

O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO como experiência formativa: a perspectiva dos egressos

The professional master in education as a formative experience: the perspective of egress

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil¹, Ana Carolina da Silva Rocha², Neusa Banhara Ambrosetti³

Resumo

O artigo em tela apresenta a estrutura curricular de um programa de mestrado profissional na área de Educação de uma universidade do interior paulista e discute os desafios e possibilidades dessa experiência formativa. Criado em 2014, vem formando professores e profissionais que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior que desejam ingressar no *Stricto sensu*, e com isso vem fomentando pesquisas na área da Educação, que abrangem diversas temáticas dentro dos campos da formação de professores, políticas públicas educacionais e inclusão e diversidade. Tem como objetivo divulgar a estrutura curricular do curso, bem como revelar a opinião dos egressos da primeira turma sobre a organização curricular e a repercussão na sua prática profissional. Para tanto, foram pesquisados o regulamento do curso, e um recorte temporal em pesquisa realizada com os egressos da primeira turma, totalizando 15 participantes que se voluntariaram, por meio de entrevista semiestruturada que, entre outros aspectos, levantou as impressões que esses egressos tiveram sobre sua participação no curso. Os resultados apontaram as dificuldades iniciais dos mestrandos, que tinham como parâmetro sua experiência em cursos de graduação e especialização *lato sensu*; evidenciam também que se surpreenderam positivamente com o conteúdo ministrado e com a metodologia das aulas. Todos os participantes apontaram que as experiências vivenciadas no MPE trouxeram mudanças positivas na sua prática profissional.

Palavras-chave: Mestrado Profissional em Educação, Currículo do Mestrado Profissional em Educação, Egressos de MPE.

Abstract

This article presents the curricular structure of a professional master's program in the area of Education of a university in São Paulo and discusses the challenges and possibilities of this formative experience. Created in 2014, it has been training teachers and professionals who work in Basic Education and Higher Education who wish to join *Stricto sensu* and with it has been fomenting. Thus, the researches are produced in the area of Education that cover various themes within the fields of teacher education, the educational public policies, the inclusion and the diversity. Its objective is to disclose the curricular structure of the course, as well as to reveal the opinion of the graduates of the first class about the curricular organization and the repercussion in professional practice. Its objective is to disseminate the curricular structure of the course, as well as to reveal the opinion of the graduates of the first class about the curricular organization and the repercussion in professional practice. To this end, the course requirements were researched, and a temporal frame in a survey conducted with the graduates of the first class, totaling 15 participants, who volunteered through a semi-structured interview that, among other aspects, raised the impressions that these graduates had about the course subjects about your participation in the course. The results showed to the initial difficulties of the students, who had as parameter their experience in undergraduate and *lato sensu* specialization courses; also evidence that they were positively surprised by the content taught and the methodology of the classes. All graduates pointed that the experiences lived in the MPE brought to positive changes in professional practice caused by the experiences lived during the Professional Master in Education classes.

Keywords: Professional Master's Degree in Education. Professional Master's Degree Curriculum. PMDE (Professional Master's Degree in Education) Graduates.

¹ Universidade de Taubaté - <https://orcid.org/0000-0002-4578-0894>

² Universidade de Taubaté - <https://orcid.org/0000-0001-8210-568X>

³ Universidade de Taubaté - <https://orcid.org/0000-0003-1710-8942>

Contato com autor: ana.calil@unitau.com.br

Recebido em 22 de Agosto de 2019; Aceito em 22 de Agosto de 2019.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido amplamente discutida, investigada e observada por vários pesquisadores e profissionais da área da educação, devido, inclusive a especulações por parte da mídia, que impactam na proposição e realização de políticas públicas que têm efeito na qualidade de ensino.

Garcia (1999) e Marcelo (2009) citam em suas reflexões que essa preocupação em discutir qual é a melhor maneira de implementar uma formação docente que realmente traga benefícios e melhoria para a qualidade de ensino já contempla uma evolução em seu conceito, pois a formação de professores nunca havia sido antes detentora de espaços de debates. Nesse contexto, a implantação dos Mestrados Profissionais em Educação - MPEs, embora ainda recente em nosso país – o primeiro curso, na Universidade Federal de Juiz de Fora, data de 2009 – parece ser uma iniciativa interessante para responder ao desafio de aprimorar a formação docente. A implementação desses cursos tem sido acompanhada por questionamentos e dúvidas quanto à sua identidade e finalidades, daí o interesse em investigar essa experiência e contribuir com as discussões a respeito dessa modalidade formativa.

A perspectiva de tomar o Mestrado Profissional em Educação como objeto de investigação corrobora com o desafio atual de discutir a formação docente, refletir sobre a sua implementação, estrutura e avaliação. A presente pesquisa propõe contribuir com esse debate, pois ao refletir sobre possíveis influências da formação continuada docente, no âmbito do *Strictu sensu*, no caso o MPE, colocando o foco no desenvolvimento profissional de seu egresso, levanta dados sobre essa área e analisa, a partir dos relatos dos egressos, indicadores de uma formação docente provocadora de mudanças, que diretamente contribui e reflete na qualidade de ensino.

Ao discorrer sobre os desafios da constituição da pesquisa nos mestrados profissionais, André e Principe (2017) lembram as resistências e objeções enfrentadas pelos novos cursos e as posições de acadêmicos que expressavam o receio de que a emergência dessa modalidade poderia comprometer a formação de pesquisadores e a qualidade da pesquisa na pós-graduação brasileira.

Tais crenças e preconceitos acerca do Mestrado Profissional por parte da academia estiveram presentes desde a origem da pós-graduação e exerceram influência sobre as políticas públicas, contribuindo para a implementação tardia dessa modalidade, implementação essa que, vale dizer, ainda está em curso. Não se pode deixar de apontar que o país e a academia estavam sobre forte tensão no período do regime ditatorial, após o golpe militar na política brasileira. Esperar adesão e colaboração dos acadêmicos e estudiosos da época a uma legislação que afrontava seus valores e conquistas em relação ao direcionamento da pós-graduação seria difícil, pois como afirmam Alves e Oliveira (2014, p. 354):

Estas reformas aconteceram num cenário marcado pelo controle político e ideológico da educação, pela escassez de recursos para educação pública, de repressão a professores e estudantes que eram oposição ao regime e, também, de subordinação direta da educação aos interesses do capital.

Esse contexto histórico contribuiu para a resistência de setores da academia e retardou a implantação dos MPE na área da Educação, ainda mais do que em outras áreas, como a Saúde e a Engenharia. Assim conhecer o percurso feito pelo MPE nos promove mais um instrumento de análise e compreensão do nosso objeto de estudo, pois o egresso, enquanto sujeito social e histórico, ao participar de uma formação é também afetado pelos elementos que constituíram historicamente essa modalidade formativa.

A UNIVERSIDADE – CONTEXTO DA PESQUISA

A Universidade na qual realizamos o estudo está situada no interior do estado de São Paulo. Possui 50 anos de tradição na formação de professores de educação básica, inclusive através de parcerias com secretarias de ensino das cidades próximas. Essa Instituição oferece, dentre seus cursos, graduação em licenciaturas e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* na área da educação, como o MPE aqui analisado. Trata-se de uma autarquia municipal, reconhecida pela sociedade por estar “fundada no conhecimento da realidade educacional e orientada para uma formação profissional de sólida base teórica [...]” (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 92).

Nesse contexto de atuação institucional junto à formação docente, essa Universidade sentiu a necessidade de ampliar sua oferta de cursos para o âmbito da pós-graduação *stricto sensu* na área de educação, com o intuito de fomentar ainda mais a qualidade de sua atuação nessa área, e por compreender que “a educação básica se configura como um assunto estratégico e digno da atenção de todo o Sistema Nacional de Educação, inclusive do Sistema Nacional de Pós-Graduação” (BRASIL, 2010, p. 158).

Nessa perspectiva, o MPE foi planejado pelos seus idealizadores (professores, coordenadores, reitor e colaboradores) da Universidade, para atender a uma demanda existente na região e para concretizar um desejo da instituição, sempre em coerência com a legislação vigente, Plano Nacional de Pós-graduação - PNPGEs e discussões acadêmicas sobre os compromissos do mestrado profissional e da formação docente.

O Mestrado Profissional em Educação em questão foi estruturado para ter o foco na formação do docente da Educação Básica, abarcando estudos sobre políticas públicas, sobre processos cognitivos e de aprendizagem, práticas pedagógicas, metodológicas e práticas tecnológicas percebidas no âmbito do ensino, o que vem ao encontro das discussões proporcionadas pelo Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPEd - FORPRED (2013) ao afirmar sobre a construção da identidade do MPE:

Assim, o MPE tem 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 locus 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, desinteressados de competições ou desqualificações a outras modalidades (grifo dos autores) (FORPRED, 2013, p. p.6).

Compreende-se que o MPE, objeto do presente estudo, busca, através de suas disciplinas obrigatórias e eletivas, desenvolver um saber fazer fundamentado e articulado à consciência política. Não se trata de um saber que se refere apenas a técnicas isoladas, que buscam resultados mecânicos, mas de um saber fazer alicerçado nas discussões políticas, sociais, morais e éticas, orientado pela intencionalidade do trabalho pedagógico, carregado de experiências significativas e que, portanto, devem ser reconhecidas.

Nesse contexto de tradição na formação docente, o MPE em foco, implementado em 2014, preocupa-se com a Educação Básica e seus profissionais, atendendo ao que está sugerido no IV e V PNPGEs, que propõem como meta a expansão de quatro vertentes, sendo uma delas a qualificação dos professores de educação básica. Assim, encontram-se em seu currículo duas linhas de pesquisa: uma denominada “Inclusão e diversidade sociocultural” e a outra denominada “Formação docente e desenvolvimento profissional”, instituídas com a finalidade de atender à necessidade e demanda provocadas por esses dois temas: formação de professores e inclusão.

O MPE FOCO DA PESQUISA

O ingresso no Programa é realizado por meio de um processo seletivo, que contempla: prova escrita, apresentação de projeto de pesquisa e entrevista com os professores do MPE, requisitos garantidos pelas orientações da CAPES e discutidos em fóruns e seminários da modalidade que propõem seleção criteriosa, como já apontado por Ribeiro (2005, p. 9), ao dizer que o MP “se distingue do acadêmico, mas não pode carecer de rigor”.

Apresenta como estrutura curricular disciplinas ministradas no período compreendido entre início de 2014 e meados de 2015, conforme o documento institucional, diversificadas e com diferentes objetivos, como é apresentado abaixo:

- Metodologia de Pesquisa em Educação (disciplina obrigatória): discute questões sobre metodologia em Educação e Ciências Sociais, bem como apresenta o delineamento das etapas da dissertação, produto final do curso, como: obje-

to de pesquisa, objetivos, instrumentos de coleta de dados e análise de dados.

- Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional (disciplina obrigatória): aborda questões relacionadas aos saberes docentes, à profissionalidade e ao desenvolvimento profissional dos professores, tendo como pano de fundo o contexto das transformações sociais e culturais que vem modificando o papel da escola e dos professores na sociedade contemporânea.
- Escola, Currículo e Diversidade (disciplina obrigatória): discute, de maneira crítica e complexa, o “fazer e constituir” do currículo na escola, relacionando-o diretamente com a cultura.
- Educação Inclusiva e Diversidade (disciplina eletiva): discute e analisa a diversidade social presente na escola brasileira, bem como a trajetória histórica e política a respeito da inclusão/exclusão, com base teórica na sociologia da educação.
- Práticas de Educação Inclusiva (disciplina eletiva): estuda processos de desenvolvimento e aprendizagem, a fim de reconhecer e avaliar os desafios e as boas práticas desempenhadas nesse processo. A inclusão, nessa disciplina, é entendida por seu sentido amplo (inclusão social ou inclusão de alunos com necessidades especiais).
- Políticas e Propostas de Formação Docente (disciplina eletiva): analisa as propostas de formação de professores presentes na atualidade e propõe aos alunos a elaboração de um projeto de formação para seu espaço de trabalho.
- Estratégias de Ensino e Aprendizagem (disciplina eletiva): analisa as dimensões teóricas e metodológicas do ato de ensinar, entendido como ação estratégica, e discute formas de organização dos procedimentos de ensino e das experiências de aprendizagem no espaço escolar.
- Recursos Didáticos e Tecnológicos na Formação de Professores (disciplina eletiva): discute e

problematiza a relação entre a tecnologia, a educação e a formação de professores no contexto escolar. Propõe o conhecimento e o uso da tecnologia na escola, nos âmbitos da aprendizagem e da formação docente.

- Tópicos Especiais em Educação (disciplina eletiva): discute temas relevantes para a área da educação.
- Conhecimento Escolar e Diversidade (disciplina eletiva): estuda a construção do conhecimento pelos alunos na escola, através da teoria da assimilação e da aprendizagem significativa.

Além das disciplinas elencadas, o MPE oferece, regularmente, os “Seminários interdisciplinares” (uma vez por mês), com duas propostas distintas: a primeira, discutir coletivamente sobre projetos de dissertação; a segunda, realização de palestras sobre a formação docente para a educação básica. Além disso, oferece momentos para a “Elaboração de dissertação”, realizados, obrigatoriamente, após o segundo trimestre, com direcionamento de seus professores orientadores.

O MPE, através da estrutura e da organização apresentadas, pretende formar um profissional que seja capaz de ter competências teóricas e práticas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem para a Educação Básica, qualificando-o para a atuação nessa área de conhecimento, com o desenvolvimento de um espírito crítico e investigativo.

Todas essas disciplinas objetivam, nos documentos institucionais e em suas ementas, contribuir para o desenvolvimento profissional daquele que as realiza, por meio do aprendizado de procedimentos de ensino e da metodologia científica, sustentados na reflexão crítica sobre conceitos, paradigmas e crenças, articulados à investigação das práticas.

Dentro desse amplo objetivo, o curso propõe abordar diversos conhecimentos, atitudes e valores, tais como:

- Promover conhecimento sobre teorias e práticas pedagógicas que forneçam suporte para o

aprimoramento das estratégias pedagógicas utilizadas na prática educacional;

- Formar professores capazes de relacionar as teorias e práticas estudadas à diversidade dos alunos, a fim de promover um processo educativo que garanta a aprendizagem de todos;
- Oferecer conhecimento sobre alternativas pedagógicas de intervenção educativa que busquem a adaptação à diversidade sociocultural, integrando a experiência e os saberes dos alunos;
- Fomentar a interlocução e o intercâmbio permanente com Programas de Pós-Graduação e com equipes de pesquisa, nacionais e internacionais, bem como instituições de governo e da sociedade civil que atuem na área de formação docente para a Educação Básica.
- Sobre a estrutura física e organizacional podemos citar que o *campus* em que o curso é oferecido está situado em um município do interior de SP e a maioria dos candidatos inscritos no curso é proveniente de cidades vizinhas. Sua organização e oferta é pensada no aluno adulto, com vida profissional ativa. Assim a grade de aulas e atividades oferecidas à turma dos egressos acontecia das 19h às 23h, duas vezes por semana (terça-feira e quinta-feira).

Atualmente, devido à intensa demanda pelo curso, são oferecidas aulas aos sábados para uma segunda turma, constituída por alunos que vem de cidades mais distantes, inclusive do estado do Rio de Janeiro. Há um seminário interdisciplinar mensal, realizado no período da tarde, nos mesmos dias das aulas e das reuniões de orientações e visitas, que acontecem conforme a necessidade do aluno e do professor-orientador.

METODOLOGIA

Os participantes da pesquisa foram 15 egressos de um curso de MPE, turma de 2014, oferecido por uma Universidade localizada no interior de São Pau-

lo. Esse número compreende 90% dos alunos formados naquele ano, pois a turma era composta por 17 alunos.

A seleção dos participantes da pesquisa ocorreu sob os seguintes critérios: o primeiro, por ser um integrante do curso de mestrado profissional em educação, o MPE, como sugerem os relatórios de seminários e fóruns da área, pretendendo, inclusive, atender ao proposto no Fórum Nacional de 2006, em São Paulo, que sugeriu o acompanhamento do egresso após dois anos de conclusão do curso. O segundo, por tratar-se de participantes concluintes do MPE-2014, portanto, são sujeitos que atendem ao critério de já terem se formado há dois anos quando da realização dessa pesquisa. O terceiro, por ser uma formação que propõe a melhoria no desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Foram adotados três procedimentos: primeiramente o da *pesquisa bibliográfica* que buscou adentrar no âmbito teórico da pesquisa, seus referenciais de autores e pesquisadores experientes no tema, e realizar um levantamento de pesquisas correlatas em banco de dados. Foi também realizada uma análise das dissertações dos participantes da pesquisa, que incluiu a leitura do resumo, introdução e considerações finais, além da leitura dos currículos lattes de todos os egressos. Esses dois últimos procedimentos foram utilizados a fim de investigar as impressões, os motivos, a evolução, a veracidade e as implicações do mestrado na vida pessoal e profissional de cada um. Essa coleta de dados a respeito da pesquisa feita pelo egresso ocorreu no banco de dissertações da Universidade, onde já estavam todas disponibilizadas para consulta.

A pesquisa documental foi realizada nos documentos institucionais da Universidade a respeito do MPE, suas portarias, processos de implementação à CAPES e todos os materiais *online* na plataforma digital da instituição pesquisada. O último momento, e não menos importante, compreendeu as entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes e a coordenadora do MPE pesquisado.

Como a meta da pesquisa era ter o máximo de participantes possível (do universo de 17 egressos), a pesquisadora tentou diversas estratégias. Foram

realizados inúmeros contatos via telefone, e-mail e *WhatsApp*, totalizando, em média, quatro meses para a coleta das 15 entrevistas com os sujeitos que aceitaram participar do estudo, devido à dificuldade de estabelecer uma data viável para os egressos.

CARACTERIZAÇÃO DOS EGRESSOS

Compreende-se que, dentre os 15 participantes da pesquisa, 14 são do sexo feminino e um masculino. Todos são profissionais da Educação e exercem cargos distintos: três são professores, sete são formadores (supervisores, coordenadores e orientadores), quatro são diretores de escola e um participante está aposentado, mas exerceu função de orientador educacional. Porém, se analisarmos essas funções em dois eixos, equipe docente e equipe gestora, teremos a representatividade de onze participantes exercendo cargos de gestão e três exercendo atividade docente.

O tempo de atuação desses profissionais varia entre 5 e 35 anos de magistério, mas sua maior representatividade está entre 10 e 30 anos de trabalho na Educação, compreendido por 12 egressos.

IMPRESSÕES DOS EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA

Afere-se que além da busca pela formação profissional, a organização curricular do curso, a carga horária, o fato de ser oferecido em horário noturno e o custo foram fatores motivacionais importantes. Percebe-se nos depoimentos que, na decisão de cursar o mestrado, esses elementos estruturais e organizacionais serviram como estímulo e foram, de certa forma, determinantes para a realização do curso, tal como apontam os extratos abaixo:

Eu já tinha feito duas pós-graduações. Eu estava procurando um curso de mestrado, mas é realmente muito difícil um mestrado acadêmico você conciliar os horários de estudo e os horários das aulas com seu trabalho, ou você para de trabalhar para se debruçar ou não consegue conciliar [...], porque não dava tempo e horário para conciliar com meu trabalho sem me ausentar. Sem precisar me afastar (Egresso 3).

Eu ia ter que largar a sala pelo menos meio

período. Me afastar na prefeitura. E devido a isso a gente acaba não fazendo, mas sempre foi importante para mim (Egresso 5).

Compreende-se que o enquadramento dos horários, que permitiam conciliar trabalho e estudos, bem como o custo da formação, são fatores a serem considerados em propostas de formação de adultos, por se tratar de uma modalidade de formação que deve levar em conta diversos aspectos para viabilizar a realização por parte daqueles que demonstram interesse. Os estudos da *Andragogia*, iniciados por Knowles (1970), como apresentam Marcelo e Vaillant (2012), abordam essa questão, ao identificarem e reconhecerem as particularidades da vida adulta, e ao colocarem o adulto como participante ativo da formação, através de suas experiências.

Marcelo e Vaillant (2012) compreendem as especificidades de uma formação voltada para adultos, e fazem uma breve apresentação das teorias de aprendizagem voltadas para o aluno adulto, apoiando-se em diversos estudiosos (KNOX, 1977; SIMPSON, 1986; MCCLUSKY, 1974; FREIRE, 1974) que afirmam que as peculiaridades da vida adulta (trabalho, família, disposição e outros) se entrelaçam com as intencionalidades profissionais, pois os indivíduos têm de dividir sua energia entre diversos contextos, o que outros discentes não são obrigados a fazer.

O MPE demonstrou oferecer as condições indispensáveis ao egresso para sua permanência e seu sucesso no decorrer do percurso de conclusão. As disciplinas, os professores e a estrutura curricular e física da universidade foram apontadas como significativas e competentes, surpreendendo as expectativas iniciais dos mestrandos, como demonstra o egresso 6:

Eu tinha uma ideia muito equivocada e eu fiquei muito surpresa. Vou ser bem sincera fiquei surpresa com a qualidade dos professores e fiquei surpresa com a seriedade do curso. Eu não imaginei que fosse tão sério. Eu gostei demais! Eu gosto de coisa assim. Eu sou disciplinada. Eu faço muitos cursos a distância e não é isso que me faz estudar, mas isso me faz querer ficar num lugar sério porque você acredita que realmente vale (Egresso 6).

Esse depoimento, que sintetiza várias outras

manifestações, revela que as motivações para ingressar no mestrado profissional vão muito além das facilidades de acesso anteriormente citadas. A busca pelo Mestrado Profissional por parte de professores, coordenadores e gestores, revela o seu interesse pelo desenvolvimento profissional. São profissionais inquietos, com vários anos de experiência, alguns em final de carreira, mas ainda ávidos por conhecimento.

Esse aprendizado tão almejado pelos egressos do curso é defrontado pelos desafios iniciais da pós-graduação *stricto sensu*, sendo o primeiro deles a contradição entre um conceito de formação centralizado na dependência de professores e disciplinas fechadas, como as encontradas nas graduações, e os processos formativos do mestrado, baseados na leitura crítica, rigorosa e reflexiva dos autores de referência, no protagonismo do aluno, no desenvolvimento da postura investigativa necessária ao pesquisador. Observa-se que antes de iniciar o curso, os egressos tinham representações simplistas sobre o conceito de ensino em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Seus relatos mostraram que essas representações tiveram que ser revistas quando confrontados com a realidade do curso. Logo no primeiro semestre, há o “choque com a realidade”, muito semelhante ao citado por Tardif, usando uma expressão cunhada por Veenman (1984, apud TARDIF, 2008), ao caracterizar a fase iniciante do docente, quando depara com a complexa realidade escolar.

A crença de que contavam com sólida base-teórica construída graças a outras formações acadêmicas e ao tempo de experiência profissional na área da educação foi, inicialmente, colocada em questão. Isso porque o MPE foi por eles considerado mais exigente do que outros cursos, como, por exemplo, a pós-graduação *lato sensu* em EAD (como cita o egresso em fala apresentada a seguir).

Ao experimentarem o currículo proposto para o MP pela CAPES¹ e pela Universidade, os egressos ti-

1 A CAPES evidencia que o currículo do MP deve preparar o profissional para sua função, a fim melhorar a qualidade profissional. Na área da Educação, o MPE deve ser mediador de reflexão sobre a práxis, o aperfeiçoamento das estratégias de ensino e a aprendizagem, bem como de todo o contexto integrante desse processo, inclusive da investigação científica.

veram que rever as expectativas sobre as demandas do curso e, por conseguinte, entraram no período de adaptação à nova realidade, como cita o egresso 11: “[...] estudei os textos, o que foi para mim um desafio, porque uma pós em EAD é tranquilinho. Eu pensei: -“Puts, um mestrado! Será que vou conseguir? Mas, vamos que vamos!”. O aluno demonstra, em sua fala, a desconstrução de uma concepção até então sedimentada, a partir da percepção de que não estava preparado para as novas exigências. mas sentido-se a partir desse ponto desafiado a superar esses desafios.

No contato com a pós-graduação, os conceitos e as crenças advindos do senso comum, bem como experiências anteriores e expectativas criadas pelo próprio egresso, devido a suas vivências em formações anteriores, são revistos, a partir da constatação dos desafios de um currículo extenso e exigente. O engajamento dos alunos no Mestrado Profissional nos mostra que eles compreendem que a formação deve ser permanente, uma constante, não porque se teve uma formação inicial frágil e se quer compensar. Pelo contrário, a ideia é a de constante incômodo, da curiosidade e da investigação. Garcia (1999), Imbernón (2016) e Day (2001) descrevem em seus estudos que tal processo é consolidado no diálogo entre a formação e as contribuições profissionais do professor no decorrer de suas experiências pessoais e de prática docente, ampliando a interação do âmbito didático à dimensão pessoal do desenvolvimento humano.

Esse desafio de enfrentar o desconhecido provoca no egresso o nascimento de vários sentimentos contraditórios: a frustração e a confiança, o desconforto e a resiliência, a decepção e a euforia, dentre tantos outros. Essa ambiguidade de sentimentos mostrou-se habitual no primeiro semestre dos egressos, período considerado de adaptação ao novo currículo e à nova rotina de estudos e aprendizados. Esse período de instabilidade emocional foi considerado difícil pelos egressos, como evidenciado nas falas abaixo.

Como foi difícil assumir essa ignorância de não saber das coisas e começar do zero e aprender tudo (Egresso 7).

No final da aula, sentei-me com três pessoas e eu disse: Então... eu não estou entendendo nada! E elas me responderam: Ufa, nós também não! Minha primeira aula foi caótica. Eu me senti como a pessoa mais burra do mundo “Gente como eu posso ter feito quatro anos de faculdade integral e não estar entendendo nada do que eles estão falando” (Egresso 13).

Isso na verdade era o início de algo que a gente ia passar. No primeiro semestre, foi muito puxado, as aulas eram bastante aprofundadas. Era normal a gente sentir que éramos inadequados (Egresso 15).

Observa-se, a partir das falas, que o desafio de desconstruir a representação de que o mestrado seria apenas mais um curso de formação foi dolorido, porém numa formação que queira provocar mudanças é necessário que exista o desconforto. Ao referir-se sobre a avaliação do processo de desenvolvimento profissional docente como instrumento de mudança, Day (2001) afirma que todos os processos de mudança trazem elementos de incerteza e de tensão e, nesse período, o apoio concedido ao participante será importante para superar o que pode ser percebido por ele como incompetência.

Ter clareza de que esse sentimento de “incompetência”, não está ligado a incompetência profissional traria a tranquilidade de reconhecer que esse é um caminhar distinto daqueles que querem avançar em seu desenvolvimento profissional, e que para tanto seremos aprendizes sempre e que a incerteza será nossa parceira constante.

No entanto, os sentimentos iniciais de inadequação e “analfabetismo”, conforme relatos acima, podem ser considerados como incompetência pelos próprios egressos, e isso se assemelha muito à pesquisa de Day (2001) com os professores em processo de mudança, pois ambos os sujeito - egressos e professores - da pesquisa do autor supracitado sentem-se e relatam sentimentos e angústias muito próximos às relatadas pelos sujeitos do presente estudo. Vejamos as falas encontradas por Day (2001, p. 32):

-Nem sempre é fácil receber ajuda;
-É difícil empenhar-se num processo de mudança;
-É difícil submeter-se à influência de um orientador; a ajuda é uma ameaça à autoestima, integridade e independência;

-Não é fácil observar, logo de início e com clareza, os próprios problemas;
-Por vezes, os problemas parecem ser demasiado graves, intransponíveis ou únicos para serem facilmente partilhados.

Reconhecer os sentimentos contraditórios que emergiram no egresso e analisar esses fatores emocionais e afetivos na formação dos professores é buscar compreender mais um fragmento da complexa existência do participante nesse período desafiador, em que acontecem, ou não, as influências, compreensão necessária aos formadores ao planejar os processos formativos vivenciados pelo mestrando em seu percurso inicial no mestrado.

Ao discutir condições essenciais ao desenvolvimento profissional docente, Nóvoa (2009, p. 22) ressalta a importância dos aspectos emocionais e afetivos que permeiam a formação docente e cita a necessidade de construir uma “[...] uma *teoria da personalidade* que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade* [...]”. Trata-se, segundo o autor, de compreender o autoconhecimento como dimensão central na identidade profissional docente. Assim, não é possível pensar em uma formação desvinculada dos fatores emocionais e da personalidade, que constituem o ser humano.

As *disciplinas* têm o objetivo de atribuir significado e reflexão constantes para as práticas exercidas pelos egressos em sua função enquanto profissionais da educação. Esta etapa da análise das disciplinas toma um lugar crítico ao ser concebida como um recurso intrínseco a formação provocadora de mudança e para tal deve levar em conta os cinco princípios que Imbernón (2001, p. 48-49) apresenta como fundamentais:

1. A reflexão prático-teórica sobre a prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa
2. Atrocar de experiência entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união de formação a um projeto de trabalho.

4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc.. e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.

5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar essa experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Salientamos a atenção para o quarto princípio levantado pelo autor acima, *a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio, etc.. e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.* Os dados demonstram que as disciplinas favorecem diversos aprendizados sobre questões distintas e as disciplinas que atenderam a este quarto princípio apresentado por Imbernón (2001) foram aquelas mais evidenciadas pelos alunos. Ao ser perguntado qual foi a disciplina que mais influenciou sua prática o egresso respondeu:

A disciplina de diversidade foi muito boa para mim. Mudou meu modo de pensar a escola porque os textos me deram subsídios porque eu tinha certos preconceitos, engessada mesmo. Eu vejo que mudou completamente o meu jeito de pensar enquanto professora tanto que com frequência trocava o que eu estava aprendendo para o HTC da minha escola, para as minhas colegas e para as pessoas próximas. Isso foi até complicado porque algumas pessoas diziam “Ah, meu Deus agora ela acha que está podendo... blablabla”, mas é importante a gente ser obrigada a ler algumas coisas. Eu passei a dar mais valor. Já era uma prática minha, mas agora com mais valor os momentos de HTC com estudos de texto, com embasamento e reflexão (Egresso 13).

Teve muitas disciplinas que para mim foi tudo muito novo, porque eu mesmo não tinha conhecimento por eu ter trabalhado tanto com crianças. Eu nunca trabalhei com crianças especiais e nessa disciplina eu tive muito conhecimento do que é uma prática voltada para a minoria (Egresso 4).

A desconstrução de “verdades” pelo indivíduo e a reconstrução de novos sentidos para temas tão relevantes para a educação atual, como diversidade, teoria e prática, igualdade, minorias, dentre outros temas apresentados nos extratos acima, revelam

que, na formação de adultos, outro tópico que provoca influências é a conscientização para a mudança social (FREIRE, 1992).

Os dados levantados pela leitura das dissertações (resumo, introdução, considerações finais) revelam que temáticas discutidas nas disciplinas que compõem a estrutura curricular do MPE tornam-se objeto de atenção dos egressos. Questões como as políticas públicas, a formação docente e a inclusão foram temas de diversas dissertações, mostrando que a imersão na discussão desses assuntos despertou o interesse pela investigação dessas problemáticas.

Podemos considerar, na análise das pesquisas produzidas pelos mestrados, que os aprendizados apropriados nas diferentes disciplinas ministradas no MPE orientaram-se para interesses de duas naturezas, que se articulam e se realimentam. Um conjunto de trabalhos mais voltados à discussão de questões macroestruturais, como as reflexões sobre as políticas públicas, desigualdade social, educação igualitária, diversidade e cultura (DOURADO, OLIVEIRA, 2009). São aspectos essenciais para a profissionalidade do professor, pois o fazem reconhecer e, principalmente, se comprometer com os desafios atuais da Educação, favorecendo um contínuo movimento de aprendizado que é intrínseco à identidade e ao desenvolvimento profissional docente.

Um segundo foco de interesse dos mestrados refere-se a temáticas mais voltadas para as questões do cotidiano escolar e da dimensão da prática profissional, entre elas os saberes docentes, o currículo único e o oculto, a inclusão na rotina de sala de aula, as práticas e as estratégias de ensino-aprendizagem, as quais favorecem a compreensão da complexidade desses conceitos e da ampliação das estratégias pedagógicas e intervenções realizadas pelo professor na sua atuação profissional. Esses estudos resultam em um aprimoramento das práticas e contribuem para o avanço do desenvolvimento profissional docente.

Um aspecto interessante observado nos discursos dos participantes refere-se à relevância das estratégias utilizadas em aulas do MPE para o seu aprendizado. Os depoimentos mostram que a vivência de situações formativas, como a troca de experiên-

cia entre os pares, discussão em grupo, seminários, participação em congressos, planejamento de formação e, principalmente, a experiência da pesquisa, foram significativas para o desenvolvimento de novas posturas e formas de agir na atuação desses profissionais. Assim, corroboram com o que fala Nóvoa (1992), quando lembra que é na troca de experiência, na socialização dos saberes, nas discussões com o colegiado que se produz a profissionalidade do professor.

Gatti (2009) contribui com nossa análise, ao afirmar que a educação é exatamente o convívio de pessoas com diferentes níveis de conhecimento, convívio por meio do qual se propõem a socializar e a discutir em conjunto e dessa maneira gerir e gerar conhecimentos.

Ao propor estratégias colaborativas e socializadoras, o MPE propicia que o egresso construa sua identidade com base na troca de experiências, na ponderação de ideias e na constante pesquisa, o que contribui para a formação de um sujeito “[...] que constitui a sua identidade com base na relação com o outro, nas trocas, na construção coletiva do conhecimento. Portanto, um sujeito interativo, que acolhe ideias alheias, ao mesmo tempo em que constrói as suas próprias” (ANDRÉ, 2016, p. 20-21). Segundo a autora, essa postura colaborativa é essencial na proposta de formação do professor pesquisador, que envolve a relação com o outro e com a ciência.

Um aprendizado mais recorrentemente apontado pelos participantes foi o *recuo da distância entre a teoria e a prática*, e a percepção da teoria como um dos fundamentos do *agir informado* de que nos fala Roldão (2007, p. 101), quando define a ação de ensinar como “[...] arte e técnica, mas fundada em ciência”. É o que se observa nos extratos a seguir:

Sim, quando você faz o Mestrado, conhece novos autores, revê autores já conhecidos e debruça nos estudos, automaticamente você os leva para a prática com mais entendimento e segurança nas intervenções do cotidiano escolar (Egresso 6).

Percebi como é importante o olhar crítico reflexivo sobre a atuação profissional, permite a tomada de decisão embasada na teoria e no contexto prático [...] (Egresso 10).

Percebe-se que esse aprendizado se relaciona muito com as concepções atuais sobre a formação de professores entendida como formação de adultos (VAILLANT; MARCELO, 2012), perspectiva que busca valorizar a experiência do trabalho e o conhecimento prático dos participantes para uma melhor participação nas ações formativas e, conseqüentemente, uma aprendizagem capaz de provocar mudanças naquelas que a vivenciam. Roldão (2007, p. 95) corrobora ao dizer:

Do nosso ponto de vista, a dialéctica do ensino transmissivo *versus* o ensino activo faz parte de uma história relevante, mas passada, e remete, na sua origem, para momentos e situações contextuais e sócio-históricas específicas. À luz do conhecimento mais actual, importa avançar a análise para um plano mais integrador da afectiva complexidade da acção em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam: a função específica de *ensinar* já não é hoje disponível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas.

As considerações da autora nos levam a entender que a formação docente precisa considerar a complexidade da ação de ensinar, ultrapassando a perspectiva puramente transmissiva que muitas vezes caracterizou essa formação. Ao promover constantemente a relação teoria e prática em suas estratégias de ensino, a proposta formativa no MPE favorece uma aprendizagem voltada para a mudança, pois sabemos que um aprendizado é demonstrado na ação, na mudança, seja ela cognitiva, afetiva e/ou atitudinal. As respostas dos egressos participantes da pesquisa dos levam a considerar, com Hargreaves (1997, p. 15), que “[...] os professores dão sentido à mudança, fundamentando-a em seu próprio conhecimento prático, pessoal e em sua própria experiência”.

Assim, os dados demonstraram que a partir dessa desconstrução de crenças e da aquisição de novos aprendizados os egressos tomam para si atitudes de autonomia para a complexa participação profissional e social necessária aos professores.

A *autonomia*, aqui discutida, refere-se àquela prática que se dá no movimento de voltar-se para si criticamente e refletir sobre suas ações e pensamentos. Conquistas estas que o egresso relata abaixo ao re-

conhecer para si que a formação planejada para uma modalidade do *stricto sensu*, em nada será parecida com outras que ele já tenha realizado:

Isso é uma coisa muito próxima da universidade e da graduação essa direção muito grande e quando chega no mestrado é diferente, precisamos ter autonomia. Tem que saber e já caminhar. A gente estava esperando que fosse mastigado como é na universidade e na pós e isso não era lá. E isso desajustava (Egresso 2).

Assim, reconhecer para si que é necessário mudar e a partir disso provocar um movimento adiante, principalmente quando se fala em formação de professores, é levar em conta um conceito difundido e complexo no campo da presente pesquisa, que é o conceito do desenvolvimento da autoformação, que abarca a habilidade de organizar-se, render-se a procedimentos e rotinas na busca de sua formação e melhoria pessoal, mas que ao contrário do que se acredita no senso comum, não é um ato solitário ou egocêntrico, pode ser coletivo e com razões sociais (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Os dados também revelaram que os egressos desenvolveram a habilidade de refletir sobre sua realidade e sua prática profissional, tendo em suas falas percepções diferentes antes dessa formação. Assim, demonstram ter adquiridos um *novo olhar sobre a realidade e sua prática*. Suas concepções e atitudes passaram a ser questionadas por eles criticamente, em função dos novos conhecimentos e das novas habilidades de reflexão, análise e crítica desenvolvidas a partir da formação no MPE.

Só depois de fazer o mestrado que eu descobri muita coisa, “Nunca tinha visto desse jeito, nunca tinha pensado desse jeito!” Tinha coisas que eu fazia na minha sala de aula e na minha prática que fazia sem razão, não entendia o porquê daquilo. Tem muita coisa que a gente faz no automático (Egresso 4).

Percebe-se, assim, que, ao viver a experiência do Mestrado Profissional em Educação, o egresso passa a conceber as mais simples atitudes, os contextos e as situações do seu cotidiano com profissionalidade, lançando mão da reflexão e da criticidade científica como parâmetros.

Assim, sua atitude, ao se deparar com os diversos

contextos de trabalho, é sempre de amplitude. Tenta realizar ligações entre diversas facetas que possam estar vinculadas com a situação por ele analisada, estabelecendo conexões entre os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e tantos outros que considerar relevante. Essa perspectiva alargada da realidade é revelada pelos participantes após terem cursado o mestrado, o que antes dessa formação se dava de maneira mais limitada.

Dessa maneira, entende-se que a formação proporcionada pelo MPE contribuiu para essa atitude não limitadora e não isolada da realidade, porque a estrutura curricular e metodológica do mestrado favoreceu a reflexão sobre a prática docente, bem como sobre o ambiente de trabalho no qual esse profissional atua. Imbernón (2016, p. 148) corrobora essa questão ao afirmar que uma formação provocadora de mudanças deve pretender: “[...] apoiar-se, criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc”. Trata-se, portanto, de uma prática que desenvolve uma atitude inquieta, de constantes embates e buscas, que se torna possível com uma postura investigativa. Dessa maneira, compreende-se que os participantes, ao concluírem o MPE, aprimoram suas identidades profissionais, utilizando mais princípios de profissionalidade em suas decisões, tais como: reflexão, criticidade, moral e responsabilidade social, o que favorece contínuo movimento ao seu desenvolvimento profissional.

Nos relatos obtidos a partir das perguntas sobre o MPE ter contribuído ou não para sua prática e seu desenvolvimento profissional, os participantes explanaram assertivamente que o mestrado proporcionou tal contribuição. Observemos os trechos abaixo.

Sem dúvidas. Ocorreram mudanças nas minhas práticas. Houve um refinamento do olhar sobre as ações, sobre as teorias e a exigência do reconhecimento e respeito pela autoria, fato fundamental e marcante nos nossos estudos (Egresso 1).

O conhecimento que eu adquiri, aprimorei e que estou levando para a sala de aula faz a diferença. Aquela reflexão e aquele novo olhar sobre a nossa

prática e as crenças que a gente já tinha é sem dúvida o mestrado que me proporcionou (Egresso 5).

Os egressos revelaram estar modificando suas percepções sobre suas práticas devido aos conhecimentos e atitudes desenvolvidos durante o MPE. Observa-se que as práticas que mais sofreram reflexão e mudança são aquelas ligadas diretamente à produção da dissertação. Acreditamos que o tempo utilizado para o estudo mais aprofundado, o vínculo estabelecido sobre seu estudo, as discussões entre teorias e os que foram mediados pela orientadora, além dos seminários propostos pelo MPE, que antecederam sua defesa, contribuíram para tais mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar a turma de egressos de 2014, identificamos características que servem de indicadores para fomentar uma discussão acerca de uma formação provocadora de mudanças, bem como suas possíveis influências no desenvolvimento profissional dos egressos. Isso só foi possível aferir através das contribuições teóricas trazidas por estudos e pesquisas de autores que já se debruçaram sobre essas questões, o que consolidou, no desenvolvimento da pesquisa, um verdadeiro diálogo entre teoria e prática, mesmo que, por vezes, contraditório, o que acreditamos ser saudável e promissor para a ciência e para a formação de professores.

Cursar a pós-graduação *stricto sensu* é um desejo e uma perspectiva de profissionais inquietos, ousados e com maior tempo de profissão, porém, sua decisão de iniciar o mestrado é fomentada por outros fatores diretamente ligados à vida adulta: o trabalho, a família, a situação financeira e o tempo. Mas, ao decidir cursar o mestrado, o sujeito encontra desafios que somente poderão ser ultrapassados com apoio.

Realizar uma investigação como essa nos possibilitou olhar para a formação docente como uma forte vertente para a mudança e a esperança. Além disso, possibilitou também o alargamento da sensibilidade e da criticidade a respeito da retórica sobre o profissionalismo docente, tão presente nessa área. Independentemente de suas contradições, o MPE

aqui analisado como um instrumento de formação de professores demonstrou que exerce influências sobre o indivíduo que o realiza, o egresso. Contudo, aponta primordialmente que somente são possíveis tais influências quando o participante deseja e tem condições de desenvolver posturas colaborativas e assumir a autonomia na própria trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J.F. Pós-graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. In: RBPAAE, v.30, n.2, pp. 351-376. mai./ago. 2014.
- AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Contribuições do mestrado profissional em educação para a formação docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.85 - 104, Set./Dez. 2016.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (org.) **Práticas inovadoras na formação dos professores**. Campinas, SP; Papyrus, 2016, 287 p. – (Práticas Pedagógicas).
- ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017.
- BRASIL, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 6. seção 1, p. 14, 11 jan. 1999. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2340-portarias>. Acesso em 26 jul.2016.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da Educação: **Perspectivas e desafios**. *Cad. Cedes*, Campinas. Vol.29, n. 78, maio/ago 2009, p. 201-215.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- GARCIA; C. M. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Portugal, Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores. RBFP. Vol 1 n.1, maio/ 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época;v.77)
- MARCELO. C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. SISIFO. *Revista Ciência da Educação*, n. 8, jan/abr, 2009.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. In. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- ROLDÃO.M. do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Formação de Professores. RBFP. Vol 12 n.34, jan/abr, 2007.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- VAILLANT, D; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Editora UTFPR, 2012.