

Formação de Formadores de professores: a pesquisa da prática e a tutoria num mestrado profissional em educação

Teacher Education: Practice Research and Mentoring in the Professional Master's Degree in Education

Laurizete Ferragut Passos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
laurizetefer@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7702-0825>

Adriana Teixeira Reis

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
adrianteixeirareis@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2043-6621>

Elvira Godinho Aranha

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
adrianteixeirareis@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2043-6621>

Resumo:

A profissionalização dos formadores de professores da escola básica se constitui num dos desafios emergentes do sistema educacional brasileiro na direção da melhoria da qualidade dessa escola. O presente texto busca compartilhar as contribuições de um mestrado profissional em educação para a formação e atuação profissional de formadores de professores da escola básica, a partir da análise de dois componentes centrais do processo formativo vivenciado: a pesquisa da prática pedagógica realizada durante o percurso no curso e o processo de tutoria desenvolvido junto aos mestrandos para o delineamento do projeto dessa pesquisa. Com o apoio de autores estrangeiros e brasileiros serão discutidos os conceitos de pesquisa da prática e tutoria e apresentados resultados de estudos e depoimentos dos formadores extraídos da avaliação do curso no ano de 2020. Os resultados indicam o fortalecimento desse mestrado profissional e o impacto social decorrente da pesquisa da prática a partir do acompanhamento dos tutores e professores do curso.

Palavras-chave: Formação dos formadores de professores; pesquisa da prática; tutoria acadêmica

Abstract:

The professionalization of basic education teacher educators constitutes one of the emerging challenges of the Brazilian educational system towards improving the quality of basic education.

The aim of this text is to share the contributions of a professional master's degree program in education for the training and professional performance of basic education teacher educators, based on the analysis of two core elements of the educational process experienced: the research of the pedagogical practice carried out throughout the course and the academic mentoring process developed with the master's students for designing the research project. Supported by foreign and Brazilian authors, the research concepts of practice research and mentoring will be discussed, and results of studies and testimonials from educators derived from the course evaluation in 2020 will be presented. The results indicate the strengthening of this professional master's degree and the social impact as a result of the Practice Research from the monitoring of tutors and professors of the course.

Keywords: Education of Teacher Educators; Practice-Based Research; Academic Mentoring

Resumen:

La profesionalización de los formadores de docentes de la enseñanza básica constituye uno de los desafíos emergentes del sistema educativo brasileño para mejorar la calidad de sus escuelas. Este texto busca compartir los aportes de un máster profesional en educación para la formación y desempeño profesional de los formadores de docentes de enseñanza básica, a partir del análisis de dos componentes centrales del proceso formativo vivido: la investigación de la práctica pedagógica realizada durante el transcurso del curso y el proceso de tutoría académica desarrollado con los estudiantes del máster para el diseño de este proyecto de investigación. Con el apoyo de autores extranjeros y brasileños, se discutirán los conceptos de investigación de la práctica académica y la tutoría, y se presentarán resultados de estudios y testimonios de formadores extraídos de la evaluación del curso en 2020. Los resultados indican el fortalecimiento de esta maestría profesional y el impacto social que resulta de la investigación de la práctica desde el seguimiento de los tutores y profesores del curso.

Palabras clave: Formación de Formadores de profesores; Investigación Práctica; Tutoría Académica

Introdução

Os mestrados profissionais¹ em educação se constituem numa modalidade relativamente nova no sistema de pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil, cujo crescimento vem se mostrando expressivo nos últimos anos². A análise da produção das pesquisas desenvolvidas nesses mestrados tem revelado seu compromisso com as necessidades sociais da educação e evidenciado a contribuição direta para o trabalho do professor da escola básica.

¹ Os Mestrados Profissionais em Educação no Brasil são oferecidos aos alunos que já finalizaram o curso de graduação: bacharelado ou licenciatura. O caráter de terminalidade é uma exigência e a ênfase está no aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, conforme estabelecido na Portaria 80/98 da Capes que dispõe sobre a criação de Mestrados Profissionais no Brasil.

² O primeiro curso foi aprovado em 2009 e hoje os Mestrados Profissionais em Educação no Brasil atingiram o número de 52 cursos e são três os cursos de Doutorado Profissional.

O vínculo profissional com a educação básica se apresenta como uma das características desses mestrados e, aliadas a outras, como a realização de pesquisa ou de outros formatos de trabalho de final de curso, tem possibilitado que esses mestrados se configurem como importantes instâncias formadoras de professores e de gestores.

Ao destacar a identidade acadêmica e profissional dos mestrados profissionais em educação, reconhecidos como projetos formativos e de aprimoramento das práticas pedagógicas, Hetkowski (2016) esclarece que os referidos mestrados mobilizam pressupostos teórico-metodológicos às pesquisas de intervenção com vistas à resolução de problemáticas específicas do contexto da educação e possibilitam o redimensionamento de um saber-fazer científico, crítico e reflexivo aos profissionais da área.

Com o foco no profissional que está mais diretamente responsabilizado pela formação pedagógica dos professores da escola, o mestrado profissional 'Formação de Formadores' da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, criado em 2013, volta-se para a profissionalização do formador de campo, ou seja, aquele que atua no chão da escola ou nos sistemas de ensino, como secretarias de educação e/ou diretorias de ensino, como os coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores de ensino e técnicos que atuam na formação de professores da educação básica.

Embora o formador de professores desse mestrado profissional se refira ao profissional que atua na escola, a defesa de sua profissionalização encontra eco no argumento trazido por Altet; Paquay; Perrenoud (2003) de que uma das características constitutivas da profissionalidade do formador de professores se refere aos saberes específicos para sua atuação, seja os relativos às ciências humanas, especialmente da psicologia da educação e da sociologia, seja em relação aos saberes relativos à gestão de grupos, à pesquisa da prática profissional e às formas de administrar a diversidade das situações encontradas nos espaços formativos. Dentre essas características, a que está mais relacionada aos formadores do mestrado profissional aqui analisado, é a análise reflexiva de práticas de formação no ambiente de trabalho e decorrentes de uma postura investigativa.

É nesse sentido que a proposta da formação do formador no mestrado profissional analisado assume importância ao defender a transformação do papel do formador da escola básica, pois

“... ele deixa de ser um transmissor de saberes para atuar como um profissional prático reflexivo, capaz de analisar situações-problema e tomar decisões fundamentadas numa perspectiva teórico-crítica, e em pesquisas que tomam seu campo profissional como objeto de estudo.” (André, 2016, p. 31)

Para a concretização dessa proposta, o diálogo freireano se constituiu no núcleo do processo formativo. O diálogo na perspectiva de Paulo Freire é carregado de intencionalidade e é por meio dele que os homens compartilham as leituras do mundo que captam a realidade vivida e as problematizam objetivando a humanização e a transformação dessa realidade: “...Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE, 2011b, p.167-168).

Esse diálogo, presente em todas as ações e decisões nesses anos da trajetória do mestrado foi demarcando o *ethos* coletivo do programa que foi se firmando e se concretizando em suas diversas atividades.

Para o presente artigo, serão abordadas e analisadas duas dessas atividades que se constituem em componentes centrais do processo formativo vivenciado: a pesquisa da prática pedagógica realizada durante o percurso no curso e o processo de tutoria desenvolvido junto aos mestrandos para o delineamento do projeto de suas pesquisas.

Contextualização teórica

A literatura acerca da importância da pesquisa junto ao professor da escola básica ganhou espaço no Brasil na segunda metade dos anos de 1990. Duas importantes produções brasileiras à época, analisaram a temática³ e com a contribuição de autores como Elliot (1998), Zeichner (1998), Beillerot (2001), Lüdke (2001), o conceito de professor pesquisador pode ser aprofundado. Naquele momento, pode-se constatar ao revistar essa literatura, que avanços teórico-metodológicos foram conquistados, especialmente em relação à aproximação da universidade com a escola básica, da relação teoria e prática e no reconhecimento do professor como produtor de conhecimentos com base em sua prática e na reflexão sobre ela. Esse foi um momento importante na produção das pesquisas para o campo da formação dos professores pois um desafio foi lançado aos pesquisadores da academia: sabíamos pesquisar sobre os professores da escola, sobre as suas práticas e o seu ensino, e a realidade nos chamava para ir além e reconhecer a pesquisa 'com ele' e não somente 'sobre ele', ou mais ainda, reconhecer o potencial e autonomia desse professor como pesquisador de sua própria prática.

Esse também foi o desafio para esse mestrado profissional. O contexto das discussões sobre a pesquisa do professor acima apresentado e as produções dela decorrentes ampararam a proposta de pesquisa a ser realizada pelos formadores de professores do curso. Sem descuidar das exigências de rigor em todas as fases da pesquisa, foi adotada na proposta do curso, o conceito de pesquisa engajada ou pesquisa aplicada trazida por Gatti (2014) em conferência no primeiro Fórum de Mestrados Profissionais em Educação. Nesse evento, a pesquisadora apresenta o propósito dessa modalidade de pesquisa ao destacar que toma a realidade empírica como ponto de partida e de chegada e visa "evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas"

O posicionamento de Gatti sobre a pesquisa engajada e apresentada nesse Fórum, pode ser considerado um desdobramento para muitas das questões postas no início dos anos 2000, como as destacadas por André (2001, p. 8): "é possível formar o professor pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa se está tratando quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor, que atua nas escolas, para fazer pesquisas? Tais questionamentos contribuíram para delinear com mais cuidado a proposta de pesquisa engajada adotada pelo mestrado e que encontra na modalidade da pesquisa-ação, bem como em sua ampliação, a pesquisa-intervenção, uma forma apropriada de pesquisa da prática. André (2016, p. 39) reforça

³ O livro organizado por Geraldini, C. M. G; Fiorentini, D.; Pereira, E. M., intitulado *Cartografias do Trabalho Docente – Professor-pesquisador*, de 1998 e o livro organizado por Marli André, intitulado *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*, publicado em 2001.

a adequação dessa modalidade quando a intenção for o conhecimento de uma prática situada e destaca que “... os vários tipos de intervenção-ação parecem responder muito bem aos propósitos de mudança da prática, quando seguem a espiral clássica da pesquisa-ação: diagnóstico da situação, implantação de um plano de ação, análise dos resultados, revisão e nova intervenção”.

É ainda essa pesquisadora que em texto com Princepe reforça a proposta da pesquisa da prática profissional evidenciando o papel da pesquisa na formação dos mestrands:

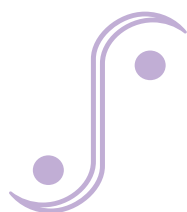
O que se propõe é que o profissional seja um pesquisador de sua prática e, para isso, a formação deve estar toda ela orientada para a pesquisa, de modo que o trabalho final de conclusão seja o resultado dessa pesquisa. Nossa posição é que a pesquisa tem um importante papel na formação dos mestres profissionais em educação, pois lhes dá oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, localizar áreas críticas que possam ser esclarecidas por um processo sistemático de coleta de dados e de referenciais teórico-metodológicos, que lhes permitam atuar mais efetivamente nessa realidade. A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos (André; Princepe, 2017, p. 105-106).

Na direção de concretizar a proposta desse programa de formação de formadores, nomeadamente de formação de professores, as disciplinas e atividades das duas linhas de pesquisa: Desenvolvimento profissional do formador e Intervenções avaliativas em espaços educativos, têm garantido pressupostos teórico-metodológicos às pesquisas de intervenção numa perspectiva crítico-reflexiva e ampliado os modos de fazer já existentes, ou seja, criando novas estratégias e inovações na prática dos formadores da escola básica.

É nesse contexto que a atividade de tutoria presencial foi sendo aprimorada e vem se constituindo numa importante estratégia que contribui, desde o início do curso, para que os mestrands reflitam sobre sua trajetória e experiências profissionais e identifiquem aspectos, temáticas e questões relevantes que emergem de sua prática e que os mobilizem para a investigação científica das suas práticas, além de adentrar e aprender a se comunicar de forma escrita, considerando as características estruturais do gênero acadêmico.

A Tutoria como estratégia inovadora do Mestrado Profissional em Educação “Formação de Formadores” da PUC-SP

Considerando que os formadores, futuros alunos, não apresentam projetos de pesquisa no processo de seleção para o ingresso no mestrado, a atividade de tutoria foi pensada com o propósito de acompanhar e ajudar o profissional, já a partir desse ingresso, na definição do tema da sua pesquisa, levando em consideração a análise crítica de sua realidade de trabalho e, frente ao diagnóstico realizado, definir estratégias e ações que contribuam para a mudança da realidade. A maioria dos alunos ingressantes nesse mestrado são profissionais que concluíram a graduação há muito tempo, sem terem desenvolvido uma pesquisa de iniciação científica e, alguns deles, nem terem produzido um trabalho de conclusão de curso, que já os tivesse familiarizado com as exigências do universo da pesquisa científica.



É no contato com esse espaço institucionalizado da tutoria que o mestrando faz sua primeira incursão no mundo da pesquisa e vai aprender junto com o tutor e os professores do curso que o acompanham, como se desenvolve um trabalho que toma a prática profissional como objeto de investigação. Trata-se de uma atividade em que um pesquisador mais experiente (doutorando ou pós-doutorando) apoia o ingressante na sua reiniciação ao mundo acadêmico. Como já explicitado em artigo:

A tutoria é um componente curricular [do Formep], consiste em encontros quinzenais de tutores, com pequenos grupos de mestrandos, com duração de uma hora, durante os dois primeiros semestres do curso [16 encontros]. Os encontros são agendados na grade horária: uma hora antes ou uma hora depois das aulas das disciplinas obrigatórias. Os tutores são doutorandos dos Programas de Psicologia da Educação e Currículo, da PUC-SP, que convidados pelos professores e orientadores se dispuseram a assumir a tarefa de auxiliar os mestrandos a produzir textos, que os levem a demarcar a temática de seu Trabalho Final de Mestrado. As atividades de tutoria são planejadas e acompanhadas pela coordenação do mestrado profissional. As avaliações dessa atividade têm evidenciado contribuição significativa para os mestrandos e para os tutores. (ANDRÉ; PRÍNCEPE, 2017, p. 107)

No primeiro semestre do curso, intitulado de Módulo 1, a tutoria tem como foco incentivar reflexões dos mestrandos a respeito de sua trajetória pessoal e profissional identificando o que os inquieta. Esse processo reflexivo é denominado “Meu tema e eu”, cujo desenvolvimento inclui a escrita e reescrita de textos em diversas versões, cujo foco contribui para que os mestrandos, em pequenos grupos, ressignifiquem suas experiências a fim de identificar seu tema, sua problemática e seu objeto de pesquisa.

No Módulo 2, durante o segundo semestre do curso, o acompanhamento do tutor se volta para a elaboração da revisão bibliográfica e o delineamento final do projeto de pesquisa. Nesse módulo, o trabalho dos tutores é organizado em parceria com a disciplina Pesquisa e Prática Reflexiva e as atividades são planejadas em interação com os encontros da tutoria. O planejamento dos dois módulos ocorre no início de cada semestre durante os encontros de formação de tutores. Também durante o semestre são realizadas reuniões para a verificação do andamento dos trabalhos e tomada de decisões diante de eventuais dúvidas ou necessidade de revisão das ações.

Nesta direção, Lima (2014) sublinha que, pelo fato de alguns ingressantes do curso estarem há alguns anos fora do ambiente acadêmico, o tutor seria o elo, o elemento de ligação deste mestrando com a instituição e, como par mais experiente, pode contribuir com a inserção do mestrando no ambiente acadêmico, seja por meio da exploração e conhecimento dos espaços que ele passa a frequentar, seja em relação às exigências acadêmicas para a produção de um trabalho científico.

O acompanhamento do mestrando pelo tutor tem sido marcado pela troca, pela criatividade e, especialmente, por uma aprendizagem de ambos sobre as formas de realização da pesquisa pretendida nesse curso. Esse formato de acompanhamento encontrou eco na conceituação dada por Paul (2016 apud Delory-Monberger, 2019, p. 267):

“o acompanhamento é, antes de tudo, um dispositivo relacional de maior ou menor densidade que visa a paridade, ou seja, a relação de igual reciprocidade na troca e no diálogo, relativizando as modalidades de funcionamento hierárquico unilateral em favor de modalidades colaborativas.”

Outro aspecto desse dispositivo relacional trazido pela autora se refere ao processo de implicação nas práticas de acompanhamento. Essas práticas são mencionadas como “atos de linguagem” aí incluídos o escutar, aconselhar, orientar, dinamizar, confrontar, e “atos que convidam o acompanhado a falar sobre si mesmo, ou seja, seu percurso, sua história, seu projeto (2016). O objetivo do acompanhamento trazido pela autora e que mais se aproxima do realizado pelos tutores é a possibilidade de fazer do sujeito, nosso mestrando, um agente de sua própria mudança.

A produção científica dos tutores do mestrado profissional “Formação de Formadores” e suas aprendizagens

Importante destacar que nos últimos anos houve crescimento de produções científicas sobre o curso e publicados pelos tutores que nele atuam. Como se trata de tutores com experiência de pesquisa (doutorandos e pós-doutorandos), os mesmos têm dado contribuição expressiva quando se debruçam na análise de sua atuação, bem como nas reflexões realizadas para o aperfeiçoamento do processo de tutoria. Até o momento foram produzidos 11 artigos e uma tese em torno da experiência da tutoria nesse mestrado profissional em educação da PUC-SP. Por meio da leitura realizada desta produção, pode-se perceber um movimento contínuo de reflexão dos professores e tutores em relação à qualidade da proposta e seu fortalecimento.

Nesta direção, o estudo realizado pelas tutoras Kulnig; Reis; Santos (2015, p. 40918-40919) reforça este aspecto na formação do tutor e nas suas aprendizagens:

Para nós, a tutoria tem significado uma grande oficina de vivências e aprendizagens. Uma aprendizagem em vários níveis: aprender a orientar o aluno, a dialogar com os professores e a trabalhar em grupo entre as tutoras, construindo uma devolutiva sobre os alunos e suas produções que expressa não somente uma opinião individual, mas a síntese de um coletivo que trabalha em prol do desenvolvimento de todos os envolvidos.

A pesquisa realizada por Príncipe; Pereira; Aranha (2015), identificou a tutoria como sendo uma Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2001, 2004), por possibilitar tanto aos alunos como aos tutores um espaço de reflexão, sustentada teoricamente numa perspectiva da abordagem autobiográfica, que leva a crescimento intelectual numa dinâmica em que cada participante pode ouvir o outro e também ouvir-se sob outra perspectiva, quando ele se tornou o “outro de si mesmo”. Dos participantes que integraram o referido estudo, foi possível destacar as expressões tais como *compartilhamento*, *troca*, *apoio mútuo*, que sugerem um engajamento de todos os participantes no lócus da tutoria, com vistas a clarear e qualificar na e pela narrativa do outro, a identificação de seu tema de pesquisa.

Essas expressões se aproximam do conceito de *fato biográfico* de Delory-Momberger (2016, p. 137), especialmente quando a autora destaca: “A categoria biográfica realmente dá acesso ao trabalho da gênese sócio-individual pela qual os indivíduos perlaboram o mundo social e histórico e não cessam de produzi-lo ao produzirem-se a si mesmos.” Isto é desenvolvido, na tutoria, por meio de perguntas que foram sendo elaboradas especialmente para que o aluno tenha possibilidade de tornar-se seu próprio co-autor, quais sejam: ‘Quem sou eu?’, ‘Quais são os momentos significativos de minha formação e trajetória profissional?’, ‘Quais questões me inquietam, me incomodam?’.

Metodologia

Os dados trazidos para esse artigo foram selecionados por meio de seis Grupos de Discussão (Weller, 2006) realizado com 60 egressos do curso dos últimos quatro anos e ocorrido durante uma atividade de autoavaliação desse mestrado. Como a atividade ocorreu no ano de 2020, período de distanciamento social provocado pela pandemia da Covid 19, foi realizada em ambiente remoto. Esses grupos, acompanhados pelos pós-doutorandos como relatores internos, tiveram ainda uma participação singular pois foram acompanhados também por relatores externos, pertencentes a outras universidades e com grande experiência em pesquisa. A justificativa da presença desses pesquisadores qualificados como mediadores foi para garantir um olhar externo de profissionais experientes e atuantes em universidades públicas de prestígio e que colaboraram na análise do curso.

As questões norteadoras da discussão com os egressos abordaram os seguintes eixos: a) Impacto da formação no mestrado profissional na sociedade, b) Formação pessoal e profissional e c) Inovações e transferência de conhecimento e a pesquisa de Mestrado.

Os grupos de discussão foram gravados na íntegra e transcritos. Na sequência foram elaborados seis relatórios correspondentes a cada grupo. Os depoimentos trazidos para este artigo foram extraídos desses relatórios. Também foram selecionados depoimentos dos pesquisadores externos coletados após o grupo de discussão. Os participantes serão identificados por Mestrando (M) seguido de número. Já os pesquisadores experientes convidados serão identificados por Pesquisador (P) seguido de número.

Discussão e resultados

Os resultados dos seis grupos de discussão revelaram que o processo vivido com os tutores na elaboração da escrita se constituiu num importante apoio na definição do tema de pesquisa. O depoimento da coordenadora pedagógica expressa esse processo:

Quando eu entrei no mestrado, eu não tinha um objeto de pesquisa, não tinha um tema. Por eu já ter passado por várias esferas da educação e por vários cargos, eu queria estudar tudo. O [texto] Meu Tema e Eu foi um processo muito importante para eu entender qual seria meu tema. Foi ali que eu fiquei lendo, relendo, reescrevendo e isso é muito importante. (M 9)

É nesse momento de construção do “Meu tema e eu” que o mestrando pensa sobre si e sobre sua atividade profissional. Ao narrar suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, os mestrandos produzem narrativas autobiográficas e, por meio da reflexão mediada pelo diálogo com o tutor e com os outros mestrandos que fazem parte do seu grupo de tutoria, elaboram perguntas, comentários e observações. Nesse processo, vão adquirindo autoconhecimento e, assim, ressignificando suas vivências e experiências formativas, dando forma ao seu interesse de pesquisa. Reconhecem o espaço e o momento da tutoria como potentes para o processo de reflexão e conscientização do tema de pesquisa. Reafirma-se, assim, também pelo trabalho da tutoria, o proposto por esse mestrado profissional, ou seja, que a qualificação desses profissionais formadores deve se dar em espaços em que o pensar e o fazer crítico-reflexivo sejam compartilhados na direção de uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e a prática profissional, como proposto por Zeichner (2010). Explicitam que, após o curso: *“conseguiram compreender e atender os professores com quem trabalham, inserindo-os no contexto de reflexão, de formação e de atender as suas próprias necessidades, porque, a partir desse momento, foi possível começar a pensar junto”*. (M 2). Os depoimentos abaixo mostram como têm consciência do processo de reflexão vivenciado e do seu desdobramento para a escolha do tema de pesquisa:

É um momento permeado de reflexões e construções de pensamentos sobre a pesquisa e o projeto de pesquisa a ser desenvolvido ao longo do curso. Já nos primeiros textos escritos comecei a enxergar que eu tinha, sim, uma importante questão de pesquisa para a qual buscaria resposta. (M15)

Hoje eu percebo com clareza a relevância dessa sincronia entre o texto Meu tema e eu como [um] processo reflexivo da escrita de um texto acadêmico que não é uma simples escrita, mas sim a escrita de algo que fez e faz parte da minha história. (M 32)

A tutoria me sugere novos caminhos, fomenta novos pensamentos para refletir sobre minhas práticas, induz-me a criar ou repensar conceitos tão significativos para determinadas situações, apontando caminhos para resolução da problemática que me incomoda. (M 23)

(...) é me colocar dentro de contextos nos quais eu pude refletir, ser provocado, ser estimulado a pensar sobre a minha prática, e de novo, estimulado a ganhar mais consciência a respeito da minha prática, nesse processo de ganho de consciência. Ganho de consciência para que? Ganho de consciência para perceber a importância da reflexão lastreada por boas referências (..) É claro que nosso saber, vindo da experiência, é importante, mas quando você pega esse saber vindo da experiência e coloca, e reflete sobre essa experiência a partir de referenciais teóricos, essa reflexão é potencializada e vai para outro lugar, inclusive do ponto de vista de aplicação e de praticidade, quer dizer, eu acho que eu fui estimulado a ganhar mais consciência da importância do embasamento teórico para a potencialização da reflexão. (M 22)

Fizemos um movimento de reflexão conjunta que foi maravilhoso, e dali surgiu uma parceria incrível, e hoje ela faz um papel de orientadora. Acho que isto eu vou carregar para a vida, esta generosidade de saber que não sabemos tudo e reconhecer isto dos dois lados foi fundamental para mim. (M 25)

O Formep é uma reconstrução, você entra com algumas verdades absolutas e, de repente, várias possibilidades se abrem. (M 14)

Um desafio para esse mestrado tem sido que o curso e, com ele, a tutoria, se constituam num espaço crítico-colaborativo. Entende-se que o trabalho dos tutores nos pequenos grupos torna não só as relações mais próximas, mas há também por parte dos alunos, um exercício de escutar o outro, os diferentes posicionamentos, o recebimento de críticas ao texto escrito, já que é lido por todos, enfim, ao ser estimulada a interação no pequeno grupo, há uma abertura maior para o exercício da colaboração e da crítica.

Queria falar da tutoria e dizer que foi fundamental, ela é um apoio emocional, um apoio técnico, um apoio teórico um socorro para todas as horas, isso dá um tom colaborativo para o programa. Em outros programas a gente sabe que isso não acontece. [...] então eu acho que é um papel fundamental, é um diferencial e a gente tem que zelar por isso. (M 17)

[...] eu penso que a questão da tutoria desenvolvida é uma inovação, o trabalho que é feito com a tutoria me ajudou muito, elas me ajudam até hoje, eu penso que é uma inovação. Nos ajudam a delimitar o tema, nos acompanham, estão sempre junto, então eu considero como algo novo, como uma inovação, eu diria. (M12)

[...] a tutoria foi fundamental. Eu fui muito feliz, pois eu fiquei com a minha tutora durante um ano inteiro, teve gente que mudou de tutor no segundo semestre, enfim. Mas, eu acho a tutoria um grande ganho para o curso e para a gente que tá chegando, por conta da escrita acadêmica, para gente foi fundamental [...] (M 3).

O tom colaborativo no espaço da tutoria e destacado pela aluna faz parte da própria dinâmica desse programa de mestrado e foi em sua pesquisa de doutorado sobre essa tutoria desenvolvida no programa que Sigalla (2018, p. 76) a caracterizou como “um espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação”. A aprendizagem de uma formação colaborativa, respaldada pela reflexão coletiva, vem se confirmando também noutras atividades, seja nas aulas, seja nos seminários de práticas. Um dos egressos expressou que “[...] *nesse espaço da tutoria todos desenvolvemos a escuta, compartilhamos angústias e, aprendemos a buscar a colaboração dos colegas em todas as atividades.* (M 15)”. Essa aprendizagem colaborativa vivenciada tem repercutido nas atividades profissionais dos formadores, conforme indicado em seus depoimentos:

O favorecimento no ambiente de trabalho na escola [...], na tentativa de desenvolver uma gestão mais colaborativa, participativa e reflexiva com meus pares na escola. (M 41)

[...] durante todo o mestrado a gente abordava muito a questão da reflexão, tanto a individual como a reflexão coletiva que a gente faz com o grupo de professores e tutores e também com todos os envolvidos na comunidade escolar, alunos, famílias. E refletir sobre a prática foi um dos aprendizados do programa. (M 5)

No decorrer do curso o processo foi me trazendo confiança e foi me tornando uma profissional da educação. E uma das coisas que mais me motivou e incentivou a mudar no meu dia a dia foi, justamente, dialogar com os meus colegas, com os professores que trabalham na escola pois, fundamentada, eu me sentia mais corajosa, mais detentora daquele saber e foi interessante porque eu me aproximei de muitas pessoas e eu me tornei amiga mesmo e muitas delas começaram a compartilhar as práticas, fizemos trabalhos em conjunto e, assim, e eu não sou o coordenador, eu sou professora dentro da minha disciplina que eu trabalho, inclusive, eu comecei a ficar famosa por criar instrumentos. Muitos professores começaram a me procurar para, justamente, mostrar qual era a prática pedagógica deles e para ver de que forma eu poderia criar um instrumento avaliativo. Me trouxe proximidade com os colegas, com a contribuição de ouvi-los e deles me ouvirem. (M 8)

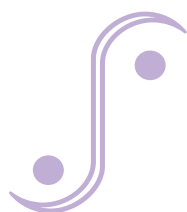
Em relação às contribuições da pesquisa da prática na atuação profissional, foi um consenso entre os egressos a relação do curso e da pesquisa em elucidar questões significativas de seus contextos de trabalho, valorizando, assim, o conhecimento adquirido no desenvolvimento da prática investigativa. Chama a atenção a valorização dada ao estudo e ao conhecimento teórico como apoio para as formações que desenvolvem em suas escolas ou outros contextos formativos. Eles retrataram as experiências significativas em relação à mudança na concepção de formação e de função formadora, e destacaram como foram assumindo uma postura investigativa ao reconhecer o caráter analítico da pesquisa da prática e a necessária conduta investigativa para a função de formadores de professores da Educação Básica.

[...] eu era professora de leitura, mesmo com os modelos de professores da graduação que já traziam projetos de leitura avançados, já multimodais, já era o multiletramento e eu já fazia isto, intuitivamente. No Formep eu passei a formalizar, cientificamente, e depois na minha pesquisa. [...] então o que eu fazia intuitivamente foi ganhando um corpo, [...] pude aplicar na escola e vi o resultado disto na pandemia quando a professora de Matemática se percebia “autora de conteúdos”, ao utilizar tantos elementos gráficos e ensinar seus alunos a lê-los, quando todos os alunos aprenderam a ler a curva da pandemia.(M 45)

E eu saí de lá pensando, nossa a gente vai ter que estudar a vida inteira, eu preciso estudar sempre não tem como, é esse movimento, esse embasamento teórico que a gente procura quando vai dar uma formação [...]. Também é importante trazer um texto que eles [professores] discutam. Esta colaboração toda, é muito importante. (M 19)

[...] o meu maior aprendizado[como coordenador] com essa ideia é que os professores da escola[.] têm uma experiência, [...] que a gente precisa considerar quando a gente pensa que a formação precisa ajudar os professores a construírem saberes profissionais para exercer a profissão. [...] como um profissional mesmo. (M52)

Já sou coordenador há 12 anos, trabalho com professores, eu acho que nunca tinha entrado em contato com os conhecimentos da aprendizagem do adulto. [...] E então foi uma coisa muito significativa que hoje eu incorporei e não consigo mais viver sem pensar nas práticas formativas que eu desenvolvo junto às professoras do Centro de Educação Infantil . E a questão de trabalhar também com indicadores de mapeamento de demandas para tomada de decisão,



porque até então você fazia aquela coisa no achismo, com base na experiência, no que você acha. Agora não! Vamos ver o que está acontecendo, quais são os indicadores aqui? O que esses indicadores estão falando para nós? O que podemos fazer para tomar uma decisão mais assertiva? Estes foram os saberes que eu aprendi no programa e hoje eu não consigo mais trabalhar sem eles. (M 10)

Ainda na direção de as pesquisas partirem de situações que inquietam os alunos formadores, a declaração de muitos deles é reveladora de que o tema pesquisado contribuiu para transformar seu modo de encarar a formação. A pesquisa articulada às demais atividades do curso trouxe, para alguns deles, segurança e maior compreensão do papel que exercem na escola e possibilidades de melhores ações e intervenções, como indicado abaixo:

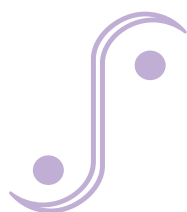
Minha pesquisa tratou do trabalho colaborativo, e só depois da pesquisa eu compreendi de fato o que é um trabalho colaborativo. Eu incorporei isso na minha prática, hoje não sei trabalhar de outro jeito. (M 16)

Ao colocarmos em prática nossa pesquisa, nossa formação impacta nosso contexto. O que nós estudamos, conseguimos colocar e enxergar na prática. Aqui me constitui uma pesquisadora. Me transformei em uma professora pesquisadora da minha ação no chão da escola. (M 34)

A formação que tivemos nos deu tranquilidade em ter um referencial robusto, sobre o que é fazer junto, o que é buscar, o que é orientar, o que é modelizar a formação estando junto. Entender não só o processo cognitivo, mas também sócio-histórico. Eu sinto mais tranquilidade em ser líder porque sei que não preciso ter as respostas para tudo, mas consigo ter uma visão de um agir mais adequado como líder. (M25)

Quando eu procurei o Formep eu vim atrás de respostas para questões públicas, não encontrei muitas respostas. Mas a pauta apresentada em cada aula me ajudou a compreender o meu espaço no universo escolar. A troca de experiências entre os colegas me ajudou a fazer intervenções melhores como diretor escolar na época. De cinco anos para cá, depois que terminei o curso, eu ainda consigo perceber que eu estou colocando em prática as coisas que eu aprendi no Formep. (M58)

Os diversos depoimentos coletados na atividade de autoavaliação do curso revelaram que os egressos tiveram uma maior consolidação em sua atuação profissional com um maior domínio sobre essa atuação. Também apontaram uma ampliação de suas possibilidades nas pautas formativas e maior impacto de sua atuação junto a população escolar. Muitos assumiram cargos de liderança em secretarias de educação, mas uma grande parte preferiu continuar atuando diretamente nas escolas como coordenadoras pedagógicas ou gestoras escolares. É importante registrar que um impacto decisivo para o trabalho dos formadores diz respeito aos conhecimentos trabalhados durante o curso. Os egressos citaram as referências teóricas trabalhadas e a riqueza das escolhas de autores realizadas pelos professores, pelos tutores, bem como sua importância para nortear a escrita do trabalho final de pesquisa e, também, para o entendimento do seu papel profissional a partir das referências teóricas:



A gente se norteou por conhecimentos de grandes referências como Paulo Freire, Nóvoa que fala da formação do professor, aí vem Dubar. Toda a bibliografia que o programa traz nos norteia na própria ação e também na escrita da nossa pesquisa, né? É de grande valia. Sem contar que os nossos professores, nossas mestras maravilhosas, elas também produzem conhecimento. O material que elas têm disponível é muito rico e nos ajuda nesse percurso formativo: Laurizete, Clarilza, a própria Wanda, Laurinda, Vera, meu deus do céu, é tanto conhecimento que a cada momento, quando eu me pego em momento de formação falando alguma coisa, eu sempre penso na Wanda com Vygotsky, na Laurinda com Wallon, a Clarilza com avaliação, a Marli André com a própria formação de professores, Bernardete Gatti e outros, é imprescindível, não tem como não pensar nesses mestres, né? (M17).

[...] um conhecimento mais relevante que tivemos na nossa turma foi o papel do coordenador pedagógico: saber, conhecer e entender o papel do formador, na verdade, é muito importante. É um conhecimento que não tem como você sobreviver nessa função sem ter esse conhecimento. Mas, eu só consegui tê-lo no Formep (M 22).

Embora a proposta do artigo tenha priorizado a coleta de depoimentos dos alunos do curso sobre a pesquisa desenvolvida e sobre o papel da tutoria na formação do formador, considerou-se relevante trazer o olhar do pesquisador externo, professor Dario Fiorentini⁴, que acompanhou o grupo de discussão e no final da atividade com os egressos, expressou um olhar crítico em relação ao Programa e reafirmou seus princípios:

O Formep é bastante inclusivo, assumiu uma postura não colonizadora das práticas escolares, mas colaborativa, com os próprios professores do programa, os tutores, os monitores, tentando contribuir, colaborar para que cada estudante do mestrado pudesse desenvolver uma dissertação, uma pesquisa em cima de uma temática que é do próprio trabalho do professor, então não se trata de uma colonização, dizer o que é que o professor tem que pesquisar, o que pesquisar. (Professor Dario Fiorentini – Unicamp)

Para finalizar, considerou-se trazer os aspectos sinalizados pelos formadores participantes do grupo de discussão como os que necessitam ser melhorados. Importante salientar que os pontos abordados se referiam às condições externas à dinâmica do programa, seja em relação aos órgãos financiadores, seja em relação às condições institucionais. Desse modo, foram indicados: a ausência de bolsas advindas de agências de fomento para o mestrado profissional; o tempo de duração do mestrado; grande número de alunos nas turmas; orientadores com alta quantidade de orientandos e necessidade de maior divulgação dos trabalhos finais por meio de outras linguagens e das redes sociais. Uma das egressas indica a fragilidade do Programa em relação ao número de alunos nas disciplinas obrigatórias:

[...] As turmas, eu também acho, principalmente no primeiro semestre que a gente tá chegando numa pós-graduação, num mestrado, 40, 43 alunos numa turma eu acho que dificultou um pouco

⁴ O professor Dario Fiorentini autorizou a sua identificação.

até uma participação mais efetiva e um olhar mais efetivo dos professores, enfim. Tinha os monitores que ajudavam nesse processo, o que facilitou um pouco [...] (M 30).

Os diversos depoimentos que indicaram os pontos fortes e frágeis do mestrado, mostraram a importância de momentos de escuta dos alunos e egressos e, especialmente em relação aos pontos frágeis, já se vem constatando uma mobilização do corpo docente na direção dos encaminhamentos para a melhoria dos aspectos que necessitam de melhorias.

Considerações Finais

Com o objetivo de compartilhar as contribuições de um mestrado profissional em educação para a formação e atuação profissional de formadores de professores da escola básica, foram analisados nesse texto dois componentes centrais do processo formativo: a pesquisa da prática realizada durante o percurso no curso e o processo de tutoria desenvolvido junto aos mestrandos para o delineamento do projeto dessa pesquisa. Foram coletados depoimentos de formadores de professores egressos do programa numa atividade de autoavaliação do curso.

Os dados analisados reafirmaram a convicção de que o Mestrado Profissional em Educação se constitui em importante instância formadora e evidenciaram que a atuação dos formadores, coordenadores pedagógicos das escolas, diretores e supervisores e os técnicos das secretarias da educação ou das organizações não governamentais, apresenta maior impacto social, na medida em que sua qualificação é ancorada na reflexão sobre a prática e no desenvolvimento de postura investigativa.

O trabalho coletivo e o conhecimento teórico foram indicados pelos formadores como fundamentais no trabalho formativo junto aos professores. Acredita-se que as falas dos egressos indicaram a contribuição do curso para reafirmar posturas e posições políticas, sociais e educacionais defendidas e consideradas nesse mestrado. A aposta é que os professores sejam participantes de formações que também oportunizem decisões e mudanças de posturas decorrentes de um ambiente habitado por novas formas de produção de conhecimento e que passa pelo exercício ainda pouco vivenciado que é o trabalho coletivo com foco nas práticas dos professores.

Referências

- André, M. (2001) Apresentação. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores (org). Campinas: Papirus*, 7-10.
- André, M.; PRÍNCIPE, L. (2016). A formação do pesquisador da prática pedagógica. *Plurais*. Salvador, (01), 1, p. 30-41.
- André, M.; PRÍNCIPE, L. (2017) O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*, (63) 103-117.

- Beillerot, J. A (2001). "Pesquisa": esboço de uma análise. In: *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, p. 71-90
- Hetkowski, T. (2016) Mestrados Profissionais em Educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas epistemológicas. *Plurais*. (01) 1, 10-29.
- Delory-Momberger, C. (2016) A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador. (01) 1, p. 133-147.
- Delory-Momberger, C. (2019) Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique. Toulouse, Érès, Questions de société, p. 267-271.
- Elliot, J. (1998) Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira, E.M.A *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado das Letras.
- Freire, P. (2011) *Pedagogia da Autonomia*. SP: Paz e Terra, 2011.
- Lima, H. M. M. (2014) Tutoria e identidade docente no mestrado profissional formação de formadores: uma experiência na PUC/SP. *Emdipe*. Ed.UECE- Livro 2, p. 6490-6501.
- Ludke, M. (2001) A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 27-54.
- Gatti, B.A. (2014) *A pesquisa em Mestrados Profissionais*. Apresentação no I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação. UNEB, Salvador.
- Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira, E.M.A (1998) *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado das Letras
- Kulnig, R. de C. M.; Reis, A. T.; Santos, L. N. (2015) Da experiência de tutoria à aprendizagem de orientação. In: Educere - 12, Curitiba: PUCPR, 2015, p. 40913-40920.
- Príncipe, L.; Pereira, R.; Aranha, E. G. (2015) Contribuições de uma prática de tutoria acadêmica: significações de alunos e tutores de um curso de Mestrado Profissional em Educação. In: Educere. 12. Curitiba. PUCPR, p. 282-303.
- Sigalla, L. (2018) Tutoria acadêmica entre pares na Pós-Graduação stricto sensu: contribuições desse espaço coletivo-colaborativo de trabalho e formação. A experiência do Formep na PUCSP. 251f. *Tese Doutorado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Zeichner, K.M. (1998) Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira, E.M.A. *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado das Letras.
- Vygotsky, L. S. (2001) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weller, W. (2006) Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico- metodológicos e análise de uma experiência com método. *Educação e Pesquisa*, (32) 2 p. 241-260.