

PESQUISA, ENSINO E SABERES PROFISSIONAIS: EIXOS DA REVISÃO CURRICULAR DE UM MESTRADO PROFISSIONAL DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Viviane Klaus¹
Ana Lúcia Souza de Freitas²
Ana Cristina Ghisleni³

RESUMO: O artigo discute o processo de revisão curricular de um Mestrado Profissional da área da Educação, realizado ao longo do ano de 2018 e em fase de implantação. A revisão curricular foi realizada a partir de três eixos temáticos: o lugar da pesquisa no Mestrado Profissional; a aula como espaço de produção de conhecimento; e a articulação entre conhecimentos universitários e saberes profissionais. O artigo foi dividido em três seções, que foram organizadas a partir desses eixos. Na primeira seção, são discutidas a dimensão formativa da pesquisa e a identidade do mestrado profissional em gestão educacional enquanto lugar de formação de profissionais pesquisadores, que realizam a reflexão crítica de suas práticas. Na segunda seção, faz-se uma reflexão sobre o ensino e a docência como lugar de acontecimentos pedagógicos, de partilha, construção e produção de conhecimentos, apoiados pela pesquisa. Na terceira seção, são abordados o ensino e as práticas de gestão educacional a partir das relações estabelecidas entre os conhecimentos da formação profissional universitária e os saberes profissionais constituídos no trabalho cotidiano das instituições e sistemas educacionais, aproximando os eixos estabelecidos e ensaiando as continuidades possíveis para o trabalho proposto.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa; Aula; Conhecimentos universitários; Saberes profissionais; Mestrado Profissional.

ABSTRACT: This paper discusses the process of curricular revision of a Professional Master's degree in Education, which was carried out throughout the year of 2018 and is still in a stage of implementation. The curricular revision was designed from three thematic areas: the scope of research in a professional master's degree; classes as a space of knowledge production; and articulation between academic and professional knowledge. The paper was divided into three sections, which were organized from these thematic areas. The first section discusses the educational dimension of research and the Professional Master's Degree in Educational Management's identity as a place of education for researchers who are also professionals and are stimulated to critically reflect on their practices. The second section reflects on education and teaching as a context of pedagogical events, of sharing, construction, and production of knowledge, which are supported by research. The third section approaches education and educational management practices from the relations established between knowledge emerging from professional and academic education and knowledge constructed within the daily work of institutions and educational systems; from this discussion, the section articulates the established thematic areas and considers some possible continuities for the proposed work.

KEYWORDS: Research; Classes; Academic knowledge; Professional knowledge; Professional Master's Degree.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. e-mail: viviklaus@unisinis.br .

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Professora e Pesquisadora no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. e-mail: 0311anafreitas@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora e Pesquisadora no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. e-mail: acghisleni@unisinis.br.

1. Introdução

Este artigo discute o processo de revisão curricular do Mestrado Profissional em Gestão Educacional – MPGE – da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS, que foi realizado ao longo de 2018 e que está em fase de implantação. A revisão partiu de três eixos temáticos: o lugar da pesquisa no Mestrado Profissional; a aula como espaço de produção de conhecimento; e a articulação entre conhecimentos universitários e saberes profissionais.

O MPGE destina-se à formação de mestres profissionais, tendo como público-alvo egressos do ensino superior que sejam gestores educacionais e/ou professores (da escola básica, da educação profissional ou do ensino superior), que atuam no amplo campo da educação em diferentes espaços profissionais; bem como profissionais de outras áreas que buscam formação na área de Educação para que possam desenvolver a gestão de grupos e/ou organizações privadas, públicas e não governamentais, que estejam fundadas em princípios educativos. O Programa se constitui a partir de duas linhas de atuação: Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais; e Gestão Escolar e Gestão Universitária.

O curso, aprovado e recomendado pelo CTC/CAPES em outubro de 2012, iniciou as suas atividades letivas em março de 2013. A implantação foi acompanhada de um cuidadoso processo institucional que incluía articulação do corpo docente, divulgação do MP, seleção de candidatos, acompanhamento de matrículas, avaliação do processo formativo em desenvolvimento, supervisão e orientação de estudantes, acompanhamento de egressos, bem como apoio, acompanhamento e avaliação constante das iniciativas de pesquisa – tudo isso sem descuidar de articulações com outros mestrados profissionais da área de educação no país.

A revisão curricular estruturada a partir de 2018 foi construída por meio de um processo de escuta/formação do colegiado do Programa, de avaliação do percurso desenvolvido desde a criação do Curso, de sistematização das avaliações realizadas pelos mestrandos das turmas do MPGE e de um processo de escuta dos alunos a partir da mediação das representações discentes junto ao colegiado de curso. Nesse contexto, os três eixos que balizaram o processo de revisão curricular articulam-se e “entendem a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade” (CUNHA, 1996, p. 32). Assim, a dimensão formativa da pesquisa e a identidade do

MPGE, enquanto lugar de formação de profissionais pesquisadores que realizam a reflexão crítica de suas práticas, têm sido discutidas no âmbito do Programa.

Para além da implantação de uma proposta de revisão curricular, interessa-nos a consolidação de compreensões mais abrangentes sobre a lógica da formação desenvolvida pelo MPGE. Questões sobre como a aula pode ser vista enquanto um espaço de produção de conhecimento, bem como sobre ensino/docência como contexto de acontecimentos pedagógicos, de partilha, construção e produção de conhecimentos apoiados pela pesquisa, além de reflexões sobre que relações podem ser estabelecidas entre os conhecimentos da formação profissional universitária e os saberes profissionais constituídos no trabalho cotidiano das instituições e sistemas educacionais, seguem estruturando um processo formativo que é também dos próprios professores e que persiste na pauta de discussões do MPGE.

2. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional

Nesta seção, discutimos o lugar da pesquisa no Mestrado Profissional, temática do primeiro eixo de revisão curricular do MPGE que se articula com os eixos dois e três, os quais são discutidos ao longo do artigo.

Poderíamos nos perguntar: mas não estaria a pesquisa com o seu lugar garantido em uma formação estrito senso? Qual o sentido de torná-la um dos eixos temáticos de revisão curricular de um Programa de Pós-Graduação? O que a comunidade acadêmica poderia discutir a partir desse tema? Consideramos que tal discussão é central na universidade na Contemporaneidade, principalmente por dois fatores: o primeiro diz respeito ao “tipo de conhecimento” valorizado na atualidade e às decorrentes discussões sobre a obsolescência das instituições de ensino, a partir do binômio utilitarismo/pragmatismo; o segundo está relacionado com a diferenciação entre mestrados profissionais e mestrados acadêmicos na sua interface com os espaços de atuação profissional dos estudantes.

Na sociedade de aprendizagem, o conhecimento passa a ser classificado a partir de critérios de utilidade/inutilidade que mensuram o valor agregado dos processos de “capacitação” dos sujeitos/clientes. Acredita-se que faltam às instituições de ensino e aos professores “um olhar para a eficácia (atingir a meta), a eficiência (atingir o objetivo de forma rápida e com baixo custo) e o desempenho (alcançar cada vez mais com cada vez menos”

(MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 18). Assim, a nova linguagem da aprendizagem tem facilitado a compreensão da educação em termos de uma

[...] *transação econômica*, isto é, uma transação em que (1) o aprendiz é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendiz, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendiz. (BIESTA, 2013, p. 37-38, grifos do autor).

Consideramos que a pesquisa aplicada à área da educação deva ser discutida no contexto da sociedade da aprendizagem, de modo a problematizar os seus pressupostos. Ela tem um papel importante na formação dos mestres, “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” (ANDRÉ; PRINCIPE, 2017, p. 105-106). Isso só é possível a partir da compreensão da pesquisa enquanto percurso que envolve problematização, criticidade, capacidade de “tornar difíceis os gestos fáceis demais” (FOUCAULT, 2006, p. 180), tempo para estudo, imersão, suspensão das certezas, abertura ao inusitado, postura ética e comprometimento com o campo no qual a pesquisa se insere (senso de coletividade). Segundo Hetkowsky,

A Pesquisa Aplicada é, portanto, o resultado de elementos entrelaçados que envolvem o sujeito no/do engajamento e na/da intervenção, concebendo um imbricamento das teorias e práticas; empirias e cientificidade; experiências e novas aprendizagens; realidade e possibilidades; problemas e soluções; propostas e ações e; sonhos e perspectivas de melhoria dos processos educacionais brasileiros. (HETKOWSKI, 2016, p. 24).

A relação com o conhecimento – produzido a partir de um aprofundamento de caráter teórico/prático – é caracterizada por sua intencionalidade, que é constitutiva das práticas educacionais. No caso do MPGE, a pesquisa é um eixo tanto da inserção social do Programa quanto da sua interface com a Educação Básica e com outros espaços educacionais formais e não formais.

O Programa apresenta diversificadas formas de inserção social, tais como: (a) projetos de intervenção produzidos pelos mestrandos (TCCs de final de curso); (b) relação com diferentes instituições educacionais nas quais os mestrandos atuam na área da gestão

educacional; (c) relação entre os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos docentes e as demandas sociais da área da educação. Tais aspectos são detalhados a seguir.

(a) Projetos de intervenção produzidos pelos mestrandos: uma das formas mais diretas e importantes de inserção social são os trabalhos de final de curso. Adota-se a modalidade de pesquisa-intervenção. Nesse âmbito, reafirmamos que todos os trabalhos de conclusão de curso do MPGE, direta ou indiretamente, vinculam-se a espaços de atuação profissional na área da gestão educacional em suas diferentes dimensões – pedagógica, administrativa, financeira, comunitária etc.

(b) Relação com diferentes instituições educacionais nas quais os mestrandos atuam na área da gestão educacional: nossos estudantes são profissionais presentes no mercado de trabalho, e sua formação influi diretamente na reflexão, problematização e proposição de práticas educacionais. Os mestrandos do MPGE atuam em cargos de gestão em diferentes instituições (Sistema S, escolas da rede privada, escolas de educação básica de redes públicas, Rede Jesuíta de Educação, Instituições de Ensino Superior privadas, Universidades Federais, ONGs, Institutos Federais, entre outras) e têm suas pesquisas vinculadas ao respectivo campo de trabalho, fomentando relações significativas com o respectivo mercado em seu contexto regional. Além disso, as propostas de intervenção têm um alcance em diferentes estados brasileiros.

(c) Relação dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos docentes com as demandas sociais da área da educação: 80% dos projetos desenvolvidos pelo corpo docente permanente têm como foco central escolas de rede pública e/ou privada; e 20% têm relação com Instituições de Ensino Superior. Entre as instituições envolvidas nos diferentes percursos investigativos, pode-se citar: escolas públicas e privadas da Grande Porto Alegre (RS); redes municipais e estaduais do Rio Grande do Sul; Instituições de Ensino Superior comunitárias e entidades que representam tais instituições (ABRUNC, ANEC, Comung), bem como entidades que representam as IES com fins lucrativos (ABMES, ANUP e ABRAES); escolas normais rurais brasileiras; e instituições educacionais da Venezuela, da Colômbia e do México.

Os projetos de pesquisa dos docentes do MPGE se desdobram em diversificadas formas de interação com a educação básica – seja pelo objeto de estudo, seja pela composição das equipes de investigação, seja pelo espaço empírico escolhido. Entre as contribuições das pesquisas desenvolvidas, destacam-se: produção de relatórios e de materiais que sirvam de referência a novas práticas e estudos na área; participação da equipe de pesquisa em diferentes

atividades promovidas pelas instituições; produção de registros reflexivos com as instituições envolvidas nas pesquisas; produção de quadro de indicadores de gestão cuja validação se dará a partir de diversas ações de pesquisa, formação e intervenção, com ênfase na articulação entre universidade e escola; rodas de leitura e de diálogo nas escolas, atividade que vem se fortalecendo enquanto uma modalidade de formação promovida por um dos grupos de pesquisa, tendo em vista a aproximação e a ampliação de parcerias com escolas de Educação Básica; desenvolvimento de processos de formação de recursos humanos de professores e gestores para fomentar ações de diagnóstico, monitoramento e prevenção da evasão, tendo a pesquisa-ação como escolha epistemológica e metodológica; produção de conhecimentos e subsídios que auxiliem as Secretarias de Educação estaduais e municipais, as equipes diretivas e os professores das escolas no seu processo de formação continuada; construção de subsídios para novas políticas; e construção de subsídios que contribuam para uma gestão voltada à permanência e à conclusão da formação acadêmica.

Isso nos leva a inferir que a pesquisa ocupa (e deve ocupar) um lugar central em um mestrado profissional. O que a difere da pesquisa realizada em mestrados acadêmicos é o seu caráter intencional e de intervenção. Tal caráter não deve ser confundido com as noções de utilidade/inutilidade do conhecimento, pois a universidade é espaço para exercício de pensamento, para pensar de outros modos o já conhecido, o já visto e o já sabido. É lugar da convergência, da divergência, do dissenso, de abertura ao novo a partir do rigor teórico-metodológico. Segundo Gatti,

A compreensão deste agir *intencional*, destas formas de intervenção no real que é de caráter profissional, requer um outro tipo de conhecimento, aquele conhecimento que diz respeito à relação/incorporação de teorias com/em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas. A reflexão, o estudo, a investigação sobre seus modos de intervir é que constitui sua área privilegiada de construção de conhecimento. Aí encontramos suas especificidades. Nem por isso seus estudos perdem o caráter científico, ao contrário, é neste recorte que sua contribuição é insubstituível (GATTI, 1999, p. 66, grifo da autora).

Conforme mencionado na introdução, a reorganização dos tempos e espaços foi pautada durante a revisão curricular aqui abordada, com o intuito de potencializar a construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos do MPGE. Isso se deu mediante a incorporação de duas disciplinas específicas ao curso, que têm como intencionalidade contribuir para os percursos formativos dos estudantes de modo a torná-los “mestrandos”. São elas: Gestão Educacional e Ação Investigativa, e Laboratório de Práticas de Gestão

Educacional⁴. O processo formativo complementa-se a partir de outras disciplinas obrigatórias que tematizam a pesquisa, como é o caso de Metodologia de Pesquisa e de Intervenção Educacional.

A disciplina de Gestão Educacional e Ação Investigativa tem como objetivos: contribuir para o processo do “tornar-se” mestrando na área da Gestão Educacional, a partir da apresentação e do estudo das interfaces que constituem o percurso formativo na Pós-Graduação Estrito Senso; lançar e reforçar as bases para a construção de uma identidade acadêmica/profissional e autoral na área da gestão educacional; explorar conceitos e noções atinentes à postura investigativa, reforçando aspectos vinculados a escolhas acadêmicas, caminhos investigativos e postura ética; conhecer aspectos básicos de um projeto de pesquisa, problematizando suas premissas e constituindo as bases para as escolhas e as escritas posteriores; e estabelecer perspectivas analíticas e autorais entre os conceitos e os autores trabalhados, alinhando problemáticas da área mais ampla de estudo (Gestão da Educação) à construção de entendimentos e perspectivas no campo da gestão e da docência.

Essa disciplina procura fazer uma iniciação acadêmico-institucional dos mestrandos, a partir da apresentação e do estudo de interfaces que constituem a trajetória dos futuros mestres/profissionais da área da Gestão Educacional. São elas: o Mestrado Profissional em Gestão Educacional (Pós-Graduação da Unisinos; PPP, sequência curricular e plano de formação individual no MPGE; proposições e práticas institucionais no campo da pesquisa acadêmica); postura investigativa e percurso de construção do projeto de pesquisa; pesquisa aplicada na área da Educação e da Gestão Educacional, vinculando os dois campos de estudo, estabelecendo suas aproximações e especificidades; e “alfabetização” acadêmica/profissional (introdução aos principais eventos da área, bem como a elementos como produção bibliográfica, produção técnica, periódicos e currículo Lattes).

⁴ O Laboratório de Práticas de Gestão Educacional (2 créditos) já constava no currículo anterior, mas foi reformulado. Importa dizer que as experiências anteriores com o Laboratório foram essenciais para a reorganização de uma proposta com vistas ao “tornar-se mestrando”. No currículo anterior, o Laboratório tinha as seguintes características: atividade acadêmica de natureza experiencial, metodologia centrada no protagonismo do aluno e/ou grupos, e estímulo à reflexão de práticas à luz dos referenciais teóricos. Nesse espaço, foi oportunizada a discussão sobre a construção de objetos investigativos das respectivas propostas de Trabalho de Conclusão. Ao mesmo tempo, essa atividade curricular incentivou a troca de experiências entre os pares, favorecendo maior integração entre a turma, caracterizada por diferentes origens e práticas de gestão e docência em diferentes instituições, que enfrentam problemas diversos. Cabe assinalar que essa disciplina foi compartilhada entre dois docentes (um de cada linha de pesquisa), com planejamento, desenvolvimento e avaliação realizados cooperativamente ao longo do seu desenvolvimento e no final do semestre. A experiência foi acompanhada de registros e de contínua avaliação por parte dos ministrantes. A docência compartilhada por professores das duas linhas de pesquisa segue vigente.

Já a disciplina Laboratório de Práticas de Gestão Educacional tem como objetivos: elaborar e desenvolver uma atividade integradora transdisciplinar em parceria com o colegiado do Curso; contribuir para o processo do “tornar-se” mestrando na área da Gestão Educacional, a partir do fomento ao desenvolvimento de produção técnica e/ou bibliográfica; explorar possibilidades de devolutiva da pesquisa a partir das produções acadêmicas; e apoiar os alunos no desenvolvimento de uma produção técnica que será acompanhada pelos seus respectivos orientadores. Ela se constitui enquanto um espaço de oficina de produção técnica e ou bibliográfica dos mestrandos, a partir dos seus projetos de dissertação, estabelecendo as aproximações, as responsabilidades e os rigores existentes na pesquisa aplicada.

Além disso, no contexto da discussão dos tempos/espços curriculares, optou-se por atribuir créditos tanto ao Trabalho de Conclusão de Curso quanto a uma produção bibliográfica ou técnica. Tal discussão está atrelada à compreensão dos processos formativos dos mestrandos a partir dos três eixos balizadores da revisão curricular.

3. A aula como espaço de produção de conhecimento

“A aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, no trabalho conjunto de professores e alunos” (RIOS, 2008a, p. 27). Essa afirmação, feita por Terezinha Rios, é uma importante referência para problematizar a desvalorização do ensino de um modo geral e da aula em específico. A autora faz referência à própria experiência de ter sido chamada de “auleira”, pondo em questão o modo como, muitas vezes, na universidade, a aula é concebida como um lugar de menor valor, desvalorizando também “[...] o professor que só ‘dá aula’. Aquele que não faz pesquisa, que não escreve artigos, que não apresenta trabalhos em eventos científicos” (RIOS, 2008b, p. 73). Assim, identifica-se um senso comum que reduz a aula ao limite do espaço físico, à exposição do professor enquanto centralidade das ações e à concepção de ensino como transmissão de conhecimento. Em consonância com as preocupações apresentadas pela autora, a proposição do eixo temático “a aula como espaço de produção de conhecimento” enquanto uma das ênfases do estudo realizado, com vistas à revisão curricular, buscou promover o diálogo sobre como valorizar a aula universitária e suas especificidades no âmbito de um mestrado profissional.

Todavia, compreender e valorizar a aula como um modo de organização do ensino requer uma compreensão ampliada de ensino, levando em conta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE,

1996, p. 25). Merece destaque a referência de Paulo Freire à distinção entre produção e construção de conhecimento, concebendo o ensino também como um processo de produção de saberes. Na concepção libertadora e problematizadora de educação, proposta pelo autor, “ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 31).

Com base no exposto, assumimos a aula como um lugar de produção de conhecimento, a qual, portanto, é exercida como prática de investigação. Diante disso, consideramos que tal aspecto é um desafio à caracterização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) no que se refere ao desenvolvimento da ação investigativa como ênfase dos processos formativos que dele decorrem. Buscamos compreender como a aula universitária, no âmbito de um mestrado profissional, pode contribuir simultaneamente para o desenvolvimento da ação investigativa, configurando-se em conteúdo teórico e prático da formação de gestores/as e em uma peculiaridade do próprio processo de ensino de quem assume o compromisso com a produção de conhecimento. Na prática, tal desafio diz respeito a buscar e realizar uma maior aproximação entre as ações de ensino e de pesquisa – ou, dito de outra forma, concerne a construir um ensino com pesquisa.

A perspectiva do ensino com pesquisa enquanto prática do professor universitário é o tema de investigação apresentado por Cunha (1996), enfatizando ser essa uma mudança de paradigma do ensinar e do aprender na universidade. Para a autora, a concepção e a prática do ensino com pesquisa pressupõe um estatuto epistemológico em que o ensino assume características próprias, cujos procedimentos:

- Enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo;
- Estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias;
- Valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza;
- Percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos acadêmicos;
- Entendem a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade (CUNHA, 1996, p. 32).

Nesta direção, a reflexão sobre as práticas, exercida como ponto de partida do processo de revisão curricular, permitiu identificar algumas experiências que, ainda que pontuais e assistemáticas, serviram de referência para sugerir proposições ao novo currículo. Assim, nos limites deste artigo, a seguir, fazemos referência à articulação entre as ações de ensino e pesquisa no trabalho com a disciplina Gestão do Ensino Básico.

Essa disciplina, desde a sua criação e ao longo de cinco anos de experiência, vem realizando atividades que aproximam ações de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo, deste modo, para avançar no que se refere a realizar a aula como lugar de produção de conhecimento e a compreender o lugar da pesquisa na formação profissional de professores/as e gestores/as escolares. Destacam-se, neste sentido, duas experiências em que a aproximação das ações de ensino e de pesquisa ocorreu em sentidos complementares.

A primeira, em 2017/2, consistiu em uma viagem de estudos, organizada originalmente como ação de pesquisa, que se ampliou mediante o convite à participação dos mestrandos e mestrandas. O evento foi incluído entre as atividades curriculares do Curso de Mestrado em Gestão Educacional, envolvendo três disciplinas: Gestão do Ensino Básico; Gestão Econômico-Financeira e Projetos Educacionais Inovadores; e Avaliação de Sistemas Educacionais. As referidas disciplinas se articularam ao planejamento do Encontro Escola ComVida, organizado pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e de Gestores e Práticas Pedagógicas, em função da oportunidade de diálogo com a experiência de gestão educacional que se realiza na rede municipal de ensino de Rio Grande.

A segunda, em 2018/2, foi a “Aula Aberta sobre a Gestão da Escola Básica”. Organizada originalmente como ação de ensino, a atividade ampliou-se como ação de pesquisa mediante o convite à participação dos integrantes do grupo de pesquisa suprarreferido. A aula constituiu-se a partir da organização de uma mesa redonda com a participação de gestores/as da escola básica, convidados/as a compartilhar sua experiência. O diálogo estabelecido teve a intenção de estabelecer relações entre os saberes da experiência na gestão da escola básica e os autores de referência estudados na disciplina: Francisco Imbernón (2011), Licínio Lima (2012) e Vítor Paro (2015).

Ao participarem dessa atividade, os integrantes do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e de Gestores e Práticas Pedagógicas, além de contribuírem para o estudo do tema a partir da experiência da pesquisa, também puderam contar com o material produzido nessa aula, o qual passou a integrar a análise de dados em andamento acerca das ações de gestão da escola. Assim, se num primeiro momento foi uma ação de pesquisa que se estendeu ao âmbito

do ensino, num segundo momento, foi uma ação de ensino que estendeu ao âmbito da pesquisa. Tanto a viagem de estudos quanto a aula aberta caracterizaram-se como atividades integradoras dos/as estudantes, além de promoverem a integração entre ensino e pesquisa.

Vários aspectos contribuíram para o crescimento no que se refere à concretização da intencionalidade pedagógica de articular ensino, pesquisa e extensão vislumbrada no plano de ensino desse componente curricular. Entre outros, alguns aspectos relacionados às condições de trabalho docente que se configuram como favoráveis à produção de conhecimento a partir da experiência de ensino são: a docência compartilhada, que viabilizou a avaliação da experiência em processo; a experiência crescente em relação à coordenação de projetos de pesquisa relacionados aos temas ensinados; e a participação na coordenação de atividades institucionais de formação que promoveram a problematização da experiência na disciplina, em função do processo de revisão curricular e de atualização do Projeto Pedagógico de Curso. Além disso, dois outros aspectos contribuíram diretamente para a prática das possibilidades vislumbradas: a existência de um serviço de apoio ao ensino, no que se refere à infraestrutura e ao atendimento para a realização das atividades em sala de aula; e a quantidade significativa de horas de dedicação à pesquisa relacionada ao ensino, embora nem todas tenham sido formalmente incluídas na jornada de trabalho das professoras.

Em síntese, a análise da experiência de ensino na disciplina Gestão do Ensino Básico indicou que, apesar das ausências, descontinuidades e incompletudes, foi possível identificar permanências e recorrências que se caracterizaram como aspectos favoráveis à criação de condições para que a aula se construa como lugar de produção de conhecimento. Com certeza, tais aspectos configuraram uma condição de trabalho singular, favorecendo a transição paradigmática no âmbito das relações exercidas entre os processos de ensinar, aprender e pesquisar. Contudo, também é importante considerar que as condições objetivas são elementos necessários, mas não suficientes para que uma mudança dessa ordem se realize.

Neste sentido, a reflexão sobre a experiência na disciplina Gestão do Ensino Básico proporcionou a tomada de consciência sobre a importância do diálogo estabelecido no decorrer de todo o percurso da experiência, diante da intencionalidade de “fazer a aula” como lugar de produção de conhecimento. Assim, ratificou-se a importância de dar continuidade à reflexão sobre a prática, pondo em diálogo as diferentes experiências em andamento nos demais componentes curriculares do Curso, a partir do estabelecimento de uma intencionalidade pedagógica comum: a de tomar a própria prática como objeto de estudo no percurso da revisão curricular, com vistas a criar condições – objetivas e subjetivas – de

vivermos a experiência da aula como lugar de produção de conhecimento, em consonância com a identidade institucional que buscamos constituir.

Por fim, é pertinente retomar a preocupação de Terezinha Rios acerca da ideia equivocada que atribui um menor valor à aula, em relação a outras atividades exercidas pelo/a professor/a universitário/a. A autora destaca a indissociabilidade das ações de ensino e pesquisa, considerando o compromisso social da docência. Em suas palavras,

Se sou professora, pesquiso para ampliar meu saber, sim, mas também para ampliar a qualidade da partilha que faço desse saber com os alunos. Mais ainda: para que esse nosso saber possa ser construtor de um mundo em que o direito de todos a todos os saberes possa ser plenamente vivenciado. É isso que desejo quando vou aulando – descobrindo, redescobindo, errando e acertando, rindo e chorando, aprendendo, desaprendendo, reaprendendo, ensinando, “desensinando”, “reensinando” (RIOS, 2008b, p. 91).

Na continuidade, é importante considerar que “fazer a aula”, nesta perspectiva proposta por Terezinha Rios, representa um permanente desafio à recriação das práticas docentes e ao desenvolvimento da cultura da pesquisa no ensino.

4. Os saberes da experiência: a articulação entre conhecimentos universitários e saberes profissionais

Para ser gestor educacional, é preciso ser professor. Para ser gestor educacional, não é preciso ser professor. Ao anunciarmos duas convicções, o objetivo é justamente demonstrar a fragilidade das ideias que se mostram muito absolutas. A primeira ponderação que deve ser feita aqui diz respeito ao campo de atuação de um gestor educacional. A ampliação das possibilidades junto ao que denominamos de organizações não formais (estruturadas, reguladas, mas que trabalham para além das propostas escolarizadas) e a própria noção de gestão compartilhada (vinculando a atuação do gestor a uma equipe ampliada, à docência e a outros saberes específicos e importantes no campo educacional) já nos sugerem as outras possibilidades hoje existentes para a gestão educacional. Tudo isso ocorre sem nunca se desconsiderar a formação pedagógica, pois a preocupação contínua é não permitir o reforço de perspectivas gerencialistas em detrimento da preocupação formativa que deve pautar a gestão dos processos educacionais.

Começar esta seção com essa pequena provocação pretende reforçar o terceiro eixo estruturante da revisão curricular do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da

Unisinos. A discussão sobre os saberes docentes, no caso em questão, esteve atrelada aos conhecimentos dos/as professores/as do próprio MPGE, consagrando os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, conforme preconizado por Tardif (2002). Para o autor, existem dois percursos a serem realizados na construção profissional docente. A primeira parte é uma trajetória pré-profissional, que compreende conhecimentos e o saber-fazer adquiridos durante a história de vida do professor. A segunda trajetória é a própria carreira, quando os conhecimentos e o saber-fazer adquiridos durante a formação profissional se aliam aos elementos construídos durante a vida profissional.

É tal consagração que pretendemos explicitar, na sequência, por meio de dois aspectos atinentes ao MPGE. O primeiro refere-se à configuração do próprio corpo docente e discente do curso. O segundo vincula-se à maneira como tal movimento pretende ser percebido pela configuração curricular proposta.

A formação multidisciplinar do corpo docente é uma característica do MPGE, conjugando saberes de diversas áreas de conhecimento, tanto na graduação (Pedagogia, Serviço Social, Letras, Filosofia, Jornalismo, História, Administração de Empresas, Informática, Ciências Sociais e Psicologia) como no doutorado (Educação, Serviço Social, Comunicação Social, Psicologia e Administração). A experiência profissional, outro aspecto relevante do corpo docente do MPGE, é diversificada e rica, abrangendo os diferentes níveis de ensino, docência e experiência em cargos de gestão exercidos em instituições públicas e privadas. A seguir, listam-se algumas faces da experiência dos docentes do MPGE em gestão no Ensino Superior e na Educação Básica, bem como em redes, ONGs e organizações públicas.

Todos os docentes do MPGE têm experiência de gestão e/ou docência em ensino superior concomitantemente à atuação no Curso e/ou em experiência imediatamente anterior ao seu ingresso no Programa. Exemplos de envolvimento com gestão são elencados a seguir: participação em altos colegiados da Universidade, como Câmara de Graduação, Comissão Permanente de Avaliação (CPA) e Conselho Universitário; coordenação de curso de graduação; coordenação de cursos de especialização, de MBA e de Pós-MBA; elaboração/revisão de Projeto Político-Pedagógico de cursos de MBA, Especialização e Graduação; participação em grupos de trabalho variados na Universidade; elaboração e coordenação pedagógica de cursos EAD; coordenação de projeto de reestruturação da fábrica de objetos de aprendizagem para cursos EAD, em níveis de graduação e lato senso;

coordenação de projeto inovador de formação docente, integrado ao processo de avaliação e de desenvolvimento profissional de professores da Universidade; coordenação de relações entre universidade e TI corporativa; coordenação de Serviços Acadêmicos da Universidade; coordenação de projetos especiais, como Projeto Egressos, Projeto Inovação em Processos e Projeto Transversalidade em Matrículas; coordenação de Unidade Acadêmica na Universidade; participação em Comitê de Iniciação Científica e Tecnológica; participação em comissões diversas; atuação em gerências na Universidade, como Gerência de Ensino da Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação e Gerência das Licenciaturas da Unidade Acadêmica de Graduação; Coordenação do Fórum de Licenciaturas; representação no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FEPAD); coordenação de conferências e de aulas inaugurais com a graduação; e parcerias com Rede Federal, terceiro setor e Sistema S, estabelecidas por meio de projetos de pesquisa. Destaca-se ainda que 50% dos docentes têm experiência em educação básica, tendo exercido, além da docência, funções como coordenação pedagógica, diretoria, atuação em secretarias municipais de educação em municípios do Rio Grande do Sul, bem como assessoria pedagógica de rede em São Paulo. Além disso, dois docentes possuem experiência ampliada para além de sistemas de ensino e escolarização formal, tendo atuado em ONGs e em órgão colegiado municipal.

A caracterização já realizada no início deste artigo assume nova eloquência na discussão deste terceiro eixo. Vale resgatar que os ingressantes no MPGE são profissionais que atuam em universidades públicas e privadas (exercendo funções como docência, coordenação de curso e atividades administrativas); estabelecimentos de Ensino Superior (vice-direção, secretarias de curso, coordenação de projetos); escolas públicas e privadas de educação básica (docência, coordenação pedagógica, vice-direção); gestão de redes de colégios (gestão de recursos humanos, assessoria pedagógica em cursos técnicos); estabelecimentos do Sistema S (design instrucional, análise técnica, gestão de programa de desenvolvimento regional); cursos pré-vestibulares (gestão e docência); empresa (atividades de análise e consultoria); e ONGs (direção). A formação em graduação é diversificada, incluindo licenciaturas em História, Filosofia, Pedagogia, Educação Física e cursos de Comunicação Social – Relações Públicas, Ciências Contábeis, Administração, Ciências Econômicas, Tecnólogo em Processos Gerenciais, Gestão de Recursos Humanos, Direito e Teologia. A área de abrangência do curso configurada pelo local de residência dos estudantes inclui várias cidades do Rio Grande do Sul. Nesse âmbito, a turma de integrantes do Curso vinculados a colégios da Rede Jesuíta, cujo primeiro ingresso se deu em outubro de 2016,

conta com gestores de escolas de todo o país. Tal multiplicidade nos mostra que o tema da abrangência está em pauta no MPGE e de fato se consagra na configuração do corpo docente e discente do Programa.

Já em 2002, Perrenoud et al. nos asseguravam que “não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas” (p. 12). Tomamos a liberdade de ampliar as palavras dos autores para o campo da gestão educacional, afirmando também que não se formam gestores educacionais sem escolhas ideológicas. A pluralidade do corpo docente é uma dessas escolhas. Além disso, a aposta em um corpo discente igualmente plural e com percursos formativos distintos configura outra faceta dessa escolha. Acreditamos, dessa forma, na educação como um campo específico do saber, porém compartilhado por diferentes formações e capaz de agregar diferentes percursos em torno de objetivos que seguem sendo eminentemente pedagógicos.

Foi essa a intenção presente na reformulação curricular proposta pelo MPGE. Ao possibilitar uma carga horária capaz de possibilitar e agregar outras experiências acadêmicas, além de garantir espaço para a dimensão técnica que caracteriza um mestrado profissional, entendemos que se estão possibilitando as “posturas fundamentais” igualmente preconizadas por Perrenoud et al. (2002), que alertam para a importância da prática reflexiva e da implicação crítica:

A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes.

A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares das regiões e do país. Esse debate não se refere apenas aos desafios corporativos ou sindicais, mas também às finalidades e aos programas escolares, à democratização da cultura, à gestão do sistema educacional, ao lugar dos usuários, etc. (PERRENOUD et al., 2002, p. 15).

Promove-se, dessa forma, um retorno aos objetivos do Programa, principalmente no que tange a uma formação profissional que alie atitude investigativa e exercício de uma prática inovadora e de excelência em gestão educacional, com a finalidade de lidar com demandas sociais complexas das organizações educacionais com vistas ao desenvolvimento local, regional e nacional; visando à promoção de uma articulação entre a formação profissional e a formação acadêmica, com compartilhamento de estudos, desenvolvimento e implementação de estratégias pedagógicas de gestão em espaços de educação formais e não formais; e estimulando a compreensão da realidade educacional nas suas relações histórico-

culturais e político-sociais, capazes de influenciar a estrutura e os processos de gestão nas organizações educacionais. Tais preceitos sintetizam a proposição do MPGE, ao mesmo tempo em que vinculam as práticas de sala de aula e de pesquisa aos compromissos socialmente estabelecidos, posto que eles, inevitavelmente, vão se materializar nos percursos profissionais dos alunos, aliando-se aos seus saberes e práticas profissionais.

É importante resgatar, ao final dessas reflexões, o que é trazido de forma recorrente pelos estudos e escritos de Tardif. Ao historicizar os processos de formação docente e de consagração dos saberes dos professores, o autor chama a atenção para o fato de eles estarem vinculados à necessidade uma nova base de conhecimento (*knowledge base*) que faça frente aos questionamentos feitos sobre o papel da escola, principalmente a partir dos anos 1970. O mesmo autor, ao contextualizar a discussão em um cenário que envolve condições de trabalho, remuneração, disputas políticas e subjetividades presentes no ato de ensinar, afirma que

Finalmente, os saberes dos professores parecem também profundamente marcados pelo contexto sócio-educativo e institucional no qual está inserida hoje sua profissão. Ora, esse contexto se caracteriza, há 50 anos, por profundas mutações das bases tradicionais do ensino escolar. Aquilo que a escola deve fazer os alunos aprenderem, e o como deve fazê-lo, não é apenas uma questão pedagógica: trata-se de uma real questão cultural e política. Nesse sentido, os saberes dos professores são saberes em debate, como demonstram as numerosas controvérsias sociais e políticas sobre a escola e o aprendizado escolar. Considerando todos esses aspectos, podemos concluir que os saberes dos professores são, ainda hoje, uma questão central, não somente para a pesquisa, mas também, e talvez sobretudo, para a própria profissão docente. Se até o dia de hoje essa profissão não conseguiu fazer reconhecer seus saberes, é porque ela ainda não os conhece verdadeiramente. (TARDIF, 2012).

Aproximando as palavras de Tardif da discussão aqui colocada sobre a formação de gestores educacionais – e respeitando os desdobramentos das reflexões sistematizadas pelo autor –, podemos ter uma medida do caminho que ainda temos a trilhar. Muito podemos aprender a partir da trajetória já consolidada acerca da compreensão e da valorização dos saberes; mas, seguramente, muito temos a avançar na devida adequação desse caminho às especificidades presentes no campo da gestão educacional, promovendo e reforçando a aproximação com a produção do conhecimento feita em sala de aula e com a dimensão da pesquisa. Diante disso, o que apresentamos nesse texto é um caminho para lidar com esse desafio.

Referências

- ANDRÉ, M.; PRÍNCIPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educar em Revista*. n. 63, p. 103-117. Porto Alegre: UFPR, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00103.pdf>>. Acesso: 20 dez. 2017.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CUNHA, M. I. da. *Ensino com Pesquisa: a prática do professor universitário*. In: Cadernos de Pesquisa. n. 97, p. 31-46. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.
- FOUCAULT, M. *Est-il donc important de penser?* In: FOUCAULT, Michel. Dits et écrits IV (1980-1988). Paris: Gallimard, 2006. p. 178-182.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *Eccos Revista Científica*. v. 1, n. 1, p. 63-79. São Paulo: Uninove, 1999.
- HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais Educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. *Revista Plurais*. v. 1, n. 1, p. 10-29. Salvador: UNEB, 2016.
- IMBÉRNON, F. *Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, L. C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir*. Sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- PARO, V. H. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.
- PERRENOUD, P. et al. (orgs.). *As competências para ensinar no século XXI*. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIOS, T. A. *Compreender e Ensinar (Por uma docência da melhor qualidade)*. São Paulo: Cortez Editora, 2008a.
- RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: Ilma P. Veiga (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008b. p. 73-93.
- TARDIF, M. Os saberes dos professores. In: Dalila Andrade Oliveira et al. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD ROM (não paginado).