

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

***MESTRADO EM EDUCAÇÃO***

Contribuições do Mestrado em Educação para a  
Formação de Professores de  
Língua Portuguesa

Marli Aparecida Rosa

**Santos**

2008

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

***MESTRADO EM EDUCAÇÃO***

Contribuições do Mestrado em Educação para a  
Formação de Professores de  
Língua Portuguesa

Marli Aparecida Rosa

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
*stricto sensu* em Educação da  
Universidade Católica de Santos,  
como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre em  
Educação.

Orientador: Profa. Dra. Sueli  
Mazzilli.

**Santos**

2008

Dados Internacionais de Catalogação  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS  
*SibiU*

---

**R788c** Rosa, Marli Aparecida  
Contribuição do mestrado em educação para professor de língua portuguesa /  
Marli Aparecida Rosa - Santos : [s.n.] 2008.  
**91 f.** ; 30 cm. (Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Santos,  
Programa em Educação)

I. Rosa, Marli Aparecida. II. Título.

**CDU 37(043.3)**

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Dedicatória**

**Aos meus pais:**

**Nelson, mesmo longe, está torcendo por mim**

**e**

**Manoelina que sempre teve palavras de conforto e otimismo em todos os meus desafios.**

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Mazzilli, pelo humanismo, carinho e competência profissional, a quem devo essa nova etapa alcançada, além de me ter feito perceber o quanto as minhas inquietações se transformariam em conhecimentos reais.

Às professoras do Programa de Mestrado em Educação que me auxiliaram para inserção ao mundo da pesquisa.

Ao professor Henrique Noé de Almeida, *Secretário Geral Executivo* da Unisantos, pela atenção no momento mais difícil de minha trajetória.

Às professoras que compuseram a Banca Examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nereide Saviani e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina C. Habib W. Padilha, pelas contribuições ao presente texto.

Aos Senhores Sargatana e Estarochi, pelo auxílio e compreensão.

As minhas amigas Marias, Tânia e Jucimara, que torceram e entenderam a minha falta de tempo.

A minha amiga Mical, pela paciência e dedicação na revisão do meu trabalho.

Aos meus amigos da escola que compreendiam os meus atrasos, em especial Hamiton, Hélio e Oneide.

À minha amiga especial Ione, que sempre me incentivou diante das minhas incertezas.

Aos meus irmãos Marcos, Marcelo, Maurício, Meire e meus sobrinhos, que sempre acreditaram no meu potencial.

Às funcionárias da secretaria do Mestrado, em especial à Ana Lúcia e Irismar, pela colaboração e pensamentos otimistas.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Sueli Mazzilli (orientadora) - UNISANTOS

Prof. Dra. Nereide Saviani - UNISANTOS

Prof. Dra. Regina C. Habib W. Padilha - UNICENTRO

## RESUMO

O reconhecimento da necessidade de associar conhecimentos educacionais e pedagógicos para qualificar o trabalho docente trouxe como consequência a busca pelos cursos de Mestrado em Educação por professores de Língua Portuguesa, um espaço privilegiado para este fim. Partindo da premissa que a constituição do professor inscreve-se na sua história de vida e tem sua construção marcada pelas diferentes vivências, ao longo da carreira, esta pesquisa visa compreender as contribuições do Mestrado em Educação para a formação de professores de Língua Portuguesa. Para tanto, a investigação analisa os depoimentos de quatro docentes universitários com formação em Letras, que atuam no Ensino Básico da Rede Pública Estadual da Baixada Santista e egressos do Mestrado em Educação, sobre as repercussões desta formação em relação às suas concepções e práticas pedagógicas. Este estudo orienta-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, que valoriza os processos de produção do fenômeno investigativo, valendo-se de entrevistas semi-estruturadas, que permitem obter depoimentos sob a forma de narrativas, como procedimento para a coleta de dados. Como bases teóricas para analisar os saberes docentes do professor universitário, apóia-se em Maurice Tardif; no tocante a reflexividade, identidade profissional e formação continuada, recorre a José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta entre outros; para a questão da Pós-Graduação em Educação e a formação do pesquisador, em Maria Isabel da Cunha, Sueli Mazzilli, Dermeval Saviani e Antônio Joaquim Severino. Procura-se realçar, a partir dos depoimentos dos professores, não apenas as mudanças visíveis, constatáveis através da prática, mas também as intencionalidades contidas nos depoimentos, que revelam mudanças no modo de conceber o trabalho docente. Nesta perspectiva, os professores pesquisados apontam os seguintes aspectos como diferenciais decorrentes do processo de formação no Mestrado de Educação: qualidade das relações interpessoais; relação com alunos e pares; valorização pessoal, organização e gestão do trabalho pedagógico, importância da formação continuada. Ao final deste estudo, conclui-se pela validade da formação de professores de Língua Portuguesa em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, pela possibilidade que estes oferecem aos docentes de compreender suas trajetórias formativas em relação à prática acadêmica.

Palavras-chave: formação continuada, formação do Professor de Língua Portuguesa, Pós-Graduação em Educação.

## ABSTRACT

The recognition of the necessity to link educational and pedagogical knowledge to quality the teaching work brought as consequence the search for the courses in Master in Education for professors of Portuguese Language, a privileged space for this purpose. Leaving of the premise that the constitution of the professor is enrolled in its history of life and has its construction marked for the different experiences, throughout the career, this research aims at to understand the contributions of the Master in Education for the formation of the professors of Portuguese Language For in such a way, the inquiry analyzes what they think and as four university professors with formation in Letters, that they act in Basic Education of the State Public Net of the Baixada Santista, and egresses of the Master in Education evaluate, and as these knowledge they had influenced its pedagogical practical conceptions This study it is oriented for a qualitative boarding of research that values the processes of production of the explore phenomenon, using itself half-structuralized interviews that they allow to get depositions under the form of narratives, as procedure for the collection of data. As theoretical bases to analyze to know professors to them of the university professor, it supports in Maurice Tardif, in the moving reflectivity, professional identity and continued formation Jose Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta among others, for the question of After-Graduation in Education and the formation of the searching Isabel Maria da Cunha and Sueli Mazzilli, Dermeval Saviani and Antonio Joaquin Severino. It is looked to enhance, from the depositions of the professors, it is not only the visible, verifiable changes through the practical one, but also the scienters contained in the depositions, that disclose changes in the way to conceive the teaching work. In this perspective, the searched professors point the following decurrent aspects as distinguishing of the process of formation in the Master in Education quality of the interpersonal relations: relation with pupils and pairs; personal valuation, organization and management of the pedagogical work, importance of the continued formation. To the end of this study, is concluded for the validity of the formation of the professor of Portuguese Language in Programs of After-Graduation in Education, for the possibility that these offer the professors to understand its formative trajectories in relation to the practical academic.

Key words: continued formation, formation of the Professor of Portuguese Language, After-Graduation in Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS APONTAMENTOS</b>	16
1.1 O papel da formação inicial do professor	16
1.2 Pós-Graduação ( <i>stricto sensu</i> ) em Educação como locus de formação continuada	29
<b>2. OS PROFESSORES DE LETRAS E SUA FORMAÇÃO</b>	34
2.1 A formação dos professores de Letras em documentos oficiais	34
2.2 Formação continuada: a constituição do professor de Língua Portuguesa	37
2.3 O papel da Pós-Graduação na formação de professores de Língua Portuguesa	44
<b>3. CONTRIBUIÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	54
3.1 Caracterização dos sujeitos	56
3.2 Motivações e expectativas em relação ao Mestrado em Educação	58
3.3 Repercussões do Mestrado em Educação na atuação profissional	64
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	73
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	76
<b>APÊNDICE</b>	80

## INTRODUÇÃO

---

Este trabalho se insere, em sua temática geral na esfera da Educação, de um modo mais específico, na formação de professores de Língua Portuguesa e mais particularmente, numa análise do processo de identidade profissional docente, no que diz respeito às contribuições que Mestrado em Educação possa ter trazido para esses profissionais.

A temática da formação de professores emerge de inquietações e experiências que vivenciei como professora de Língua Portuguesa na rede Pública Estadual e do meu trabalho direto com formação de professores enquanto Assistente Técnica Pedagógica (ATP), na Diretoria de Ensino Região de São Vicente e Secretaria de Educação no Município de Praia Grande.

Participei de vários cursos importantes relacionados à atuação docente. A troca de experiências com colegas, os questionamentos sobre nossas práticas e idéias também contribuíram para o meu crescimento profissional. Toda minha história pessoal, social e cultural me remete às palavras de Cunha (2006):

Quando falamos em educação de professores, parece-me que devemos partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na prática de sala de aula. A sala de aula é o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e os alunos. Estudar o que acontece na sala de aula, é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com a

educação de professores e comprometidos com a prática pedagógica competente. (p. 24).

Tal como Cunha, constatei que os professores comprometidos com sua prática pedagógica buscavam caminhos em novos cursos ou mesmo na literatura para ampliarem e reforçarem o seu dia a dia, obtendo assim uma postura mais reflexiva.

A partir de algumas reflexões como essa que venho apresentar, percebi que a graduação não era suficiente para que os educadores desempenhassem, a contento, as tarefas exigidas no cotidiano da escola. Esta constatação se deu a partir da observação do tipo de questões que os professores em situações de formação traziam frequentemente para discussão: “como motivar os alunos para a aprendizagem e envolvê-los em atividades de pesquisa? Como fazer balanços periódicos e tomar decisões no planejamento, visando à progressão dos alunos? Como definir e encaminhar seu programa pessoal de formação continuada?” Desde então, passei a questionar de que forma poderia, na função que exercia, apoiar professores na busca por aprimorar sua prática em sala de aula, o que, levaram-me ao Mestrado em Educação.

Todo este preâmbulo justifica as inquietações pessoais que me levaram a tomar as contribuições do Mestrado em Educação para prática dos professores de Língua Portuguesa como objeto de reflexão neste trabalho.

A essa inquietação pessoal, somou-se o fato de ter tomado conhecimento do grupo de pesquisa coordenado pelas Professoras Doutoras Sueli Mazzilli, na Universidade Católica de Santos (Unisantos) e Maria Isabel da Cunha, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). O grupo investiga as “Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da

Perspectiva Individual ao Espaço Institucional” e, uma vez inserida no mesmo, minha pesquisa tem como objetivo trazer contribuições ao projeto de pesquisa que norteia suas atividades.

As discussões no interior do grupo têm apontado diversas possibilidades que se apresentam para a formação de professores, como as ações de formação nos espaços/cursos que qualificam os sujeitos a disputar/ manter a condição de docente. Dentre elas, tem-se observado a crescente tendência de professores de Língua Portuguesa a procurar formação no Mestrado em Educação. Com base nesta constatação, partiu-se da premissa que a constituição do professor inscreve-se na sua história de vida e tem sua construção marcada pelas diferentes vivências ao longo da carreira.

Sobre essa relação entre a busca pela formação e a construção da identidade do professor, Pimenta (1999) ensina que:

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (p. 19).

Assim, pode-se afirmar que a identidade profissional desenvolve-se e adapta-se ao contexto sócio-político-histórico em que está inserido o professor, ao mesmo tempo em que desenvolve-se com a formação acadêmica, neste caso, a formação docente e está relacionado às competências e habilidades que o profissional apreende durante a formação.

Para desenvolvimento do estudo são adotados os princípios da pesquisa qualitativa, no intuito de apreender e analisar os dados em seu contexto e

circunstâncias, como socialmente produzidos. Foram realizadas entrevistas através de perguntas semi-estruturadas, seguidas de um momento de discurso livre, tendo como sujeitos da pesquisa quatro professores de Língua Portuguesa que fizeram Mestrado em Educação e atuam em Escolas Públicas da Baixada Santista. Com objetivo de formalizar a participação dos entrevistados e a fim de assegurar-lhes o direito ao sigilo de informações referentes à identidade dos mesmos, foram identificados por: P1, P2, P3 e P4.

Como principal procedimento de pesquisa foi solicitado aos professores que respondessem as seguintes questões: O que o motivou a fazer um Mestrado em Educação? Como foi sua trajetória no Mestrado em relação ao programa de estudos, professores e colegas? O que essa formação mais acrescentou para o seu desenvolvimento profissional? Percebeu alguma diferença na sua ação como professor (a), a partir da formação no Mestrado em Educação? Pode exemplificar, relacionando novos conhecimentos com novas práticas? Que impactos identifica na qualidade do trabalho da escola, a partir da sua formação como mestre em Educação? O que mudou em suas relações após a conclusão do Mestrado em Educação? (descrever conflitos, idéias e intervenções) O que gostaria de fazer hoje como professora, que ainda não lhe foi possível? Por quê?

Neste trabalho, a discussão sobre os reflexos do Mestrado em Educação na prática dos informantes analisados, foi feita à luz de produção teórica sobre a aquisição dos saberes docentes, as competências, habilidades ao saber-fazer que sustentam o trabalho do professor no contexto escolar, tal qual proposta por Tardif. No tocante às questões de reflexividade, identidade profissional e formação do professor, contamos com a produção de Pimenta e

Libâneo, entre outros. No que diz respeito à questão da Pós –Graduação *stricto sensu* como espaço de formação, valemo-nos da produção de autores como Cunha, Mazzilli, Saviani, Severino, entre outros, que fundamentam o tema proposto neste trabalho.

O presente trabalho divide-se em três capítulos.

O Capítulo 1, Formação de Professores: alguns apontamentos discute a formação inicial do professor, assim como sua formação continuada (posterior à inicial) em contextos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Aborda conceitos fundamentais a este tema, como a reflexividade, os saberes docentes e identidade profissional.

O Capítulo 2 – Os professores de Letras e sua formação - apresenta os fundamentos legais que se referem exclusivamente ao curso de Letras e aspectos relevantes ao tema formação dos docentes. Apresenta, ainda, um breve esclarecimento sobre o conceito de Pós-Graduação na sua relação com ensino e pesquisa e as tendências dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

O Capítulo 3, Contribuições da Pós-Graduação *stricto-sensu* em Educação para a formação de professores de Língua Portuguesa, descreve e analisa depoimentos dos professores entrevistados, relacionando-os às reflexões teóricas empreendidas nos capítulos anteriores.

Nas Considerações Finais são retomadas as indagações que motivaram esta pesquisa, procurando apresentar conclusões e levantar questões que justifiquem novas investigações.

# 1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUNS APONTAMENTOS

---

Este capítulo tem como intuito abordar a questão da formação inicial e continuada do Professor. Como fundamentação teórica no tocante à aquisição dos saberes docentes, as competências e habilidades e ao saber-fazer que sustentam o trabalho do professor no contexto escolar, mobilizamos as contribuições de Tardif. Para abordar reflexividade, identidade profissional e formação do professor, buscou-se partir das reflexões realizadas, sobretudo, por Pimenta e Libâneo.

Entretanto para não fugir do foco do estudo, busca-se posteriormente ressaltar aspectos relevantes ao tema, delinear as possibilidades de formação continuada dos professores, particularmente os de Língua Portuguesa em Programas de Pós- Graduação (stricto sensu) em Educação.

Nessa perspectiva, toma-se, então, como referenciais as produções sobre o tema apresentadas por Cunha (2006), Mazzilli (2006) e Garcia (2000).

## 1.1 O papel da formação inicial do professor

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Para Libâneo (2001), sua formação inicial visa a proporcionar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e

aprendizagem nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, é denominado *profissionalidade* e sua conquista supõe a *profissionalização* e o *profissionalismo*.

Segundo Libâneo (2001), a profissionalização refere-se às condições que venham garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

O profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática, significa domínio da matéria e dos métodos de ensino, dedicação ao trabalho, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, respeito à cultura de origem dos alunos.

Libâneo (2001), afirma que o profissionalismo e a profissionalização se completam, pois não se trata de lidar com essas duas noções de forma que a ausência de uma comprometa irremediavelmente a outra: o que justifica a natureza da profissão de professor é a responsabilidade que a tarefa educativa traz consigo.

Os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem dos alunos é inseparável da qualificação e competência dos professores.

Pérez Gómez (2000) destaca que a função do docente e os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa e as características que configuram um tipo de professor capaz de responder às exigências de ensino e currículo.

Kirk citado por Pérez Gomez (2000, p. 334), identificou três perspectivas ideológicas de concepção de docência, podendo ser classificadas como: a *perspectiva tradicional*, que enfoca o ensino como uma atividade artesanal, e o professor/a, como um artesão; a *perspectiva técnica*, o ensino é visto como a transmissão de uma ciência a ser aplicada e o docente, um técnico habilitado para tal execução; *perspectiva radical*, o ensino é visto como uma atividade crítica e enfoca o docente como um profissional autônomo que investiga e reflete sua prática.

A classificação de Kirk, apesar de clara, de acordo com Pérez Gómez (2000), apresenta excessiva simplicidade, no que diz respeito a conceitos sobre a cultura profissional do professor e dos programas de formação, que não podem ser resumidos às três perspectivas ideológicas. Desta forma, o autor estabelece outra classificação mais complexa que envolve os estudos sobre a formação docente, apresentando quatro perspectivas básicas, enfoques que enriquecem tais perspectivas: *perspectiva acadêmica*, *perspectiva técnica*, *perspectiva prática* e, *perspectiva de reconstrução social*.

Na *perspectiva acadêmica*, o ensino é visto como um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou. O docente é concebido como um especialista nas

diferentes disciplinas que compõem a cultura, e sua formação estará vinculada estreitamente ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos devem transmitir.

Dois enfoques extremos, dentro desta perspectiva, devem-se diferenciar. Entre eles, porém, se encontram distintas posições intermediárias

O primeiro enfoque, *enciclopédico*, propõe a formação do professor como um especialista em um ou vários ramos do conhecimento acadêmico. Quanto mais conhecimento possua, melhor poderá desenvolver sua função de transmissão. O conhecimento do professor é concebido mais como uma acumulação dos produtos da ciência e da cultura do que com a compreensão racional dos processos de investigação; e sua tarefa docente, como a exposição clara e ordenada dos componentes fundamentais das disciplinas do saber. O segundo enfoque, *compreensivo*, dá prioridade ao conhecimento das disciplinas como objetivo-chave na formação do docente, concebido como um intelectual que põe o aluno em contato com as aquisições científicas e culturais da humanidade. O conhecimento das disciplinas, assim como sua transformação em conhecimento acadêmico, base do trabalho do aluno/a, deve integrar não apenas os conteúdos-resultados do conhecimento histórico da humanidade, mas também, os processos de investigação e descoberta que o ser humano tem utilizado ao longo da história.

O professor não pode ser visto como uma enciclopédia e sim como um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria e que entende de forma histórica e evolutiva os processos de sua formação como disciplina desenvolvida por uma comunidade acadêmica.

Como no ensino se busca o desenvolvimento da compreensão no aluno/a, não se pode apresentar o conteúdo das diferentes disciplinas como corpos estáticos de princípios e fatos interconectados.

Segundo Floden e Bauchman, também citado por Pérez Gómez (2000, p. 335), o professor deve ter um conhecimento criativo dos princípios e dos fatos de sua disciplina, assim como dos procedimentos metodológicos em sua produção. Deve transmitir ao aluno/a tanto a incerteza dos processos de busca quanto a utilidade e a temporalidade dos resultados da investigação humana.

Para isso, o docente formar-se-á na estrutura epistemológica de sua disciplina. Além do mais, o professor deve aprender a estrutura da disciplina e os processos de investigação com o propósito de aprender a ensiná-la, deve incorporar o conhecimento do conteúdo pedagógico das disciplinas, a forma significativa às suas aquisições prévias. O conhecimento da disciplina, bem como o domínio das técnicas didáticas para uma transmissão mais eficaz, ativa e significativa das mesmas, constituem as competências fundamentais do professor dentro desse enfoque.

Em ambos os enfoques, Pérez Gómez (2000) aponta que a formação docente firma-se na aquisição da investigação científica, tanto disciplinar quanto didática das disciplinas.

Na *perspectiva acadêmica*, o professor/a é visto como um intelectual a partir da aquisição do conhecimento acadêmico produzido pela investigação científica, não se dá demasiada importância ao conhecimento pedagógico que não seja relacionado com as disciplinas ou seu modo de transmissão e apresentação, nem ao conhecimento que deriva da experiência prática como docente.

A qualidade do ensino é evidenciada na *perspectiva técnica*. O professor/a é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação. É o que Schön, citado por Gómez (2000, p. 357), denomina a racionalidade técnica como epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de nosso século e na qual fomos educados e socializados, e na qual continua a maioria dos profissionais, em geral, e dos docentes, em particular. De acordo com o modelo de racionalidade técnica, a atividade profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

O docente, nessa perspectiva, é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática, embora não necessite chegar ao conhecimento científico, deve dominar as rotinas de intervenção técnica.

Na *perspectiva prática* o ensino é uma atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto. Por isso, o professor deve ser visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experimental e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida da aula.

A formação do professor se baseará na aprendizagem *da prática, para prática e a partir da prática*.

Na *perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social*, o ensino é considerado uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidam sua intencionalidade

devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que se realizam ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino-aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre a partir de uma atuação reflexiva.

Nas palavras de Zeichner (1990),

a tradição radical na formação do professor apóia somente aqueles enfoques que pretendem desenvolver ao mesmo tempo o pensamento reflexivo e a ação de reconstrução (pedagógica crítica) que, por definição, implica a problematização tanto da própria tarefa de ensinar, quanto do contexto em que as realiza. (p. 19).

Desta forma, a escola e a educação do professor são elementos cruciais no processo de realização de uma sociedade mais justa. Para isso, a escola terá como objetivo prioritário o cultivo, em estudantes e docentes, da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social da comunidade em que vivem. O professor/a é ao mesmo tempo um educador e um ativista político, no sentido de intervir abertamente na análise e no debate dos assuntos públicos, assim como por sua pretensão de provocar nos alunos/as o interesse e compromisso crítico com relação aos problemas coletivos.

Como afirma Zeichner (1990), o objetivo dos programas de formação docente é:

Preparar professores que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais e um compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola. (p. 32).

Desta forma, o ensino não pode ser considerado como uma rotina mecânica de gestão ou de engenharia. É mais claramente uma arte, na qual as idéias são experimentadas na prática de maneira reflexiva e criativa.

Sendo assim, a prática profissional do docente é considerada como uma prática intelectual e autônoma, não meramente técnica. É um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos/as, reconstrução de seu conhecimento experiencial e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão.

A literatura educacional voltada à formação de professores coloca em evidência a questão da reflexão.

Cotejando as idéias de Ghedin (2002), Pimenta (2002) e Libâneo (2001) e Alarcão (2005) tem-se que a reflexividade é uma característica dos seres racionais conscientes. Todos os seres humanos são reflexivos; todos pensamos sobre o que fazemos.

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. (ALARCÃO, 2005, p. 45).

Nesse ponto, não é inútil recorrer à etimologia para auxiliar na construção desse conceito. O dicionário Houaiss menciona *reflexivo* + *dade*, e define como “caráter do que é reflexivo; *reflexivo* - o que reflete ou reflexiona, que procede com reflexão, que cogita, que se volta sobre si mesmo”.

O termo original latino “*refectere*” designa a idéia de recurvar, dobrar, ver, voltar para trás. Reflexividade parece, portanto, ser um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios.

Pérez Gómez (2000), sobre este tema, escreve:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer. (p. 29).

De acordo com Libâneo (2002), o tema reflexão no ensino refere-se a um exercício de reflexão em relação às ações de variada natureza, ou seja, o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir.

É obrigatório reconhecer em Dewey, citado por Gómez (2000. p. 365), uma das primeiras e mais significativas contribuições a favor do ensino como atividade prática. Tal posicionamento sobre o ato de ensinar, traduz-se por seu famoso princípio pedagógico de aprender *mediante a ação* (*learning by doing*) e sua não menos influente proposta de formar um professor/a reflexivo que combine as capacidades de busca e investigação com as atitudes de abertura mental, responsabilidade e honestidade.

Importante contribuição para este enfoque de análise é a formulação de Schön que denominou de *epistemologia da práxis* o movimento de reflexão que vai do prático ao reflexivo. Segundo Ghedin (2002), esta habilidade ou

conhecimento prático é analisado por Schön como um processo de reflexão na ação ou como um diálogo reflexivo com situação problemática concreta.

Assim, chega-se ao ponto que permite postular que o problema de formação dos professores não está centrado tanto no *como* formar bons profissionais da educação e sim, em quais os pressupostos que tornam possíveis algumas propostas válidas em detrimento e em oposição a outras.

Com todas as críticas e que se façam à proposta feita por Schön, é inegável a sua contribuição para uma nova visão da formação e, por que não dizer, de um paradigma esquecido pelos centros de formação. A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. Argumenta Ghedin (2002) que a questão central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto.

Franco (2005) aponta que, atualmente, a busca pelo modelo de reflexividade na formação de profissionais da Educação está pautada no modelo crítico-reflexivo que se contrapõe ao modelo de professor-técnico, que visa apenas à reprodução e transmissão de conhecimentos e informações a partir de determinações de ordens superiores independentemente da vontade do professor.

Estrela (1997) também questiona a concepção do professor como técnico. Segundo a autora, não implicaria uma desvalorização das capacidades reflexivas do professor, sendo um bom técnico não seria aquele aplicador cego dos conhecimentos assumidos como receitas, mas aquele capaz de adaptá-las às situações concretas em que atua, inventando soluções criativas, construindo conhecimentos através da experiência e reflexão sobre a mesma.

Para Pimenta (2002), o saber docente não é formado apenas da prática, mas deve ser fundamentado pelas teorias da Educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação docente, pois desenvolve nos sujeitos diversos pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Os saberes da experiência e da cultura, segundo Ghedin (2002) surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz na inseparabilidade entre teoria e prática.

Os saberes docentes são cada vez mais valorizados na formação de professores. Tardif (2006) considera que atualmente preconizam-se os saberes docentes em relação à formação docente, entendendo-se que esta é a melhor maneira de formar professores: a partir da análise da prática do outro. São eles, os responsáveis por possibilitar o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva no futuro professor para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor.

Tardif argumenta que os saberes docentes se compõem de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses *saberes são da formação profissional* transmitidos pelas instituições formadoras, *os saberes disciplinares* que emergem da tradição dos grupos sociais produtores de saberes, *os saberes curriculares* que se apresentam concretamente sob a forma de programas escolares e os professores devem aprender a aplicar e finalmente,

os *saberes experiências* que são baseados no exercício de sua prática cotidiana, o saber-fazer e saber-ser. De acordo com o autor, os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso profissional refletem a autonomia e discernimento de que os profissionais efetivamente são portadores, não se reduzindo ao seu conhecimento técnico.

De acordo com Ghedin (2002), muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. Porém, a reflexão crítica há de ser uma atividade pública, que também permita aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos. Isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições.

A teoria crítica não é uma simples perspectiva externa sobre os processos de transformação, de acordo com Ghedin (2002). Isto quer dizer que a teoria crítica, ademais de ser uma reflexão pessoal, é uma construção social e política sobre como a sociedade se organiza politicamente em função de interesses de classe.

Ghedin (2002) aponta que as experiências e o conhecimento não são homogêneos nem idênticos. O conhecimento não só é uma construção social como também uma possibilidade de resgatar a dignidade do ser humano no interior da cultura à qual pertencemos.

Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos

entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo (GHEDIN, 2002, p. 132)

O autor pontua que o ato de conhecer-se torna-se uma habilidade de captar as coisas e os seres no seu processo dinâmico de manifestação radical, no horizonte cotidiano em que se dá a experiência de vida.

As confirmações que buscamos nas outras reflexões (teorias e pensamentos), por mais que pareça um ecletismo, são uma tentativa de não nos isolar na auto-afirmação da opinião pessoal. Não há conhecimento pronto e acabado do mesmo modo que não há vida absoluta. Tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução.

A reflexão em relação à formação de professores pode ser compreendida como um processo articulado de ação–reflexão–ação, modelo que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação. Sobre isso, Ghedin (2002) postula:

A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. Adquirir conhecimentos aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. Mas, principalmente, a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social. (p. 142).

Assim, reflexão e Educação são temas indissociáveis (ou, pelo menos, deveriam ser) e é a escola o lugar geográfico que deve ser, necessária e essencialmente, o espaço da construção e do diálogo crítico.

## 1.2 Pós-Graduação (*stricto sensu*) em Educação como locus de formação continuada

O reconhecimento da necessidade de associar conhecimentos educacionais e pedagógicos para qualificar o trabalho docente no ensino superior trouxe como consequência a busca, por parte de professores, por cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. Esse fenômeno é constatado por Cunha (2006):

Talvez, na confluência de políticas e processos culturais que afetam o professor da educação superior, a opção pela Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação possa representar uma síntese de suas expectativas. Ao mesmo tempo em que cumpre o processo de formação valorizado na carreira docente, atingindo o grau de mestre e/ou doutor, encontra possibilidades de cumprir sua necessidade de conhecimentos ligados à sua condição docente. (p. 9).

Nessa perspectiva, é importante voltar à conceituação da formação de professores. Para tal, é possível tomar caminhos distintos, pois o contexto em que esse conceito se produz define perspectivas e acena para a diversidade de proposições.

Cumprido, nesse sentido, recuperar o conceito de formação cunhado por Garcia (2000):

O conceito de *formação* incorpora uma dimensão pessoal, de desenvolvimento humano global, que é preciso atender frente a outras concepções eminentemente técnicas. O conceito *formação* vincula com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Entenda-se, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último da ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isto não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação, que se produz em contextos de trabalho em equipe, que os sujeitos, neste caso, os formadores podem encontrar

contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de metas de aperfeiçoamento e profissional. (p. 24).

Ainda cercando o conceito de formação, é relevante recuperar o trabalho de Cunha (2006) que afirma que vincular a formação de professores ao campo da didática responde à compreensão de sua natureza ligada aos processos de ensinar e aprender.

Em se tratando de docentes, esses processos são constituintes de sua missão: o professor é um profissional que ensina e, ao mesmo tempo, está em permanente aprendizagem.

Esse duplo movimento (ensinar e aprender, simultaneamente) é tratado por Cunha (2006), como sendo enviesado por políticas externas:

O exercício da docência está sempre histórica e politicamente situado. Isso significa afirmar que aquilo que o professor ensina e o que aprende tem a ver com o projeto educativo em que se insere e que seus saberes são afetados por políticas externas ao seu fazer cotidiano. No caso do professor universitário, a concepção de Estado e o papel atribuído por ele à educação superior direcionam as pedagogias que nesse espaço se produzem. (p. 2).

As ações de formação de professores, na perspectiva acima explicitada, podem favorecer os estudos sobre os lugares e os processos de formação, mas é preciso, no entanto, atentar às armadilhas da simplificação.

Quanto aos saberes mobilizados em formação docente, cabe recuperar os conceitos de saberes da docência formulados por Tardif (2006), uma vez que para o exercício do trabalho docente o professor se vale não só dos conhecimentos decorrentes de cursos de formação, mas também de um conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida.

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (p.14).

Os professores ao buscarem formação em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação já trazem conhecimentos construídos ao longo de sua história de vida, que se constituem também em saberes da docência, a serem incorporados aos novos conhecimentos que poderão adquirir. Assim, estes professores são produtores de saberes como constituintes da docência: saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência, que são tomados como suporte para a formação em nível pós-graduado.

Os saberes das disciplinas integram-se à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura, que os professores devem aprender a aplicar.

Os saberes da experiência permitem que o professor, através de sua experiência, prática de sua profissão, desenvolva saberes específicos,

baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Um espaço de formação que tem sido progressivamente valorizado por professores são os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Certamente, porque acenam como possibilidade de respostas aos interesses dos docentes que procuram ampliar a compreensão de suas práticas e saberes profissional.

Para Cunha (2006), o professor se viu estimulado a recorrer aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, não apenas no sentido de viabilizar o seu plano de carreira, mas também, à procura de formação qualificada. Os programas de pós-graduação (em especial, na dimensão *stricto sensu*) centram, por sua vez, suas preocupações na instrumentalização para a pesquisa e na verticalização do conhecimento, nem sempre ocupando-se da formação para o ensino.

A formação de professores em Programas de pós-graduação em Educação se concretiza através da formação do pesquisador, constituindo-se como um campo de conhecimento importante na área da educação, o que pode ser confirmado caso se considere que este campo de estudos apresenta-se freqüentemente em linhas de pesquisa nos Programas, destinadas especificamente a este fim. Refletir sobre a própria função formadora dos Programas de pós-graduação em Educação, portanto, constitui-se numa importante demanda para compreender o papel formativo

neste nível de ensino. Acompanhando esta tendência, o capítulo seguinte abordará, particularmente, a formação de professor de Língua Portuguesa.

## **2. OS PROFESSORES DE LETRAS E SUA FORMAÇÃO**

---

O presente capítulo apresenta a questão da formação dos Professores de Língua Portuguesa, iniciando-se pelos fundamentos legais que orienta o Curso de Letras. Toma-se como parâmetro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) e o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Para apontar as tendências contemporâneas no ensino de Língua Portuguesa, baseia-se nas teorias de Soares (2001), Lerner (2001), além de outros pesquisadores que já trataram do assunto.

O capítulo traz também como objetivo situar os programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil como um dos lugares destinados à formação de professores. O texto aborda inicialmente o conceito de Pós-Graduação na sua relação como ensino e pesquisa para, num segundo momento, analisar as tendências da Pós-Graduação no Brasil.

Para esta abordagem, toma-se como referenciais as produções sobre o tema apresentadas por Saviani (2002), Severino (2002), e Mazzilli (2008).

### **2.1 A formação do Professor de Letras em documentos oficiais**

Para compreender qual é o perfil esperado de um professor da área de Letras, entende-se como ferramenta importante a análise dos documentos oficiais do Brasil que regulamentam o funcionamento dos cursos de Letras em

território nacional e que definem a formação que um egresso dos mesmos deve levar para a sala de aula ou outro campo de atuação que possa ocupar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), no seu artigo 62 prevê:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Os cursos de licenciatura destinam-se à formação de professores para os diferentes níveis de ensino da Educação Básica, modalidades como Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos e áreas de conhecimento específico, para a docência na Educação Básica e no Ensino Médio. As licenciaturas associam formação específica do conhecimento aos conhecimentos pedagógicos.

O curso de Letras tem como diretriz o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação nº 492/2001, sob o número 23001.000126/2001-69, aprovado em 03/04/2001, tendo por assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, que em sua introdução diz:

[o curso de Letras] (...) leva em consideração os desafios da educação superior das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas e como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um

espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos (p. 29).

Nestas Diretrizes, o Curso de Letras é considerado como pertencente à área de Ciências Humanas, ressaltando a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade atual e o cultivo dos valores humanistas, ao que propõe um curso de estruturas flexíveis, numa síntese de: 1) domínio de conhecimentos para atuação no mercado de trabalho; 2) desenvolvimento de habilidades para a competência profissional; 3) priorização de uma abordagem pedagógica como um fim ao desenvolvimento da autonomia do aluno 4) promoção constante entre ensino, pesquisa e extensão; além de 5) articulação direta com a pós-graduação.

Nela ainda se fixa o Currículo, visto como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada, levando em consideração a natureza teórico-prática de conjuntos de conhecimentos, competências e habilidades e objetivos. Esta se desdobra no conceito de atividade acadêmica, algo considerado como relevante, para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformado.

A estrutura dos cursos deve incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

O artigo 2º dispõe sobre 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, podendo ser integrados em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

Segundo o Parecer que fundamenta as Diretrizes, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da Língua ou das Línguas que sejam objeto de seu estudo, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. Este profissional deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho.

Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

## **2.2 Formação Continuada: a constituição do professor de Língua Portuguesa**

O reconhecimento da insuficiência da formação inicial<sup>1</sup> para o desenvolvimento profissional de professores trouxe como conseqüência, a propagação de formação continuada de diferentes naturezas, organizada por diferentes grupos e abrangendo uma grande diversidade de temas.

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo “formação inicial” de educadores para denominar a formação realizada durante a licenciatura, que representa apenas o início de um desenvolvimento que deverá ser contínuo na vida do profissional do professor de Língua Portuguesa.

Libâneo (2001) argumenta que a construção e o fortalecimento da identidade profissional são partes integrantes do currículo e das práticas de formação inicial e continuada.

Nos últimos anos, os estudiosos da formação de professores vêm insistindo na importância do desenvolvimento pessoal e profissional no contexto de trabalho, mediante a educação ou formação continuada. Os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, necessário à sua identificação com profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho.

a formação continuada visa o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, faz que o docente reflita e avalie a sua prática, ganhando autonomia para construir e investigar novas teorias para o seu trabalho. É comum as Secretarias de Educação promoverem a capacitação dos professores através de cursos de treinamento ou de reciclagem, com grande número de pessoas. (LIBÂNEO, 2001 p. 66).

Nos cursos que são oferecidos para os professores pelas Secretarias e Departamentos de Educação, de um modo geral, são transmitidas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. Deste modo, o docente não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho.

Para Libâneo (2001), a nova concepção de formação é aquela em que o professor é inserido como intelectual crítico, como profissional reflexivo e

pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola.

Assim, o professor é preparado teoricamente para poder realizar a reflexão sobre sua prática; torna-se investigador em sua aula analisando suas práticas; revê suas rotinas, buscando novas soluções, desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular seja nas várias atividades da escola como execução de ações. Esse é o sentido mais ampliado que assume a formação continuada.

Corroborando com Libâneo (2001), Pimenta (1999), afirma que o alargamento da consciência se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante das situações concretas com as quais depara, com base nas quais constrói saberes na ação. Para isso, é necessário mobilizar a reflexão, possibilitando uma elaboração teórica de seus saberes.

É dessa forma que o professor torna-se um pesquisador, construindo sua autonomia profissional, aprimorando seus conhecimentos e práticas e aprendendo a resolver problemas.

Assim, compreende-se que o aprender não é só o domínio de conteúdos, mas também saber como se busca conhecimentos.

Garcia (2000) esclarece que:

A formação de professores deve promover nos docentes uma identidade própria, como pessoas com capacidade de aprender, de serem responsáveis e com iniciativa. Uma capacidade de aprender que se concretiza no que se tem denominado aprendizagem auto regulada, mediante a qual se desenvolve nos docentes um estilo próprio de envolver-se na resolução de tarefas, estabelecendo suas próprias metas, planejando suas próprias estratégias para avaliar o grau de cumprimento de suas metas, processando informações e encontrando recursos para aprender. E isto, que é necessário para os alunos em uma sociedade em mudança, o é também para os professores. (p. 17).

O professor de Língua Portuguesa, dentro deste contexto, parece atravessar uma crise de identidade. A ele não cabe mais o papel de *guardião* da Língua, sempre à caça de *erros* por parte daqueles que não utilizam o modelo padrão de língua, a norma culta, única e *correta*. Ele tornou-se então um especialista, repetindo o tradicional ensino recebido em sua formação, pautado no discurso sobre a língua, a metalinguagem.

Diante das críticas a esse ensino descontextualizado, centrado na norma, na gramática, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil sofreu mudanças significativas a partir da década de 90, quando os avanços decorrentes de pesquisas nas diversas áreas da Lingüística contribuíram para a reflexão e reformulação do ensino dessa disciplina.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 22)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados com o objetivo de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL/MEC, 1998, p.5).

Considerando que as funções do professor descritas pelos PCN apontem para a idéia de um ensino competente, chegamos ao ponto de recuperar o que Rios (2001) trata sobre o tema. Segundo a autora, o ensino competente é um ensino de boa qualidade. O conceito de qualidade é totalizante e esta é, em nossos dias, uma palavra de ordem mobilizadora. O que se tem, no entanto é uma “retórica da qualidade”, a qual é preciso superar, denunciando-se e evitando-se o “discurso competente”, o discurso do conhecimento que dissimula a dominação na sociedade.

A reflexão sobre os conceitos de competência e qualidade tem o propósito de ir à busca de uma significação que se alterou exatamente em virtude de certas imposições ideológicas.

Segundo Perrenoud (2000), o ofício de professor está ligado à prática reflexiva, à profissionalização ao trabalho em equipe, projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralizadas em dispositivos e em situações de aprendizagem, todas direcionadas à sensibilização, ao saber.

Algumas tendências contemporâneas no ensino de Língua Portuguesa apontam o Letramento como um novo caminho para uma aprendizagem efetiva.

Para cumprir a necessidade de definir esse conceito, recupera-se a elaboração de Soares (2001) que ensina que

Letramento é muito mais que alfabetização. É o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e a escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham em nossa vida. (p. 20).

Portanto, Letramento é o conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Desta forma, quais os caminhos que o professor de Língua Portuguesa teria que seguir para efetivar essa nova concepção de ensino da Língua Portuguesa?

Segundo Soares (2001), uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população e uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes dão as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas.

Para Lerner (2001), o necessário é fazer do espaço escolar em uma comunidade de leitores. Indivíduos que recorram aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosas ou injustas, desejando conhecer outros modos de vida.

Além disso, há o processo de identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos.

Cabe ao professor, mostrar que leitura e escritas são práticas vivas, instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o

próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

O necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita.

Cabe ao professor de Língua Portuguesa, portanto, estar atento ao seu objeto de ensino, no caso, a Língua. Mas como sujeito que reflete sobre a sua prática, avaliando-a, questionando-a, confrontando-a com as necessidades dos alunos.

Desta forma, utilizando-se de várias linguagens como instrumento do seu fazer/ pensar pedagógico, o professor contribuirá para a formação de futuros “leitores e escritores”.

Há que se considerar e assumir o professor como sujeito que possui, utiliza e produz saberes específicos ao seu trabalho, como ator que assume sua prática baseada em significados que ele mesmo lhe dá possuidor de conhecimentos e um saber fazer oriundos de sua própria ação e partindo destes, estrutura e orienta a mesma. Isso leva a concluir que esse professor sujeito, ator, assim o é em função de sua reflexão sobre e durante sua atuação na prática, no cotidiano escolar.

Destituído o paradigma tradicional da dissociação entre teoria e prática, instituído o professor como sujeito do conhecimento, aspectos estes que pressupõem e implicam reflexão o e que constituem a formação continuada do

professor, faz-se necessário abordar a questão do espaço e da autonomia, elementos imprescindíveis para que estas práticas se efetivem.

A consideração efetiva do professor de Língua Portuguesa como sujeito do conhecimento e suas implicações são possíveis se lhe for possibilitado maior tempo e espaço, gerando assim sua ação como ator autônomo e reflexivo de sua própria prática e como sujeito competente em seu ofício.

O Estado assumiu a tutela da profissão e os professores tiveram que se submeter às missões que lhe eram atribuídas pelas autoridades públicas. Dessa forma, as relações de subordinação estão arraigadas no histórico da profissão docente não por questões cognitivas, mas sim explicitamente por questões de poder.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NOVOA, 1997, p. 25).

### **2.3 O papel da Pós-Graduação na formação de professores de Língua Portuguesa**

Os cursos de Pós-Graduação são aqueles que são oferecidos aos alunos que tenham concluído algum curso de graduação. No Brasil faz-se a distinção entre a Pós-Graduação *lato sensu* e a Pós-Graduação *stricto sensu*.

De acordo com Saviani (2002), os cursos de pós-graduação *lato sensu* assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação. Assim, esses cursos visam ao aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente.

Em contrapartida, de acordo com o autor, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de Mestrado e Doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação sendo considerada como a Pós-Graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

Nas palavras de Saviani (2002):

Portanto, mesmo supondo-se a situação ideal em que o ensino e a pesquisa são indissociáveis, cabe considerar que a pós-graduação *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino, já que é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado. Em contraposição, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida. (p. 02).

O autor aponta que em razão do acima exposto é que se deu preferência ao termo *programa* em lugar de *curso* para a pós-graduação *stricto sensu*. Essa distinção já se incorporou à história da pós-graduação no Brasil

onde, comumente, se utiliza a denominação *Programa de Pós-Graduação* ou *Programa de Estudos Pós-Graduados* quando se trata de Mestrado e Doutorado, isto é, da Pós-Graduação *stricto sensu* e se usa sempre a denominação *Curso de Especialização* ou *Curso de Aperfeiçoamento* quando se trata da pós-graduação *lato sensu*.

A distinção, para o autor reside no fato de que o termo *curso* se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem  *cursar*. Ora, essa é a característica específica da pós-graduação *lato sensu*. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino envolve como elemento central, a pesquisa. Daí, a adoção do termo *Programa* para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa. Assim, um Programa de Pós-Graduação, seja ele de Mestrado ou de Doutorado ou ambos, tem como centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e, como apoio a essa atividade ele cursa, também, um elenco de disciplinas dispostas em função da área e do tema de sua pesquisa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, reserva o termo *programa* para a pós-graduação *stricto sensu*, utilizando o termo *curso* para a pós-graduação *lato sensu*, conforme estipulado no artigo 44: *A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I - cursos seqüenciais...; II - de graduação...; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino*

Diante do exposto, o curso de pós-graduação *lato sensu* garantirá a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento.

A pós-graduação brasileira expandiu-se entre os anos de 1965 e 1970, alcançando altos padrões de qualidade, e em várias áreas, credibilidade internacional. Pode-se afirmar que ela vem contribuindo significativamente para o desenvolvimento do país.

Saviani (2002) aponta que o modelo de Pós-Graduação adotado no Brasil seguiu deliberadamente a experiência dos Estados Unidos, como se pode observar no texto do Parecer 977/65 que conceituou a Pós-Graduação onde se encontra um tópico com o seguinte título: *Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana* (BRASIL, MEC, CFE, 1965, pp.74-79). É com base nessa experiência que se definiu a estrutura organizacional da nossa pós-graduação *stricto sensu* centrada em dois níveis hierarquizados, o *Mestrado* e o *Doutorado*, sem, porém, que o primeiro fosse requisito indispensável para o segundo, isto é, o Mestrado poderia ser considerado uma etapa preliminar para a obtenção do grau de Doutor ou como grau terminal admitindo-se a possibilidade de inscrição direta no nível de Doutorado.

Mazzilli (2008) afirma que a criação de um sistema de Pós-Graduação no Brasil, já vinha sendo há muito pleiteada pela comunidade acadêmica e insere-se no conjunto de mudanças promovidas pelo governo militar à época,

com intuito de criar um sistema capaz de preparar quadros especializados e qualificados para o modelo de desenvolvimento pretendido. “Os novos tempos exigiriam uma estrutura específica de Pós-Graduação que garantisse essa qualificação em nível e escala muito maior e comportasse formas mais simples e eficientes de avaliação e controle” (SGUISSARDI, 2006, p. 57). Aliada a este intento, a expansão do ensino superior pretendida (e que se deu via crescimento da rede privada) demandava qualificação de professores universitários.

Antes que tivéssemos Mestrados e Doutorados oferecidos no Brasil, a titulação de doutores, via de regra, envolvia profissionais ou instituições estrangeiras: ou bem os professores universitários buscavam a titulação no exterior, caso de muitos doutores da primeira geração, ou eram contratados pesquisadores estrangeiros para implantar a pesquisa em nossas universidades. (BIANCHETTI e MACHADO, 2006, p. 146).

De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), a Pós-Graduação Brasileira foi implantada com o objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica.

As primeiras experiências de estudos pós-graduados no Brasil constituíram-se em iniciativas de dimensões limitadas. Professores estrangeiros que aqui aportavam, seja como membros de missões acadêmicas ou foragidos da Segunda Guerra Mundial, estabeleceram o primeiro núcleo institucional para os estudos pós-graduados. Balbachevsky (2005, p.187) lembra que o elemento central desse modelo era tutorial que se estabelecia

entre o professor catedrático (brasileiro ou não) e o pequeno elemento número de discípulos, os quais também atuavam como auxiliares do professor nas atividades de ensino e pesquisa.

Saviani (2002) afirma que o Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, teve como objeto a conceituação da Pós-Graduação. Data também desse ano o início do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil em nível de Mestrado que foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Em 11 de fevereiro de 1969, do mesmo autor do Parecer 977/65, versava sobre a regulamentação da implantação dos cursos de Pós-Graduação no Brasil, possibilitando, nesse mesmo ano, o estabelecimento do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sendo este o início da inserção dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no sistema universitário.

De acordo com Saviani (2002), a fase de implantação da pós-graduação *stricto sensu* atinge o seu ápice nos dois anos seguintes. Em 1971 surgem quatro programas de Educação: o da Universidade de São Paulo, o da Universidade Federal Fluminense, o Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e o Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. E em 1972 são criados seis novos programas que se localizam nas universidades federais de Minas Gerais, da Bahia, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, na Universidade Metodista de Piracicaba, então Instituto Educacional Piracicabano e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O processo de implantação tem

seqüência em 1973 com o Mestrado em Ensino de Ciências da USP, em 1974 com o Programa da Universidade de Brasília e em 1975 com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP, continuando nos anos subseqüentes.

Pode-se, contudo, considerar que a fase de implantação já se completara, uma vez que em 1976 tem início a instalação do nível de Doutorado, num claro indício de que se iniciava o período de consolidação da Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação em nosso país.

Desde o início deste processo coube à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como agência estatal, as atribuições de avaliação e de destinação de recursos públicos para os programas de Pós-Graduação, além da função de validação dos diplomas por eles emitidos. Vale registrar que a primeira denominação da CAPES foi a de *Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior*.

O primeiro modelo de avaliação foi implantado em 1976 e era realizado através de “visita de comissões de consultores aos Programas, para aferir seu funcionamento e assessorá-los nas ações de aperfeiçoamento”. (SGUISSARDI, 2006, p. 63).

Segundo Mazzilli (2008), as atribuições da CAPES sofreram modificações, passando por diferentes fases quanto ao modo de conceber o papel da Pós-Graduação no Brasil e de estruturar-se para desempenhar suas funções. A mais profunda mudança, no entanto, deu-se nos anos de 1996/1998, quando ocorre a transição do paradigma centrado na formação para a docência no ensino superior para o atual, que tem como meta formar pesquisadores.

Esta mudança foi acompanhada da instauração de um novo sistema de avaliação da Pós-Graduação, que culminou, na prática, estabelecendo as formas de organização e funcionamento dos Programas. (KUENZER e MORAES, 2005).

É inegável que o Brasil conta hoje com um sistema de Pós-Graduação organicamente estruturado, com um sistema de avaliação e recursos de socialização de produções e resultados com países possuem. Alguns pontos, porém, merecem ser examinados.

Um dos pontos nodais deste processo é a vinculação que se estabelece entre os resultados obtidos pelos programas nas avaliações, expressos em notas, e a dotação dos diversos tipos de subsídios financeiros concedidos pela própria agência avaliadora, que se refletem principalmente no número de bolsas para estudantes de mestrado e doutorado, atribuídas a cada programa, ou ao financiamento de projetos. Este fato acabou por desencadear uma corrida pelos resultados previstos nas avaliações por parte dos programas de pós-graduação. (MAZZILLI, 2008, p.04).

Outra questão que se tornou particularmente conflituosa foi o estabelecimento de exigência quantitativa de publicações de textos, que criou um ponto de disputa entre programas e canais de divulgação da produção, deixando de fora, no entanto, a imprescindível avaliação do sentido do que se produz. “O clima geral que reina hoje na pesquisa se caracteriza pelo fato de que o financeiro sobrepôs-se sobre o sentido e os ‘resultados’ sobre a pesquisa” (HESS, 2005, p. 63)

Mazzilli (2008) aponta que as políticas de avaliação e de fomento vigentes incluíram também, mais recentemente, uma nova exigência aos Programas de Pós-Graduação: a constituição de grupos de pesquisa, a serem

validados e cadastrados nacionalmente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O ponto central desta exigência é a constituição de linhas e grupos de pesquisa como integradores do trabalho acadêmico. Esta iniciativa vem contribuindo para que os programas tornem mais orgânicas, tanto suas ações quanto seus currículos.

Fica, porém a dúvida, se a constituição de grupos é fruto do amadurecimento do coletivo de um programa, com avanço nas formas de gestão do conhecimento e dos grupos, ou se permanece como mais uma das exigências para o sucesso nos processos avaliativos externos.

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* tendo como enfoque central a pesquisa evidenciaram alguns indicadores: introduziu-se a idéia de Programa, e não mais de cursos de Mestrado e Doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado (MORAES e KUENZER, 2005, p. 1347).

De acordo com Severino (2002), a pós-graduação no Brasil já completou cerca de 40 anos e é uma experiência consolidada, tendo atingido significativo êxito, com bons resultados a contabilizar. Valiosa foi sua contribuição para o melhor conhecimento da problemática da realidade brasileira bem como para a qualificação de um expressivo contingente de profissionais dos mais diferentes campos do saber e da tecnologia.

Deve ser, pois, sua obrigação privilegiar temáticas e objetos socialmente relevantes, engajando os pós-graduandos, seus professores e o próprio

Programa como lugar institucional de produção de conhecimento, como sujeito social e coletivo que é na finalidade intrínseca e imanente do conhecimento: contribuir para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica.

Acompanhando esta tendência, o capítulo seguinte abordará as contribuições do Mestrado em Educação *stricto sensu* para os professores de Língua Portuguesa, como um dos componentes de sua formação continuada.

### **3 . CONTRIBUIÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO *stricto sensu* EM EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

---

Este capítulo apresenta a pesquisa empírica desenvolvida, visando o objetivo pretendido para este estudo, qual seja: identificar e analisar as contribuições do Mestrado em Educação para a prática educativa de professores de Língua Portuguesa. São descritos os procedimentos adotados, bem como os dados obtidos e analisados.

Embora seja significativo o contingente de profissionais que dedicam ao ensino de Letras no ensino básico que recorrem a estudos pós graduados em busca de titulação e qualificação para o trabalho, pouco ainda se tem investigado sobre as contribuições efetivas desses estudos para a formação dos professores que recorrem a estes cursos.

Com a intenção de contribuir com a construção de conhecimentos neste campo, partindo da premissa que a constituição do professor inscreve-se na sua história de vida e tem sua construção marcada pelas diferentes vivências, ao longo da carreira, esta investigação visa compreender as contribuições que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação oferecem para formação e prática educativa dos professores Língua Portuguesa.

Para este estudo, foram utilizados os princípios da pesquisa qualitativa, perguntas semi-estruturadas no intuito de apreender e analisar dos dados em seu contexto e circunstâncias, como socialmente produzidos e depreender informações sobre os processos vividos dos sujeitos, suas concepções e motivações.

Trata-se de um estudo exploratório para o qual foram tomados como sujeito da pesquisa quatro professores com formação em Letras e que contemplam as condições elencadas: professor de Língua Portuguesa que atua no Ensino Básico e que cursou Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação.

A entrevista foi dividida em três blocos, sendo que no bloco A as perguntas solicitam dados pessoais, profissionais e formação acadêmica com início e término do curso de Graduação e Pós-Graduação e atividades realizadas na escola. Já o bloco B abordou sobre as motivações e expectativas em relação ao Mestrado em Educação com as seguintes perguntas:

- 1) O que o motivou a fazer o Mestrado em Educação?
- 2) Como foi sua trajetória no Mestrado em relação ao programa de estudos, professores e colegas?
- 3) O que essa formação mais acrescentou para o seu desenvolvimento profissional?

O bloco C tratou das repercussões do Mestrado em Educação na atuação profissional do entrevistado com as seguintes questões:

- 1) Percebeu alguma diferença na sua ação como professor(a), a partir da formação no Mestrado em Educação? Pode exemplificar, relacionando novos conhecimentos com novas práticas?

- 2) Que impactos identifica na qualidade do seu trabalho da escola, a partir da sua formação como mestre em Educação?
- 3) O que mudou em suas relações após a conclusão do Mestrado em Educação? (descrever conflitos, idéias e intervenções).
- 4) O que gostaria de fazer hoje como professora, que ainda não lhe foi possível? Por quê?

Os sujeitos tomaram ciência sobre a intencionalidade da pesquisa em buscar compreender os motivos que levam o Professor de Língua, a cursar o Mestrado em Educação, conseqüentemente, quais as contribuições que o curso de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação trouxe para a sua vida pessoal e profissional.

Os dados obtidos são apresentados neste relatório com as respostas de cada sujeito a cada questão, divididos pelos blocos temáticos. Foi também incluído como apêndice o quadro síntese das respostas, elaborado para sistematização dos dados.

### **3.1 Caracterização dos sujeitos**

Na realização das entrevistas o primeiro sujeito foi uma professora que trabalha com Educação de Jovens e Adultos, aqui denominada por P1. Fez Magistério em 1988, depois ingressou no curso de Letras pela Universidade Católica de Santos (Unisantos) em 1989 e concluiu em 1992. Iniciou o

Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação em 2005 e concluiu em 2007 nesta mesma Instituição.

O segundo entrevistado chamado de P2 cursou Letras na Unisantos no ano de 1991 a 1994. Após Letras cursou Pedagogia pela Faculdade Don Domênico, no Guarujá, no ano de 2000 com o término em 2001. Iniciou o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação em 2006 e obteve a conclusão em 2008. Leciona Língua Portuguesa para o Ensino Médio em escolas da Rede Estadual na Baixada Santista.

A terceira entrevistada, P3, é formada em Letras (Linguística e Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) ingressou em 1998 e concluiu em 2003. Iniciou o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação em 2005 com o término em 2007, na Faculdade de Educação da USP. Ultimamente, atua como professora de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual e na Uniesp (Faculdade do Guarujá).

P4, a quarta entrevistada, formada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Penápolis. Fez dois cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, sendo o primeiro em Língua e Literatura Portuguesa, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras Don Domênico, com início março de 1999 e término em dezembro de 1999. E o segundo, em Língua Portuguesa, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em fevereiro de 2004 e o ano de conclusão em novembro de 2005. Ingressou em 2005 no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, na Unisantos e terminou em 2007. Atua como professora de Português do Ensino Médio na Rede Pública Estadual e na (ETEC) Escola Técnica na Baixada Santista como Coordenadora Pedagógica.

### **3.2 Motivações e expectativas em relação ao Mestrado em Educação.**

O bloco B mostra as motivações e expectativas dos entrevistados em relação ao Mestrado em Educação. A primeira pergunta feita para os sujeitos foi o que os motivou a fazer Mestrado em Educação.

P1 sentia-se desmotivada queria voltar a estudar, sua vida profissional estava estagnada e necessitava de atualização, e foi buscá-la no Mestrado em Educação. Já P2, percebeu durante seu percurso na Educação a necessidade de um conhecimento sobre o real significado da Educação para um entendimento do seu papel como docente num contexto complexo e com variações educacionais, sociais e culturais em que nossos estudantes e também nós, professores, estamos inseridos.

P3 relata que durante a Graduação em Letras, na USP, tinha um forte apelo à vida acadêmica e sempre pensou em fazer Mestrado, mas queria fazer o Mestrado em Lingüística. Quando começou a lecionar, percebeu sua grande vocação. Queria mesmo era ser professora. Relutou em fazer o Mestrado em Educação porque seus colegas diziam que seria uma boa pesquisadora em Lingüística, que Mestrado em Educação era para Pedagogo. Mas a realidade em sala de aula mostrou, que as demandas dos alunos, a dificuldade em diminuir a distância entre professor-aluno na construção do conhecimento, a angústia em querer articular o que havia estudado na Faculdade com a prática na sala de aula, fizeram-na, depois de dois anos de resistência, apresentar um projeto para a seleção da Pós-Graduação em Educação, no qual foi aprovada.

P4, há alguns anos, poderia ter feito o Mestrado em sua área (Língua Portuguesa), no interior de São Paulo, onde residiu por seis anos. Entretanto não se sentiu preparada para a seleção e resolveu cursar uma especialização, na intenção de adquirir novos conhecimentos, realizar reflexões que a fortalecer para o Mestrado.

Sempre questionou o sistema educacional da Secretaria da Educação e não compreendia como funcionavam certas posturas adotadas dentro das escolas. Por acreditar que conhecer a teoria sobre determinado assunto pode ser muito útil e saudável a qualquer pessoa, decidiu que precisava aprender e compreender as muitas teorias que circulam no meio educacional. Por esta razão escolheu o Mestrado em Educação.

Analisando a fala dos sujeitos entrevistados pode-se perceber a constante reflexão dos docentes sobre prática cotidiana, e ao mesmo tempo, o reconhecimento pelos mesmos da insuficiência em relação à formação inicial para o seu desenvolvimento profissional e necessidade de obter um conhecimento melhor sobre as questões educacionais. Diante disso, as respostas dos professores nos remetem ao conceito de reflexividade.

O professor reflexivo relativiza seus saberes, questionando-os sempre. Encontra-se em busca constante de reformulação dos saberes através da *reflexão sobre e na prática*.

A reflexividade se insere como um elemento de formação profissional dos professores, e que sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação\_ reflexão\_ ação, modelo esse que carrega consigo uma forte tradição na teoria e na ação. Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência. (LIBÂNEO, 2002 p. 73).

A segunda questão discorreu sobre a trajetória dos sujeitos no Mestrado, em relação ao Programa de estudos, professores e colegas. A professora denominada P1 ficou assustada com o ambiente. Alguns colegas demonstravam possuir um saber, naquele momento, superior ao seu, mas o que percebeu com o passar do tempo é que não era bem assim. Entendeu que a postura desses colegas funcionava como uma espécie de defesa. Quanto aos professores, foi bem diferente, todos foram muito gentis, educados e preocupados com a formação do grupo. Os seminários, artigos, resumos, enfim todas as atividades que desenvolveu tornaram-se importantes para a construção de sua dissertação e acredita que a postura e conduta dos professores colaboraram muito para o encerramento bastante positivo de sua pesquisa.

P2 iniciou sua trajetória no Mestrado em Educação com uma expectativa muito grande sobre os conhecimentos educacionais que poderia adquirir durante este percurso e sempre visando à melhoria de sua prática em sala de aula. Quanto ao programa de estudos considerou de extrema importância para a formação como educador já que era voltado a questões históricas, políticas e institucionais que permeiam a Educação. Pela diversidade dos alunos do Mestrado em Educação, entre bacharéis e licenciados advindos de várias áreas do conhecimento, a troca de experiências era constante e fez com que pudesse conhecer mais sobre a influência da educação nessas áreas.

A trajetória do Mestrado para P3 foi uma etapa muito boa de sua vida. Foi uma fase de produção intensa: muita leitura, muita escrita, tudo isso motivado pela presença marcante de sua orientadora e do grupo de pesquisas

que era formado por docentes, mestrandos, doutorandos e graduandos (alunos de iniciação científica). Tanto a orientadora quanto os colegas do grupo foram interlocutores fundamentais no processo de escrita. Trabalhou muito nos 30 meses de Mestrado, tanto no seu trabalho de pesquisa, quanto em outras ações.

P3 ministrou cursos, participou de comissões organizadoras de eventos da área que integrou o que lhe proporcionou oportunidade de ler e discutir trabalhos em andamento dos colegas do grupo de pesquisas. Contou com uma orientadora muito franca, orientando-a com rigor e respeitando a sua subjetividade. Nesse período, além de parceiros de trabalho, fez amigos, com quem mantém contato e cultiva carinho mesmo estando um pouco distante do grupo.

P4 teve um bom aproveitamento em todas as disciplinas cursadas. Gostou de todos os professores e até hoje tem contato com alguns deles. Fez excelentes amizades durante o Mestrado e ainda as conserva, mesmo já sendo egressa.

Quanto ao Programa de Estudos acredita que deu conta. Admite que, muitas vezes, foi angustiante, no sentido do excesso de trabalhos exigidos durante o processo e também, porque “deixamos nosso projeto de pesquisa de lado, para cumprir as propostas dos professores”. O pouco tempo para realizar resenhas, “papers”, apresentações e dar andamento na própria pesquisa, foi motivo de muito desespero, noites em claro, faltas no trabalho e muitas outras situações. “Tudo isso valeu a pena, com certeza”.

Foi importante reconhecer nas respostas dos sujeitos a valorização da teoria e aprendizagem, como fundamento da pesquisa e da reflexão.

De acordo com Garcia (2000):

Os adultos se comprometem a aprender quando consideram realistas e importantes as metas e objetivos e quando as percebem com utilidade imediata. A aprendizagem dos adultos tem sempre uma implicação pessoal que deriva do desenvolvimento, autoconceito, preocupações, juízos e autoeficácia. Desejam ter autonomia e ser a origem de sua própria aprendizagem, quer dizer, querem envolver-se com a seleção de objetivos, conteúdos, atividades e avaliação. A aprendizagem dos adultos se fomenta mediante condutas e atividades de formação em que se demonstre respeito, confiança e preocupação com aquele que aprende. (p. 28).

O que o Mestrado acrescentou para sua formação profissional foi a próxima pergunta. O curso mudou sua visão do mundo, responde P1. O contato com as visões dos diversos autores que teve a oportunidade de conhecer através do curso, possibilitado o repensar sobre sua postura diante de várias situações cotidianas, seus colegas de trabalho que acompanharam sua trajetória no Mestrado perceberam isso e comentaram bastante que estava diferente na sua maneira de ser e estar professora.

O entendimento adquirido sobre educação e no desempenho de sua prática docente para entender o seu papel como educador, foi aquisição fundamental para P2.

Conseguiu, através dessa formação, adquirir uma visão crítica sobre o contexto educacional em que todo docente está inserido e muitas vezes, preso a regras e leis da instituição educacional na qual se inserem e acabam por diminuir a capacidade do profissional em seu campo de trabalho.

Mesmo com alguns dilemas da profissão, saber a importância que tem sobre a formação cidadã de seus educandos e ter consciência de uma ação

reflexiva para a melhoria do processo educativo foram contribuições do Mestrado para sua formação.

O Mestrado em Educação, para P3, acrescentou dois aspectos: aprendeu muito sobre rigor no trabalho, olhar crítico, disciplina e também a depositar sobre seu aluno um olhar franco, desprovido de “pré-conceitos” e também o ajudou a refletir sua própria prática, procurando analisar acertos, erros, necessidades de reelaboração.

P4 acredita que a primeira satisfação é a pessoal. Vencer todas as etapas exigidas pelo Mestrado aumenta a auto-estima, dá mais segurança para seguir neste caminho tão difícil que é o da Educação. Além disso, mostrou novos aspectos da educação, sejam voltados para os alunos, sejam para a instituição, ou para o docente. Hoje, sabe que existem teóricos que estudam e pesquisam inúmeros aspectos. Conhecer um pouco dessas teorias/pensamentos e outras pesquisas dessa área foram fundamentais para o seu crescimento profissional.

As necessidades sentidas pelos docentes entrevistados e a emergência de reflexão sobre os problemas da prática pedagógica e envolvimento com a pesquisa que estimulam os professores, no caso, de Língua Portuguesa, a procurarem o Mestrado em Educação.

Um espaço de formação que tem sido progressivamente valorizado por professores universitários de todas as áreas são os Programas de Pós-Gaduação *stricto sensu* em Educação. Certamente porque respondem eles a lógica da estruturação da carreira e, ao mesmo tempo, acenam com a possibilidade de respostas aos interesses dos que procuram ampliar a compreensão de suas práticas e saberes profissionais. (CUNHA, 2006, p. 08).

### **3.3 Repercussões do Mestrado em Educação na atuação profissional**

O bloco C discutia repercussões do Mestrado em Educação na atuação profissional. A primeira pergunta foi se os docentes perceberam alguma diferença na sua ação como professor (a), a partir da formação no Mestrado em Educação, podendo exemplificar e relacionar novos conhecimentos com novas práticas.

P1 relatou que a sua visão como ser humano mudou e certamente influenciou seu profissional. O trabalho de pesquisa que fez sobre Vigotsky acrescentou- lhe muitos conhecimentos. Aprendeu muito sobre a aprendizagem, sobre as relações entre o professor e o aluno e até sobre a mente humana. Afirma que estudar é muito bom, estava sentindo muita falta disso em sua vida. Após essa retomada, percebeu que hoje é outra profissional, que busca na dificuldade do aluno estratégias para que ele aprenda, que não se conforma com o fato de que ainda hoje existem ainda adultos que não sabem ler, nem escrever, e isso não lê em jornais, nem em revistas, eles vão até sua mesa diariamente pedir ajuda. O diretor de sua escola foi um dos maiores incentivadores para que ela realizasse o Mestrado em Educação e ainda hoje acredita em seu potencial. Hoje, coordena um projeto de alfabetização e reforço para adultos. Sabe que antes desse curso não teria a postura que tem hoje, nem o conhecimento necessário para tocar esse projeto que está achando maravilhoso.

Certamente percebeu diferenças significativas no seu desenvolvimento profissional, argumenta P2. Ressalta o seu conhecimento adquirido como pesquisador em Educação, passando a compreender o processo educativo de

forma profunda, transformando a sua prática em sala de aula e através da busca de conceitos sólidos a respeito da educação. Com isso, entende ainda mais o processo de ensino-aprendizagem por que passam os alunos, como seres individuais e percebendo que cada pessoa desenvolve habilidades e competências diferentemente uns dos outros.

Para P3, sem dúvida, toda a reflexão que empreendeu durante o Mestrado serviu e muito na sala de aula. Se não fosse assim, não teria razão de ser. Por exemplo, sua dissertação foi sobre ensino de escrita, sobre os traços de subjetividade na escrita de alunos de Ensino Fundamental. Para analisar os dados, foi obrigada a olhar para eles sem reservas. Foi obrigada a admitir qualidade nos alunos mais difíceis de lidar em sala de aula e admitir falhas nas propostas de produção de texto que tinha elaborado. Além disso, começou a selecionar o que é relevante ou não ensinar para que seus alunos sejam leitores e escritores competentes. Tudo isso, sem dúvida, mudou sua maneira de dar aulas, de prepará-las, de lidar com a produção dos alunos, de intervir na produção deles.

P4 avalia que tornou-se mais exigente, mais crítica, porém mais sensata ao discutir certos pontos. Toma como exemplo o sistema educacional adotado/imposto a nós, professores e alunos, pela Secretaria da Educação. Ele não visa ao desenvolvimento real de seus participantes, não está preocupado com o processo, mas com os resultados, pouco importando os meios usados para alcançá-los. O Programa do Mestrado mostrou ao sujeito entrevistado, que é possível encontrar caminhos, buscar novos recursos. A troca de experiências com professores do Programa e com colegas de classe foi bastante rica. Assistir Qualificações e Defesas valeu por muitas aulas.

Uma das práticas que aprendeu durante o Mestrado e aplica na escola é o uso do “portfólio”, seja para organizar documentação importante, seja para registrar eventos, cursos e outros acontecimentos realizados dentro e fora da sala de aula.

Vale registrar, pelas respostas acima mencionadas, que a pós-graduação em Educação oportuniza uma abertura para embasamentos teóricos e a aquisição desses saberes fundamentam crescimento profissional e pessoal do docente.

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Esses saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas. (TARDIF, 2006. p. 38).

A segunda pergunta desse bloco foi sobre quais impactos identificou na qualidade de seu trabalho na Escola, a partir da sua formação como Mestre em Educação.

P1 afirmou que desenvolve um projeto de Alfabetização em sua escola. Comenta que esse projeto é um reflexo disso. Sabe que é um trabalho braçal. A dificuldade de fazer com que pessoas que já passaram da idade ideal para aprender a ler e escrever é enorme, e às vistas de muita gente pode ser uma bobagem o que faz. Mas a realização que obtém diariamente quando vê um senhor ou uma senhorinha soletrando ou mesmo escrevendo seu nome é indescritível. Sabe que hoje seu trabalho está mais apurado, mais elaborado, é uma professora melhor, e isso só ocorreu depois do Mestrado.

P2 respondeu que a partir do momento em que entrou em contato com as teorias educacionais, com pesquisas concisas e discussões sobre os objetivos que se quer alcançar em educação em nosso país, como pesquisador em Educação não pode ficar alheio ao contexto em que está inserido. A visão crítica sobre questões educacionais, sobre suas ações como educador, sobre o sistema de ensino com seus interesses diversos, se aflora e o que é melhor, “você pode enxergar e opinar a respeito do tema embasado em teóricos respeitados e compromissados com a educação fazer com que tanto seu trabalho na escola como o ambiente escolar como um todo se transforme para que tenhamos cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade”.

P3 acredita que na escola, num âmbito mais amplo, os impactos do seu Mestrado são menores do que na sala de aula, em si. A escola tem uma dinâmica presa a outros fatores que transcendem a formação de seu corpo docente. Esses fatores (gestão, legislação, determinações da Secretaria Estadual da Educação, entre outros), de certa forma, “*amarram*” o trabalho do professor. Mas mesmo assim, acredita que haja impacto, sim, nas intervenções que pode executar em situações de reunião de planejamento, HTPC, entre outros, sempre procurando convidar o grupo para uma reflexão mais sistematizada sobre a nossa atuação, nossa clientela e suas necessidades e que resulte num plano de ação.

A resposta de P4 para a questão enfatiza a grande contribuição do Programa de Mestrado em Educação, tendo em vista que se sentia mais confiante a cada disciplina cursada. Percebia que seu trabalho, como coordenadora, se solidificou, pois está imprimindo suas idéias sobre trabalho

coletivo, formas de aprender e preocupa-se com a formação dos professores. Conseguiu promover algumas palestras para os professores, a fim de lhes proporcionar oportunidades de reflexão sobre suas dificuldades em sala de aula e também sobre como trabalhar com projetos.

Os professores colocam fatos que remontam às reflexões de Libâneo (2001) no que diz respeito ao envolvimento nas questões educacionais após tornarem-se pesquisadores.

A nova formação do professor como intelectual reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola- o professor prepara-se teoricamente nos temas pedagógicos e nos conteúdos para poder realizar a reflexão sobre sua prática; atua como intelectual crítico na contextualização sociocultural de suas aulas e na transformação social mais ampla; torna-se investigador em sua aula analisando suas práticas, revendo as rotinas, investigando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões seja na elaboração do projeto pedagógico e da proposta curricular seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações, (p 66).

Como foi sua trajetória no Mestrado em relação ao programa de estudos, professores e colegas, foi a terceira pergunta desse bloco. A resposta de P1 foi reconhecimento pelos pares. No dia da defesa, fizeram uma festa em sua homenagem, deixaram uma faixa na porta da escola e outra na sala de aula e sentiu a valorização do grupo. Seus colegas estão sempre perguntando sobre um ou outro autor, procuram discutir com o entrevistado algum assunto atual, principalmente sobre Educação e isso não ocorria antes. A sua relação na escola está muito boa. Há incentivo em relação à sua progressão funcional.

P2 considera as mudanças positivas em todos os níveis - pessoal, profissional, social, pois através da sua formação como pesquisador é que tomou ciência do funcionamento do processo educativo e pode, a partir disso, contribuir para a busca de uma Educação qualitativa, que é o objetivo dos pesquisadores comprometidos com a Educação.

Afirma P3 em sua resposta que o Mestrado foi positivo. Fazer o Mestrado ampliou suas relações do ponto de vista quantitativo e qualitativo. A presença em eventos da área permitiu para o entrevistado estabelecer diálogo com muitas pessoas que possuem excelente formação, de várias partes do país, também movidas pela preocupação com a Educação. Isso lhe proporcionou uma possibilidade de diálogo que permitiu ter uma visão um pouco mais ampliada do que está acontecendo com a Educação no Brasil e de como essas questões estão sendo tratadas pelos diversos pesquisadores da área.

Com os pares, os colegas da escola, acredita que a relação seja basicamente a mesma. Quando adolescente, ouviu uma frase que marcou a sua vida e que leva como lema: *“Quanto mais autoridade, mais serviço”*, ou seja, “ser Mestre em Educação dá peso à fala de alguém, lhe confere autoridade para opinar, por isso mesmo, essa pessoa está destinada a servir mais aos seus colegas, aos seus alunos, à comunidade escolar em que atua”.

P4, como mencionado anteriormente, não percebeu muitas mudanças. Continua a mesma pessoa, apesar de ouvir e viver tantos problemas dentro das escolas.

Suas relações ampliaram, pois conheceu muitas pessoas durante o Mestrado. Passou a freqüentar e ter conhecimentos sobre o funcionamento de

Congressos, Fóruns, Seminários e outros. *Que mundo interessante e instigante.* Como pesquisadora pretende estar sempre inserida nesse universo, mesmo estando consciente da responsabilidade em apresentar bons trabalhos nesses eventos.

O entusiasmo e estímulo de colegas também aparecem entre as justificativas de escolha de nossos entrevistados. Essa condição pode estar sugerindo que, aos poucos, estabelece-se uma cultura de valorização da profissionalização docente, que requer conhecimentos pedagógicos específicos. Responde, ainda, a uma necessidade dos espaços acadêmicos de atuação profissional. Também pode estar apontando para o que Garcia (2000) denomina de aprendizagem autônoma, na qual a pessoa ou grupo toma a iniciativa de planificar, desenvolver e avaliar suas próprias atividades de aprendizagem. Chama atenção, entretanto, o autor, que a aprendizagem autônoma não é um processo isolado; mas exige um ambiente estimulante e colaborativo de pessoas e companheiros de trabalho. Caracteriza, em geral, a aprendizagem do adulto e pode ser um referencial da pedagogia universitária. Pode ser que a iniciativa dos sujeitos da pesquisa tenha sido individual. Mas, certamente, ela exige ou estimula relações previamente constituídas.

Finalizando o bloco C, a quarta questão foi o que os professores gostariam de fazer hoje, que ainda não foi possível e o porquê. P1 respondeu que sua carreira está em plena ascensão. Começou aos 17 anos com seus bebês no Jardim e hoje trabalha com Educação de Jovens e Adultos. Talvez siga os conselhos de seus colegas e vá trabalhar em alguma universidade. Não fez nada que não lhe fosse possível, nem deixou de seguir por caminhos mais difíceis. Segundo P1, é pesquisadora e não quer parar. Embora tenha um

tempo significativo como professora, sente que pode contribuir bastante para a formação de muitas pessoas.

Embora sua formação como pesquisadora permita conhecer a fundo os diversos conceitos sobre Educação, P2 afirma que a prática docente torna-se, muitas vezes, aquém do que os pesquisadores desejam. Por mais que esses conhecimentos os insiram no processo educativo, a relação humana torna-se insustentável quando não consegue atingir objetivos como docentes, já que devido a situações diversas, como interesses políticos, instituições, e também, o contexto social de cada aluno, interfere muito na aprendizagem, o que o faz, algumas vezes, mero transmissor de conteúdos. Gostaria que a escola fosse um lugar de aprendizagem global e conseguisse formar os alunos para uma sociedade mais justa e consciente de seu papel, acreditando assim, nessa possibilidade.

P3 se intitulou idealista em relação à questão, acha que sempre vai haver algo que gostaria de fazer. Como professora de Ensino Fundamental e Médio, o que mais quer é formar alunos que consigam se expressar, de forma crítica, pelo uso da palavra escrita. Como professora universitária, que os alunos saiam da Faculdade não apenas portando um diploma, mas fazendo das dificuldades da carreira, motivos para questionar e produzir reflexões sobre elas. Como acadêmica, deseja o próximo passo: o Doutorado. Finaliza afirmando que tudo isso é questão de tempo e persistência do professor e espera que sua capacidade de insistir com os alunos não se esgote tão cedo. Embora saiba que, nem sempre, o professor colherá os frutos do seu trabalho.

P3 gostaria de encontrar meios para despertar nos alunos a vontade de estudar, o compromisso para com a escola, a responsabilidade com a sua

própria aprendizagem. Porque acredita que a Educação tem jeito, embora saiba que o caminho é difícil e cheio de obstáculos.

Os professores respondentes acumulam uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para aprendizagem. Outro fator explícito em suas respostas demonstra que todo docente com consolidada experiência de pesquisa faz com que sua prática profissional torne-se significativa para o bem ensinar, e, certamente rende bons resultados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos uma vez que todo aluno precisa de uma vivência da prática investigativa para aprender.

Como argumentam Cunha (2006) e Libâneo (2001) o professor pesquisador constrói sua autonomia profissional aliando sua ação investigativa a seus conhecimentos práticos a partir de sua atuação e reflexão sobre a experiência acadêmica.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Conforme já exposto, a presente reflexão originou-se na minha experiência como professora de Língua Portuguesa em Educação Básica em meu trabalho junto aos professores desta mesma área.

O objetivo desta pesquisa foi analisar as contribuições dos Programas de Mestrado em Educação para a formação de docentes que cursaram Letras.

Durante a pesquisa percebeu-se através das respostas dos sujeitos entrevistados que a busca pelo Mestrado em Educação fortaleceu sua autonomia e incentivou a construção de identidade profissional e auto-formação.

Analisando as motivações dos docentes de Língua Portuguesa a procurarem o Mestrado em Educação como alternativa de formação, é possível reconhecer que estes educadores vislumbravam nesta iniciativa a possibilidade de aprofundar a dimensão reflexiva da docência.

É certo que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, tal como os demais da mesma natureza, não se voltam, de maneira geral, sobre a sua função formadora da docência. Tendo a pesquisa como eixo, não incluem, via de regra, o campo específico de estudos no campo da didática na formação. Entretanto, cabe salientar que os projetos dos cursos de Pós-Graduação da área da educação alcançam uma condição reflexiva, o que contribui para a formação dos professores.

Outro fato importante que foi possível perceber durante a pesquisa é que o contato com as teorias educacionais no Mestrado em Educação proporcionou

para os professores de Língua Portuguesa mudança de postura em sala de aula, uma visão mais crítica em relação aos assuntos educacionais.

Foi interessante constatar que além da valorização pessoal, o Mestrado em Educação solidificou a auto-confiança desses docentes, dando um suporte maior para o envolvimento nos trabalhos coletivos, em projetos e pesquisas em suas Unidades Escolares e ampliando o grau de compromisso com os coletivos aos quais pertencem.

Uma contribuição evidente que o Mestrado em Educação proporcionou, conforme afirmações através dos depoimentos, é que os sujeitos entrevistados assumiram uma postura investigativa de suas próprias práticas, levantando hipóteses, delimitando problemas, sistematizando informações, comparando e analisando dados. A partir desses instrumentos puderam socializar e produzir seus conhecimentos adquiridos, provocando em seus alunos uma postura investigativa.

A formação como pesquisadores para os docentes de Língua Portuguesa levou ao reconhecimento que a pesquisa é um instrumento privilegiado de ensino e de aprendizagem. Desta forma, a pesquisa para os entrevistados, de um modo particular, teve um papel formador, quando se compreende formação numa dimensão reflexiva e permanente. Seu sentido pedagógico situa-se na capacidade de estimular o pensamento dos sujeitos, de mantê-los em constante estado de aprender e qualificá-los para intervir no seu meio de forma mais responsável e competente.

Ficam evidentes, pois as contribuições do Mestrado de Pós-Graduação em Educação para a formação do professor de Língua Portuguesa, na medida em que esta formação propiciou maior autonomia intelectual, resgate de sua

valorização pessoal enquanto profissional e estímulo a um pensamento crítico, fatores imprescindíveis na qualificação para o trabalho docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C. SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N.. *Orientações de Teses e Dissertações: Individual e/ou coletiva? Contextos e Transformações nos 40 anos da Pós-Graduação stricto sensu em Educação no Brasil*. In: SILVA Jr, J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, Deise. (orgs.). *Reforma Universitária: Dimensões e Perspectivas*. 1 ed. Campinas, São Paulo: Alínea/ANPEd, 2006, v. 1, p. 141-156.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília: 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília; MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *CNE/18 Diretrizes Curriculares para o curso de Letras*. Brasília: 2002.

CUNHA, M.I. Tendências Investigativas na Formação do Professor. In: *Anais da XX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação*. Caxambu: ANPEd, 1997.

\_\_\_\_\_. A Universidade: Desafios Políticos e Epistemológicos. In: CUNHA, M.I. (org) *Pedagogia Universitária: Energias Emancipatórias em Tempos Neoliberais*. Araraquara, SP: Editora Junqueira & Marin, 2006, p. 13-29.

ESTRELA, M. T. Introdução. In: ESTRELA, M. T. (org) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

FRANCO, M.A.S. *Investigando a Práxis Docente: Dilemas e Perspectivas*. In: FRANCO, M.A.S. (Org.). *O Lugar do Professor na Pesquisa Educacional*. Santos, Editora Universitária Leopoldianum, 2005, p. 43-61.

GARCIA, C.M.. *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. Montevideo. Anep. 2000, p. 17-28.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa Sobre a Formação de Professores: O Conhecimento Sobre Aprender a Ensinar*. Caxambu: ANPEd, *Revista Brasileira de Educação*. Nº. 9, p. 51-75, set., out., nov., dez., 1999.

GATTI, B.A. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978 – 1981. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (44): 3-17, fev. 1983.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: Da Alienação da Técnica à Autonomia da Crítica. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. 3ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 129-150.

GOUVEIA, A.J. A Pesquisa Educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 01, p. 1-20, jul. 1971.

HESS, R. *Produzir sua obra: o momento da tese*. Brasília: Líber Livro Editora, Série Pesquisa em Educação. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n. 93, p. 1341-1362, set/dez.2005.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n. 93, p. 1341-1362, set/dez. 2005.

LENER, D. *Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário*. 2 ed., Porto Alegre: Artemed, 2001

LIBÂNEO, J.C. O professor e a construção da identidade profissional. A formação continuada. In: LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*, 3. Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, 61-72, 187-196.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e Formação de Professores: Outra Oscilação do Pensamento Pedagógico Brasileiro? In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. 3ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 53-79.

LUCE, M.B., MEDEIROS, I. L. P. de (Orgs.). *Gestão Escolar Democrática: Concepções e Vivências*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006, p. 109-116; 123-132 e 135-160.

MAZZILLI, S. Notas Sobre o Trabalho Docente no Ensino Superior Num Projeto de Universidade Socialmente Referenciado. *Leopoldianum* – Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos, Ano 31, n. 83-84-85 (jan/dez. 2005), p. 145-156.

\_\_\_\_\_. Aprendendo e Ensinando e ser Pesquisador: O Papel do Orientador. *Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias e Culturas*. 14 ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM

NÓVOA, A. *Formação de Professores e Profissão Docente*. In: NÓVOA, A. OS Professores e sua Formação. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. A Função e Formação do Professor(a) no Ensino para a Compreensão de Diferentes Perspectivas. In: SACRISTÁN, J.G. e PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 353-379.

PERRENOUD, P. O papel de uma iniciação à investigação na formação de base dos professores. In: *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

PIMENTA, S. G. *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Professor Reflexivo: Construindo uma Crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Org.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

RIOS, T. *Compreender e ensinar: por uma docência de qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: Pensando o Problema da Orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N (org). *Bússola do Escrever. desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e Formações de Professores no Brasil: Vicissitudes dos Dois Últimos Séculos. In: *Congresso Brasileiro de História da Educação*, Goiânia-UCG, 2006, < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos> > Acesso em 23 de Janeiro de 2008.

SEVERINO, A. J. *Pós-Graduação e Pesquisa: O Processo de Produção e de Sistematização do Conhecimento no Campo Educacional*. In: BIANCHETTI, L. e MACHADO, A. M. N. *Bússola do Escrever - Desafios e Estratégias na Orientação e Escrita de Teses e Orientações*. Florianópolis e Porto Alegre: Cortez, 2002.

SOARES, M. *Letramento em três gêneros*. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SGUISSARDI, V. A Avaliação Defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: *Perspectiva*. Florianópolis: Editora da UFSC, v 24, n 1. p. 49-88, 88, jan/jun. 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1990.

# **APÊNDICE**

## **QUADROS ELABORADOS PARA SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS**

## BLOCO A: Identificação da entrevistada

Nome do (a) entrevistado(a)	P1	P2	P3	P4
Nome e endereço da Instituição que atua	Escola da Rede Pública Estadual da Baixada Santista	Escola da Rede Pública Estadual da Baixada Santista	Escola da Rede Pública Estadual da Baixada Santista  UNIESP (Faculdades Guarujá)	Escola da Rede Pública Estadual da Baixada Santista  Escola Técnica
Formação inicial (graduação, ano de ingresso e término, qual universidade)	Letras 1989-1992 UNISANTOS	Letras 1991-1994 UNISANTOS	Linguística e Português Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) 1998-2003.	Letras. 1993-1996 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis.
Pós-Graduação <i>lato sensu</i> (ano de ingresso e término)	Não fez	Não fez	Não fez	Em Língua e Literatura Portuguesa, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras Don Domenico. 1999  Em Língua Portuguesa, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Início em fevereiro de 2004 e término em novembro de 2005.
Pós-Graduação	2005-2007	2006 – 2008	2005-2007	2005-2007

<i>stricto sensu</i> (ano de ingresso e término)	Linha de Pesquisa Formação do Educador	Linha de Pesquisa Formação do Educador	Área de Concentração: Linguagem e Educação	Linha de Pesquisa Formação do Educador
<p>Quais as atividades que realiza na/para a escola? (planejamento, aulas avaliação, registros, htpc, atividades extracurriculares, cursos, etc..)</p>	<p>Trabalho numa escola de ensino à distância, assim meus alunos só vão até lá para realizar avaliações ou pedir explicações sobre algum conteúdo que não tenham entendido em casa. Dessa forma, minha rotina de trabalho consiste em preparar atividades e avaliações, oficinas de redação e literatura e relatórios individuais sobre as dificuldades dos alunos.</p>	<p>Planejamento das aulas a serem ministradas, participação em reuniões de HTPC, cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo</p>	<p>Na escola, realizo as atividades relativas ao Magistério: além das aulas (e preparação das mesmas, seleção de material, preparação de avaliação, etc.), realizo outras atividades, como planejamento, participação em HTPC, além de alguns projetos extra-classe que temos realizado com os alunos da escola. Como exemplo desses projetos posso citar: a revitalização da escola que estamos fazendo e que inclui a criação de um "Recanto da Poesia", em que os alunos pintaram nos muros, poemas escolhidos por eles mesmos e apoio aos projetos de outros professores, em que sempre auxilio na produção escrita dos alunos (quando</p>	<p>Como docente, além de ministrar aulas, participo das reuniões de HTPC e também me ocupo das mesmas atividades que meus colegas, como Planejamento, organização dos diários, Conselhos Parciais e finais, eventos (Festa Junina, Festa do Folclore, jogos esportivos etc). Como coordenadora da ETEC do Ensino Médio, acompanho os professores e procuro auxiliá-los na elaboração do Plano de Trabalho Docente; realizo reuniões de área (na escola técnica não temos HTPC e, sim, reuniões pedagógicas), a fim de refletirmos sobre ações que atendam tanto alunos, como professores. Atendo os alunos (dentro do possível), seus pais e/ou</p>

			há necessidade de apresentação escrita de algo).	responsáveis. Preparo Atas de Conselho (principalmente os Conselhos Parciais); participo de capacitações e incentivo os docentes a participarem. Busco parcerias que tragam possibilidades de crescimento a nossos alunos; cuido de problemas disciplinares e também ajudo a organizar eventos dentro da escola. Tenho muitas atribuições dentro da escola (como coordenadora), mas estou aprendendo muito com esta experiência.
--	--	--	--	--

**BLOCO B: Motivações e expectativas em relação ao Mestrado em Educação.**

1) O que te motivou a fazer um Mestrado em Educação?	No momento em que surgiu a oportunidade de realizar o curso, estava me sentindo desmotivada, porque queria voltar a estudar e acreditava	Durante meu percurso na educação percebi a necessidade de um conhecimento sobre o real significado da educação para um entendimento do meu papel como	Durante a graduação em Letras (que na USP tem um forte apelo à vida acadêmica), eu sempre pensei em fazer Mestrado, mas queria fazer o	Há alguns anos, poderia ter feito o Mestrado em minha área (Língua Portuguesa), no interior de São Paulo, onde morei seis anos. Entretanto não me sentia preparada para a seleção e
--	--	---	--	---

	<p>que minha vida profissional estava estagnada e que sentia-me desatualizada demais. Esses motivos aliados à possibilidade de fazer um curso desse nível com o suporte da bolsa mestrado, levaram-me a arriscar esse novo caminho. Sempre fui professora. Acho que nasci assim (risos). Sou a irmã mais velha numa família de 4 irmãos. Então desde cedo sabia direitinho como orientar a turma lá de casa. Cresci nesse ambiente, fiz Magistério, depois Letras, venho trabalhando nessa área há mais de vinte anos, então não poderia pensar num curso de mestrado que não fosse em Educação</p>	<p>docente num contexto complexo e com variações educacionais, sociais e culturais em que nossos estudantes e também nós, professores, estamos inseridos.</p>	<p>Mestrado em Lingüística. Quando comecei a dar aula, percebi que o que eu queria mesmo era ser professora. Relutei em fazer o Mestrado em Educação porque meus colegas diziam que eu seria uma boa pesquisadora em Lingüística, que Mestrado em Educação era pra pedagogo, enfim... Mas a minha realidade em sala de aula, mostrava outra coisa pra mim. As demandas dos alunos, a dificuldade em diminuir a distância entre professor-aluno na construção do conhecimento, a angústia em querer articular o que havia estudado na Faculdade com a prática na sala de aula, me fizeram, depois de dois anos de resistência, apresentar um projeto para a seleção da Pós-Graduação em Educação, no qual fui aprovada.</p>	<p>resolvi cursar uma pós graduação, na intenção de adquirir novos conhecimentos, realizar reflexões e me fortalecer para o Mestrado. Sempre questioneei o sistema educacional da Secretaria da Educação e não compreendia como funcionavam certas posturas adotadas dentro das escolas. Por acreditar que conhecer a teoria sobre determinado assunto, pode ser muito útil e saudável a qualquer pessoa, decidi que precisava aprender e compreender as muitas teorias que circulam no meio educacional. Por esta razão escolhi o Mestrado em Educação.</p>
--	---	---	--	--

<p>2) Como foi sua trajetória no Mestrado em relação ao programa de estudos, professores e colegas?</p>	<p>No começo, me sentia um peixinho fora d'água (risos) Sério!!!!. Alguns colegas mostravam-se arrogantes e demonstravam possuí um saber que naquele momento parecia ser tremendamente superior ao meu, mas o que percebi com o passar do tempo é que não era bem assim. Entendi que aquela postura desses colegas, funcionava como uma espécie de defesa. Mas para mim, foi muito difícil lidar com tais egos. Quanto aos professores, foi bem diferente, todos foram muito gentis, educados e preocupados com a nossa formação. Os seminários, artigos, resumos, enfim todas as atividades que fiz foram importantes para a construção da minha dissertação e acredito que a postura e conduta dos</p>	<p>Iniciei o Mestrado com uma expectativa muito grande sobre os conhecimentos educacionais que poderia adquirir durante este percurso e sempre visando a melhoria da minha prática em sala de aula. Quanto ao programa de estudos considerei de extrema importância para a formação como educador já que era voltado a questões históricas, políticas e institucionais que permeiam a Educação. Pela diversidade dos alunos do mestrado em educação entre bacharéis e licenciados advindos de várias áreas do conhecimento a troca de experiências era constante e fez com que pudéssemos conhecer mais sobre a influência da educação nessas áreas.</p>	<p>O Mestrado foi uma fase muito boa na minha vida. Foi uma fase de produção intensa: muita leitura, muita escrita, tudo isso motivado pela presença marcante da minha orientadora e do grupo de pesquisas que eu integrei e que era formado por docentes, mestrandos, doutorandos e graduandos (alunos de iniciação científica). Tanto a orientadora quanto os colegas do grupo foram interlocutores fundamentais no processo de escrita. Trabalhei muito nos 30 meses de Mestrado, tanto no meu trabalho de pesquisa, quanto em outras ações de que pude participar: cursos de formação que ministrei, comissões organizadoras de eventos da área que integrei, oportunidade de ler e discutir trabalhos em andamento dos colegas do grupo de pesquisas. Conteí com uma orientadora que</p>	<p>Tive um bom aproveitamento em todas as disciplinas cursadas. Gostei de todos os professores e até hoje tenho contato com alguns deles. Fiz excelentes amizades durante o Mestrado e ainda as conservo, mesmo já sendo egressa. Quanto ao Programa de Estudos acredito que dei conta. Admito que, muitas vezes, foi angustiante, no sentido do excesso de trabalhos exigidos durante o processo e também, porque deixamos nosso projeto de pesquisa de lado, para cumprir as propostas dos professores. O pouco tempo para realizar resenhas, "papers", apresentações e dar andamento na nossa pesquisa, foi motivo de muito desespero, noites em claro, faltas no trabalho e muitas outras situações. Tudo isso valeu a pena, com certeza!</p>
---	--	--	---	---

	professores colaboraram muito para o encerramento bastante positivo da minha pesquisa.		não deixava passar uma linha escrita e era muito prestativa. Muito franca em suas orientações, ela orientou-me com rigor e com um respeito a minha subjetividade, incríveis. Nesse período, além de parceiros de trabalho, fiz amigos, com quem mantenho contato e cultivo carinho mesmo estando um pouco distante do grupo.	
3) O que essa formação mais lhe acrescentou para o seu desenvolvimento profissional?	Ah! O curso mudou a minha visão do mundo. Sério! Antes de estudar como uma louca (risos). Você sabe do que estou falando. Gostei da postura dos professores me ensinaram muito. Tudo era muito diferente. O contato com as visões dos diversos autores que tive a oportunidade de conhecer através do curso possibilitou que eu repensasse sobre a minha postura diante de várias situações	O entendimento adquirido sobre educação e no desempenho da minha prática docente para entender o meu papel como educador. Consegui, através dessa formação, adquirir uma visão crítica sobre o contexto educacional em que todo docente está inserido e muitas vezes, preso a regras e leis da instituição educacional na qual se inserem e acabam por diminuir a capacidade do profissional em seu campo de trabalho. Mesmo com alguns dilemas da profissão, saber a	Acho que o Mestrado me acrescentou em dois aspectos: aprendi muito sobre rigor no trabalho, olhar crítico, disciplina e também me ensinou a “calibrar” expectativas; a depositar sobre meu aluno um olhar franco, desprovido de “pré-conceitos” e também me ajudou a construir um lugar do qual consiga mirar minha própria prática, procurando analisar acertos, erros, necessidades de reelaboração.	Acredito que a primeira satisfação é a pessoal. Vencer todas as etapas exigidas pelo Mestrado aumenta a auto-estima, dá mais segurança para seguir neste caminho tão difícil que é o da educação. Na Secretaria da Educação ainda não senti mudanças, entretanto na Escola Técnica, ser Mestre faz diferença. Ela incentiva e apóia os profissionais que buscam por seu aprimoramento. Quanto a mim, o Mestrado me mostrou aspectos da educação – sejam voltados para os alunos, sejam para a instituição, sejam para o docente – que eu escutava de

	<p>cotidianas, meus colegas de trabalho que acompanharam minha trajetória no curso perceberam isso e comentaram bastante que eu estava diferente na minha maneira de ser e estar professora. Nossa!</p>	<p>importância que tenho sobre a formação cidadã de meus educandos e ter consciência de uma ação reflexiva para a melhoria do processo educativo.</p>		<p>alguns e pensava também, porém eram idéias sem fundamentação. Hoje, sei que existem teóricos que estudam e pesquisam inúmeros aspectos. Conhecer um pouco dessas teorias/pensamentos e outras pesquisas dessa área foi fundamental para o meu crescimento profissional.</p>
--	---	---	--	--

### **BLOCO C: Repercussões do Mestrado em Educação na atuação profissional.**

<p>1) Percebeu alguma diferença na sua ação como professora/o, a partir da Formação no Mestrado em Educação? Pode exemplificar, relacionando novos conhecimentos com suas práticas?</p>	<p>Então, como eu te falei. A minha visão como ser humano mudou e certamente influenciou a profissional. Sinto que o trabalho de pesquisa que fiz sobre Vigotsky foi tudo. Aprendi muito sobre a aprendizagem, sobre as relações entre o professor e o aluno e até sobre a mente humana. Amei. Estudar é muito bom e eu estava sentindo muita falta disso na minha vida.</p>	<p>Certamente percebi diferenças significativas no meu desenvolvimento profissional já que o conhecimento adquirido com minha formação como pesquisador em Educação me fez entender o processo educativo de forma profunda sobre vários aspectos transformando a prática em sala de aula e através da busca de</p>	<p>Sem dúvida, toda a reflexão que empreendi durante o Mestrado me serve e muito na sala de aula. Se não fosse assim, não teria razão de ser. Por exemplo, minha dissertação foi sobre ensino de escrita, sobre os traços de subjetividade na escrita de alunos de Ensino Fundamental.</p>	<p>Sinto que fiquei mais exigente, mais crítica, porém mais sensata ao discutir certos pontos. Tomo como exemplo o sistema educacional adotado/imposto a nós, professores e alunos, pela Secretaria da Educação. Ele não visa ao desenvolvimento real de seus participantes, não está preocupado com o processo, mas com os resultados, pouco</p>
---	--	--	--	---

	<p>Após essa retomada percebi que sou hoje uma outra profissional, que busca na dificuldade do aluno estratégias para que ele aprenda, que não se conforma com o fato de que ainda hoje existem ainda adultos que não sabem ler, nem escrever, e isso eu não leio em jornais, nem em revistas, eles vão até a minha mesa diariamente me pedir ajuda. O diretor da minha escola foi um dos maiores incentivadores para que eu realizasse o curso e ainda hoje aposta em mim. Hoje eu coordeno um projeto de alfabetização e reforço para esses adultos que nos procuram cheios de esperança. Eu sei que antes desse curso eu não teria a postura que tenho hoje, nem o conhecimento necessário para tocar esse projeto que estou achando maravilhoso.</p>	<p>conceitos sólidos a respeito da educação, com isso, sabendo utilizar melhor os recursos e entender ainda mais o processo de ensino-aprendizagem por que passam nossos alunos como seres individuais e percebendo que cada pessoa desenvolve habilidades e competências diferentemente uns dos outros.</p>	<p>Para analisar os dados, fui obrigada a olhar pra eles sem reservas. Fui obrigada a admitir qualidade nos alunos mais difíceis de lidar em sala de aula, fui obrigada a admitir falhas nas propostas de produção de texto que eu mesma tinha elaborado. Além disso, comecei a selecionar o que é relevante ou não ensinar para que meus alunos sejam leitores X escritores competentes. Tudo isso, sem dúvida, mudou minha maneira de dar aulas, de prepará-las, de lidar com a produção dos alunos, de intervir na produção deles.</p>	<p>importando os meios usados para alcançá-los. O Programa do Mestrado me mostrou que é possível encontrar caminhos, buscar novos recursos. A troca de experiências com professores do Programa e com colegas de classe foi bastante rica. Assistir Qualificações e Defesas valeu por muitas aulas. Uma das práticas que aprendi durante o Mestrado e que aplico na escola é o uso do "portfólio", seja para organizar documentação importante, seja para registrar eventos, cursos e outros acontecimentos realizados dentro e fora da sala de aula.</p>
--	--	--	---	---

<p>2) Que impactos identifica na qualidade do seu trabalho da escola, a partir da sua formação como Mestre em Educação?</p>	<p>Pois é. Esse projeto é um reflexo disso. Sei que é um trabalho braçal. A dificuldade de fazer com que pessoas que já passaram da idade ideal para aprender a ler e escrever é enorme e às vistas de muita gente pode ser uma bobagem o que tenho feito. Mas a realização que obtenho diariamente quando vejo um senhor ou uma senhorinha soletrando ou mesmo escrevendo seu nome é indescritível. Sei que hoje meu trabalho está mais apurado, mais elaborado, eu sou uma professora melhor, me desculpe a falta de modéstia (risos). Mas é verdade, e isso só ocorreu depois do mestrado.</p>	<p>A partir do momento que você entra em contato com as teorias educacionais, com pesquisas concisas e discussões sobre os objetivos que se quer alcançar em educação em nosso país, você como pesquisador em Educação não posso ficar alheio ao contexto em que estou inserido. A visão crítica sobre questões educacionais, sobre suas ações como educador, sobre o sistema de ensino com seus interesses diversos, se aflora e o que é melhor, você pode enxergar e opinar a respeito do tema embasado em teóricos respeitados e comprometidos com a educação fazer com que tanto seu trabalho na escola como o ambiente escolar como um todo se transforme para que tenhamos cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.</p>	<p>Na escola, num âmbito mais amplo, acho que os impactos do meu Mestrado são menores do que na sala de aula, em si. A escola tem uma dinâmica presa a outros fatores que transcendem a formação de seu corpo docente. Esses fatores (gestão, legislação, determinações da SEE, entre outros), de certa forma, "amarram" o trabalho do professor. Mas mesmo assim, acredito que haja impacto, sim, nas intervenções que posso fazer em situações de reunião de planejamento, HTPC, entre outros, sempre procurando convidar o grupo para uma reflexão mais sistematizada sobre a nossa atuação, nossa clientela e suas necessidades e que resulte num plano de ação.</p>	<p>Participar do Programa de Mestrado em Educação já trouxe contribuições, tendo em vista que me sentia mais confiante a cada disciplina cursada. Percebo que meu trabalho como coordenadora, neste ano, está com a "minha cara", pois estou imprimindo minhas idéias sobre trabalho coletivo, formas de aprender e preocupo-me com a formação de nossos professores. Consegui promover algumas palestras para os professores, a fim de lhes proporcionar oportunidades de reflexão sobre suas dificuldades em sala de aula e também sobre como trabalhar com projetos.</p>
---	---	--	--	---

<p>3) O que mudou em suas relações após a conclusão do Mestrado em Educação? (descrever conflitos, idéias e intervenções)</p>	<p>Todos me chamam de mestre lá na escola, acredita? Tem até aluno que me chama assim. No dia da defesa, fizeram uma festa em minha homenagem, deixaram uma faixa na porta da escola e outra na sala de aula. Sinto que isso me valorizou demais no grupo. Meus colegas estão sempre me perguntando sobre um ou outro autor, procuram discutir comigo algum assunto atual, principalmente sobre educação e isso não ocorria antes. Nossa relação na escola está muito boa. Eles estão me incentivando a procurar trabalho em alguma universidade para que eu possa crescer mais e porque acreditam que sou capaz. Isso me deixa tremendamente feliz, de verdade.</p>	<p>Considero as mudanças positivas em todos os níveis, pessoal, profissional, social, pois através da minha formação como pesquisador é que tomei ciência do funcionamento do processo educativo e posso a partir disso contribuir para a busca de uma educação qualitativa, que é o objetivo dos pesquisadores comprometidos com a educação.</p>	<p>Até nisso, acho que o Mestrado foi positivo. Fazer o Mestrado ampliou minhas relações do ponto de vista quantitativo e qualitativo. A presença em eventos da área me permitiram estabelecer diálogo com muitas pessoas que possuem excelente formação, de várias partes do país, também movidas pela preocupação com a Educação. Isso me deu uma possibilidade de diálogo que me permite ter uma visão um pouco mais ampliada do que está acontecendo com a Educação no Brasil e de como essas questões estão sendo tratadas pelos diversos pesquisadores da área. Com os pares, os colegas da escola,</p>	<p>Como já comentei anteriormente, não percebi muitas mudanças. Continuo a mesma pessoa, acho que mais esperançosa, apesar de ouvirmos e vivermos tantos problemas dentro das escolas. Minhas relações ampliaram, pois conheci muitas pessoas durante o Mestrado. O que adorei e desconhecia como funcionavam foram os Congressos, Fóruns, Seminários e outros. Que mundo interessante e instigante. Como pesquisadora não pretendo me afastar dele, mesmo estando consciente da responsabilidade em apresentar bons trabalhos nesses eventos.</p>
---	--	---	---	--

			<p>acredito que a relação seja basicamente a mesma.</p> <p>Quando adolescente, ouvi uma frase que marcou a minha vida e que levo com lema: “Quanto mais autoridade, mais serviço”, ou seja, se ser Mestre em Educação dá peso a fala de alguém, lhe confere autoridade para opinar, por isso mesmo, essa pessoa está destinada a servir mais aos seus colegas, aos seus alunos, à comunidade escolar em que atua.</p>	
<p>4) O que gostaria de fazer hoje como professora, que ainda não lhe foi possível? Por quê?</p>	<p>O que percebo é a minha carreira em plena ascensão. Comecei aos 17 anos com meus bebês no Jardim e hoje estou trabalhando com Educação de Jovens e Adultos. Talvez siga os conselhos de meus colegas e vá trabalhar em alguma universidade, quem sabe. Não fiz nada que não</p>	<p>Embora minha formação como pesquisador me permita conhecer a fundo os diversos conceitos sobre educação, a prática docente torna-se, muitas vezes, aquém do que nós pesquisadores desejamos. Por mais que esses conhecimentos me insiram no processo educativo, a relação humana</p>	<p>Pergunta difícil... Ainda sou um pouco idealista... Além disso, acho que sempre vai haver algo que gostaria de fazer... O dia que eu parar de desejar, estarei morta. Como professora de Ensino Fundamental e Médio, o que mais quero é formar alunos que consigam</p>	<p>Gostaria de encontrar meios para despertar nos alunos a vontade de estudar, o compromisso para com a escola, a responsabilidade com a sua própria aprendizagem. Por quê? Porque acredito que a educação tem jeito, embora saiba que o caminho é difícil e cheio de obstáculos.</p>

	<p>me foi possível, nem deixei de seguir por caminhos mais difíceis por preguiça ou desânimo. Sou pesquisadora (uh!!!) não quero parar, que embora tenha muito tempo estrada também tenho muito tempo de trabalho. Aos 40 anos, sinto que posso contribuir bastante para a formação de muitas pessoas.</p>	<p>torna-se insustentável quando na conseguimos atingir nossos objetivos como docentes já que devido a situações diversas, como interesses políticos, de instituições, e também, o contexto social de cada aluno interfere e muito na aprendizagem o que faz de nós, algumas vezes, meros transmissores de conteúdos. Gostaria que a escola fosse um lugar de aprendizagem global e conseguisse formar os alunos para uma sociedade mais justa e conscientes de seu papel nela. Ainda acredito que poderemos ultrapassar as barreiras da burocracia e entraves que colocam a educação como dispensável quando a escola passar da visão ficcional para a realidade que a escola necessita.</p>	<p>se expressar, de forma crítica, pelo uso da palavra escrita. Como professora universitária, que os alunos saiam da faculdade não apenas portando um diploma, mas fazendo das dificuldades da carreira, motivos pra questionar e produzir reflexões sobre elas... Como acadêmica, desejo o próximo passo: o doutorado. Acho que tudo isso é questão de tempo, de insistência do professor... E espero que minha capacidade de insistir com os alunos não se esgoste tão cedo... Embora saiba que, nem sempre, o professor colherá os frutos do seu trabalho.</p>	
--	--	---	--	--