

Mestrado Profissional em Educação: terceiro espaço formativo para professores da Educação Básica

*Professional Masters in Education: third formative space for Basic
Education Teachers*

Sandra Novais Sousa

Mestre em Educação.

Professora da Educação Básica em Campo Grande, MS - Brasil
sandnovais@hotmail.com

Lindalva Souza Ribeiro

Mestre em Educação.

Professora da Educação Infantil em Campo Grande, MS - Brasil.
lindalva.s.r@gmail.com

Eliane Greice Davanço Nogueira

Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do
Sul, Campo Grandr, MS, Brasil
eg.nogueira@uol.com.br

Resumo

No presente artigo, apresentamos as ideias de Ken Zeichner (2010), que defende o que chama de “terceiro espaço formativo”. Propomos, assim, uma reflexão em busca da aproximação desse conceito com o que entendemos ser uma potencialidade do Mestrado Profissional. Para tanto, trouxemos, a título de demonstração, duas pesquisas realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, as quais exemplificam o movimento de reflexão sobre a prática proporcionado pela articulação entre teoria e ação pedagógica. Reivindicamos, ao final, um maior investimento do poder público nesta modalidade formativa, assim como maiores incentivos para que os professores da Educação Básica tenham acesso a ela e permaneçam na escola pública após a conclusão da pós-graduação em nível de mestrado.

Palavras-chave: Terceiro espaço formativo. Mestrado Profissional. Educação Básica.

Abstract

In this paper, it is presented Ken Zeichner's ideas (2010), who defends what he calls the “third space training”. It is proposed a reflection seeking the approach of this concept with the Professional Master capability. Therefore, it is brought, as a demonstration, two studies carried out by the Graduate Program Professional Masters in Education from the State University of Mato Grosso do Sul, which exemplify the reflection movement on the practice provided by the articulation between theory and pedagogical action. Finally, it is claimed a greater investment of public power in this training mode, as well as greater encouragement for Basic Education teachers to have access to it and remain in public school after completion of postgraduate Master level.

Key words: Third formative space. Professional Master. Basic Education.

1 Introdução

Para se considerar formas de solucionar os prementes problemas encontrados na Educação Básica, precisamos fazer um movimento de encarar, com cuidado e atenção, as questões relacionadas com a formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Entendemos que pensar na formação contínua, ou melhor, no desenvolvimento profissional docente, envolve ir além do discurso propagado no senso comum, rompendo com a ideia de formação arraigada em nossa sociedade, a qual se confunde muitas vezes com o ensino de técnicas, com “oficinas”, ou cursos aligeirados e superficiais. De fato, conforme Imbernón (2002, p. 69),

[...] já não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso.

Faz-se necessário, antes, superar a cultura de delegar aos “teóricos e pedagogos” a elaboração do “[...] corpo de saberes e de savoir-faire próprio dos docentes”, realizados frequentemente de “forma exógena” (NÓVOA, 1991, p. 119). Destarte, entendemos que

[...] os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem activamente da tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem. (DAY, 2001, p. 17).

Neste sentido, acreditamos que o Mestrado Profissional, por suas especificidades, pode configurar-se e firmar-se como uma importante instância formadora, da qual os professores possam participar ativamente como pesquisadores *da e na* Educação Básica, uma vez que um dos critérios de classificação para ingresso nos programas de Mestrado Profissional é que os candidatos estejam atuando profissionalmente nas escolas públicas.

Ken Zeichner (2010) defende o que chama de “terceiro espaço formativo”. Neste artigo, propomos uma reflexão em busca da aproximação desse conceito com o que entendemos ser uma potencialidade do Mestrado Profissional. Segundo Zeichner(2010, p. 487),

[...] a criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional[com vistas a]dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação.

Conforme as ideias de Zeichner (2010, p. 487),

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

Desta forma, visualizamos no Mestrado Profissional um grande potencial para vir a ser um dos “espaços híbridos”, ou de terceiro setor, a que Zeichner (2010) faz alusão. Apresentaremos, neste artigo, duas pesquisas defendidas junto ao Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como forma de demonstrar como o aprofundamento teórico, necessário e imprescindível quando se ingressa num programa de pós-graduação, aliado ao conhecimento prático, vivenciado profissionalmente pelos professores/pesquisadores do curso, produziu conhecimento e reflexão sobre a prática.

2 Revisitando a teoria: em busca de uma nova prática na Educação Infantil

Na primeira experiência relatada, a pesquisadora investiga as práticas docentes na perspectiva e sob o olhar *das crianças* da Educação Infantil. Para

tanto, utilizou-se, com o aporte teórico da Sociologia da Infância, das narrativas infantis de um grupo de crianças do Prél, com idades entre 3 e 4 anos, de uma escola pública municipal em Campo Grande (MS). As narrativas produzidas por esses alunos foram materializadas sob a forma de desenhos e relatos orais, registradas em imagens (áudio, vídeo e foto).

Na dissertação *A prática docente sob o olhar das crianças: o que vivem e o que expressam* (RIBEIRO, 2014), por meio de uma abordagem autobiográfica, são analisadas não somente as narrativas produzidas pelas crianças durante as aulas, mas a própria atuação da professora, que realiza um movimento de autoconhecimento, autoanálise e autogestão dos seus tempos e ações docentes, a partir do entendimento que “[...] somente em relação com os nossos outros é que construímos a compreensão de quem somos, percebemos nossas características, emoções, valores, crenças, enfim, tudo o que nos torna singular.” (PRADO; NOGUEIRA, 2014, p. 99).

Com o aporte da Sociologia da Infância, considerou-se que os desenhos, as brincadeiras, os relatos orais produzidos pelas crianças são retratos de suas emoções, seus pensamentos, sua criatividade e capacidade, configurando seu momento histórico. E que escutar as vozes das crianças requer “ouvido refinado” e a percepção de que a condição humana transpõe requisitos limitados à definição etária, o que não é uma tarefa fácil, pois o adulto não foi ensinado a ouvir desse modo durante décadas.

Os sujeitos desta pesquisa são 19 alunos com idades entre 3 e 4 anos, cuja docente é a pesquisadora deste trabalho. Vale dizer que muitas crianças se negaram a participar da pesquisa, algumas delas falavam claramente que não queriam participar; em outras situações, essa resistência era percebida nas expressões e gestos desses alunos. A recolha de dados teve a contribuição de uma estagiária, acadêmica do 3º ano de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Como sua pesquisa também se fundamentava nas contribuições da Sociologia da Infância, ela acompanhou as aulas, entrevistou as crianças, filmou e tirou fotos durante todo o processo.

Escolhemos alguns dos excertos de narrativas utilizados na dissertação, a fim de apresentar um pouco do mundo infantil a partir do que pensam e expressam as crianças sobre o que conhecem e vivenciam no ambiente da Educação Infantil, e como esse conhecimento foi provocando reflexões da professora/pesquisadora sobre sua própria prática docente.

2.1 A Prô que recortou!

As primeiras entrevistas feitas com as crianças foram sobre os diferentes tipos de família, e como atividade referente ao tema proposto, foi pedido às crianças que pesquisassem em revistas pessoas que se parecessem com membros de suas famílias e que morassem em suas casas. Foi explicado passo a passo como deveriam fazer, instruindo-as no sentido de que quando encontrassem as figuras, levantassem o dedo para que a professora fosse até elas para recortar as imagens, ajudando-as a colar.

Ao término dessa atividade feita com a turma do PréI, acontece o seguinte diálogo transcrito abaixo:

Colaboradora:

— E o que você achou da atividade? Você gostou?

Ana Rebeca¹:

— Não, foi a “pro” que recortou minha mãe, recortou meu pai, recortou meu irmão e eu.

Colaboradora:

— Ela recortou pra você?

Ana Rebeca:

— Recortou.

No que denomina “instinto de superproteção e incapacidade de perceber o quanto a criança produz”, a professora observou em sua prática, pelo olhar da criança, como providenciou os limites da autonomia infantil, bem fundamentado em sua defesa: “[...] tesouras não, são muito pequeninos, podem se cortar. Colas não, podem apertar com força, derramar, irá virar uma bagunça...”. Analisou que seu pensamento e suas atitudes demonstravam que:

[...] os adultos superprotetores criarão com a criança vínculos de dependência, inibindo suas atitudes e tornando-a incapaz de tomar decisões sozinha. Podemos encontrar esse exemplo nas salas de

aula quando vemos professores subestimando a capacidade de seus alunos, dirigindo suas atividades, antecipando respostas certas e inviabilizando suas tentativas. (WERRI; RUIZ, 2001).

Assim, refletiu que, na percepção da criança, havia extrapolado o limite da intervenção, o que para a aluna significou perda de autonomia, definida pelo Referencial Curricular para Educação Infantil “[. . .] como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro.” (BRASIL, 1998, p. 14). Claramente é percebida, nesta situação, a constatação da criança que a autoria da atividade não era realmente dela.

No excerto a seguir, Nanda, semelhante à Ana Rebeca, reclama a autonomia que havia sido suprimida dos alunos:

Colaboradora chama Nanda e pergunta sobre o que fez na atividade realizada. Ela responde:

— Minha mãe.

Colaboradora:

— Mas o que fez?

Nanda:

— Fiquei sentada.

Colaboradora:

— E o que você queria que a Professora fizesse de atividade?

Nanda:

— Colar.

Colaboradora:

— Que ela deixasse você colar?

Nanda:

— Aham.

Segundo Minini (2012, p. 128), “[...] a criança precisa entender o que está fazendo para ir se tornando autônoma e isto denota paciência, carinho, compreensão, experiência”. Tais atitudes são adquiridas com a experimentação e tentativas, compreendendo que podem errar e fazer novamente.

Oportunizar momentos de fala e escuta é admitir a criança como ser que pensa, interage, se expressa. Como os adultos buscam serem ouvidos, as crianças também. E quando conseguem que alguém as escute, este se torna fonte de inspiração, e conversam com esse ouvinte “de igual para igual”. Entendendo que as crianças possuem capacidade para refletir sobre seu meio, percebemos como é necessário que o professor favoreça momentos de escuta e de diálogos com as crianças, pois

[...] não se pode educar crianças como cobaias em laboratório, como os ratos são condicionados. É importante que as crianças tenham consciência de seus atos, que estejam cientes de suas consequências e que reflitam sobre eles. (SANTOS; RUBIO, 2014, p. 19).

Como um dos diferenciais do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul é a elaboração de uma proposta de intervenção, ao finalizar a pesquisa ainda há mais a se refletir sobre as práticas e ações efetuadas na Educação Básica. Assim, a pesquisadora, em sua proposta de intervenção, argumenta a favor da inclusão da Sociologia da Infância no currículo das faculdades de Pedagogia, do início dos estágios logo nos primeiros anos da graduação, na promoção de uma relação mais estreita e participativa entre família e escola e na formação de espaços de aprendizagem solidária entre os professores e coordenação pedagógica, dentro das escolas e centros de Educação Infantil.

3 As políticas públicas de formação: reivindicando participação e autoria para os professores alfabetizadores

Na segunda experiência aqui relatada, a pesquisadora investiga o modelo formativo de dois programas adotados pela Secretaria de Estado de Educação de

Mato Grosso do Sul, sob o ponto de vista dos professores que deles participam e que são diretamente por eles afetados.

Na dissertação intitulada *O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: As cores e o tom da alfabetização com os Programas “Alfa e Beto” e PNAIC* (SOUSA, 2014), após proceder uma análise da matriz teórica de cada programa, e realizar uma pesquisa geral e mais abrangente entre os professores alfabetizadores da rede estadual, por meio de um questionário fechado, verificou-se que, apesar das diferenças percebíveis entre os dois modelos de formação, na percepção dos professores não havia divergência entre os programas, sendo eles considerados pela maioria dos entrevistados “perfeitamente compatíveis”.

Entendendo, porém, que os resultados da pesquisa feita com os questionários não “davam conta” de explicar “o porquê” dessa percepção da maioria dos professores, passou-se a uma investigação mais “a fundo” dessas questões. Para tanto, foram utilizados os Ateliês Biográficos com um grupo focal constituído de 12 professores que trabalhavam com classes de 1º ao 3º ano de uma escola estadual urbana no município de Campo Grande (MS).

Os Ateliês Biográficos são definidos por Delory-Momberger (2006, p. 359) como um dispositivo a favor da formação e da socialização, sendo

[...] um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito[e ainda][...] visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si.

Dessa forma, foram elaborados três Ateliês, assim constituídos: o primeiro, focado nas lembranças do professor alfabetizador de seu próprio período de alfabetização; o segundo, buscando, por meio da utilização de metáforas, uma reflexão do professor sobre esses processos vivenciados e uma projeção de qual processo alfabetizador este deseja proporcionar aos seus alunos; e o último, pela análise de métodos utilizados ao longo da história da alfabetização no Brasil, buscando promover uma reflexão sobre a ação pedagógica e sobre as ações formadoras da Secretaria de Educação, entendendo as intencionalidades presentes em todo ato pedagógico.

Das narrativas produzidas nos Ateliês, depreendeu-se que o professor, ao rememorar seus processos alfabetizadores, trouxe para as narrativas a incapacidade de lembrar-se do método utilizado pelos seus professores, embora lembrassem do nome, do rosto e de certas atitudes ou ações marcantes dos docentes, como pode ser exemplificado em alguns trechos selecionados: “Tenho poucas lembranças da vida escolar” (Prof.^aVolpi²); “Não consigo me lembrar do processo como um todo, [...] quando o assunto é metodologia de ensino” (Prof.^aTarsila do Amaral); ou “Guardo na lembrança apenas o nome da 1^a escola, o momento do lanche e da rigidez da professora” (Prof.^a Romero Brito).

Esse “esquecimento” coletivo da metodologia utilizada por seus professores, embora seus rostos, nomes e atitudes mais carinhosas ou mais enérgicas fossem lembradas, traz à reflexão que “[...] a confusão entre métodos e processos leva, necessariamente, a uma conclusão que nos parece inaceitável: os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 27). Os professores “não conseguem” se lembrar do método é um dado bastante relevante num cenário educativo onde uma das propostas da Secretaria de Educação é a adoção do método fônico como metodologia “oficial” na rede estadual, por meio das formações do Programa “Alfa e Beto”.

Em outras narrativas, apareceram questões ligadas aos sentimentos que a recordação de tal período suscitava nos professores. Foi interessante perceber que, apesar da variação importante na faixa etária dos participantes, muitos escritos, incluindo os dos professores mais jovens, remeteram ao caráter “[...] estanque, fragmentado, sem continuidade” da alfabetização (Prof.^aClaude Monet). O autoritarismo e o caráter tradicional do ensino aparecem em frases que se lembram de ouvir de seus professores: “Ainda não estamos estudando essa sílaba... Quem mandou você ler?... Não era para fazer ainda!” (Prof.^a Claude Monet), demonstrando que o saber do aluno não era levado em consideração no processo de ensino, sendo a alfabetização, neste caso, vista como um aprendizado linear que deveria obedecer a certos passos ou etapas, as quais não poderiam sofrer mudanças de rumo de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

A preocupação em tornar essa fase de alfabetização o mais tranquila possível e não traumática para as crianças aparece na maioria das narrativas, demonstrando que a reflexão sobre sua própria trajetória fez com que os professores desejassem oferecer aos seus alunos uma prática pedagógica diferente da que recebeu, ao afirmarem que desejam “[...] que os alunos [se] sintam acolhidos,

que passem por esse processo de alfabetização sem traumas, que lembrem de um professor que os apoiou e potencializou os aspectos positivos de cada um. (Prof.^a Di Cavalcanti).

Foi evidente, nas narrativas dos professores, a preocupação em caracterizar bem o que diferenciava uma prática “tradicionalista” da que eles se propunham a realizar. Percebe-se essa preocupação em trechos como o da professora que afirma que faz “[. . .] uso de uma metodologia onde não há espaço para o tradicionalismo, seja ele em seus mais diferentes formatos que possui” (Prof.^a Ademir Martins).

Porém, aparentemente, para muitos dos professores, o não tradicional funciona no campo teórico, mas na prática o tradicional é o mais viável, pois embora saibam e acreditem “[. . .] que o conhecimento não deve ser imposto ou passado como se fosse uma fórmula mágica a ser seguida, afinal cada aluno é um ser humano distinto do outro” e que “[. . .] o professor deve mediar para que o aluno vá formando sua ideia e por fim construindo seu conhecimento”, na rotina de sala de aula, “[. . .] no dia-a-dia, esbarramos na questão do tempo e da ementa a cumprir, pois construir o conhecimento exige mais tempo e disposição de professor e principalmente do aluno”, então o professor acaba por “[. . .] ensinar ‘regras’, ou melhor dizendo, fórmulas, que o aluno acaba por decorar, dando um resultado mais rápido”. (Prof.^a Tarsila do Amaral).

Percebemos, no grupo focal aqui estudado, que temos professores conscientes do seu papel social e que procuram projetar um ensino significativo para os alunos aos seus cuidados. Porém, demonstraram em seus escritos ter ainda uma grande carência de um referencial teórico que embase suas práticas, o que justificaria, em parte, a não percepção dos professores das divergências entre as concepções dos dois programas estudados nesta pesquisa. A utilização das histórias de vida e das narrativas de si, produzidas neste caso nos Ateliês Biográficos, representou um diferencial importante nos processos investigativos desta pesquisa.

Em sua proposta de intervenção, apresentada ao final da dissertação, a autora aborda cinco pontos, a saber: a) uma reformulação da legislação sobre estágio, na formação inicial, de forma a que este aconteça desde o primeiro ano da graduação, envolvendo diferentes modalidades de atuação na Educação Básica; b) a elaboração de um programa de inserção de professores iniciantes, com acompanhamento das instâncias formadoras (como a Universidade),

citando como exemplo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); c) a criação de uma cultura de formação solidária no âmbito das escolas públicas, aproveitando os momentos de planejamento proporcionados com a aprovação da Lei do Piso Nacional dos Professores, o qual reserva um terço da carga horária do professor para planejamento; d) o investimento do Governo Federal na formação em nível de Mestrado, aproveitando o potencial do Mestrado Profissional como terceiro espaço formativo para os professores que atuam na Educação Básica; e, por fim, e) a reivindicação de uma maior autonomia profissional, somente conseguida quando os professores se munem de um aporte teórico que lhes permita participar ativamente das decisões que incidem diretamente na sua prática pedagógica.

4 Considerações finais

Ao apresentarmos, neste artigo, duas pesquisas realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pretendemos demonstrar como o Mestrado Profissional pode configurar-se como um espaço propício para uma maior interação entre a teoria e a prática educacional. A reivindicação desses “espaços híbridos” coincide com a busca por uma formação que se valha da articulação entre aprendizagem e produção de conhecimento, entre pesquisa e ação, entre autoria e prática docente. Segundo Zeichner (2010, p. 493),

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

Algumas características do Mestrado Profissional permitem esse aprofundamento reflexivo para os docentes da Educação Básica, pois oferece um tipo de formação em que a articulação entre teoria e prática não é apenas possível, mas necessária.

Sabemos que a modalidade profissional dos cursos de pós-graduação não tem tido um *status* muito favorável nos espaços da academia. Não recebe, inclusive, bolsas de estudo da Capes, o que dificulta substancialmente a conclusão do curso, uma vez que os mestrandos são professores, diretores ou coordenadores de escolas públicas e possuem uma carga horária de trabalho de 40h em média. Dividir-se entre a pesquisa, o estudo teórico e as funções profissionais torna-se, assim, um desafio bem desgastante.

Acreditamos, ainda, que o poder público poderia investir mais e de forma mais sistemática nessa modalidade, ampliando o seu alcance, para que mais professores possam ter acesso a ela de uma forma menos desgastante, concedendo uma licença parcial (ou diminuição da carga horária) remunerada, entre outros benefícios possíveis, aos docentes que por ela se interessem, como forma de incentivo à formação profissional de qualidade.

Além disso, faz-se importante rever os planos de cargos e carreiras da educação pública, de modo que haja incentivos para que o recém formado Mestre em Educação queira continuar na Educação Básica. No estado do Mato Grosso do Sul, por exemplo, há um aumento salarial de 3,2% quando o professor passa de especialista a Mestre. Colocando-se isso em números, significa que, após receber o diploma de Mestrado, o professor receberá exatamente, pela tabela salarial vigente em 2014, R\$66,57 (sessenta e seis reais e cinquenta e sete centavos) a mais em seu salário. Fica fácil imaginar, nestas circunstâncias, porque, segundo pesquisas feitas pelo MEC/INEP, por meio do Censo Escolar da Educação Básica³, apenas 2% dos docentes que atuam na Educação Básica possuem tal formação. Não tem havido, conforme pode ser observado, um investimento do poder público para a mudança deste quadro. Considerando-se que seja importante ter, na Educação Básica, profissionais formados em nível de Mestrado e Doutorado, entendemos que um avanço nestes índices deve ser uma meta a ser perseguida pelo poder público, como forma de investimento na melhoria da educação no Brasil.

Notas

- 1 Os nomes das crianças são fictícios.
- 2 A fim de preservar o anonimato dos professores e ao mesmo tempo conferir-lhes alguma “identidade”, que revelasse um pouco de sua subjetividade, os participantes escolheram pseudônimos, dentre uma lista de nomes de artistas plásticos, suas principais obras e algumas de suas características marcantes, como, por exemplo: Pablo Picasso e sua tela Guernica – o realismo, Claude Monet e sua tela Íris em Monets Jardim – a delicadeza.
- 3 Dados disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/ajuda/artigo/422663>> e <<http://www.observatoriodopne.org.br/busca/noticias?search=mestrado>>. Acesso em: 17 out. 2014.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.v.3*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Tradução de Maria Assunção Flores. Portugal: Porto, 2001. (Currículo, Políticas e Práticas).
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MININI, Vanda Cristina. *Pais e professores do passado, crianças do futuro*. Campo Grande: Ed. Oeste, 2012.
- NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. “*Quem viaja muito tem o que contar*”: Narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica. 2006. 187 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-131, 1991. Dossiê Interpretando o trabalho docente.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Narrativas revelando lições de construção identitária e produção de saberes e conhecimento partilhado. In: VALENÇUELA, M.; PROENÇA, M. G. S.; TENO, N. A. C. *Pesquisa e educação para a formação de professores: olhares interdisciplinares*. Curitiba: CRV, 2014.
- RIBEIRO, Lindalva Souza. *A prática docente sob o olhar das crianças: o que vivem e o que expressam*. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SANTOS, Márcia Regina dos. RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Autonomia e a Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, n.1, 2014. Disponível em:<http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Marcia.pdf> Acesso em: 23 ago. 2014.

SOUSA, Sandra Novais. *O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa e Beto” e PNAIC*. 2014. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) –Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,Campo Grande, 2014.

WERRI, Ana Paula Salvador;RUIZ, Adriano Rodrigues. Autonomia como objetivo na educação. *Revista Educação*, Maringá,ano I, n.2, jul. 2001. Disponível em:<<http://www.urutagua.uem.br/02autonomia.htm>>.Acesso em: 23 ago. 2014.

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

recebido em 10 mar. 2015 / aprovado em 6 abr. 2015

Para referenciar este texto:

SOUSA, S. N.; RIBEIRO, L. S.; NOGUEIRA, E. G. D. Mestrado Profissional em Educação: terceiro espaço formativo para professores da Educação Básica. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 55-68, jan./jun. 2015.