrado.

A profissão docente deve ser vista como construção/produção histórica. Nessa perspectiva, a figura do professor, então não abstrata, mas, ao contrário, em sua situação no presente é dada por mediações sociais, econômicas e culturais que se constituíram ao longo de uma trajetória. Essa percepção sinaliza uma renovação para a teoria pedagógica e, certamente, pode-se dizer que também para as políticas educacionais, porque, segundo Arroyo (1998), “vincular as políticas e as práticas educacionais às transformações do trabalho e à consciência dos novos sujeitos socioculturais significa sintonizá-las com uma concepção mais alargada e mais dinâmica do direito à educação”.

As mudanças que vêm ocorrendo nas relações de trabalho no mundo contemporâneo de fato alteram o quadro da formação de professores, passando a requerer a definição de novas competências, novas incumbências e um novo perfil de professor capaz de se adequar ao novo cenário. Destaca-se que, numa escala principialista, é preciso melhorar a qualidade de vida dos professores, é preciso

[...] colocar em movimento as concepções e práticas que orientam o pensamento mais avançado no campo da formação de professores, garantindo as atuais formas e aprimorando-as na busca por uma educação com bases sólidas voltada para a formação humana (FREITAS, 1999, p. 39).

Existe no Brasil um esforço no sentido de buscar um “ajustamento” para as políticas sociais e, entre elas, a educacional. Foi nesse bojo que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em 2007, abriu a possibilidade para que os estados, o Distrito Federal e os municípios aderissem a políticas de melhoria da qualidade da educação. No entanto, a formação de professores, o que teoricamente seria o “caminho natural” quando se almeja a melhoria da qualidade da educação, tem sido negligenciada e o desafio da formação tem sido enfrentado com medidas paliativas e projetos isolados, sem que a estrutura mais ampla da educação e da formação de professores seja alterada.

Novas perspectivas foram apontadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, que, no seu art. 61,

estabelece dois fundamentos para a formação dos professores, quais sejam: a associação entre teorias e práticas, incluindo aí a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Dessa forma, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica no país requer hoje novas interfaces na formação e estratégias de integração entre os estados, os municípios e o Distrito Federal e as instituições de ensino superior (SCHEIBE, 2008).

Nesse sentido, é importante ressaltar as determinações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a criação dos mestrados profissionais que vieram como uma tentativa de reorganização dos espaços da pós-graduação no país e, conseqüentemente, para atender aos profissionais que atuam no mercado. Assim, em 2009, a Capes apresentou a Portaria Normativa nº 07/2009, que traz a concepção de mestrado profissional divulgando informações, orientações, normas e os objetivos para credenciamento e avaliação dos mesmos. Posteriormente, 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. Os objetivos definidos por essa portaria são:

- 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;
- II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- 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;
- IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (BRASIL, 2009).

No entanto, a mesma Portaria já sinalizava para a não atribuição de bolsa de estudos advinda da Capes, conforme art. 11: “Salvo em áreas excepcionalmente priorizadas, o mestrado profissional não pressupõe, a qualquer título, a concessão de bolsas de estudos pela Capes”.

No que tange à qualificação dos docentes da educação básica, a Capes publicou a Portaria n° 209, de 21 de outubro de 2011, que aprovou o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (Proeb). O Proeb tinha como objetivo conceder apoio à formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* a professores das redes públicas de educação básica. (BRASIL, 2011). No entanto, esse programa não foi implantado até o momento, evidenciando, de certa forma, mudança de estratégia pela Capes no financiamento dos mestrados profissionais com foco na educação básica. Tal situação tem prejudicado o funcionamento dos programas que não têm sido contemplados com financiamento por parte daquela coordenação.

Há uma orientação no sentido de que haja uma articulação dos mestrados profissionais com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação com vistas a uma política de apoio financeiro para garantir a sustentabilidade do programa. Viabilizar o apoio financeiro é importante porque os alunos-professores devem participar das atividades acadêmicas e desenvolver experiências e investigações em sua prática e precisam da garantia das condições para tal.

O fato é que os mestrados profissionais têm enfrentado os mesmos desafios por que passam os acadêmicos. Esses desafios são bem delineados por André (2007), que ressalta que ainda estamos carentes de condições necessárias à produção de trabalhos científicos na pós-graduação:

Questões como o curto tempo de titulação do mestrado, disponibilidade escassa de bolsas de estudo ou de outros apoios financeiros, de auxílios para a pesquisa e para participação em eventos científicos devem ser objeto de discussão por parte de toda a comunidade e de luta junto aos órgãos responsáveis pela avaliação e pelo fomento. Questões como a disponibilidade de recursos bibliográficos e midiáticos, de espaços para encontros e reuniões, oportunidades para produção e divulgação de trabalhos científicos precisam fazer parte dos projetos de pós-graduação (ANDRÉ, 2007, p. 51).

É necessário ampliar os canais de interlocução para a construção de um projeto coletivo de formação docente comprometido com as necessidades sociais da educação. É preciso investigar que competências de ensino esse professor – assim como os futuros professores e os formadores de professores – deve ter ou desenvolver, para que a concretização de tal proposta seja possível.

O Programa Mestrado Profissional em Educação e a qualificação de professores para a educação básica: a experiência da UEMS

Desde sua criação, em 1993, a UEMS tem como um de seus objetivos a melhoria da qualidade da educação básica de Mato Grosso do Sul. Além desse, há o compromisso de reduzir as disparidades do saber e as desigualdades sociais, contribuindo significativamente com a mudança do cenário da educação básica do estado, na medida em que tem procurado intensificar sua ação em face das demandas regionalizadas que expressam necessidades de formação inicial e continuada de profissionais de nível superior. Essas ações contemplam as funções de ensino, pesquisa e extensão, e elas não se restringem aos municípios-sede de suas unidades universitárias, abrangendo também os de seu entorno.

A universidade vem buscando contribuir com a formação inicial e continuada de professores de todo o estado com seus cursos de licenciatura e pós-graduação. Atualmente, a universidade oferece 12 programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 11 mestrados e um doutorado. Desses, dois mestrados na área da Educação, três na área de Letras e um em Matemática, os quais se dedicam, entre outras temáticas, à formação de professores para a educação básica.

O mestrado profissional em Educação está sediado na unidade universitária de Campo Grande e se originou de iniciativa do grupo de docentes do curso de Pedagogia. A unidade universitária em referência foi criada com o propósito inicial de contribuir com a formação de professores na capital e regiões circunvizinhas. Para tanto, manteve oferta no período de 2000 a 2007 do Curso Normal Superior, que atendia

especificamente a professores da educação básica vinculados à rede de ensino do estado. Em 2008, foi implantado o curso de Pedagogia, após considerável processo de construção coletiva dos docentes envolvidos e com o mesmo compromisso com a formação docente.

Em 2009, tendo em vista a necessidade de redefinir e repensar a forma de inserção das ações da universidade na sociedade, a universidade propôs a reorganização de cursos e unidades universitárias para o atendimento às novas demandas da realidade social e modalidades de ensino diferenciadas. Houve, a partir disso, a redefinição de prioridades em relação aos cursos de graduação e pós-graduação e planejamento de ações que pudessem otimizar a integração entre as ações do ensino, pesquisa e extensão. Atendendo também a uma necessidade levantada pela Secretaria de Estado de Educação, foi criado o Curso de Licenciatura em Artes Cênicas e Dança. Além desses cursos, no ano de 2010, foram oferecidos três cursos *lato sensu*, sendo um na área de Letras e dois na área de Educação.

Com essas ações, a unidade universitária de Campo Grande reafirmou seu compromisso com a área de Humanidades, ofertando formação superior e educação continuada e articulando projetos de ensino, pesquisa e extensão. Isso se traduz em importante contribuição para o desenvolvimento do estado, notadamente para a capital e regiões circunvizinhas.

Os docentes do curso de Pedagogia, das licenciaturas e dos cursos de pós-graduação na área da Educação têm buscado trabalhar de forma coletiva e com ações interdisciplinares em seus projetos de pesquisa, extensão e ensino, assim como em suas produções. A proposta coletiva do corpo docente é contemplada nos grupos de pesquisas, que não se organizam apenas por afinidades intelectuais, mas por produções convergentes nas orientações no âmbito da graduação e da pós-graduação. Os grupos de pesquisa liderados pelos docentes trabalham com linhas voltadas para a formação inicial e continuada de docentes, nas áreas de educação e diversidade, educação especial e organização do trabalho didático.

Sobre essa necessidade de produzir conhecimento acerca da educação e de possibilitar a qualificação dos educadores da educação básica, o grupo de docentes se debruçou na elaboração da proposta do Programa *stricto sensu* – Mestrado Profissional em Educação, buscando enfrentar os desafios que uma região como o Centro-Oeste tem para qualificação de docentes da educação básica. Distantes dos grandes centros de capacitação, os docentes necessitam de deslocamento, o que nem sempre é viável, considerando a natureza do Mestrado Profissional e o vínculo com a educação básica. Em 2012, existiam em Mato Grosso do Sul apenas quatro programas de mestrado e dois de doutorado em Educação. Desses, três mestrados e um doutorado funcionavam em instituições públicas; um de mestrado e um de doutorado, em instituição privada.

A modalidade de mestrado profissional justifica-se pela adoção de um modelo de formação profissional que tenha como foco os educadores que estão em atividades nas escolas, por meio da pesquisa diretamente voltada aos problemas da educação básica. Ribeiro (2005), ao analisar a proposição dos mestrados profissionais, pontua que os programas de pós-graduação devem contribuir para formação de quadros para a sociedade:

[...] a sociedade atual requer formação cada vez mais qualificada mesmo para setores que não lidam com a docência nem com a pesquisa de ponta – de modo que temos, e teremos mais e mais, uma demanda de mestres e doutores “fora e além da academia”. É possível que, com a melhora do ensino de graduação, este possa atender uma parte da demanda que hoje recai sobre a pós-graduação. Mas, numa sociedade em que o conhecimento é cada vez mais importante, é imperioso a pós-graduação assumir a formação dos profissionais que atendam essa demanda [...]. (RIBEIRO, 2005, p. 10).

Sobre o papel das universidades no que tange à pesquisa e à pós-graduação, o autor assevera:

[...] que o centro de decisões sobre a pesquisa desloque-se da universidade e do meio acadêmico *at large* para as empresas; terceiro, que as áreas de Ciências Humanas e Sociais, embora as mais adequadas por definição para contribuírem à melhora de nossos indicadores sociais, fechem-se

no mundo universitário e não transfirmam, para aqueles que de fato agem no mundo da prática [...] (RIBEIRO, 200, p. 9-10).

No que se refere a mestrados profissionais, a UEMS, perseguindo seu compromisso com a formação e qualificação de docentes, fez adesão em 2011, ao Programa de Mestrado Profissional em Matemática (Profmat). Foram ofertadas 20 vagas em 2011 e 15 vagas em 2012 na unidade universitária de Dourados para professores do município de Dourados e região. Recentemente, em 2013, a universidade passou a integrar também a rede nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras) desenvolvido na unidade universitária de Campo Grande, que ofertou 25 vagas naquele ano.

A proposta do Programa *stricto sensu* – Mestrado Profissional em Educação (Profeduc), foco desse trabalho, tem como finalidade a qualificação de educadores que já vêm atuando na educação básica e o impacto, imediatamente, nessa etapa de ensino com práticas inovadoras.

O projeto pedagógico do Profeduc pauta-se na necessidade de instaurar uma nova didática que busque superar a ótica especializada. Objetiva-se realizar estudos e pesquisas voltados para a escola, a sala de aula e o estudante, em um contínuo elencar de tarefas especificamente pedagógicas que já não encontram ressonância no acelerado processo de mudanças que constitui a principal característica da sociedade atual. Uma nova didática deverá colocar o docente permanentemente em situações que estimulem sua capacidade crítica e reflexiva. Acredita-se que uma ação dessa natureza possa transformar o professor: de repassador de conteúdos, ele passará a ser professor-pesquisador.

Registra-se que o compromisso do Profeduc com as redes públicas de ensino é no sentido de projetar para o nível da pós-graduação *stricto sensu* a formação continuada de seus quadros e, conseqüentemente, melhorar qualitativamente a formação dos educadores que atuam na rede. Hoje, a rede pública estadual e municipal da capital de Mato Grosso do Sul vem buscando, progressivamente, em seu processo de capacitação, níveis mais elevados de formação. Diante disso, a UEMS, por meio da oferta do programa, passou a firmar parcerias com as redes

públicas de ensino com o objetivo de direcionar vagas específicas para professores da educação básica que comprovem vínculo com essas redes. O programa ofereceu, de imediato, em 2013 e 2014, 20 vagas anuais para profissionais que atuam efetivamente na educação básica.

O projeto pedagógico do Profeduc elegeu como área de concentração “Formação de Educadores”, por entender que a tarefa docente coloca o professor para além deste simples papel. Ao contrário, ela o eleva à condição de educador, dada sua responsabilidade em forjar no aluno a sua condição de humano, legando-lhe as ferramentas necessárias à sua vida profissional, na sociedade em que vive e no interior de um processo civilizatório mais amplo, que ele precisa compreender como cidadão. Ao defender uma proposta de formação continuada, o programa pretende criar condições subjetivas favoráveis ao enfrentamento das questões que envolvem diretamente a qualidade da educação básica em nossas escolas.

Alves (2007) chama a atenção para a especialização do saber que vigora em nossas escolas, consequência da divisão do trabalho presente na sociedade contemporânea. O autor afirma que essa ótica recai sobre a formação de educadores. Daí a necessidade de forjar novos modos de formação que busquem romper com essa realidade. No seu entendimento, a formação de educadores:

[...] é um processo que não implica somente uma prática cidadã fundada na imitação dos demais cidadãos. Se, em todas as épocas, a dimensão da imitação exerceu um expressivo papel na formação do homem, hoje por si ela não basta. Sobretudo para o decantado “*exercício consciente da cidadania*”, o homem carece de entendimento acerca de como funciona a sociedade [...] (ALVES 2007, p. 18).

Segundo o autor, de posse desse entendimento, os educadores podem conceber uma nova forma de trabalho necessária à escola por meio do domínio do conhecimento e de todos os recursos tecnológicos que o desenvolvimento colocou à disposição da humanidade, possibilitando a produção de uma pedagogia que atenda às demandas da sociedade.

Saviani (2009), ao discutir a formação de professores, chama atenção para a necessidade de recuperar a unidade de dois modelos de formação: o dos conteúdos de conhecimento e os dos procedimentos didático-pedagógicos. Segundo o autor, esse dilema da formação docente pode ser superado pela associação desses dois aspectos apontados, pois, se “a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas” (SAVIANI, 2009, p. 151).

Assim, a proposta do Profeduc está direcionada para a formação de educadores, com o objetivo de aprofundar estudos que busquem a melhoria da qualidade de ensino na educação básica, por meio da articulação dos conhecimentos, dos conteúdos e do fazer pedagógico. Pretende-se disponibilizar ferramentas para que os educadores possam formular e implementar propostas capazes de atender à necessidade de transformação da organização do trabalho didático nas escolas.

O programa conta com duas linhas de pesquisa, a saber: Organização do Trabalho Didático e Formação de Professores e Diversidade, nas quais se concentram os estudos e pesquisas desenvolvidos no âmbito da educação básica.

O Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação e a formação/ qualificação de docentes da educação básica

André (2007) salienta que a história da pesquisa educacional no Brasil está intrinsicamente ligada à trajetória da pós-graduação. Hoje, com a expansão dos programas de pós-graduação, assiste-se, conseqüentemente, a uma ampliação das pesquisas em educação. A autora pontua ainda o aumento considerável, a partir dos anos 2000, das pesquisas que se dedicam a estudar a formação de professores e as práticas escolares da educação básica, fato que considera positivo, dada a necessidade de se desenvolverem pesquisas que envolvam as peculiaridades e as necessidades dessa etapa da educação.

Nessa direção, o grupo de docentes do Profeduc tem encontrado, no formato do programa, uma ferramenta de mediação permanente com a realidade da educação básica: as disciplinas básicas e optativas se estruturam de forma a possibilitar a formação teórico-metodológica que intencionam iluminar a pesquisa e também a proposta de intervenção na realidade vivida que cada trabalho final, em forma de dissertação, deve apresentar. Espera-se, com essa organização, formar o educador por meio da pesquisa em interlocução direta com campo profissional.

O primeiro desafio imposto ao grupo de docentes que implantou o Profeduc foi o de criar um programa que, de um lado, pudesse atender aos professores da educação básica, um programa capaz de superar a ótica do conhecimento especializado esvaziado, e, de outro, romper com a formação estritamente técnica, modelo muitas vezes seguido pelos mestrados nessa modalidade, conferindo-lhe um caráter acadêmico, sem distanciar-se da realidade da escola. Nesse aspecto, recorre-se a Saviani (2008, p. 36), entendendo que a competência técnica está intimamente ligada ao domínio teórico, ao conhecimento:

[...] 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 [...]

Segundo relatório do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Anped (Forpred), os mestrados profissionais em educação têm:

[...] demonstrado, nestes últimos quatro anos, suas conquistas reflexivas e teóricas, vislumbrando um horizonte político ao reconhecimento de que sua ênfase de pesquisa aplicada, especialmente no lócus de atuação do professor, reforçam que o saber-fazer contém uma visão de mundo, alicerçada pelas experiências acumuladas, e por sua vez é um ato político que vem delinear a identidade dos MPE e suas singularidades e particularidades, as quais não deixam de ser acadêmicas, pois se reconhecem como espaços de formação dos profissionais *de e para* a educação [...] (FORPRED, 2013, p. 6).

Considerando o exposto, as atividades de estudo e pesquisa são pensadas de forma a provocar nos mestrados uma efetiva reflexão

sobre a prática profissional, reconhecendo os limites da pedagogia desenvolvida nas escolas e, a partir desse reconhecimento, tendo condições de desvelar realidades e forjar estratégias de superação. Essa tarefa impõe pesquisa utilizando como ferramenta os estudos teóricos e os conhecimentos específicos da formação para entendimento da realidade da escola e da complexidade do cotidiano que circunda a prática docente.

Os trabalhos desenvolvidos na forma de dissertação têm evidenciado que o propósito do curso vem sendo atingido. Até o momento, 19 trabalhos de pesquisa estão sendo realizados pelos mestrandos do Programa. Desses, três foram selecionados para análise no presente texto. Trata-se de investigações que já passaram pela avaliação no Exame de Qualificação e estão em fase de finalização.

Um dos trabalhos selecionados foi o desenvolvido pela mestranda Aline Mara Maciel, que tem como objetivo analisar o trabalho didático de uma escola pública de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual. Para tanto, elegeu duas turmas do ensino fundamental que atendem, entre outros, a alunos com deficiência intelectual. Registra-se que Aline é professora da Sala de Recursos Multifuncional que oferece serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno para alunos com deficiência na escola mencionada. Para apreensão do seu objeto, ela lançou mão da abordagem etnográfica e dos procedimentos: observação participante, análise documental e entrevista estruturada. Nessa abordagem, o pesquisador é o principal instrumento na coleta dos dados, pois envolve a imersão no campo estudado.

A pesquisa de Aline revelou que na escola, lócus de sua investigação, a oferta de recursos didáticos pertinentes ao trabalho com o deficiente intelectual está centrada na pessoa do professor e, muitas vezes, condicionada ao AEE. Constatou-se também que a estrutura organizacional da escola apresenta aspectos positivos no sentido de propor reflexões acerca de estratégias pedagógicas e instrumentos avaliativos na escolarização do aluno com deficiência e que os professores, ao proporem estratégias pedagógicas considerando as

especificidades dos alunos, não o fazem aleatoriamente, mas com base em suas experiências pedagógicas e nas concepções formadas ao longo de sua atuação como docente. Entretanto, os resultados mostraram a necessidade de se disponibilizarem conhecimentos teórico-práticos e suporte pedagógico a fim de subsidiar mediações pertinentes a cada situação didática, mediações estas que vão além da adequação curricular proposta pelas políticas públicas, mas que estão presentes no cotidiano da escola.

Assim, de posse desses resultados, a pesquisadora elaborou um plano de intervenção no qual procura, na condição de professora de AEE, atuar como articuladora dos conhecimentos teórico-práticos inerentes ao trabalho com alunos que apresentam deficiência intelectual no trabalho com os professores, por meio de planejamento coletivo. Os horários destinados a planejamento de atividades pedagógicas são compartilhados, a professora do AEE tem seu plano de trabalho individual articulado com o plano de estudos dos alunos na sala comum, e ambos são construídos coletivamente, bem como as adequações de atividades e estratégias avaliativas.

Com essa estratégia, a pesquisadora consegue abrir espaço de discussão e planejamento para que o trabalho didático possa ser direcionado para o atendimento dos alunos com deficiência, um dos maiores desafios impostos, considerando a proposta de inclusão escolar em curso. Aqui, pode-se perceber a mediação entre o trabalho de pesquisa e a realidade escolar, numa proposta de colaboração, de intervenção em prol do desenvolvimento e qualificação docente.

A pesquisa realizada pela mestranda Sandra Novaes analisou as concepções de alfabetização, letramento e formação continuada presentes nos documentos legais da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e se essas concepções adotadas no plano teórico se encontram contempladas também no Programa Além das Palavras e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), políticas atualmente em vigor no Estado. Para tanto, foram demonstrados o processo de elaboração e os desdobramentos de três ateliês formativos preparados para a investigação, assim como os resultados obtidos por

meio da análise das narrativas autobiográficas produzidas por nove professores alfabetizadores durante os ateliês.

A pesquisa apoiou-se nas narrativas de formação e nos saberes biográficos, uma participação efetiva dos atores envolvidos na prática educativa, seja nos currículos universitários da formação inicial de professores, seja nas políticas de formação continuada das secretarias de educação, ou ainda na formação de formadores nos programas de pós-graduação. Reis (2008, p. 20) explicita a abrangência dos relatos autobiográficos:

A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir.

A utilização dos diferentes dispositivos a favor de uma pesquisa-formação autobiográfica cumpre romper com o pensamento hegemônico de que existem “relações de saber/poder assimétricas já instaladas no campo da educação”, relações estas que posicionam “os docentes em um lugar de subordinação em relação aos pesquisadores acadêmicos”, de forma a não somente desqualificar “suas experiências e saberes pedagógicos, mas também suas próprias competências intelectuais em matéria de elaboração de conhecimentos educativos”. (SUÁREZ, 2008, p. 107).

Por meio de entrelaçamento de conceitos, resultados e perspectivas, geradas por meio de reflexões durante o estudo, a pesquisadora propôs um modelo de formação continuada apoiada nos Ateliês formativos como metodologia que favorece a formação de professores alfabetizadores. Destaca-se aqui uma contribuição importante da pesquisa desenvolvida no sentido de contribuir para os modelos de formação de docentes da educação básica.

Silvia Viédes, também mestranda do programa, se dedicou a investigar os desdobramentos do Programa Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa particularmente no lócus da pesquisa, o município de Anastácio-MS. Apoiou seus estudos na abordagem dos estudos autobiográficos e utilizou a pesquisa bibliográfica e documental, acervos do referido programa, trabalhos dos professores alfabetizadores que produziram portfólios, além dos registros fotográficos, filmagens, depoimentos e observações *in loco*. Esse trabalho levou os professores e gestores a avaliarem e a refletirem sobre a condução das propostas de formação continuada que são implantadas no município.

Essas produções revelam as possibilidades que o Programa de Mestrado Profissional em Educação pode apresentar na formação de professores da educação básica, por meio da pesquisa, da investigação permanente. Espera-se que este trabalho componha um rol de estudos que possam delinear caminhos possíveis para a qualificação docente e o desenvolvimento da educação básica no âmbito da pós-graduação.

Considerações finais

A análise das atividades do Programa de Mestrado Profissional reafirma que a interlocução das pesquisas em educação com a realidade educacional brasileira é um desafio que se impõe como forma de avaliar e impactar direcionamentos políticos e práticos que possam favorecer o desenvolvimento da educação básica, seja pela qualificação docente, seja pela capilaridade dos trabalhos desenvolvidos, cuja interlocução com o campo é direta.

Outra perspectiva que se mostra é o aproveitamento do conhecimento produzido no âmbito da pesquisa em pós-graduação na educação básica e sua socialização, lacunas apresentadas por Oliveira (2001, p. 24) quando analisa as pesquisas em educação especial. Segundo a autora: “a produção do conhecimento não é aproveitada pela área como conhecimento novo. Não há acúmulo, e a divulgação não acontece nos espaços de formação de profissionais [...]”.

Destacamos que este debate não se esgota aqui, mas sinaliza a necessidade de se avançar nas discussões e reflexões acerca

da organização, desafios e possibilidades que se apresentam na configuração dos mestrados profissionais como estratégia de interseção e qualificação da educação básica. Para tanto, a realização de pesquisas que possam analisar as produções e os impactos desses programas são fundamentais, com vistas à avaliação dessa modalidade de formação como subsídio para avanço e consolidação de propostas que possam contribuir efetivamente para o cenário educacional que se aponta na sociedade atualmente.

Recebido em 11/08/2014

Aprovado em 24/11/2014

Referências

ALVES, G. L. **Projeto de Mestrado Profissional Multidisciplinar “Formação de Educadores”**. UNIDERP, 2007.

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. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Portaria n° 209, de 21 de outubro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 out. 2011. Seção 1, p. 14.

_____. Portaria Normativa/MEC n° 17, de 28 de dezembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores** – os desafios da aprendizagem permanente. Tradução Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001. (Currículo, Políticas e Práticas).

FORPRED – Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Anped. **Relatório das condições e perspectivas dos mestrados profissionais na área de educação**. Goiânia, GO, 2013.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Cedes, n° 68/Especial, p. 17-44, dez./1999.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

NOGUEIRA, E. G. D. **Quem viaja muito tem o que contar**: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica. 2006. 187 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Editora Pannonica, n. 4, p. 109-131, 1991.

OLIVEIRA, V. F. Epistemologia e produção do conhecimento em Educação Especial. In: SOBRINHO, F. P. N.; NAUJORKS, M. I. (Org.). **Pesquisa em educação Especial**: o desafio da qualificação. Bauru: EDUSC, 2001.

REIS, P. R. As Narrativas na Formação de Professores e na Investigação em Educação. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o Mestrado Profissional na atual política da Capes. **RBPG**, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

_____. O Mestrado Profissional na atual política da Capes. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

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

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

SUÁREZ, D. H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-122.

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