

A pesquisa aplicada com intervenção em um programa de mestrado profissional em educação: implicações na profissionalidade docente

The research applied with intervention in a program of professional master in education: implications in teaching professionalism

*Ligia de Carvalho Abões Vercelli**

Resumo: o mestrado e o doutorado profissional em educação, segundo a Portaria n. 389 do Ministério da Educação (MEC), têm o objetivo de capacitar profissionais para o exercício da prática profissional, objetivando atender demandas sociais, organizacionais, profissionais e do mercado de trabalho; oferecer conhecimento para a sociedade. Diante disso, este texto tem por objetivo apresentar o que diferentes autores entendem por pesquisa aplicada em Programas de Mestrado e de Doutorado Profissional em Educação, como nossa universidade a tem realizado, com foco na intervenção, e sua implicação na profissionalização docente. O problema de pesquisa que norteia esse texto é: como a pesquisa aplicada com intervenção no Programa de Mestrado Profissional em Educação de nossa instituição tem favorecido a profissionalidade docente? Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e os procedimentos de coleta de dados se pautaram nos resultados das dissertações defendidas e em trabalhos orientados por esta pesquisadora, os quais apontaram a ressignificação das práticas pedagógicas adotadas nas escolas, uma vez que a pesquisa aplicada analisa as problemáticas que emergem no cotidiano favorecendo o diálogo entre a equipe escolar na perspectiva da ação-reflexão-ação.

Palavras-chave: Mestrado profissional em educação. Pesquisa aplicada com intervenção. Profissionalidade docente. Ação-reflexão-ação.

Abstract: professional master and doctorate in education, according to the Administrative Rule no. 389 of the Ministry of Education (MEC - in the Portuguese acronym), have the objective of training professionals in order to meet social, organizational, professional and labor market demands, as well as offering knowledge to society. Therefore, this text aims to present what do different authors understand by applied research in professional Master and Doctorate programs in Education (as our university has carried out, with a focus on intervention) and its implication in teacher professionalization. The research problem that guides this text is: How has the research applied with intervention in the Professional Master's Program in Education of our institution favored the teaching professionalism? This is a qualitative research, and the data collection procedures were based on the results of the dissertations defended and on works oriented by this researcher, which pointed out the re-signification of the pedagogical practices adopted in the schools, since the applied research analyzes the problems that emerge in the daily life, favoring the dialogue between the school team in the perspective of action-reflection-action.

Keywords: Master's degree in education. Applied research with intervention. Teaching professionalism. Action-reflection-action.

* Doutora e mestre em Educação. Graduada em Psicologia e em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Docente do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais na Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove). Editora dos Cadernos de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Pesquisadora financiada pelo CNPQ. E-mail: vercelli.ligia@gmail.com

Introdução

O mestrado profissional (MP) em educação é uma modalidade recente de curso *stricto sensu*. O Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, primeiro curso na área, surgiu no Brasil em 1999, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), portanto, há 19 anos, e vem ganhando espaço a cada ano. Segundo dados do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (Fompe), até fevereiro de 2017, o Brasil contava com 44 Programas de MP, sendo: 6 na Bahia, 1 no Distrito Federal, 1 no Maranhão, 7 em Minas Gerais, 1 no Mato Grosso do Sul, 2 na Paraíba, 2 no Paraná, 3 em Pernambuco, 1 no Rio de Janeiro, 4 no Rio Grande do Sul, 1 em Roraima, 2 em Santa Catarina, 12 em São Paulo e 1 no Tocantins.

Em 23 de março de 2017, a Portaria n. 389 do Ministério da Educação (MEC), institui, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a modalidade de doutorado profissional (DP) inexistente até aquele momento no Sistema Nacional de Pós-Graduação. Ambas as modalidades, segundo a referida portaria têm o objetivo de capacitar profissionais para o exercício da prática profissional objetivando atender demandas sociais, organizacionais, profissionais e do mercado de trabalho; oferecer conhecimento para a sociedade; promover a formação profissional com o intuito de melhorar diferentes situações das instituições públicas e privadas.

Muitas discussões a respeito de diferentes aspectos do modelo de MP têm sido realizadas em fóruns, congressos, simpósios e encontros e, provavelmente, continuarão a ocorrer no que se refere aos doutorados profissionais (DP). Dentre essas discussões encontram-se questões relativas ao tipo de pesquisa utilizado para a realização dos estudos. Dessa forma, nosso questionamento é: Como a pesquisa aplicada com intervenção em nosso Programa de Mestrado Profissional em Educação tem favorecido a profissionalidade docente?

Diante do exposto, este artigo tem por objetivo apresentar o que diferentes autores entendem por pesquisa aplicada com intervenção em Programas de Mestrado e de Doutorado Profissional em Educação, como nossa universidade a tem realizado e sua implicação na profissionalização docente.

A pesquisa aplicada com intervenção e o mestrado e no doutorado profissional em educação

De acordo com os objetivos apontados pela Portaria n. 389, as pesquisas realizadas nos Programas de Mestrado e de Doutorado Profissionais em Educação, devem estar voltadas para o exercício da prática profissional, portanto, preferencialmente, para o cotidiano da escola básica. Segundo Ferreira *et al* (2014), na pesquisa aplicada analisam-se as problemáticas que emergem do cotidiano de acordo com a experiência do pesquisador/a adotando-se metodologias nas quais ele/a desenvolve sua pesquisa em colaboração com os/as participantes. Assim, as

pesquisas tendem à intervenção, à prática, à aplicabilidade; trata-se, segundo os autores, de uma “pesquisa viva”, ou seja, realizada no cotidiano escolar.

Para Ferreira *et al* (2014) os MP e os futuros DP,

[...] são “escolas de pós-graduação *stricto sensu*”, responsáveis por aprimorar as práticas dos agentes profissionais, sendo, portanto, uma escola de intervenção, de caráter aplicado. Busca-se a compreensão do contexto específico, suas problemáticas, a dinâmica do sistema e dos participantes individualmente, as relações internas e externas existentes nesta problemática. Nesta perspectiva, os conhecimentos são ampliados, ressignificados, ressaltando que a pesquisa aplicada está diretamente relacionada a capacidade de adequação dos estudos ao contexto pesquisado e ao pesquisador.

Os autores complementam que a pesquisa aplicada exige a imersão do/a pesquisador/a no contexto a ser estudado. Assim, ele/a, se relacionam dialogicamente, com os sujeitos da pesquisa, seus saberes e anseios, desenvolve, no decorrer do estudo, uma proposta de intervenção.

Gatti (2014), mencionando André (2017), distingue pesquisa acadêmica e pesquisa aplicada ou pesquisa “engajada”, como ela a denomina. A pesquisa acadêmica parte da teoria, sendo que a problematização é construída a partir dela. Tem por objetivos “[...] evidenciar realidades a partir de uma perspectiva teórica dada, validar teorias, criar novo ramo explicativo, levantar lacunas na teoria, propor outra ótica explicativa” (GATTI In ANDRÉ, 2017, p. 832). A pesquisa aplicada ou “engajada” pauta-se na realidade empírica como ponto de partida e de chegada e objetiva “[...] evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas” (GATTI In ANDRÉ, 2017, p. 832). André (2017) ressalta que tanto a pesquisa acadêmica quanto a pesquisa aplicada exigem rigor e cuidados metodológicos Espera-se do pesquisador:

a) que mantenha um nível de controle da situação, o que vai exigir planejamento, tanto dos fins a atingir quanto dos procedimentos para alcançá-los; b) sistematização do conhecimento, ou seja, registro claro e completo dos passos seguidos e das informações obtidas; c) apoio em referenciais e conhecimentos disponíveis, pois [...] não se pode ignorar o conhecimento já produzido (ANDRÉ, 2017, p. 838).

Para a autora, as pesquisas acadêmicas e “engajadas” podem ter procedimentos e metodologias que melhor se adequem a seus diferentes propósitos. Sinaliza que os vários tipos de intervenção-ação parecem responder apropriadamente aos objetivos de mudança da prática, quando formuladas nos moldes da pesquisa-ação, a saber: diagnóstico da situação, implantação de um plano de ação, análise dos resultados, revisão e nova intervenção.

Assim, na pesquisa aplicada ou “engajada” o processo de reflexão não ocorre somente por parte do/a pesquisador/a, mas de todos/as os/as envolvidos/as no decorrer do processo da pesquisa.

Malheiros (2011, p. 109) nos alerta quanto à confusão existente entre pesquisa aplicada e pesquisa-ação. Para o autor, a primeira

[...] refere-se à natureza da pesquisa e visa aumentar o conhecimento sobre um determinado assunto. A segunda tem na intervenção o próprio objeto de pesquisa. Com isso, é possível que uma pesquisa-ação seja aplicada, mas essa relação de dependência não é verdadeira.

Diante do exposto, entendemos que uma pesquisa aplicada pode ou não ter um caráter interventivo, porém na pesquisa aplicada com intervenção o/a pesquisador/a a utiliza com o intuito de aumentar o conhecimento que possui sobre um determinado objeto intervindo na realidade com o objetivo de transformação da prática. No nosso Programa, como veremos no subtítulo 3, a segunda forma é a mais utilizada.

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o MP é uma “[...] modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho”. O objetivo dessa modalidade é:

[...] contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas. Consequentemente, as propostas de cursos novos na modalidade Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. Para isto, uma parcela do quadro docente deve ser constituída de profissionais reconhecidos em suas áreas de conhecimento por sua qualificação e atuação destacada em campo pertinente ao da proposta do curso. O trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos (BRASIL, 2017).

Clarilza Prado de Sousa, à época, coordenadora da área da Educação da Capes, aponta como preocupação que os MP “[...] capacitem o professor que depois volta para a escola. Se o gestor da escola, o coordenador pedagógico não estiver preparado para receber esses professores e integrar essa formação ao currículo da escola, o professor capacitado não consegue trabalhar [...]” (BRASIL, 2014, s/p). Ela entende que na educação básica o professor é orientado, coordenado, pela equipe de professores coordenadores. Nesse sentido, ressalta que os MP da área de educação buscam preparar os/as professores/as, os/as coordenadores/as, os/as orientadores/as, os/as supervisores/as, os/as diretores/as e os/as próprios/as técnicos/as da Secretaria de Educação (SE) para interagir com os/as docentes formados na Pós-graduação.

A diretora de formação de professores da educação básica da Capes, à época, Carmem Moreira de Castro Neves, reforça que o grande desafio da educação brasileira na atualidade é a melhoria da educação básica o que, necessariamente, implica a formação de professores/as. Dessa forma, ressalta que o MP é:

[...] uma resposta muito eficiente e eficaz para os problemas que o professor tem no dia a dia, ao mesmo tempo em que ele amplia seus conhecimentos e competências docentes. Então, o Mestrado Profissional é esse diálogo entre teoria e prática, que promove uma formação continuada do professor em um

nível crescente de complexidade, ao mesmo tempo em que permite a esse professor já interferir positivamente em sala de aula. (BRASIL, 2014, s/p)

Neves destaca que os professores, de modo geral, veem com grande expectativa o MP, pois ao mesmo tempo em que eles adquirem maior proficiência na didática, nas metodologias, no conhecimento relativo à área em que trabalham, também observam melhoria na aprendizagem de seus alunos (BRASIL, 2014).

Portanto, entende-se que a expectativa colocada por Neves nos MP em educação é que eles fomentem uma reflexão crítica vinculada às teorias estudadas no decorrer do mestrado e as práticas pedagógicas que se estabelecem nas instituições de educação básica a fim de que os/as mestrandos/as possam vislumbrar uma melhoria das ações educativas colocadas no dia a dia profissional. Para tal, entende-se que as disciplinas obrigatórias e eletivas que os/as discentes cursam devam estabelecer uma relação com suas vivências para que a aprendizagem faça sentido e que a transformação ocorra.

As observações apontadas por Clarilza Prado e Carmem Neves têm sido contempladas em nosso Programa, haja vista o número elevado de coordenadores/as e diretores/as que buscam o MP com a proposta de aprofundar seus estudos e compartilhar novos conhecimentos com os/as professores/as das escolas nas quais trabalham.

A experiência que abordaremos no próximo tópico contempla o que foi proposto pela Capes uma vez que a estrutura curricular do Programa de nossa universidade prioriza a articulação teoria e prática educacional tendo em vista que os mestrandos/as são professores/as, coordenadores/as e diretores/as, em sua maioria, de escolas públicas.

O mestrado profissional em educação de nossa universidade

O Programa de Mestrado Profissional em Educação de nossa instituição, aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no final de 2011 com nota 3, iniciou suas atividades em fevereiro de 2012, e na primeira avaliação quadrienal de 2017, foi avaliado com nota 5 pela Comissão de Área (CA) e nota 4 pela Capes, portanto, alcançou os objetivos propostos à época da aprovação.

Para obterem o título de mestre em educação, os mestrandos realizam, em sua maioria, pesquisas aplicadas com intervenção. São professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as que, em horários de reunião pedagógica, analisam seus objetos de estudo com os/as demais profissionais da escola, a fim de que possam, posteriormente, ressignificar suas práticas.

O Programa busca desenvolver pesquisas sobre situações referentes às demandas e problemas do dia a dia escolar, especialmente, aqueles relacionados à

gestão pedagógica, aos recursos educacionais e às práticas de ensino e aprendizagem. Tem por objetivo efetivar o diálogo entre teoria e prática, a fim de não dicotomizar a pesquisa das questões pedagógicas.

A Área de Concentração na formação do Programa estruturou-se em duas linhas de pesquisa e de intervenção, sendo que a primeira realiza suas investigações científicas sobre as concepções e ações que incidem na gestão educacional e escolar, envolvendo sistemas e unidades educacionais da escola básica, para que suas finalidades precípuas e específicas possam ser atingidas com a otimização dos meios de que dispõem. As pesquisas desenvolvidas nessa linha têm como referência as concepções de gestão educacional, escolar e do conhecimento, abrangendo as políticas públicas em educação, o processo de avaliação institucional, o planejamento estratégico, a inovação, a formação e o trabalho dos profissionais comprometidos com a gestão participativa e democrática. Coerentemente com a área de concentração do Programa, realiza seus estudos com base na investigação das práticas dos agentes envolvidos nas atividades escolares.

A segunda linha desenvolve pesquisas a respeito de temáticas relacionadas a metodologias de aprendizagem e ensino de todos os ciclos e etapas da educação básica, focando suas investigações no âmbito das denominadas grandes áreas do conhecimento: a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Além das práticas de ensino vinculadas aos conteúdos curriculares, estuda outros fenômenos, problemas e objetos concernentes à formação e ao exercício docente e as relações da escola com o seu entorno.

A proposta de desenvolver projetos de pesquisa foi construída no bojo da história de constituição desse curso de mestrado, foi resultado de inúmeras discussões no interior da instituição e fora dela. A questão posta em debate foi a seguinte: qual o ponto de partida do qual emergiriam os objetos de pesquisa do nosso Programa? Após encontros entre os gestores e docentes da área da educação da instituição e com representantes dos profissionais de redes públicas de ensino da educação básica, caracterizados por idas e vindas nos diálogos que aconteciam entre todos com o objetivo de definir a natureza da proposta desse mestrado, chegou-se à conclusão que ele abarcaria projetos de pesquisa que intencionassem partir das práticas de gestão e das práticas educacionais para retornar a elas, na perspectiva de ação-reflexão-ação de Paulo Freire (1987) designa o binômio da unidade dialética da práxis, sendo que esta está pautada no fazer e saber reflexivo da ação, isto é, um saber que realimenta de forma crítica o fazer, e um fazer cujo resultado incide novamente sobre o saber.

Os/As docentes do Programa têm experiência na área da educação e as pesquisas finalizadas são apresentadas no formato de dissertação. Em levantamento realizado no site da instituição, verificamos que, no primeiro quadriênio do Programa até o mês de março de 2017, última atualização feita pela universidade, foram defendidas 102 dissertações.

A pesquisa aplicada com intervenção: implicações na profissionalidade docente

Os Programas de Mestrado e os futuros Programas de Doutorado Profissional têm como compromisso a formação dos docentes e gestores que atuam na escola básica. Para tanto, temos observado que a inquietação dos/as pesquisadores/as que procuram essa modalidade está voltada aos problemas que permeiam o cotidiano da escola nas quais atuam para que possam, com o apoio de referenciais teóricos coerentes com seus objetos de estudo, buscarem respaldos a fim de minimizar os problemas existentes.

Mas como a pesquisa aplicada com intervenção em nosso Programa tem favorecido a profissionalidade docente? Como visto anteriormente, o referencial teórico que sustenta os nossos estudos está pautado na perspectiva da ação-reflexão-ação de Paulo Freire, portanto, os/as mestrandos/as desenvolvem pesquisas cujos procedimentos de coleta de dados são a observação, as entrevistas semiestruturadas, os grupos focais, as rodas de conversa na perspectiva do círculo de cultura proposto por Paulo Freire, entre outros a fim de, em um primeiro momento, analisarem como ocorrem as práticas pedagógicas; em um segundo momento, dialogarem sobre elas com os profissionais da escola em horários de formação continuada, e, por último, realizam nova observação das práticas para verificarem como e se elas foram ressignificadas, nunca se esquecendo da realidade objetiva imposta pela instituição e das questões subjetivas dos/as profissionais.

Tal perspectiva tem apontado resultados muito significativos, pois o/a pesquisador/a se encontra diariamente na escola uma vez que, normalmente, pesquisa a própria prática e tem condições de ouvir e ser ouvido a todo o momento. Segundo Contreras (2012, p. 82), a profissionalidade se refere,

[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo, ou seja [...] Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.

Entendemos que a pesquisa aplicada com intervenção tal como a temos realizado caminha na direção proposta pelo autor, pois o/a pesquisador/a tem o compromisso de discutir com os demais membros da equipe escolar e com a comunidade as ações e os objetivos que busca alcançar para a melhoria do processo ensino/aprendizagem de todos os envolvidos.

A profissionalidade na docência, de acordo com Imbernón (2011, p. 29) “[...] implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, e que além disso o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”.

Nesse sentido, as rodas de conversa, na perspectiva do círculo de cultura, em horários de formação em serviço possibilitam que todos tenham a possibilidade de falar e de serem ouvidos, discutindo textos sobre determinada temática, implica que

o/a pesquisador/a proporcione à equipe escolar um maior domínio das habilidades e das competências necessárias ao fazer pedagógico, resultado este, que reflete na profissionalidade docente.

O círculo segundo Streck, Redin e Zitkoski (2010), é um símbolo do que mais se ajusta às lembranças das experiências de cultura e de educação popular realizadas, a partir dos anos 1960, no Brasil e na América Latina. Origina-se da psicoterapia e de trabalhos em comunidades. Os autores afirmam que, no final dos anos 1950 e começo dos anos 1960, surgem e se difundem experiências de “trabalhos em grupo”, de “educação centrada no aluno”, de projetos de pesquisa e de ação social pautados na participação consciente, corresponsável e voluntária dos participantes.

O círculo de cultura possibilita que todos/as os envolvidos/as se enxerguem e que quem ensina aprenda ao mesmo tempo. Os círculos vão além daquilo que cada um/uma apresenta e sabe de modo particular, uma vez que instiga modos de pensar coletivos, favorecendo a elaboração de hipóteses e de novas ideias.

Ele tem por objetivo proporcionar uma vivência participativa pautada no diálogo e no respeito ao outro a fim de que os/as envolvidos/as possam refletir de maneira colaborativa sobre os aspectos abordados pelos seus pares. Porém, para que o trabalho seja satisfatório, é necessário que o/a animador/a cultural esteja atento/a a tudo que é dito, pois todos os discursos trazem modos de ser, pensar e agir de cada um/a.

Podemos dizer que no círculo de cultura, o/a pesquisador/a necessita observar os saberes de todos/as, pois eles são adquiridos em diferentes espaços fora da escola e possuem, para cada um, significados importantes que podem ser trazidos ao centro da discussão. Cada pessoa vive uma cultura diferente e aprende a ressignificar as diferentes situações de acordo com suas necessidades. Dessa forma, todos aprendem em comunhão, partilhando ideias e saberes, tendo o diálogo como mote. Vale lembrar que o diálogo, numa perspectiva freiriana, é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador,

Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca [...] (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 117 – grifos nossos).

Para Ângelo (2006), a Roda de Conversa, pode acontecer em dois momentos, a saber: nos momentos instituídos e nos momentos exigidos. Nos momentos instituídos, ela faz parte do planejamento do/a pesquisador/a e tem por objetivo a construção de conhecimento que parta de uma palavra geradora ou tema gerador. Isso significa que a equipe escolar deve ser desafiada a problematizar a respeito dos questionamentos que surgem. Nos momentos exigidos, o/a pesquisador/a se coloca numa situação de resolução de conflitos. Ela tem de identificar as tensões que surgem e propor a realização de uma conversa. Nesse sentido,

[...] a roda funciona como um dispositivo democrático, um meio onde as crianças e os adultos podem ir compreendendo as questões que geram no grupo situações de mal-estar, de desconforto, de conflito... e emitindo suas ideias, seus sentimentos e seus desejos vão discutindo formas de resolver essas questões (ÂNGELO, 2006, s/p).

Nas duas situações, a palavra é da equipe escolar envolvida na pesquisa, a mediação é do/a pesquisador/a e a proposta é o diálogo e a crítica sobre a realidade. Para Paulo Freire (2007), o conhecimento é resultado das relações homem-mundo, relações de transformação que se aperfeiçoam na problematização crítica de si mesmas. Ele compreende o sujeito como “um organismo vivo, personificado num indivíduo, centro de ações e decisões, cujo estatuto é irredutível à totalidade social, embora seus limites temporais e espaciais sejam delineados pelo entorno cultural e social” (STRECK, REDIN E ZITKOSKI, 2010, p. 152).

O círculo de cultura possibilita a transformação, pois retira o/a pesquisador/a da posição de detentora do conhecimento colocando-o/a na posição de quem participa ao lado de todos/as os envolvidos/as, estimulando-os/as a formular hipóteses sobre determinados questionamentos, incentivando-as, dessa forma, a trocar saberes e experiências por meio do diálogo.

Na proposta pedagógica freiriana, o/a educador/a é um/uma animador/a cultural que deveria proporcionar condições para que a aprendizagem de todos/as, desafiando-os/as na descoberta dos temas propostos ou trazidos para discussão, levando-os/as a arrolar, junto com o/a pesquisador/a, novas palavras ou temas geradores, isto é, palavras e temas que constituem o universo vocabular dos envolvidos, para serem postos em discussão e reflexão. Vemos, então, que os círculos de cultura propõem o diálogo, o respeito ao outro, a interação numa perspectiva de transformação da cultura escolar.

Nas pesquisas realizadas em nossa universidade o círculo de cultura tem sido um procedimento muito utilizado, pois o/a pesquisador/a, que no caso é o/a animador/a cultural, coloca em discussão, com os/as sujeitos de suas pesquisas, temáticas referentes ao seu objeto de estudo, para que possam ser analisadas, refletidas a fim de que a prática pedagógica de todos/as envolvidos/as possam ser ressignificadas contribuindo para a profissionalidade docente.

Para Penin (2009, p. 25), a profissionalização indica, “[...] o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada [...]” que, segundo a autora, tal processo não ocorre de forma neutra, ou seja, sem a transformação profissional dos envolvidos.

Visto sob essa ótica, a pesquisa aplicada com intervenção em educação favorece a profissionalidade docente, uma vez que é impossível que o ser humano fique isento de transformações, à medida que se envolve com as questões que emergem da sua realidade, da realidade escolar e busca soluções para minimizá-las e, se possível, solucioná-las.

Sacristán (1991, p. 64) define profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Para o autor, a profissionalidade docente se estabelece na relação dialética entre diferentes contextos, a saber: sociais, culturais e institucionais. Todos eles interferem no processo.

Entendemos que a pesquisa aplicada com intervenção engloba todos esses aspectos, pois é muito difícil abordar questões emergentes nas escolas sem considerar cada um desses elementos. Como salienta Freire (2004), é necessário que o/a pesquisador/a conheça o contexto no qual está inserido e os “saberes da experiência feito” dos/as professores/as e/ou demais sujeitos da pesquisa com os quais terão maior contato.

Na concepção dialógica de educação, segundo o autor, esses saberes são elaborados na vida cotidiana e em diferentes espaços de educação, na experiência existencial, pois segundo o autor “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58).

Assim, respeitar os saberes adquiridos na prática social e profissional, no diálogo da subjetividade com a objetividade sem desconsiderar as relações intersubjetivas de todos os envolvidos, pressupõe o pensar certo que para o autor é o caminho para uma nova educação, pois requer a formação de um novo ser humano. Quanto a isso, salienta:

Pensar certo [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante n´s mesmos, É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (FREIRE, 2007, p. 49).

Isso significa que durante uma pesquisa intervenção, pesquisador e membros da equipe escolar aprendem e ensinam em comunhão, pois os saberes adquiridos com a experiência são primordiais para o exercício profissional. Tais saberes servirão de mola propulsora para que novos conhecimentos ocorram.

Tardif & Raymond (2000, p. 2) ressaltam que os saberes da experiência são,

[...] saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira e de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhe são próprias.

Nesse sentido, pesquisador/a e profissionais da escola buscam respostas aos problemas cotidianos. Para Tardif (2012), a experiência é o núcleo vital do trabalho dos professores, ou seja, os saberes experienciais são a base do trabalho do professor. Para o autor esses saberes formam,

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...]. (TARDIF, 2012, p. 49)

Nesse sentido, ocorre a profissionalização docente, uma vez que a pesquisa aplicada com intervenção possibilita o diálogo, a reflexão e discussões para possíveis mudanças.

Considerações finais

Como vimos, o primeiro Programa de Mestrado Profissional em Educação no Brasil surgiu em 1999, portanto, ainda se encontra, no contexto das políticas de Pós-Graduação, em processo de consolidação e construção de sua identidade.

Atualmente, contamos com 44 Programas, número este bastante expressivo comparando-se aos mestrados acadêmicos que surgiram na década de 1970, porém, exíguos e inexistentes em algumas regiões do país. Mesmo assim, o aumento considerável de Programas em quase 20 anos pode estar associado às necessidades formativas dos/as professores/as que visam ressignificar suas práticas por meio da pesquisa.

A pesquisa aplicada com intervenção, pauta-se na realidade cotidiana, empírica e busca evidenciar fatos específicos que levam a equipe escolar à reflexão para que se possa modificar uma dada situação por meio da perspectiva freiriana da ação-reflexão-ação.

Esse tipo de pesquisa permite que todos discutam e reflitam sobre os limites, as possibilidades, e sobre o que dá certo na escola, pois possibilita a troca de experiências levando o/a professor/a a perceber que determinadas situações não ocorrem somente com ele/a, e que podem ser fruto de políticas públicas que não levaram em consideração seus principais atores: os docentes e os/as alunos/as.

Assim, pensar na profissionalidade docente implica pensar em saberes e fazeres, que vão ao encontro das necessidades de todos, pois a educação ocorre em um contexto amplo que envolve diferentes aspectos.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferença. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017.

ÂNGELO, Adilson de. A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância. In: **Anais do 1 Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2006. Disponível em: < <https://www.google.com.br>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC institui modalidade de doutorado profissional**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8328-portaria-institui-doutorado-profissional>>. Acesso em: 23 out.2017.

BRASIL. Capes. **Mestrado profissional: o que é?** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>>. Acesso em: 23 mar.2018.

BRASIL. Capes. **Ciência humana focam nos mestrados profissionais em rede nacional para qualificar professores**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/6594-ciencias-humanas-focam-nos-mestrados-profissionais-em-rede-nacional-para-qualificar-professores>>. Acesso em: 23 mar.2018.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, Alice Fontes; VIANA, Gilvania Clemente; CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira; SANTOS, Tarsis de Carvalho. A pesquisa aplicada em educação: uma experiência de intervenção na educação básica de Salvador/BA. **Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**. 18 a 20 de setembro de 2014.

Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE). Disponível em: <http://www.fompe.caedufjf.net/?page_id=2>. Acesso em: 23 out.2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. In: *FOMPE – Fórum de Mestrados Profissionais em Educação*, I., 2014, Salvador. Trabalhos apresentados... Salvador: UNEB, mar. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

PENIN, Sonia, MARTINEZ, Miguel; ARANTES, Valéria Amorim (org). **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991, p. 63-88.

STRECK; Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, dez de 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 03 ago.2018.

Recebido em: 13/08/2018.

Aprovado em: 15/12/2017.