

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

ADNILRA SELMA MOREIRA DA SILVA SANDESKI

IMPLICAÇÕES DO ESTUDO DE MESTRADO NA PRÁTICA DOCENTE

São Leopoldo

2006

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

Adnilra Selma Moreira da Silva Sandeski

IMPLICAÇÕES DO ESTUDO DE MESTRADO NA PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dra. Maria Augusta Salin Gonçalves

**São Leopoldo
2006**

Ficha Catalográfica elaborada na Biblioteca Central URI / FW

S198i Sandeski, Adnilra Selma Moreira da Silva

Imolicações do estudo de mestrado na prática docente. /

Adnilra Selma Moreira da Silva; Orientação de Maria Augusta Salin Gonçalves. -- São Leopoldo, 2006.

106f.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pós –
Graduação em Educação, Universidade Vale do
Rio dos Sinos .

1. Professor – Formação continuada 2. Saber docente

Catálogo na fonte: Maria de Fátima Obelar Hernandes. CRB 10/1527

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que me ajudaram a concluir este trabalho.

Meus sinceros agradecimentos...

... a DEUS, pela Fé, Esperança, Coragem, Sabedoria e Amor.

... aos meus pais, Arlindo e Donaciana, pela vida, pela educação e pelo exemplo.

... à minhas irmãs, Donilra, Nodilra (Susi), Anilra, Vanusa, Anusia, aos meus irmãos,

Arlindo Filho, Rogério, David e Éder, pela torcida, carinho e amor. E a todos os cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, que dão um brilho diferente em minha vida.

... a meu marido e filhos, os meus amados Vicente, Rafael e Ana Caroline, a quem dedico este trabalho, até como forma de compensar as ausências que, infelizmente, não foram poucas nesses dois anos. Amo vocês, e agradeço pela compreensão e por estarem comigo.

Agradeço a todos que:

... com seus gestos de compreensão e ousadia, nos proporcionaram a realização desse Mestrado MINTER - UNISINOS/URI;

... aos professores Jaime Zitkoski, Edite Sudbrack e Danilo Streck, coordenadores do MINTER e do PPG/UNISINOS;

... aos professores do PPG/UNISINOS, Dr^a. Cleoni Fernandez (Cleo), Dr^a. Maria Augusta (Guta), Dr^a. Maria Izabel da Cunha (Mabel), Dr^a. Mari Margarete Forster, Dr^a. Edla Egert, Dr. Áttico Chassot, Dr^a. Maura Corcini Lopes, Dr. Euclides Redin e Dr^a. Berenice Corssetti, que contribuíram para o crescimento e o engrandecimento dessa turma;

... e também aos colegas, que foram maravilhosos nos estudos e nas viagens entre Frederico Westphalen e São Leopoldo/RS;

... à Irmã Susana Rocca e demais irmãs que nos concederam a hospedagem;

... aos cunhados Alcides e Gilmara pela, confiança, apoio e desprendimento;

... à direção e colegas do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen da UFSM, pelo apoio à realização desse mestrado.

... aos meus interlocutores Mariane, Sandra, Marcio e Wolmar, pela disponibilidade e confiança no decorrer da pesquisa.

... à Izabel, Tere e Aline, pelo coleguismo e colaboração na execução dos trabalhos junto ao DPAD/CAFW.

... à Dra. Marlene Grillo e à Dra. Mari Margarete, pelas valiosas sugestões, na banca de qualificação;

... à Prof^a Dr^a Maria Augusta Salin Gonçalves (Guta), por aceitar a orientação deste estudo e por ter me conduzido na pesquisa com competência, seriedade, humildade, sabedoria e paciência.

“Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que
precisarás passar, para atravessar o rio da vida
– ninguém, exceto tu, só tu.” A Gaia Ciência,
Nietzsche.

RESUMO

Este trabalho tem como foco investigar as implicações do estudo de mestrado na prática docente de professores de ensino médio e profissionalizante. A pesquisa se justifica na medida em que a realização do curso de mestrado tem o sentido de possibilitar ao professor uma melhor capacitação profissional e uma visão de conhecimento que possibilite o incentivo à pesquisa em sala de aula, tendo em vista que os professores têm uma contribuição crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo de maneira determinada e responsável. A pesquisa teve como sustentação teorias que tratam da formação de professor, saberes docentes, desenvolvimento profissional e identidade profissional. Os autores bases são: Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Maria Izabel da Cunha, entre outros. Para atingir o objetivo da investigação, foram entrevistados quatro professores de uma escola técnica federal que realizaram estudo de mestrado no período de 1998 a 2004. Foram feitas entrevistas, que constaram de um roteiro e foram analisadas com metodologia de cunho interpretativo. Nas entrevistas, os professores foram incentivados a falar sobre a realização do curso de mestrado e sobre as mudanças em sua prática pedagógica, em decorrência desse curso. A pesquisa revelou que houve melhoria na relação professor-aluno, assim como minimização da dicotomia entre pesquisa e ensino, pois os professores conseguiram aplicar de uma maneira ou outra a sua pesquisa em sala de aula, motivando o aluno de educação profissional à prática da pesquisa. Além disso, a realização do mestrado, segundo a manifestação dos professores, oportunizou a convivência com pessoas provenientes de diversas formações, sendo isso considerado por eles como algo que inspira o professor a voltar a sua escola e trabalhar com qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. saber docente. desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This work has as focus to investigate the implications of the master study of in the practical teaching of teachers of senior high school and professionalizing education. The research justifies itself while the realization of the master course has the meaning to make possible to the teacher a better professional qualification and a knowledge view that makes possible the incentive to the research in classroom, in view of that the teachers have a crucial contribution to prepare the young, not only to face the future with confidence, but to construct it in determinate and responsible way. The research had as sustentation theories that deal with the graduation of teachers, teaching known, professional development and professional identity the author's bases are: Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Maria Izabel da Cunha, among others. To reach the objective of the research, it had been interviewed four teachers of a federal technique school who had carried out study of master in the period of 1998 and 2004. Interviews had been achieved, that had consisted of a script and had been analyzed with interpretative methodology. In the interviews, the teachers had been requested to speak about the realization of the master course and the changes in their pedagogical practical, in result of this course. The research disclosed that it had improvement in the relation teacher-student, as well as a minimization of the dichotomy between research and education, therefore the teachers got to apply in a way or another one their research in classroom, motivating the student of professional education to the practical of the research. Moreover, the realization of the master, according to the manifestation of the teachers, opportune the connivance with people proceeding from several formations, being this considered by them as something that inspires the teacher to come back its school and to work with quality.

Key-words: Continued formation. Teaching known. Professional development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
I ORIGEM DO ESTUDO E QUESTÕES DA PESQUISA	11
1.2 A VIDA, PASSADO, PRESENTE E O FUTURO É HOJE.....	11
1.3 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	15
2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	16
2.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR	16
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA	21
2.2.1 Construindo um conceito de formação continuada de professores	21
2.3 DA FORMAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	24
2.4 FORMAÇÃO COMO UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E AVANÇOS TECNOLÓGICOS	27
2.5 O QUE É LEGAL NA CONTINUIDADE DA DESCONTINUIDADE.....	30
3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS.....	33
3.1 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO.....	33
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	35
3.3 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	36
3.3.1 Caracterização dos entrevistados	38
3.4 PROCESSO DE ANÁLISE	39
3.4.1 Os passos da análise	39
3.4.2 Quadro - síntese das análises.....	41
4 IMPLICAÇÕES DA REALIZAÇÃO DO ESTUDO DE MESTRADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES	43
4.1 A FORMAÇÃO E O ESTUDO DO MESTRADO	43
4.2 CONSCIÊNCIA PROFISSIONAL	47
4.3 A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR	51
4.3.1 Universidade, pesquisa e ensino	58

4.4 SABERES DA DOCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	65
4.4.1 Os saberes dos professores	65
4.4.2 Implicações da pesquisa na prática docente	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas	92
APÊNDICE B – Quadro das análises.....	93

INTRODUÇÃO

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende (Guimarães Rosa).

Este trabalho representa muito para mim, pois é um estudo que me complementa pessoal e profissionalmente. Dá-me uma imensa satisfação trabalhar sobre a questão da formação do professor ao longo da carreira e de toda uma vida, pois é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões e também da sua capacidade de discernir e agir na sua prática pedagógica. É um trabalho que me leva a tomar consciência de mim mesma e do meio em que estou envolvida e me instiga a desempenhar um papel social melhor na educação.

Este estudo pretendeu investigar as implicações dos estudos de mestrado na prática docente de professores de uma escola federal, após a conclusão desses estudos. Esta dissertação está organizada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, descrevo a minha própria caminhada como filha, aluna e professora. Abordo a minha trajetória como professora e diretora pedagógica de uma escola técnica federal há 15 anos. A seguir, trago a questão de pesquisa e os objetivos.

No segundo capítulo, abordo a formação do professor e o seu desenvolvimento profissional, tendo como pano de fundo a formação continuada, que é objeto de reflexão enquanto modalidade de formação para a qualificação e para o exercício profissional do professor que busca os estudos de mestrado como articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o seu desenvolvimento profissional e enquanto possibilidade de postura reflexiva na sua prática pedagógica.

No terceiro capítulo, faço uma abordagem sobre os caminhos investigativos, na qual apresento os procedimentos metodológicos, tendo sempre presente que a pesquisa não é uma realidade definitiva, mas é um trabalho em processo, não totalmente controlável ou previsível. A pesquisa é de caráter qualitativo, que tem por base um posicionamento epistemológico de cunho hermenêutico. Neste capítulo, apresento ainda o contexto da pesquisa, a coleta de dados, que foi conduzida através de entrevista com quatro professores que realizaram seus estudos de

mestrados no período de 1998 a 2004. Esses professores constituíram-se fontes importantes para o fornecimento das informações que deram corpo ao estudo e sustentações para o desenvolvimento desse trabalho.

No quarto capítulo, é feita uma reflexão sobre as implicações da realização do estudo de mestrado na prática pedagógica dos professores. Abordo, assim, as temáticas referentes a consciência profissional, identidade profissional, saberes docentes e práticas pedagógicas, a partir do material empírico obtido por meio das entrevistas realizadas com professores do ensino médio e, ao mesmo tempo, faço uma interlocução com autores.

A dissertação encerra-se com o capítulo das “Considerações finais”, no qual é realizada uma reflexão sobre a importância do estudo de mestrado para a formação do professor, no sentido de provocar mudanças na sua prática pedagógica e, até mesmo, produzir rupturas epistemológicas. Na busca de uma síntese, mesmo que provisória, o trabalho é concluído retomando-se algumas das questões investigadas.

1 ORIGEM DO ESTUDO E QUESTÕES DA PESQUISA

Neste capítulo, abordarei inicialmente a minha trajetória de vida pessoal e profissional, assim como irei apresentar a minha questão de pesquisa e as outras que vieram a partir desta.

1.1 A VIDA, PASSADO, PRESENTE E O FUTURO É HOJE

Pensar o passado não deve ser compreendido como exercício de saudosismo, mera curiosidade ou preocupação erudita. O passado não é algo morto, nele estão as raízes do presente. É compreendendo o passado que podemos dar sentido ao presente e elaborar o futuro (ARANHA, 1989, p. 12).

Recuperar os fragmentos de histórias de vida, nesta pesquisa, não significa prender-me simplesmente ao passado; ao contrário, busco compreender o processo de construção do conhecimento numa perspectiva dialética. Nesse sentido, faz-se necessário, com base em problemáticas do presente, imergir em elementos do passado para melhor compreendê-las e, por conseguinte, vislumbrar possibilidades para o futuro.

Sou a segunda de uma família de dez filhos, nascida em 18 de maio de 1964. Vivi toda minha infância, adolescência e parte da vida adulta na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá, localizado na região Norte do Brasil.

Meu pai, Arlindo Moreira da Silva, é professor¹, formou-se em Pedagogia. Homem muito trabalhador, aposentou-se pelo ex-território do Amapá e, depois, prestou concurso público para o novo Estado do Amapá e atua como pedagogo (supervisor escolar) em uma escola de ensino fundamental daquele estado. É um apaixonado pela educação e muito preocupado com as políticas que traçam planos para a educação apenas em tempos de eleição.

¹ No sentido de facilitar a leitura, usarei no decorrer do texto a denominação professor/professores e aluno, de acordo com a norma culta da língua portuguesa para indicar a categoria que inclui professor (es) / professora (s) e aluno (s)/ aluna (s)

Minha mãe, Donaciana Nazaré da Silva, é professora primária aposentada (possui o curso normal), mulher corajosa, determinada, autêntica, mãe dedicada e sempre preocupada em passar para seus filhos uma visão de mundo empreendedora. Mesmo sendo professores, a remuneração da profissão era sempre pouca para o sustento dos dez filhos. Na nossa família, aprendemos, desde muito cedo, o valor da escola, da educação. Sempre nos foi passado que o nosso passaporte para o futuro estava na escola, ou seja, o nosso sucesso profissional estava em estudar. Aprendemos a compartilhar tudo na vida. Na época em que concluí o segundo grau, como não tinha universidade em Macapá no ano de 1983, eu e meu irmão Arlindo, o terceiro filho, fomos para Belém, capital do Estado do Pará. Lá fizemos um ano de cursinho pré-vestibular e, no ano de 1984, passamos no vestibular: eu, em Pedagogia, numa faculdade privada, e ele, em Matemática, na Universidade Federal do Pará. Em 1985, vieram mais duas irmãs. Foram anos difíceis, longe da família e sem dinheiro; muitas vezes, não tínhamos nem para comer; cheguei a faltar aulas, pois não tinha dinheiro para o transporte. Eu não podia contar nada para os meus pais, pois eu sabia que, lá em Macapá, eles não tinham recursos. Então, nós agüentávamos, até chegar o dinheiro do próximo mês.

Tudo isso que passei, junto com os meus irmãos, as aprendizagens que trago de minha família são o fundamento de valores como respeito, trabalho, estudo, honestidade e verdade. Meus pais sempre primaram pela educação de seus dez filhos. E isso fez com que nós ficássemos muito mais unidos e tivéssemos objetivos comuns.

Como aluna de ensino fundamental e médio, eu sempre fui muito dedicada. Na graduação, não foi diferente. Sempre me inteirava de tudo e procurava ir um pouco mais adiante. Acho que foi quando, de fato, tomei consciência de que, a partir dali, eu tinha que me sair bem, para poder ser uma excelente profissional no mundo do trabalho. Eu sempre procurei estar atualizada no contexto do Curso de Pedagogia. É claro que, no início, tive um pouco de resistência com o curso, pois eu sempre dizia que não queria ser professora igual ao meu pai e minha mãe, devido ao baixo salário. Mas na hora da inscrição, optei por Pedagogia e, quando começou o semestre, percebi que tudo aquilo tinha a ver comigo. Foi fascinante o meu encontro com este mundo da educação. Hoje, como aluna do mestrado em educação da UNISINOS, percebo com muito mais clareza a minha certeza na escolha. Penso que a educação no Brasil não é levada a sério pelos governantes,

ou se é, a coisa está tão lenta que fica difícil perceber este empenho. Mas, enquanto docente e iniciante na pesquisa, compartilho do pensamento que:

Como homens e mulheres, professores e professoras, alunos e alunas, vamos nos assumindo pela participação na elaboração e concretização do sonho de um mundo mais humano, não apenas falando em democracia e humanização, mas procurando vivê-las melhor a cada dia, numa busca constante de coerência entre o pedagógico, o político, o ético e o estético (CELSO ILGO HENZ, 2005, p. 150).

Eu penso que o professor é um profissional que faz a diferença na sociedade. Segundo Cunha, “o professor descobre-se na história enquanto sujeito e, para além de sua dimensão psicológica, política e profissional, começa a ser entendido como alguém inserido numa cultura, em que a contingência global convive com os determinismos locais” (1997, p. 04). É um sujeito ativo, dinâmico que luta por aquilo que quer. Vejo que também está mais preocupado com o contexto e com o resgate das dimensões do humano, que foram esquecidas em consequência da estreiteza conteudista, tecnicista e cientificista. É claro que esse é um processo lento e conflituoso, que requer paciência, respeito e cuidado. Mas, sem dúvida, é, através desse resgate, que o professor aprende novas sensibilidades e saberes da totalidade do pensar, que vem constituindo o “ser gente” do professor e do aluno.

Voltando à minha trajetória, atualmente moro no Rio Grande do Sul, no município de Frederico Westphalen e, há 15 anos, trabalho num Colégio Agrícola, vinculado a uma Universidade Federal, onde atuo como diretora pedagógica e ministro aulas de Metodologia da Pesquisa e de Redação e Expressão. Sou casada, meu marido se chama Vicente e é formado em Filosofia e também é professor na mesma escola. Temos dois filhos, Rafael e Ana Caroline, com 16 e 11 anos respectivamente.

Ingressei no mestrado em Educação por me sentir desafiada comigo mesma; eu sentia esta necessidade, mas sempre procurava desculpas, principalmente financeiras, e voltava a me acomodar. Ao mesmo tempo, eu não conseguia ficar em paz, faltava alguma coisa. Eu fiz duas especializações, as duas na área da educação, sendo uma em Séries Iniciais (1993/94) e outra em Psicopedagogia (1998/99).

Estive também envolvida com a Reforma da Educação Profissional de minha escola, por ocasião da aprovação e publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996, sendo que a implantação da mesma se deu a partir do Decreto 2.208/97, o qual regulamentava os artigos 39 ao 42 da LDB-9394/96, que tratava da Educação Profissional.

Como diretora pedagógica e responsável pela implantação da Reforma da Educação Profissional em minha escola elaborei, juntamente com os professores, projetos de novos cursos, participei em fóruns de discussões sobre avaliação por competência, em Brasília e em outros Estados da Federação.

Em agosto de 2004, surgiu a parceria da UNISINOS e URI, Campus de Frederico Westphalen. Aí eu pensei: “é agora ou nunca”. Meu marido, que tinha sido aprovado na seleção de mestrado da UPF em 2004, me incentivou a fazer a seleção, dizendo que eu tinha capacidade e que era para eu ir em frente. Fiz a seleção, fui aprovada e hoje sou aluna de um mestrado MINTER² em um Programa de Pós Graduação com conceito 6 (seis) da CAPES e, certamente, estou muito orgulhosa pelas barreiras que venci comigo mesma e pela família maravilhosa que tenho.

As ações verdadeiramente pedagógicas têm a ver com a vida das pessoas e com as relações pessoais, exigindo, muitas vezes, a transgressão do instituído e do estabelecido³, inovando, modificando, alargando horizontes em função da sensibilidade e do respeito para com homens e mulheres que estão buscando ser mais.

Como professora e aluna, eu vejo que somos desafiados a nos capacitarmos para assumir posições e opções diante da vida, da sociedade, enfim, da história.

Dessa forma, o ingresso no mestrado da UNISINOS/URI, em 2004, e a minha inserção na Linha de Pesquisa II – Práticas Pedagógicas e Formação do Educador surgem como desdobramentos naturais da minha “história de vida” aqui sintetizada.

A partir de todo o meu envolvimento e compromisso, sempre relacionados com a educação, a minha questão de pesquisa não fugiria da origem de minha escolha profissional, as quais foram apresentadas nessa trajetória. A seguir, apresento as questões que suscitaram essa investigação.

² Mestrado Interinstitucional UNISINOS/URI

³ Freire fala que a escola precisa ser entendida como subsistema de um sistema maior. As práticas escolares refletem os condicionamentos sociais, políticos e estruturais da sociedade global em que estão inseridas.

1.2 QUESTÕES DA PESQUISA

A pesquisa se insere na questão da formação do professor e do seu desenvolvimento profissional através da realização de curso de mestrado, visando investigar a implicação desse na prática docente do professor após essa realização. Com esse objetivo, formulo a seguinte questão da pesquisa: “**Quais as implicações dos estudos de mestrado na prática docente de professores de uma escola federal, após a conclusão desses estudos?**”, que se desdobra nas seguintes questões:

- Quais os objetivos que levam um professor aos estudos de Mestrado?
- O que muda, de fato, após a realização desses estudos de mestrados na visão do professor em sua prática docente?
- Quais os saberes que o professor adquiriu e desenvolveu no decorrer de seus estudos e como esses o ajudam na sua prática?
- De que forma a pesquisa realizada nos estudos de mestrados está tendo aplicabilidade em sala de aula, ou seja, na ação docente?

Esses questionamentos têm como pressupostos o entendimento de que os saberes produzidos na realização dos estudos de mestrado se refletem de alguma forma na ação docente em sala de aula.

2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Visto que a questão da formação do professor está presente, neste trabalho, como um pano-de-fundo, trago, neste capítulo, reflexões que possibilitarão uma melhor compreensão teórico-metodológica dos resultados desta investigação.

A formação tratada neste capítulo terá como suporte teórico Paulo Freire, Pimenta, Marques e outros autores que colaboram com o entendimento dessa questão.

2.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A modalidade de formação selecionada nessa pesquisa diz respeito ao aperfeiçoamento do professor na sua tarefa docente, buscando uma melhoria pessoal e profissional pela realização de estudos de mestrado, o que lhe permite, ao retornar à sua escola de origem, responder a mudanças sociais, culturais e até mesmo científicas com a aplicabilidade de suas pesquisas na escola, na sala de aula e na comunidade.

Entendemos a formação como o processo de acesso à generalização da cultura humana, movimento a um tempo intelectual e histórico, que, na sociedade atual, se realiza como formação profissional, isto é, como inclusão no coletivo de uma profissão inserida, por sua vez, no amplo espaço público da sociedade global, espaço da palavra e da ação com vistas à emancipação humana (MARQUES, 1992).

Isso é aprender e, para Freire, “aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (1996, p. 24). Um professor, para promover aprendizagem dessa natureza, não pode ter apenas uma sólida formação inicial, seja em agronomia, matemática, seja em zootecnia, mas uma formação integral; é necessário que busque a interação entre a teoria e a prática, ou seja, a interação entre a formação pedagógica, a formação inicial e a formação humanística freireana, num movimento em que uma formação retroalimenta a outra. Através desse trabalho, percebo a aprendizagem do professor

frente a uma educação humanista, a formação pedagógica priorizando a formação da agronomia, da matemática e da zootecnia de cada professor. Podemos dizer isso com base nas palavras de uma professora que, ao seguir uma área de pesquisa no estudo do mestrado, se deu conta de que possivelmente não teria muito a aprender para ensinar aos seus alunos. Ela diz: *“eu sentia falta de alguma coisa diferente que pudesse fazer, para depois passar de uma certa forma, para os alunos”*. Aquela era uma área muito específica e a parte pedagógica ficava a dever, então ela preferiu fazer outra opção, ou seja, partiu para outra área, visando à formação integral do aluno no seu retorno à sala de aula. E esse refletir da professora vem ao encontro da formação humanística freireana, que vê tanto o professor quanto o aluno como sujeitos que têm medo, curiosidade; que têm história; que pertencem a uma cultura; que possuem saberes e que estão no mundo para serem felizes. Nessa direção, Freire nos diz que:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir (1996, p. 45).

É essa formação humanista, impregnada de sentimentos e emoções, que qualifica a integração do ensino e da pesquisa após os estudos de mestrado.

A formação de professores é um processo composto por fases claramente diferenciadas por seu conteúdo curricular, mantendo seus princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação dos professores. Na sociedade contemporânea, há a necessidade de formação constante, e a formação continuada é uma proposta ao longo de toda a carreira docente, desde a formação inicial, até o desenvolvimento profissional, sendo, portanto uma aprendizagem.

Pimenta, a respeito da formação de professores, nos diz:

Tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores (2002, p. 15).

Tem se revelado uma das demandas mais importantes dos anos 90 esse repensar sobre a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas (CUNHA, 1989; ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 1994; PIMENTA, 1994; ANDRÉ, 1994; GARCIA, 1994; BENEDITO ET AL. 1995, PIMENTA, 2002).

Nas últimas décadas do século passado, já havia a preocupação com educação inicial e educação permanente, e essa distinção tradicional precisa ser repensada. “Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros” (DELORS, 2001, p.104).

É nesse sentimento de aprender ao longo da vida que os professores buscam ampliar e renovar seus conhecimentos e saberes, na busca do aperfeiçoamento profissional decorrente das exigências e desafios do trabalho como professores.

A educação ao longo de toda a vida não é um ideal distante, mas algo real, com tendência, cada vez mais, a inscrever-se nos fatos. Só temos de organizá-la de tal modo que deixe de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna (Ibid. 2001).

Com esse trabalho, podemos dizer que a contribuição da educação através da escola ou do sistema é proporcionar que os seus professores busquem a pesquisa por meio dos estudos de mestrado, pois certamente com suas investigações eles podem melhorar suas práticas.

Marylyn Cochran-Smith e Susan Lytle (1993, *apud* BUENO, 1998, p. 11) lembram que uma das primeiras tentativas de quebrar com os cânones da pesquisa tradicional, na área da educação, remontam a experiências do CARE (Center for Applied Research in Education) na universidade de East Anglia, a partir dos anos setenta. O Centro propunha-se a desmistificar e a democratizar a pesquisa, considerando seu fracasso em contribuir efetivamente para o conhecimento e para a melhoria da prática de seus profissionais. Elas relatam que seus líderes - Stenhouse, na década de 70, e depois Rudduch e Hopkins, nos anos 80 – “procuravam encorajar os professores a se tornarem intimamente envolvidos no processo de pesquisa” (p.8), pois acreditavam que através de suas próprias investigações eles poderiam melhorar suas práticas em sala de aula.

Os estudos de mestrado resgatam essa necessidade de o professor aprender ao longo da sua carreira docente. Nessa pesquisa, que foi realizada em um colégio que ministra aulas para o ensino médio e técnico profissionalizante, é interessante o empenho do professor para a sua qualificação, assim como a forma com que o mesmo assimila a pesquisa e, com isso, tenta repassá-la de uma forma pedagógica para os seus alunos. E esses alunos têm grande probabilidade de se tornarem professores, a exemplo de dois professores entrevistados que são egressos da própria escola. Os estudos se fazem necessário no contexto educacional deste século.

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors nos diz que:

O próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento que são: *Aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (2001, p. 89-90).

Os quatro pilares descritos pela Comissão não se apóiam, exclusivamente, numa fase da vida das pessoas ou num único lugar, como, por exemplo, a escola. Os tempos e as áreas da educação devem ser repensados, completar-se, de

maneira que cada um, ao longo de toda a sua vida, possa tirar proveito de um ambiente educativo em constantes mudanças.

Tomando como base os quatro pilares da educação, citados acima, apresento uma síntese integrativa do conhecimento sobre o tema da formação do professor, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no país, de 1990 a 1996.

Conforme pesquisa realizada, houve um aumento significativo na produção discente sobre a temática da formação continuada do professor. Das 284 dissertações e teses produzidas nesse período, 42 trabalhos eram de formação continuada. “Os estudos sobre essa formação analisam prioritariamente propostas de governo e secretarias de educação (18), programas ou cursos de instituições (9), processos de formação em serviço (9), e também estudos sobre prática pedagógica (6)” (ANDRÉ, 2002, p. 27). A autora diz que os trabalhos incluem todos os níveis de ensino em diversos contextos como: educação rural, à distância, ensino noturno e classes populares. Segundo ela, o tema ainda é pouco estudado, pois representa menos de 15% do total dos trabalhos sobre formação docente (Ibid.).

Cunha nos informa que:

A temática da formação de professores não fugiu à regra e neste sentido cumpre salientar as importantes contribuições de André (1986, 1996), Lüdke (1986), Fazenda (1995), Veiga (1989), Cunha (1989), Martins (1989), Pimentel (1993), Pimenta (1994), Penin (1995), e tantos outros investigadores nacionais, que incorporam as contribuições internacionais de estudiosos, tais como Sacristan (1989), Nóvoa (1992), Shön (1989), Zeichner (1992, 1995), Perrenoud (1993), Contreras (1994) etc. A perspectiva de estudar o professor como sujeito concreto da ação pedagógica contribuiu para entendê-lo na sua condição técnica, pessoal e profissional (1997, p. 4).

O tema sobre formação de professores, conforme a síntese acima, apresenta-se hoje como tema de destaque em variados cenários. “Da parte dos órgãos governamentais, nunca houve tanta ênfase na função dos professores como agentes das mudanças requeridas pela nova ordem mundial emergente. Por outro lado, os próprios professores, de variadas formas, mostram a premência por ações de formação que dêem conta de atender às reais necessidades da escola, que se apresenta real, multifacetada, carregada de ambigüidades e contradições, à semelhança da sociedade” (LIMA & GOMES, 2005, p.167).

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao falarmos de formação do professor, associamos o termo formação continuada. Essa será aqui refletida enquanto modalidade de formação para a qualificação e para o exercício profissional do professor que busca os estudos de mestrado como articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o seu desenvolvimento profissional, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis⁴. O conceito de formação continuada decorre da compreensão de ser humano que embasa o pensamento pedagógico freireano, entendido como finito e inconcluso.

Ao abordar a formação continuada nessa pesquisa, quero esclarecer que a mesma não será aqui interpretada no sentido de qualificação, reciclagem ou complementação de estudos e, sim, de formação num sentido mais amplo, ou seja, no sentido do professor que se qualifica em busca do seu desenvolvimento profissional em uma formação especializada, nesse caso o estudo do mestrado, sempre relacionado com a prática docente do professor em sala de aula.

2.2.1 Construindo um conceito de formação contínua de professores

Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p. 50).

A inconclusão do homem é própria da vida deste. O homem é, segundo Freire, um ser inconcluso. O professor constrói saberes em sua caminhada, primeiro como aluno e depois como profissional. Esses saberes construídos ao longo de sua

⁴ “A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação” (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

vida podem ser valorizados na formação continuada, porque novos saberes são sempre agregados aos anteriores. “ É neste sentido, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, tornando-a epistemológica” (FREIRE, 1996, p.14).

O conceito de formação contínua do professor está ligado ao trabalho do professor e à produção de si mesmo como profissional. De acordo com Imbernón (1994), a formação permanente e contínua cobre, pois, a formação pós-escolar derivada da ocupação profissional. Assim, a formação do professor está articulada a um projeto que se constrói de maneira intencional e a partir das experiências adquiridas ao longo da formação inicial e de outros momentos da vida deste. Tem seus primeiros indícios na família, na classe social de origem, e prossegue nas possibilidades de conhecimento e de bens culturais a que se tem acesso, nas relações de trabalho e no desenvolvimento da atividade profissional.

Podemos dizer que formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (LIMA, 2001).

Esse conceito tem como ponto de partida e de chegada o trabalho docente, com base em dois princípios: o primeiro considera que o trabalho do professor é princípio educativo, e o segundo, baseia-se na afirmativa de Pimenta (1994) que a atividade docente é práxis. Nesse sentido, Pimenta (1994) explica que o professor, como agente de uma práxis transformadora, necessita de sólida formação teórica e de reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico.

Dessa maneira, a formação contínua precisa ser uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre pedagógico e político-social. O conhecimento a ela vinculado deve apontar para a consciência do desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, se insere o estudo de mestrado como um processo de construção de apoio e incentivo à pesquisa na sala de aula, pois a partir dele o professor se torna um agente com capacidade crítica e com formação teórica sólida sobre a sua ação pedagógica.

Uma “educação ao longo de toda a vida torna-se assim, [...]o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa” (Relatório DELORS, 2001, p.105). A educação ao longo de

toda uma vida é certamente a passagem para uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, mas, sobretudo, é a condição para uma melhor formação do professor e do ser humano.

A formação continuada, sendo aquela que prossegue ao longo da carreira do professor, coloca esse profissional como aquele que reflete sobre as suas ações na sala de aula, isto é, no cotidiano escolar, e,

a despeito das propostas diversificadas quanto a organização, métodos, conteúdos e práticas para a formação do professor, julgamos poder afirmar que certas posições, em relação a este processo, têm se tornado consensuais. Uma delas é a de que a partir da formação inicial, que proporciona uma base prévia ao exercício da atividade docente, a formação pessoal e profissional do professor prossegue ao longo de sua carreira. Esta formação continuada colocou em destaque a preparação do professor no exercício de sua prática como ator que reflete sobre as ações que realiza em seu cotidiano (PAIVA, 2003, p. 47).

O sentimento de inconclusão e de reflexão sobre a prática tem nos conduzido a espaços de educação pela necessidade de ampliar e renovar os conhecimentos e, outras vezes, pela busca do aperfeiçoamento profissional decorrente das exigências e desafios do nosso trabalho de profissionais da educação. Entendo a educação como mediação, prática social e humana, fenômeno histórico, que busca a humanização do homem e abre a possibilidade de maior compreensão de nós próprios e do contexto histórico em que estamos inseridos.

O professor, ao buscar uma formação em estudo de mestrado, a meu ver, possivelmente está se propondo a rever a sua prática em sala de aula, está disposto a encarar as mudanças estruturais de uma educação em sua infra-estrutura sucateada, e se dispõe, na sua condição de inconcluso, a buscar soluções para a sua prática, crendo que, dessa forma, ocorrerão algumas transformações.

Os professores, ao reverem a sua prática, assumem a tarefa de, em seu contexto concreto, tornarem-se pesquisadores da sua própria prática, lançando olhares críticos *a partir, sobre e para* o que fazem e pensam. Com isso, o professor constrói e reconstrói novos conhecimentos, novos saberes, tanto no interior da escola, como na universidade, desenvolvendo pesquisa num estudo de mestrado, privilegiando sempre a teoria e a prática juntas, evitando qualquer ruptura entre elas. Mas sabemos que:

Há uma ruptura entre a formação prévia e o exercício profissional. Constrói-se uma ruptura justamente porque um é continuidade do outro. Tal ruptura não se dá nos saberes e conhecimentos, mas no estatuto do sujeito, que de estudante passa a ser profissional, carregando para o novo tempo, o tempo que passou. Perde sentido a dicotomia postas pelas expressões “formação inicial” e “educação continuada”. Inicial seria a operação com conhecimentos (teoria) e a educação continuada extrairia da experiência profissional os saberes (prática), quando efetivamente conhecimentos e saberes são concomitantes a ambos os momentos da vida dos sujeitos (COLLARES, MOYSÉS & GERALDI, p. 213)⁵.

A ruptura entre formação inicial e continuada, vista acima como teoria e prática, dá a entender que, na formação inicial, os sujeitos envolvidos (professores e alunos) não produzem saberes, quando pesquisas sobre o ensino superior vêm apontando os inúmeros saberes que perpassam a formação universitária (Ibid.).

Mas a diferença quem faz é o professor. Ao aproximar conhecimentos apreendidos na formação inicial e ao longo do exercício profissional às experiências e saberes construídos na sua prática pedagógica, ele produz rupturas, elemento essencial da continuidade, e a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada.

2.3 DA FORMAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Encaramos o próximo século como um tempo em que, por toda parte, indivíduos e poderes públicos considerarão a busca do conhecimento, não apenas como meio para alcançar um fim, mas como fim em si mesmo (DELORS, 2001, p.152).

Falar de formação é um desafio. Em primeiro lugar, porque a formação é um mundo onde se inclui formação inicial, contínua e especializada, onde é preciso considerar os modelos, teorias e investigação empírica sobre a formação, analisar a legislação e, o que não é de menor importância, estudar as práticas reais dos atores e das instituições. Em segundo lugar, porque a formação é um campo de luta ideológica e política. Não há grupo com interesses na educação que não tenha as suas posições a defender. E, em terceiro lugar, porque a formação é um daqueles

⁵ Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro/99 – Educação Continuada: A política da descontinuidade.

domínios em que todos se sentem à vontade para emitir opiniões, de onde resulta a impressão de que nunca se avança.

Muitos trabalhos que atualmente se realizam sobre formação têm por trás a idéia de desenvolvimento profissional, ou seja, a idéia de que a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto. A respeito do desenvolvimento profissional Nóvoa, nos diz que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (1995, p. 27).

É possível indicar diversos contrastes entre as lógicas de formação e do desenvolvimento profissional. Em primeiro lugar, a formação está associada à idéia de “freqüentar” cursos, enquanto o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos, mas também atividades como projetos, troca de experiências, leituras, reflexões, etc. Em segundo lugar, na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhes são transmitidos. Já no desenvolvimento profissional, temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativas às questões que quer considerar aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar. Em terceiro lugar, na formação atende-se principalmente àquilo em que o professor é carente e, no desenvolvimento profissional, dá-se especial atenção às suas potencialidades. Em quarto lugar, a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas, enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo, nos seus aspectos cognitivos, afetivos e de relações. Finalmente, a formação parte invariavelmente da teoria e freqüentemente não chega a sair da teoria, ao passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada.

Para Nóvoa, o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos (1995).

A escola, como ponto de partida e de chegada para a formação contínua de professores, tem que incentivar a capacitação de seus professores, respeitando as suas particularidades e levando-os a pensar, ou seja, a refletir sobre a sua prática, assim como sobre a sua vida na escola. Consideramos legítima a busca dos docentes pela melhoria profissional. Esse momento histórico que os profissionais de ensino vivenciam solicita uma formação que transite tanto dentro dos limites da escola como fora dela; daí ser bem-vinda a idéia de desenvolvimento profissional ligada à formação contínua.

Os profissionais de educação têm o dever de participar das ações de formação contínua implementadas pelas secretarias de educação. Entretanto, é de fundamental importância que seja respeitado o projeto pessoal do professor, sua ascensão profissional e certificação, como direito da categoria e incorporado em um projeto político-pedagógico de escola, que inclui professores e alunos.

O desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é, hoje em dia, um aspecto marcante da profissão docente. Neste trabalho, ele se configura através do estudo do mestrado, onde o professor busca a partir de si mesmo um desenvolvimento profissional, para melhor atender aos seus próprios anseios. Investir na profissão, agir de modo responsável, definir metas para o seu progresso, fazer balanços sobre o percurso realizado, refletir com regularidade sobre a sua prática, não fugir às questões incômodas, mas enfrentá-las de frente, são atitudes que é importante valorizar. Essas atitudes podem ser favorecidas ou não pelo contexto exterior, mas, mesmo nas condições mais difíceis, estão sempre ao alcance de todo professor.

No próximo item, irei abordar a formação continuada como um processo de humanização e os avanços tecnológicos a serviço da educação como progressos e possibilidades educativas e facilitadoras de aprendizagem.

2.4 FORMAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E AVANÇOS TECNOLÓGICOS

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 2001, p. 82).

A formação continuada não deixa de ser o desafio do professor, para que o mesmo se mantenha reflexivo e atuante na sua prática. Quando a reflexão permear a prática docente, dotando-a de vida, a formação continuada será exigência “*sine qua non*”, para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade.

Freire ratifica sempre a necessidade da humanização do homem, esse homem que tem que buscar e conhecer a si mesmo como pessoa, como ser humano no mundo. A liberdade depende do modo como agimos ou pensamos em relação ao outro, pois vivemos em comunidade. O homem tem que ser crítico, ser sujeito, pois só assim ele saberá valorizar a sua liberdade, liberdade aqui visualizada como humanização na relação do *eu* com o *outro*.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. *A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens.* Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, p. 77) [*Grifo meu*].

Aprender precede o ensinar (FREIRE, 1996). Estamos envolvidos nessa questão do hoje e do amanhã e no fato de termos autonomia de saber o que ensinar, para que este ser que aprende hoje saiba ensinar depois com autonomia, prazer e liberdade.

A formação inicial e contínua de professores deverá estar sempre articulada à realidade das escolas, pois há uma complementação, ou melhor, uma agregação de saberes que penso não poder ser desvinculados, que seriam: a teoria, a prática, e a reflexão constante sobre elas, e os saberes docentes perpassando-as continuamente.

A formação continuada assim como a formação inicial compreende a construção de processos emancipatórios como práticas necessárias à vivência permanente de uma cidadania ativa, entendendo a unidade teoria-prática como algo indissociável e mantendo a metodologia da práxis como princípio de trabalho.

O professor consciente, reflexivo é capaz de compreender a influência da tecnologia no mundo moderno e é capaz de colocá-la a serviço da educação e da formação de seus alunos / formadores, procurando articular essa com a sua prática docente, no papel de um agente de mudança, com seriedade e ética. Freire nos diz que “o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com a sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquele e esta” (1996, p.16).

As mudanças oferecidas pela tecnologia favorecem e ajudam a formar a postura do professor, principalmente pela significação que esses meios têm na atualidade como avanços e possibilidades educativas, que proporcionam e representam expectativas novas, lançando novos desafios para a educação e, por consequência, aos professores, que devem estar abertos para assimilarem mudanças na sociedade e inovações tecnológicas. E, nesse sentido, podemos dizer que:

Estamos vivendo em um tempo de mudanças; a modernidade exige e, ao mesmo tempo, nos condiciona a essas mudanças, envolvendo adaptações, atualização, aperfeiçoamento e especialização. Quem não se atualiza certamente fica para trás. A parceria, a globalização, a informática, a tecnologia moderna são desafios para quem se formou há vinte ou trinta anos. A concepção moderna de educador exige “uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira” (BRZEZINSKI,1992, p.83).

As novas tecnologias, junto com uma boa proposta pedagógica, são de grande importância, a partir do momento em que são vistas como ferramentas educacionais, podendo ser facilitadoras da aprendizagem, tornando-se mediadoras importantes, por facilitarem ao professor e ao aluno a construção de conhecimento.

É imprescindível no mundo de hoje, na sociedade de conhecimento, que o sistema educativo possibilite a formação de pessoas que assimilem a mudança e se adaptem rapidamente a novas situações, trazendo transformações no que ensinar e em como ensinar. O homem é senhor de sua própria razão, e é ele quem determina o que aprender, de que forma e maneira, ou seja, é ele quem traça o seu próprio plano de conduta. E é nesse sentido de busca que o homem se diferencia do animal, que age por instinto. Para ilustrar, trago as palavras de Kant, *apud* Charlot :

O homem é a única criatura que precisa ser educada [...]. Por ser dotado de instinto, um animal, ao nascer, *já é tudo o que pode ser*; uma razão alheia já cuidou de tudo para ele. O homem, porém, deve servir-se de sua própria razão. Não tem instinto e deve determinar ele próprio o plano de sua conduta. Ora, por não ter de imediato capacidade para fazê-lo, mas, ao contrário, entrar no mundo, por assim dizer, em estado bruto, é preciso que outros o façam para ele (2000, p. 51).

Diferentemente dos animais, os seres humanos aprendem uns com os outros, pois nascer significa aprender, aprender a tornar-se homem, a se socializar, pois vivemos em sociedade. Essa sociedade é hoje chamada de sociedade do conhecimento, na qual novas formas de aprender, novas competências do professor são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e, fundamentalmente, é necessário formar o professor para atuar nessa sociedade, em que as tecnologias servem como mediadoras do processo de aprendizagem.

Através das novas tecnologias, é aberto para todos, professores, alunos e a sociedade, um universo de percepção; a própria perspectiva de mundo e de realidade se modifica, dando lugar à formação de um conhecimento mais global, menos limitado às fronteiras nacionais e imediatas.

As novas tecnologias apresentam recursos importantes para auxiliar o processo de transformação da escola, como ambientes de aprendizagem que enfatizam a construção do conhecimento e não a instrução, levando ao

entendimento da tecnologia como uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas idéias e valores.

A seguir, vamos fazer uma breve abordagem sobre a política da continuidade e da descontinuidade, enfocando artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

2.5 O QUE É LEGAL NA CONTINUIDADE DA DESCONTINUIDADE

Considerando-se o texto e a simbologia trazida pelo art. 92 (ao revogar tudo quanto se lhe antecedeu em matéria de educação é antes de tudo um símbolo), a LDB se vê portadora de uma concepção mudada a propósito da estrutura e funcionamento da educação escolar. Deseja-se um tempo novo, mudam-se muitas coisas e pretende-se a revogação do precedente. O risco está na desconsideração de tudo o que veio antes como se tudo fosse velho e devesse “ir para o lixo”. Cairíamos na já denunciada continuidade da descontinuidade administrativa (CURY, 2004, p. 21).

Uma lei, quando aprovada, tem um poder fático. Ela é um fato que se impõe, pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito (CURY, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 assegura o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (artigo 67, inciso II). As secretarias de Educação dos estados, dos municípios e instituições de ensino superior têm promovido cursos, seminários, encontros de professores, palestras, objetivando a qualificação da prática dos docentes, dentro da concepção de formação continuada.

Na verdade esses eventos, mesmo sendo bem estruturados, bem-intencionados e bem avaliados, apenas fazem com que os professores se mobilizem, mas acabam não causando mudanças significativas na sua prática docente, uma vez que não há a implementação de um espaço para que o grupo se organize de forma sistemática e que discuta a sua prática de forma reflexiva. Podemos dizer que:

Oficialmente disponibilizada pelo Estado e gerida pelos professores, a formação contínua foi definida como um dispositivo de reposição das competências dos professores necessárias para eles poderem fazer face a complexificação dos “mandatos” atribuídos à escola e a diversificação dos públicos que a habitam. Oficialmente, no entanto, ela apresenta-se também como um dispositivo simbólico de “naturalização” de uma definição sombria da profissão (CORREIA & MATOS, 2001, p. 47).

Nesse sentido de “naturalização” da profissão é que os professores poderiam se manifestar, através de uma mobilização fundamental dos profissionais da educação. E também nos eventos acima referidos, os professores devem participar de forma mais ativa e não apenas como ouvintes. Os saberes do professor podem ser levados em consideração assim como seus medos, suas certezas e suas dúvidas, importantes para a pesquisa, que tem como cerne um problema que poderá vir a ser a dúvida do professor.

As propostas tendem a ser fragmentadas, predominando a modalidade de seminários com palestras. Os palestrantes ou professores responsáveis pela condução do trabalho fazem a sua parte e, passam a “palavra” para outro colega, sem conexão entre as propostas. O compromisso que deveria haver com os professores participantes esvazia-se numa relação falante /ouvinte.

É com essa lógica que muitos eventos de formação continuada ainda hoje são organizados. O governo e as instituições, na sua maioria, não dão conta da totalidade dos problemas educacionais em suas múltiplas dimensões, ou, pelo menos, em alguma delas. Para eles, a questão é linear, isto é, a qualificação é apenas uma questão técnico-metodológica, esquecendo as outras dimensões, tais como pedagógicas, sociais, políticas, financeiras e pessoais.

A formação continuada ao longo de uma carreira docente pode ser encarada de modo mais amplo do que é habitual, ou seja, no sentido restrito abordado anteriormente. A formação contínua deve se tornar uma perspectiva para favorecer o desenvolvimento profissional do professor, e o professor que quer se desenvolver plenamente tem toda a vantagem em tirar partido das oportunidades de formação que correspondam às suas necessidades e objetivos.

Para responder aos desafios constantemente renovados que se colocam à escola pela evolução tecnológica, pelo progresso científico e pela mudança social, o professor tem de estar sempre disposto a aprender e é nessa perspectiva que buscamos o estudo de mestrado, como uma possível forma de suprir a lacuna das

dimensões pedagógicas, sociais, políticas, financeiras e pessoais do professor, deixadas por uma formação contínua num sentido restrito.

No capítulo seguinte abordarei os caminhos investigativos que tracei para chegar às análises dos dados presentes nesse trabalho.

3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A criatividade não é bicho que se agarre; ela surge de inopino, nos interstícios, nos sonhos da imaginação vagamundos, de forma que, quando menos se espera, escrever é preciso (MARQUES, 2001, p. 15).

Neste capítulo, apresentarei o posicionamento epistemológico da pesquisa, assim como explicitarei a realização das entrevistas e descreverei o contexto em que foram realizadas. A seguir, apresentarei o processo e descreverei os passos da análise e também a síntese dos resultados das entrevistas.

3.1 POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO

Ao delinear os procedimentos metodológicos, tenho presente que a pesquisa não é uma realidade definitiva, mas é um trabalho em processo, não totalmente controlável ou previsível. Adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso, sendo que, muitas vezes, esse requer ser reinventado a cada etapa. Precisa-se, então, não somente de regras, mas também de muita criatividade, imaginação e determinação.

Podemos dizer também que:

Um método não possui por si só autonomia. Ele está fundamentalmente ligado ao sujeito do conhecimento, que o utiliza para aproximar-se do seu objeto de estudo. As etapas que este sujeito organiza para chegar ao objeto constituem o método, que será adequado, na medida em que permite ao sujeito uma aproximação do objeto para captá-lo em sua realidade. O método está, assim, intimamente vinculado à intencionalidade do sujeito cognoscente; a um objeto, que é o alvo dessa intenção e que possui por sua vez opacidade que o investigador busca desvelar; e à relação entre sujeito e objeto, que não se reduz a uma relação linear, preenchida por etapas que se constituiriam no próprio método, mas é uma relação de mútua dependência ontológica, pois não podemos pensar em um sujeito sem um objeto, nem em um objeto sem um sujeito (GONÇALVES, 1995, p. 367).⁶

⁶ GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Questões metodológicas das ciências naturais e das ciências humanas. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v.22, n.70,1995.

Na medida em que o problema e os objetivos desta dissertação já foram descritos na primeira parte, parto para a apresentação do método de pesquisa utilizado, dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

É a pesquisa que alimenta a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 1994).

Esta dissertação se pauta numa abordagem qualitativa. O estudo foi realizado no contexto onde exerço minhas atividades profissionais. Dessa forma, o ambiente natural passou a ser também fonte direta dos dados, que foram coletados através de entrevistas com professores que concluíram seus estudos de mestrado no período de 1998 a 2004.

A pesquisa de caráter qualitativo responde a questões muito particulares e a sua preocupação é com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com universos de significados que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para Minayo (1994), dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Essas afirmações de Minayo, no entanto, não são pacíficas. Segundo a autora, elas correspondem a uma postura teórica e se opõem a outras correntes de pensamento como, por exemplo, a positivista (1994).

Em se tratando de uma pesquisa social, há um recorte espacial que é ocupado por pessoas e grupos que convivem numa dinâmica de interação social.

Para Gonçalves:

A investigação nas ciências sociais, que visa a uma aproximação dos significados de um determinado fenômeno social a partir da perspectiva dos sujeitos, que manifestam o seu pensamento através da comunicação lingüística, não pode prescindir de procedimentos hermenêuticos de interpretação. Ao mesmo tempo, a utilização desses procedimentos não deve ignorar as implicações e as conseqüências de sua aplicação, que derivam do fato de que, como diz Habermas “ ‘compreender o que é dito’ exige a *participação* e não a mera *observação*” (1995, p. 380).⁷

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O Colégio Técnico é uma unidade básica de ensino de uma Universidade Federal, vinculado à Coordenadoria de Ensino Médio e Tecnológico, e tem por finalidade ministrar, para alunos de ambos os sexos, em regime de externato, semi-internato e internato, ensino médio e profissionalizante nas áreas de Agropecuária, Agroindústria, Química e Informática, observando os fins e ideais da Educação previstos na Constituição da República Federativa do Brasil e na legislação que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para atender à demanda do mercado de trabalho.

Foi criado pela Lei número 3.215. de 19 de julho de 1957, denominado Escola de Iniciação Agrícola, conforme Diário Oficial de 23 de julho de 1957.

Pelo Decreto número 60.731, de 19.05.67, é transferido do Ministério da Agricultura para a Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), do Ministério da Educação e Cultura.

Foi incorporado à Universidade Federal, através do Decreto-Lei Federal número 62.178, de 25.01.68 e, pelo mesmo decreto, é transformado de Ginásio para Colégio Agrícola.

O estabelecimento abriu suas portas como Ginásio Agrícola, recebendo a primeira turma de alunos em 11 de abril de 1966.

O Curso Colegial teve início em 1969, quando recebeu a primeira turma de candidatos.

⁷ Op.cit.

Pelo Decreto número 64.827, de 16.07.69, houve nova redação para os artigos 3º e 4º do Decreto número 62.178, estabelecendo que a orientação didático-pedagógica seria exercida pela Universidade Federal.

Por intermédio do Decreto-Lei número 627, de 13.06.69, o pessoal do Colégio, pertencente ao Ministério da Educação e Cultura, foi transferido para o quadro de pessoal da Universidade Federal .

O Colégio possui os seguintes cursos:

Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agropecuária, Agricultura e Pecuária, Técnico Agroindustrial, Técnico em Química com Habilitação em Carnes e Derivados, Técnico em Informática e Ensino Médio.

A partir do ano de 2000, iniciou - se a Reforma da Educação Profissional e do Ensino Médio, para atender à legislação vigente.

3.3 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

O procedimento dessa pesquisa é de cunho hermenêutico, que, por sua própria definição, indica um “caminho de pensamento” (MINAYO,1996, p.199) orientador para a compreensão da comunicação contida no texto, que, no caso das entrevistas, que utilizarei como elemento central estará expresso na transcrição dessas .

Minayo (1996), citando Gadamer, define a hermenêutica como “a busca de compreensão de sentido que se dá na comunicação entre os seres humanos”. Ele ressalta a importância que a hermenêutica atribui à condições cotidianas da vida, situadas social e historicamente.

E é nessa “busca da compreensão” que me aproximei dos meus interlocutores para o desenvolvimento da pesquisa. Essa aproximação foi facilitada justamente pelo fato de trabalharmos juntos e de eles já terem desenvolvidos pesquisas. Dessa forma, se colocaram à disposição para a interlocução.

As entrevistas foram feitas com auxílio de um roteiro, com quatro professores de um Colégio Federal. Inicialmente, os deixei falar livremente, chamando para o foco da pesquisa quando percebia que os mesmos fugiam um pouco do assunto.

Posteriormente, apresentei a proposta da pesquisa, que era saber como os estudos de mestrado e a pesquisa realizada pelo professor repercutiam na sua prática docente.

Procurei conversar com cada professor, expliquei de que forma se daria a pesquisa, esclareci para cada um a importância das informações e assegurei o anonimato das mesmas no relatório. Houve cooperação, e os professores envolvidos gostaram de participar da pesquisa.

Para Zaluar:

A relação com os atores no campo, implica no ato de cultivarmos um envolvimento compreensivo, com uma participação marcante em seus dramas. A autora citada diferencia essa posição de uma ação paternalista e não respeitosa para com as pessoas envolvidas no estudo (1985, apud NETO, 1994, p. 55).

A entrevista, entre as diversas formas de abordagem técnica do trabalho de campo, é o procedimento mais usual.

Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva (NETO, 1994, p. 57).

A entrevista foi o instrumento básico para a coleta de dados, dentro da perspectiva que busco. Ela desempenha um papel importante não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

A entrevista estabelece um caráter de interação entre o entrevistador e o entrevistado e nunca um caráter hierárquico.

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 33).

Percebe-se, então, que uma das grandes aprendizagens é saber comunicar para redescobrir, já que o olhar de pesquisador vasculha lugares muitas vezes já visitados, sendo importante o modo diferente de olhar. Pesquisar é uma grande aventura, que exige rigor, criatividade, dedicação e espírito de busca.

E, assim, nessa interação com os meus interlocutores, é que realizei a presente pesquisa, aceitando o desafio de descobrir, sem esquecer que as descobertas são provisórias.

Após as entrevistas e as leituras dos autores citados como suportes dessa pesquisa, partimos para as análises.

3.3.1 Caracterização dos Entrevistados

Foram entrevistados quatro professores. A seleção dos entrevistados foi intencional e se balizou pelos seguintes critérios:

- Professores que tinham defendido a sua dissertação de mestrado no período compreendido da pesquisa, ou seja, 1998 a 2004.
- Tempo de serviço: neste sentido selecionei dois professores recém-entrados no serviço público federal e dois com mais tempo de docência somando entre a rede federal, privada e estadual. (todos do quadro efetivo da escola)
- Área de atuação: três professores da área técnica, uma professora zootecnista com mestrado em Tecnologia de Alimentos, e dois agrônomos, um com mestrado em Desenvolvimento Rural, e o outro com mestrado na área da Agroecologia, e uma professora do ensino médio

licenciada em Matemática, com mestrado na área de Engenharia de Produção.

3.4 PROCESSO DE ANÁLISE

O processo de análise constituiu-se em “um debruçar-se sobre o material e buscar intersubjetivamente interpretar significados”⁸. Analisar significa, assim, examinar cada caso, destacando as unidades de significado⁹, isto é, aquelas que vem ao encontro das minhas questões de pesquisa. Em uma perspectiva hermenêutica, percebo a necessidade de iniciar uma análise buscando o sentido do todo, como base para delinear as unidades de significado, como um procedimento que viabiliza o tratamento dos dados, uma vez que a realidade não está pronta, mas precisa ser constituída pelo pesquisador. As unidades de significado também não estão prontas no texto. Existem em relação à atitude, dedicação e disposição do pesquisador, através de leituras incansáveis e reflexões.

Frente a cada unidade de significado, o pesquisador se interroga: “*Como eu posso significar o que o texto expressa?*” Dessa parte da análise, emergem **categorias, temas ou dimensões** do fenômeno investigado.¹⁰

3.4.1 Os passos da análise:

Primeiramente escutei e depois transcrevi as entrevistas e fiz várias leituras e releituras das mesmas com o objetivo de entender e de obter melhor compreensão do todo das entrevistas, fazendo sempre relação com a questão central.

⁸ GONÇALVES, Maria Augusta S. Estudo de caso. Palestra realizada na Unisinos por ocasião do evento “*Pesquisando a Pesquisa - Reflexão sobre metodologias*” – julho de 2005.

⁹ “*Unidades de significado*” são os “trechos” do relato que encerram um sentido. (ibid.)

¹⁰ Esquema organizado por Maria Augusta Salin Gonçalves- Sugestão de Procedimentos de análise de cunho Fenomenológico-Hermenêutico.

Depois de uma leitura mais profunda, com um olhar mais crítico e reflexivo, para destacar as unidades de significado, essas foram sublinhadas no próprio texto das entrevistas.

Abaixo, apresento, como ilustração, um quadro-síntese que mostra como foram feitas as análises e destaca as unidades de significado, como interpretei as mesmas e como foram tiradas as temáticas para serem desenvolvidas nessa dissertação. O quadro de cada entrevistado encontra-se na íntegra no anexo B desse trabalho.

3.4.2 Quadro-síntese das análises

Depoimento e U.S ¹¹	Interpretação	Temáticas
<p>Sou formado em Agronomia pela UFPEL, tenho curso de formação de professor (esquema I) tenho especialização em tecnologia de alimentos pela UFPEL e defendi a minha dissertação de mestrado em outubro de 2004 na UFPEL. A minha pesquisa foi dentro da temática agroecológica e estudei sobre a cultura do Porongo.</p>	<p>Preocupação com a continuidade de sua formação e com o meio ambiente.</p> <p>Responsabilidade com o seu desenvolvimento profissional.</p>	<p>Formação continuada no sentido de busca para uma melhor qualificação no ensino e na pesquisa.</p>
<p>Formado em Agronomia pela Universidade Federal de Santa Maria e tenho Mestrado em Desenvolvimento Rural pela UFRGS, com o tema de pesquisa: Agricultura Familiar, Segurança Alimentar e Políticas Públicas. Sou filho de agricultor.</p>	<p>A experiência vivida no meio familiar está presente na temática do mestrado e repercute na prática profissional do docente.</p>	<p>Influências das experiências anteriores no mestrado</p>
<p>Cursei três semestres de Medicina Veterinária e, quando cheguei na parte clínica e cirúrgica, optei pela troca de curso e fui fazer Zootecnia. Me formei em 1996 pela UFSM. Após a conclusão da graduação ganhei uma bolsa de aperfeiçoamento. Com um ano e meio de bolsa de aperfeiçoamento no Departamento de Alimentos, passei na seleção do Mestrado, fui bolsista da CAPES. Durante o mestrado, por um ano ministrei aulas na universidade como bolsista. Quando estava concluindo o mestrado, passei no concurso como professora substituta.</p>	<p>Trocou de curso ao perceber que não se identificava com uma parte deste e procurou um outro na mesma área, mas que não tinha esta parte, que seria a parte clínica e cirúrgica.</p> <p>Encaminhamento para a pesquisa após a graduação na área de alimentos com um curso de aperfeiçoamento Após isso ingressou no mestrado, onde ministrou aulas como bolsista.</p>	<p>Identificação com a profissão docente e a formação contínua se faz presente nas ações através das buscas pela pesquisa.</p> <p>A importância dos saberes profissionais na vida dos professores para uma melhor segurança quando da sua utilização na prática.</p>
<p>Formada no curso de Licenciatura em Matemática. Quando fiz o vestibular tinha apenas 17 anos. Entrei na universidade para fazer matemática com a intenção de no ano seguinte prestar vestibular para Engenharia Civil. Só que, ao cursar a matemática, me apaixonei e me identifiquei com o curso e prestei vestibular para Engenharia. Eu me encontrei como profissional dando aulas e principalmente ministrando aulas para adolescentes. - Tempo de Serviço: 25 anos.</p>	<p>Identidade pessoal e profissional como docente adquirida no exercício profissional ao dar aulas para adolescentes.</p>	<p>A formação e o desenvolvimento profissional.</p> <p>Identidade pessoal e profissional</p>

¹¹ U.S-Unidade de Significado: no depoimento transcrito o que estiver em negrito são as Unidades de Significado.

As temáticas que emergiram das leituras e releituras das entrevistas não foram colocadas *a priori*. Elas expressam a síntese de aspectos significativos interpretados nas respostas dos docentes que buscaram os estudos de mestrados, procurando compreender de que forma esses repercutem em sua prática docente.

As temáticas são: formação do professor; identidade profissional, consciência profissional; desenvolvimento profissional, aplicabilidade da pesquisa em sala de aula; saberes da docência e a prática pedagógica, e serão tratadas no próximo capítulo.

4 IMPLICAÇÕES DA REALIZAÇÃO DO ESTUDO DE MESTRADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Neste capítulo, abordarei a formação do professor e o estudo de mestrado, consciência profissional, identidade profissional, saberes docente e práticas pedagógicas, temáticas que emergiram do processo de análise das entrevistas. Na discussão dessas temáticas, a empiria, em interlocução com os autores estudados, constitui a base para as reflexões.

4.1 A FORMAÇÃO E O ESTUDO DO MESTRADO

As análises dos resultados das entrevistas apontam que o estudo de mestrado possibilitou aos professores maior capacidade de reflexão sobre a prática desenvolvida por eles antes e depois do mestrado. Possibilitou maior capacidade crítica de suas aulas como eram anteriormente à realização do mestrado, visto que as mesmas não levavam o aluno à pesquisa, e os próprios professores se acomodavam dentro de um currículo defasado. Também não proporcionavam aulas com recursos audiovisuais, até porque não dominavam a tecnologia, assim como não tinham acesso a pesquisas atualizadas.

O mestrado, conforme mostram as entrevistas, também abre possibilidades de modificar a forma ética de o professor ver a sua disciplina e o aluno, mudando a consciência da valorização do mesmo enquanto pessoa, como mostra a fala de uma professora: “[...] e a partir do curso de mestrado eu comecei a ter uma visão diferente da minha disciplina na formação do aluno; eu comecei a ver o aluno como um todo, antes eu o via estanque, ou seja, só na minha disciplina, e era aquilo ali e pronto”.

Entendemos que a democratização do ensino passa pelos professores, sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, e que as modificações na prática docente só se concretizam na medida em que o professor aumenta sua consciência sobre a própria prática. Um professor nos diz que a partir do estudo do mestrado passou “a valorizar o aluno em toda a sua complexidade,

principalmente os nossos alunos que são internos e estão chegando cada vez mais cedo em nossas mãos”.

Zeichner nos diz que “os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa voltar às mãos dos professores” (1993, p.16) e não ser imposto por reformas de cima para baixo. A formação de professores, sob a bandeira da reflexão, pode ser considerada como uma reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir ordens de forma passiva, perante as reformas educacionais impostas.

A realização do mestrado possibilita também um aumento dos conhecimentos do professor a respeito dos conteúdos do seu campo de saber. O professor, quando não se sente seguro ou quando não domina um conteúdo, sai em busca de uma capacitação, para ter melhor qualificação na sua atuação como professor. Uma professora nos diz: *“Me especializei na área de tecnologia de alimentos em frutas e hortaliças, porque eu dava aulas e não dominava o conteúdo. Assim senti a necessidade de buscar a especialização por conta própria, até para auxiliar melhor os alunos”.* É essa reflexão que nos leva a pensar que o professor não é mais aquele mero espectador que se limita, muitas vezes, a repetir o que está nos livros, e a esperar que as coisas aconteçam, ou que lhe digam o que ele tem que fazer. Ele sai em busca de uma melhor qualificação, e essa sempre voltada para um melhor atendimento ao aluno.

A disposição de o professor de uma escola técnica federal, com seis cursos funcionando com um quadro reduzido de 28 professores, sendo que desses, seis são professores “substitutos”, sair em busca de uma melhor qualificação na sua formação profissional, o que não é fácil na realidade dessa e de muitas escolas brasileiras, não deixa de ser uma reação que vem ao encontro de uma luta por desenvolvimento profissional, pois os professores muitas vezes “brigam” para ter o direito a freqüentar um curso de mestrado.

A busca do “saber mais”, por parte desse professor, leva esse a desenvolver uma ação que não se limita à escolha dos meios e à resolução eficaz dos problemas. Delibera sobre os fins a serem atingidos numa ação, segundo as características e as contingências das situações de trabalho.

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão (ZEICHNER, 1993, p. 17).

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu trabalho em sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana, incentivando e conduzindo o aluno à pesquisa e à reflexão do seu papel no mundo de hoje, construindo com esse uma trajetória pessoal, profissional e humanizadora. O professor, ao realizar o mestrado, revelou tornar-se mais exigente consigo mesmo a respeito de sua prática. Ele procura refletir sobre o que aprendeu e de que maneira esse aprendizado pode contribuir nas suas aulas. Um dos professores nos diz: *“O mestrado contribuiu enormemente com a minha prática docente, porque no mestrado a gente tem noções de administração e de gestão nessa área de desenvolvimento rural; tem noções de política agrícola. Eu tive uma disciplina que tratou de toda política agrícola nacional desde 1965 e da política agrícola internacional. Então, todas essas reflexões que eu desenvolvi nas disciplinas do mestrado me auxiliam muito na sala de aula”*.

A análise mostrou também que há uma relação na pesquisa do professor com o contexto social e político do país. A sua pesquisa está ligada a sua origem, que tem ligação direta com a agricultura e, conseqüentemente, com a educação, e que está ligada a modelos de políticas internacionais. A sua pesquisa parece refletir as implicações desses em relação à agricultura familiar na produção de alimentos, das diversidades dos produtos e da própria sustentabilidade dos processos de produção e da preservação do meio ambiente, frente a grande degradação ambiental, utilização pesada de agrotóxicos, interferindo na agricultura do país. O professor defende a agricultura familiar, foco de sua pesquisa, como um modelo de organização social da propriedade para atingir a agricultura do país, como a mais adequada, em detrimento da agricultura patronal que se encontra instalada.

Em relação à entrevista desse professor, evidenciou-se uma preocupação de cunho ideológico com a agricultura familiar. Ao ser questionado sobre o que o levou ao mestrado, o professor manifestou-se dizendo *“Um fator que me levou ao mestrado é a questão da própria origem. Outro fator é o próprio modelo de*

agricultura que há no país hoje, que deve ser discutido. A escolha dessa temática se fez principalmente pela opção de defender a agricultura familiar e tentar mostrar que ela, em termos de modelo de organização social da propriedade e da própria agricultura do país, é bem mais adequada do que a agricultura patronal”.

As entrevistas revelaram que o professor, ao desenvolver uma pesquisa, primeiro busca uma identificação através de sua trajetória com o problema ou objeto a ser pesquisado e, ao mesmo tempo, já projeta de que forma poderá aplicá-la na sala de aula, ou seja, está sempre visando o retorno para a comunidade escolar e até mesmo regional. Ao perguntar para um professor “o que o levou ao estudo do mestrado?”, ele falou: *“O que me levou mesmo ao mestrado foi essa procura de saber mais e, principalmente, fazer um trabalho com algo com que eu me identificasse e gostasse, nesse caso eu queria estudar a cultura do porongo¹², que é muito comum em nossa região e é uma coisa nossa”.*

Os motivos da busca de estudos de mestrado para uma melhor formação do professor também estão ligados à questão da concorrência do mundo do trabalho: quanto mais qualificado, maior é a garantia da empregabilidade em escolas técnicas, centros federais e em universidades, onde, na maioria dos concursos, exige-se o título de mestre e doutor. Uma das entrevistadas que está nessa escola há quatro anos diz que sentiu isso muito forte em sua vida, antes de prestar o concurso para se tornar professora efetiva dessa escola técnica federal. Quando foi perguntado a ela o que a levou ao mestrado, ela respondeu: *“Eu não vou ser hipócrita. Sem dúvida, foi à concorrência no mercado de trabalho, pois na área das ciências rurais tem muita gente que faz mestrado e doutorado, e isso difere da área da pedagogia, por exemplo. E também o anseio de trabalhar com pesquisa, pois desde a graduação eu fui incentivada a pesquisar”.*

É através do redimensionamento de sua prática e da ação refletida que o professor pode ser agente de mudanças na sala de aula e na sociedade. Os professores, de uma maneira geral, buscam a realização por meio da pesquisa, pois o mestrado passa a ser um projeto de crescimento pessoal e de realização profissional.

¹² Porongo, s.m.1. Planta de cujos frutos se fazem cuias; 2. a cuiá feita desses frutos. OLINTO, Antonio. Minidicionário Antonio Olinto da língua portuguesa. São Paulo: Moderna, 2001.

No próximo item, abordarei as transformações na consciência do professor, após os estudos de mestrado. Procurarei trazer o que o professor diz em relação a sua formação após esses estudos e que tipo de implicações teve essa tomada de consciência do ponto de vista profissional

4.2 CONSCIÊNCIA PROFISSIONAL

Podemos afirmar, pela fala dos professores, que os estudos de mestrado lhes tornaram profissionais mais centrados na prática docente, que houve um amadurecimento na relação professor x aluno e uma maior consciência do papel de professor-educador, não sendo considerado como aquele que deposita e/ou transfere conteúdos.

Isso vem ao encontro do que Freire fala:

É que, se os homens são esses seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isso tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes (FREIRE, 2005, p. 71).

A partir das entrevistas, percebemos a maturidade de um fazer pedagógico, conscientizado através da pesquisa, que vem ao encontro da melhoria do ensino, e conseqüentemente, da prática pedagógica de sala de aula.

A educação reproduz, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia (FIORI¹³, 2005).

¹³ Professor Ernani Maria Fiori. Aprender a dizer a sua palavra - Santiago-Chile, dezembro de 1967. Prefácio do livro Pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, 2005.

As entrevistas nos permitem perceber um amadurecimento na consciência do professor quanto ao seu papel, atribuído principalmente ao significado dos estudos de mestrado na vida desses profissionais, com implicações precisas na sua ação docente em sala de aula.

Para definir consciência, vou utilizar-me das palavras de Fiori:

“A consciência¹⁴ é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. Absorvido pelo meio natural, responde a estímulos; e o êxito de suas respostas mede-se por sua maior ou menor adaptação: naturaliza-se. Despegado de seu meio vital, por virtude da consciência, o ser humano enfrenta as coisas objetivando-as, e enfrenta-se com elas, que deixam de ser simples estímulos, para se tornarem desafios. O meio envolvente não o fecha, limita-o – o que supõe a consciência do além-limite. Por isto, porque se projeta intencionalmente além do limite que tenta encerrá-la, pode a consciência desprender-se dele, liberar-se e objetivar, transubstanciando o meio físico em mundo humano” (2005, p.13).

Essa tomada de consciência se fez presente nesta investigação, a partir do momento em que o professor se distancia por um tempo da sua realidade profissional, da escola e dos alunos. Esse distanciamento leva à reflexão e, certamente, produz uma transformação na prática docente desse professor, pois a sua visão sobre o ensino muda e deixa de ter uma dimensão cartesiana e torna-se uma visão mais humanista, na forma como vê o aluno e como se relaciona com ele. Um professor, em resposta à questão “qual a mudança de fato que o professor percebeu após o estudo de mestrado”, respondeu: *“Hoje eu brinco mais com o aluno e procuro entendê-lo. Essa parte de relações humanas foi muito desenvolvida nesse mestrado, talvez pela distância, pois se afastar dois anos de sala de aula para mim, no início, foi difícil, pois [...] eu achava que o estudo de mestrado era algo desligado da realidade. E, com isso, passei a valorizar o aluno em toda a sua complexidade”*.

O professor adquiriu um novo olhar a partir de seu distanciamento de sala de aula e das leituras e visões de outros profissionais.

¹⁴ FIORI diz: Tudo foi resumido por uma mulher simples do povo, num círculo de cultura, diante de uma situação representada em quadro: “Gosto de discutir sobre isto porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim, observo como vivo” (op.cit., p.13).

A partir da troca de experiências com profissionais de outras áreas, podemos dizer que, enquanto *seres humanos*, estamos sempre aprendendo e agregando saberes. Não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos. Isso vem ao encontro das palavras de Arroyo:

Pela própria experiência humana, pelo convívio com filhos(as), netos(as), na família, pela proximidade com a infância nas salas de aula sabemos que ninguém nasce feito. Nos fazemos, nos tornamos gente. Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Se preferimos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo. Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem também há sucesso e fracasso. A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício (2000, p. 53-54).

Tornamo-nos humanos na medida em que as condições materiais em que vivemos e as relações que estabelecemos com outros seres são humanas e estamos sempre em busca de uma relação cada vez mais humana. Neste trabalho, através das entrevistas, percebemos isso na fala de alguns professores, quando dizem que, a partir desse estudo de mestrado, houve mais humanização na sua prática e na maneira de ver, ouvir, e entender o aluno. O professor, na busca contínua de qualificação, tende a passar por esse processo de humanização, através das relações com outros profissionais. Com isso, eles passam a ver e a entender o aluno como ‘pessoa’ e não apenas como ‘aluno’, como se esse papel fosse isolado do outro.

Uma das professoras entrevistadas disse: “*Nesse mestrado, aprendi de fato a ver o aluno como um ser humano aluno. Isso eu aprendi com o pessoal da psicologia, a importância de procurar entender cada ser como único e, ao mesmo tempo, fazendo parte do sistema, e a influência que ele (aluno) tem no sistema, mesmo tendo uma forma única de pensar e de ser. Ele faz diferença no meio em que ele está, e o meio também influencia nele*”. É interessante a conscientização da professora, que após tantos anos de profissão docente, passou a ter um outro olhar

sobre o seu aluno em sala de aula. Esse novo olhar é importante porque são eles, os professores, que têm acesso diário aos problemas da sala de aula e podem, por isso, lidar com os mesmos com familiaridade; mais do que isso, são eles que, de fato, podem apostar na melhoria do ensino.

Não quero com essa pesquisa fazer generalizações, e, muito menos, tenho a pretensão de concluir de forma definitiva. Muito pelo contrário, ela deverá permanecer aberta para que novas pesquisas surjam nessa direção. Mas percebe-se, através das entrevistas, que os professores, ao retornarem dos estudos de mestrado, valorizam muito esse lado da humanização. Isso nos faz crer que a escola e nossa docência podem se tornar mais humanizadas e, por conseqüência, formaremos seres humanos melhores, como podemos perceber na resposta do professor, quando foi questionado “Como ficou a sua prática após a conclusão do mestrado? E de que forma o mestrado contribuiu para essa mudança de fato?": *“A mudança mais forte foi na sala de aula. Sem dúvida, o meu lado profissional dentro da mesma se tornou mais humano e houve um amadurecimento docente”*. Essa convivência do professor com a pesquisa com implicações na sua maneira de ser e de tornar-se mais humanizado em suas relações com o seu aluno é importante na vida desse professor e mais ainda na vida do aluno. Lembro aqui as palavras de Arroyo: [...] “sem esquecermos os brutais processos de desumanização a que milhares de seres humanos são submetidos desde a infância. Humanização, desumanização são possibilidades dos seres humanos” (2000, p. 62).

“Cresce o número de profissionais da educação escolar que, tendo avançado na sua consciência profissional, social e política, e tendo denunciado o caráter desumanizador das estruturas sociais e econômicas não ficam satisfeitos com a denúncia, mas se perguntam se a escola reproduz inexoravelmente essa desumanização ou pelo contrário poderá contribuir para a outra viabilidade, a de sua humanização” (ARROYO, p. 62).

4.3 A FORMAÇÃO E A IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A identidade profissional, tratada nesse trabalho, diz respeito aos professores que realizaram estudos de mestrado. Constatamos que esses estudos contribuem para a construção de uma identidade e de um novo olhar do professor que desenvolve pesquisa e, ao mesmo tempo, a projeta para a sua sala de aula, dentro de uma visão mais humana do ensino.

“O ser humano é fundado neste movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar. Fazendo-se e ao fazer-se torna-se pensante, fundamentando-se historicamente no tempo, pois só esta historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir-a-ser. Assim, o trabalho é um processo contínuo e permanente autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser” (GHEDIN, 2005, p. 130).

A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático (PIMENTA, 1999, p. 18).

A identidade do professor é um processo de construção e essa construção se dá a partir da família, da sua origem, das imagens dos professores que tiveram na infância, alguns deixando mais que lembranças. Para Arroyo, “Sua imagem nos acompanha e contamina nossa forma de ser no presente” (2000, p.125), através da formação inicial e também a partir da experiência, quando se começa a atuar como professor. Aprendemos a ser professores e, como nos diz Arroyo, “Em outras instâncias e experiências de nossas vidas outras imagens se acrescentam e com todos esses aprendizados, por vezes resistindo a eles, fomos construindo nossa identidade pessoal e profissional. A imagem da professora, do professor que tivemos

não explica com exclusividade a imagem que cada um de nós carregamos” (2000, p. 125).

A identidade profissional de uma das entrevistadas começou a se delinear a partir de sua formação inicial, quando prestou vestibular para Engenharia e não passou. Mas passou em Matemática, licenciatura, em outra universidade; resolveu cursar, mas com a certeza de que faria um novo vestibular para Engenharia no ano seguinte. Ela diz: *“ao cursar a Matemática me apaixonei e me identifiquei com o curso e nunca mais prestei vestibular para Engenharia. Eu me encontrei como profissional, dando aulas e principalmente trabalhando, ou seja, ministrando aulas para adolescentes”*. A entrevistada se descobriu professora e, mais uma vez, me apropriou das palavras de Arroyo ao dizer: *“Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível. Essa condição está presente na socialização de toda nossa vida, sobretudo de nossa infância e juventude, na socialização das imagens profissionais”* (2000, p. 126).

A partir da fala da professora, percebemos a sua realização e, com isso, sua identidade pessoal e profissional sendo construída no exercício profissional. Após 22 anos de docência, a mesma professora, por circunstâncias pessoais, teve que se licenciar do trabalho de professora, para acompanhar seu marido, que fora morar em outro estado. Chegando lá, decidiu voltar a estudar e fez a seleção para o curso de mestrado na área da matemática. Foi selecionada e começou a cursar. Diz ela: *“quando comecei a cursar, percebi que aqueles conhecimentos de matemática pura não teriam aplicação em minha prática docente e não quis cursar”*. Então a professora procurou outra área e se identificou com a engenharia de produção. Ela justifica dizendo: *“dentro da engenharia de produção, que atinge área multidisciplinar, eu me identifiquei, pois havia troca de experiências com profissionais de outras áreas, como pedagogos, psicólogos, engenheiros; se tinha uma outra visão de ensino, diferente daquela que era da minha formação matemática, aquela coisa definitiva, acabada: é assim e pronto”*.

A identidade profissional e pessoal do professor, como pudemos perceber, neste trabalho, está voltada para a sua prática docente. Há a preocupação de aprender algo significativo nesses estudos, para que possa ser ensinado aos alunos, visando com isso à melhoria do ensino. É importante para o professor essa formação como mestre, pois o saber adquirido durante os estudos de mestrado o qualifica a introduzir e a incentivar a pesquisa nas salas de aula.

A presente pesquisa evidencia a construção da identidade profissional de um professor que foi motivado à docência pelo significado da escola por que passou e pela irmã professora que serviu de modelo para a consolidação da profissão docente. Ele diz: *“Fui estimulado a ser professor porque fui aluno do Colégio Agrícola e também por identificação com a minha irmã, que era professora desta escola e que já se aposentou”*.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios (PIMENTA, 1999).

Tardif, em relação à carreira e a socialização profissional, nos diz:

[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos (2002, p.107).

Nas entrevistas, pudemos perceber que a história de vida tem implicações diretas na construção da identidade pessoal e profissional e que o estudo de mestrado vem fortalecer essa identidade na formação do professor, como revela esta fala: *“Sou formado em Agronomia pela Universidade Federal de Santa Maria e tenho mestrado em Desenvolvimento Rural pela UFRGS, com o tema de pesquisa: Agricultura Familiar, Segurança Alimentar e Políticas Públicas. Sou filho de agricultor*

e isso tem influência na minha graduação por sempre trabalhar nas coisas e temas mais voltados à agricultura familiar, que é o que se tem nessa região de inserção da escola... Essa temática da agricultura familiar está bem presente desde a minha origem, faculdade, mestrado e prática profissional ". Esse professor também é técnico agrícola, formado nessa escola onde hoje atua como professor. Certamente a identidade profissional do professor está ligada a sua trajetória de vida.

A respeito da construção de um projeto próprio para professores que estão em busca de uma identidade, Nóvoa diz (1995) que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O professor, ao escolher um tema de pesquisa ou um problema a ser investigado, se identifica com o mesmo, ou seja, esse tema ou problema já o acompanha e é por meio da pesquisa que ele busca se tornar uma pessoa mais crítica e, com isso, defender com mais segurança uma teoria através de pensamento autônomo, crítico e reflexivo. Um professor que, no decorrer da entrevista, falou da sua identidade com a agricultura familiar desde a sua origem nos diz: "*se formos comparar a agricultura familiar com a agricultura patronal ou a grande agricultura, a agricultura familiar [...] leva grande vantagem, em termos de gerar emprego, de gerar alimento, de gerar a diversidade de produção*". O professor vai além no seu depoimento, pois percebe-se todo um comprometimento com a agricultura familiar, um engajamento pessoal, político e social, o que se reflete na identidade desse professor. Ele diz: "*se a gente for ver os países desenvolvidos, por exemplo, os Estados Unidos, tem bastante agricultura familiar, e na Europa, como a Itália, é tudo agricultura familiar, o que explica em parte o grande desenvolvimento desses países*". O professor que desenvolve pesquisa é estimulado a ter uma identidade que incorpora o pensamento crítico-reflexivo na sua prática docente.

"O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor" (NIAS, 1991 *apud* NÓVOA, 1995, p. 25). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

A valorização da pesquisa é importante para o trabalho docente, pois passa a fazer parte da identidade pessoal e profissional do professor, que vê conexões estreitas entre a realização do mestrado e a sua prática docente, conforme revelam as palavras de um professor: *“se não houvesse esse aproveitamento da pesquisa em sala de aula, eu acho que não teria nem porque pesquisar algo que não seria útil para o trabalho docente nem para os alunos”*.

“A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal” (DOMINICÉ, 1986 *apud* NÓVOA, 1995, p. 25).

A respeito da profissionalização dos professores, devemos levar em conta as condições históricas, culturais, políticas e sociais em que a profissão é exercida. Discutir sobre a profissionalização significa refletir sobre o espaço educativo, buscando a identidade profissional dos professores. O professor tem um espaço de decisões imediato, que é a sala de aula. Esse espaço precisa ser ocupado e percebido pelo professor, que, muitas vezes, apresenta um comportamento pragmático-utilitário, não como decorrência necessária e exclusivamente da divisão do trabalho na escola, mas por limitações vinculadas à sua qualificação e às condições de desenvolvimento de seu trabalho, impostas por políticas que desvalorizam o professor e desrespeitam o aluno.

Este trabalho mostra que, quando avança nos estudos, nesse caso, o de mestrado, o professor passa a ter uma visão mais ampla desse espaço que é a sala de aula, ao trazer para os alunos as pesquisas desenvolvidas, trazendo benefícios a eles e à comunidade. Um dos professores nos diz: *“Eu utilizo, nas aulas de gestão e de política, agrícola os dados da pesquisa, como, por exemplo: dentro da política agrícola tem um estudo da vocação regional. Na minha dissertação há vários dados secundários que eu levantei via questionário aqui na região, que eu reflito em aula com os alunos, para eles terem um conhecimento sobre a realidade socioeconômica das famílias, da agricultura, indicadores de população, de rendas”*.

É essa identidade com a profissão docente, de forma contextualizada com o que ocorre dentro e fora da escola, que o professor tem que trabalhar com o aluno, ou seja, deve trabalhar com uma visão abrangente de mundo, mas trabalhando primeiro o local, depois o regional e, por conseqüência, o macro-sistema, inserindo a escola e os alunos nesse contexto, usando para isso o espaço da sala de aula.

A identidade profissional é construção. Dentro de um programa de mestrado, ela se constrói através de um tema ou problema de pesquisa o qual deverá estar vinculado a uma linha de pesquisa oferecida pelos Programas de Pós-graduação, e a um professor-orientador. O tema ou problema de pesquisa tem de ser algo relevante para o professor devido à aplicabilidade na sua prática docente. Nesse sentido, uma professora diz: *“ao procurarmos um orientador, temos que ter um assunto, um tema, que tenha possibilidades e opções de envolvimento, pois com o que não vai ser útil no teu dia- a- dia, tu vais fazer uma coisa pra quê? Trancar dentro de uma gaveta e depois só usar o título? Eu acho que não é valido, pois tu acabas te desestimulando ao fazer uma coisa muito técnica”*. Por isso é importante o conhecimento do professor sobre o que, de fato, ele quer pesquisar e como esse estudo vai lhe auxiliar tanto no seu desenvolvimento pessoal, como profissional e organizacional.

O desenvolvimento profissional como eixo da formação docente precisa articular-se, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento organizacional (NÓVOA, 1995). O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do trabalho crítico, reflexivo, sobre sua práxis, e de reconstrução de sua identidade pessoal. A formação não é feita de acumulações de conhecimentos, mas, sim, de um trabalho reflexivo, crítico e permanente. O desenvolvimento organizacional refere-se às formas de organização e de gestão da escola como um todo, especialmente aquelas referentes ao trabalho coletivo.

Nesse trabalho referente ao estudo de mestrado, pensamos na pesquisa que se volta para o coletivo, mesmo sendo estudo focado em problema desenvolvido por um professor. Quando esse retorna à escola, à comunidade e região, a pesquisa passa a servir ao interesse de todos. Na pesquisa, constatamos a contribuição de um professor, que diz: *“na escola, no setor de Jardinocultura, estamos orientando um projeto dos alunos do segundo ano. É um projeto de pesquisa deles para a conclusão do curso de técnico em Agropecuária no ano que vem, ou seja, 2006. E, na região, o mestrado me possibilitou o trabalho com a comunidade: eu dou orientação para agricultores sobre o porongo”*.

“Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado

no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (NÓVOA,1995, p. 29).

A articulação desses três desenvolvimentos, pessoal, profissional e organizacional da formação docente, ressalta a importância das decisões que ocorrem no âmbito da escola, dos projetos de trabalho compartilhados.

Nos últimos anos, Pimenta (1999) tem desenvolvido o ensino da didática nos cursos de licenciatura e realizado pesquisas sobre formação inicial e contínua de professores. Nos cursos de formação inicial, é colocada a produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo, as problematizam a realidade do ensino nas escolas, em que se procura desenvolver nos alunos uma atitude investigativa. Nesse contexto, os pesquisadores estão empenhados em ressignificar os processos formativos, a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.

Colaborando na construção da identidade do professor, Pimenta coloca alguns pressupostos, quando nos diz que:

Na licenciatura, meus alunos são originários dos diferentes Institutos e Faculdades da USP: Letras, Física, Filosofia, História, Educação Física, Matemática, Ciências Sociais, Artes Plásticas, Química... juntos! O que nos coloca constantemente como desafio trabalhar com suas diferentes linguagens, discursos e representações. Suas descrenças (em relação ao curso, à profissão, às suas escolhas profissionais, à didática). Suas crenças (a uma didática prescritiva e de instrumentalização técnica do fazer docente). Tenho optado por trabalhar com esses alunos juntos, pois nos cursos são colocados, pela primeira vez, diante da necessidade de se perceberem enquanto professores (futuros) trabalhando coletivamente nas escolas, isto é, pela primeira vez enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes diferentes daqueles de seus campos específicos. O que me parece essencial para o trabalho interdisciplinar e coletivo nas escolas (1999, p.17).

Nos cursos de formação inicial, realmente se espera uma boa formação para os professores e não só a habilitação legal para exercer a profissão docente. Na verdade, se espera da licenciatura que essa desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente a construção de seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Nos estudos de mestrado, o professor é desafiado à pesquisa. Neste estudo também há alunos originários de vários cursos e de áreas diferentes, onde os professores-pesquisadores têm que trabalhar as diferentes linguagens, dependendo do interesse do pesquisador e da sua área de atuação.

Nessa relação de troca de experiências com profissionais de outras áreas, uma professora passou a ter, segundo ela mesma, “*outra visão de ensino*”. A partir do estudo de mestrado, passou a compreender melhor o ensinar e o aprender a prática docente desse humano ofício. O professor que retorna desse estudo passa a ver o aluno em sua complexidade e, a partir daí, começa a desenvolver uma identidade própria de trabalho frente aos alunos.

4.3.1 Universidade, pesquisa e ensino

Encarando a universidade como um local de cultura e de estudo aberto a todos, a Comissão não procura apenas concretizar a sua orientação central: educação ao longo de toda a vida. Procura, também, que seja reconhecida a missão da Universidade, e até as suas responsabilidades, na participação em grandes debates relacionados com a concepção e com o processo de transformação da sociedade (DELORS, 2001, p. 145).

Para possibilitar maior compreensão do papel da pesquisa realizada nos cursos de mestrado, abordo inicialmente questões referentes à universidade, a pesquisa e ao ensino. Embora não tenham sido discutidas com os professores da pesquisa essas questões, elas atuam como pano de fundo. Refletir sobre elas contribuirá para melhor compreensão dos resultados obtidos na pesquisa. Nesse sentido podemos dizer que:

O papel da universidade deve ser o de estimular e desafiar a razão, o de libertar a inteligência para a plenitude de sua possibilidade e, mais do que tudo, para a descoberta apaixonada do outro, esse nosso parceiro na imensa e enigmática aventura de viver (MAURO SANTAYANA, 1994 p. 12)¹⁵.

¹⁵ Apresentação do livro *A aventura da universidade* de Cristóvam Buarque. São Paulo. Paz e Terra, 1994.

No que se refere ao ensino e à pesquisa, pensamos na universidade. A universidade, entretanto, de maneira geral, não é o que deveria ser: um centro de criação do conhecimento, de pesquisa e questionamento. O universitário continua passivo, esperando o “ponto” do professor, memorizando e repetindo na prova, que decide a sua aprovação. Vasconcellos (1995, p. 19) confirma: “Formação deficitária; dificuldade em articular teoria e prática: a teoria de que dispõe, de modo geral, é abstrata, desvinculada da prática e, por sua vez, a abordagem que faz da prática é superficial, imediatista, não crítica”.

A universidade não é universal: desconhece ou não aproveita a evolução e mudanças do mundo da ciência e da tecnologia. De maneira geral, está isolada, repetindo um currículo defasado, inócuo, desinteressante e fechado. E, em relação à pesquisa, responde a questões superadas. Nesse sentido, Buarque diz que “a universidade se limita, ainda, a produzir para a velha estrutura social em crise. Sua produção, com muito mais “qualidade” hoje do que antes, está respondendo a perguntas antigas, a maior parte delas superadas. Daí a crise da universidade. (BUARQUE, 1994, p. 104).

O mesmo autor afirma que “o que mudou não foi a “quantidade-de-qualidade”, mas a “qualidade da qualidade””. A universidade não perdeu qualidade, perdeu velocidade. Ela não piorou, atrasou-se. A universidade deixou de ser vanguarda. É aí que está o sentido da sua perda de qualidade (1994, p. 112).

Nenhuma instituição sobrevive muito tempo, se não for capaz de reformar-se, adaptar-se a cada instante às exigências do momento, mantendo-se fiel ao seu papel permanente. A universidade tem demonstrado capacidade de adaptar-se realizando reformas necessárias, conservando a fidelidade ao seu papel histórico.

O profissional formado na universidade deverá atualizar-se, embasar-se teoricamente, observar a prática e tirar lições para melhorar seu desempenho. “Um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras. Uma instituição universitária que não sinaliza, desenha e provoca o futuro encalhou no passado” (DEMO, 1994, p. 27).

A seguir vou fazer a distinção entre a pós-graduação *latu sensu* e a pós-graduação *stricto sensu* e uma abordagem sobre a dicotomia entre o ensino e a pesquisa.

“A pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação, sendo, por isso mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. A pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo da formação de pesquisadores” (SAVIANI, 2002, p. 136).

O ensino e a pesquisa, numa situação ideal, são indissociáveis. Cabe considerar que a pós-graduação *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino: é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa como mediação, para se atingir o objetivo recomendado. 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 intervenção destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa, que será a parte principal da formação pretendida.

Um programa de pós-graduação abarca tanto atividades de ensino como de pesquisa, e tem como centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado. É preparando o bom pesquisador que, certamente, se prepara o bom professor, com uma concepção crítica do processo de conhecimento, de ensino e de aprendizagem. Todos os momentos e espaços do ensino, seja ele superior, técnico ou não, deveriam estar perpassados pela postura e pelas práticas investigativas.

A vivência acadêmica e científica na pós-graduação deve ser impregnada pela incorporação de um espírito investigativo e dedicada a uma efetiva prática de pesquisa. Impõe-se uma nova postura no lidar com todos os aspectos envolvidos por essa condição de pesquisa. “Inclusive pressupõe da parte do pós-graduando maturidade intelectual e maior autonomia em relação às interferências dos processos tradicionais de ensino” (SEVERINO, 2002, p. 73).

A instituição educativa já não possui um saber instituído inquestionável, mas esse se expande no tecido social, e para fazê-lo seu a instituição educativa necessita da inter-relação e da participação de toda a comunidade se não quiser excluir ninguém do direito à educação, à liberdade e à felicidade (IMBERNÓN, 2000).

No Brasil, sabe-se que as pesquisas são efetivamente feitas nas universidades pela pós-graduação, e que são praticamente inexistentes fora das universidades e de algumas outras instituições mantidas pelo setor público, como EMBRAPA¹⁶, ITA¹⁷, ITAL¹⁸ etc. Portanto é a pós-graduação que responde pela maioria das investigações científicas do País. As universidades são instituições de grande relevância social, especialmente porque promovem a formação humana e a pesquisa não como atividades eventuais e esporádicas, mas precisamente como elaboração metódica e sistemática, como forma e conteúdo inerentes à sua essência.

Os cursos de pós-graduação não podem negligenciar nem deixar de priorizar a formação de professores para a continuidade da construção da universidade rigorosa, crítica e socialmente relevante. Por isso, o pedagógico presente nos cursos deve emergir da consciência universitária como trabalho intencional e organizado. Trata-se de ensinar com todo o rigor possível os conhecimentos de uma dada disciplina. Mas também se trata necessariamente de conhecer e implementar as redes de significação e prática social desses conhecimentos, de engendrar novas formas de produzi-los e, ao mesmo tempo, de formar pessoas com a percepção do sentido ético e político de seu trabalho científico, do valor de sua formação pedagógica e de sua prática docente.

Essa abordagem sobre o programa de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, ensino e pesquisa serviu para situar como é vista e entendida a pós-graduação no Brasil e a importância desses estudos para a formação de um profissional mais competente e comprometido com a educação, com a construção e autonomia da humanidade.

A dicotomia entre o ensino e a pesquisa é discutida por muitos pesquisadores, por perceberem que existe, na realidade, um afastamento muito grande entre o ensino (a sala de aula) e a pesquisa educacional. Vale a pena refletir sobre as diferenças estruturais entre pesquisa e ensino, que permitem melhor entender por que a pesquisa é vista de forma distante, não podendo ser aplicada à sala de aula. Um modelo de pesquisa educacional que se afasta da realidade da

¹⁶ EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

¹⁷ ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica, é o órgão de ensino superior do Comando da Aeronáutica.

¹⁸ ITAL – Instituto de Tecnologia de Alimentos - Instituição de pesquisa, desenvolvimento e assistência tecnológica da Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Governo do Estado de São Paulo.

escola não serve para entender as relações entre a pesquisa e o dia-a-dia da sala de aula. Um dos professores entrevistados via a pesquisa de forma distante da realidade da escola. Ele disse: *“eu via o mestrado, de certa forma, muito desligado da realidade e eu sempre pensei em não fazer. No meu entender, era uma parada para estudar conteúdos que não tinham a ver com o dia- a- dia de uma escola”*.

Mas esse professor certamente mudou a sua visão após o seu ingresso no mestrado, pois ele passou por um processo de construção indo em busca do seu desenvolvimento profissional. Para contribuir sobre essa questão da dicotomia trago, Bernard Charlot, que diz:

Em primeiro lugar, a pesquisa ocupa-se de certos aspectos do ensino, e o ensino é um ato global contextualizado. Assim, nunca a pesquisa pode abranger a totalidade da situação educacional. Esta é uma primeira diferença. Em segundo lugar, a pesquisa faz análise, é analítica; o ensino visa a metas, objetivos; o ensino tem uma dimensão axiológica, uma dimensão política; o ensino está tentando realizar o que deve ser, a pesquisa não pode dizer o que deve ser. Não se pode misturar um discurso político e um discurso científico. Assim há uma diferença estrutural entre um ato pedagógico, o ato de ensino, que sempre tem uma dimensão política, e a pesquisa, que deve ser mais prudente, que deve analisar o que é e não pode dizer o que deve ser (2005, p. 90).

Existem outras razões que nos levam a entender por que é difícil a relação e os desencontros entre o ensino e a pesquisa. Esses desencontros procedem de ambos os lados. A universidade, na sua análise, pesquisa para auxiliar os professores na sua formação e na sua prática docente. E os professores, ao entrarem em contato com os textos acadêmicos, dizem que os estudos são abstratos, ou seja, não condizem com a realidade das escolas.

As teorias se encontram desconectadas das escolas reais. Há queixas recorrentes de professores com relação a que eles e suas escolas têm sido sistematicamente considerados pelos pesquisadores apenas como objeto de estudo. Por sua vez, nas universidades, os pesquisadores mostram-se insatisfeitos, reclamando que as escolas e os professores não utilizam os conhecimentos gerados pelas pesquisas e, quando o fazem, é para distorcê-los. Realmente, as novidades pedagógicas alcançam as escolas, mas docentes e gestores, ao se defrontarem com os textos produzidos no âmbito acadêmico, se decepcionam com o caráter abstrato de grande parte deles e pela forma idealizada como a realidade escolar é retratada.

Ainda sobre a questão das pesquisas e da sua relação com a realidade educacional, Tardif nos coloca:

Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si. Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino (2002, p. 35).

Os professores muitas vezes acham que não está havendo nenhuma vinculação entre as pesquisas e a realidade escolar, assim como os pesquisadores também se queixam, quando dizem que as pesquisas estão aí para serem usadas e não são.

As pesquisas e a realidade das escolas deveriam caminhar sempre juntas. A construção dos saberes tanto dos pesquisadores como dos professores tinha que ter como base uma e outra, pois só assim a educação, o ensino e a pesquisa se fortaleceriam e, acima de tudo, haveria a cooperação entre universidades e escolas para a formação dos saberes de professores e alunos, visto que essa construção é um processo contínuo e depende dessas duas realidades

O professor que tem consciência sabe que sua formação não termina com a saída da universidade, pelo contrário, essa lhe aponta caminhos, fornece conceitos e idéias, a matéria-prima de sua especialidade. O resto é por sua conta, ou seja, por conta do profissional que se formou e que precisa estar vigilante relativamente a sua prática pedagógica. Muitos professores, na construção de suas trajetórias, tiveram de aprender na prática, estudando, pesquisando, observando, errando muitas vezes, até chegarem aos profissionais competentes que hoje são.

O professor que se torna pesquisador assume um papel importante. Ele faz a ponte entre a pesquisa e o ensino e, através deles, a prática pedagógica do professor tende a melhorar, a amadurecer e a ter mais qualidade, e isso vem ao encontro da formação e da trajetória profissional do professor.

O amadurecimento docente em um estudo de mestrado é importante para a formação e a construção de uma trajetória humanística do professor, pois todo o seu

envolvimento naquele período, sem dúvida, desperta no professor o gosto pela pesquisa, e isso vai ser ensinado pelo professor ao aluno.

Esse ensino através da pesquisa tem grande valor prático. Ele incentiva o professor a projetar um currículo intrinsecamente motivador. Também diminui a distância profissional entre o professor e os alunos (SHOR, 1986).

A pesquisa, realizada por cada professor no mestrado, como venho mostrando no decorrer deste trabalho, abriu um leque de oportunidades tanto para o professor, que teve a oportunidade de cursar um mestrado e desenvolver a sua pesquisa, como para os alunos, que se beneficiam com isso a cada aula ministrada pelo professor. Através da pesquisa, podemos dizer também que a auto-estima do professor melhora com os estudos de mestrado, e isso, conseqüentemente, repercute na relação com o aluno. Uma professora diz: *“como docente o mestrado acrescenta em várias coisas, a tua auto-estima melhora e isso reflete nos alunos”*.

A pesquisa passa a ter um sentido especial, pois envolve o professor na tarefa de investigar e analisar seu próprio mundo. “O primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos” (SHOR, 1986, p. 21). Essa concepção contribui para que a pesquisa deixe de ser um mito e possa se tornar uma prática acessível a todos os professores interessados em se tornarem professores-pesquisadores e a melhorarem a sua prática e a sua visão da disciplina na formação do aluno.

“Unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo alunos e professores na criação de um conhecimento comumente partilhado. A pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito frente aos fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida” (CUNHA, 1989, p. 32).

É nesse sentido de integração, de caminhar junto e de fazer, e não apenas de reproduzir o que está feito, que os estudos de mestrado, nesta pesquisa, vêm mostrar a valorização do aluno pelo professor e também a disposição do professor de ensinar. Uma das professoras diz: *“eu acho que os alunos [...] se sentem valorizados por estar com um professor que tem uma boa formação, [...] isso também é importante para eles, até pela confiabilidade do conhecimento que tu ensinas”*.

As pesquisas que os professores desenvolveram nos estudos de mestrado estão de certa forma influenciando-os na prática docente, e estão tendo

aplicabilidade prática, pois há o incentivo à pesquisa por parte do professor sobre o aluno, que é levado a pesquisar e desenvolver projetos na escola e na região sob a orientação do professor. Este nos diz: *“a pesquisa está tendo aplicabilidade prática na escola e na região. Estamos envolvendo alunos nesse trabalho, em parceria com a escola e com a prefeitura, e isso é muito bom porque a pesquisa não ficou na gaveta, não confinou-se na universidade, possibilitando ter acesso a outras coisas, como o artesanato do porongo”*.

A pesquisa em educação tem uma significação política fundamental decorrente do compromisso substantivo da educação com a construção da cidadania, e conseqüentemente, com a humanização do professor.

O professor que realiza estudos de mestrado constrói saberes no decorrer da pesquisa e enriquece ainda mais a sua trajetória.

4.4 SABERES DA DOCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos (TARDIF, 2002, p. 37).

A natureza do trabalho do professor é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas. Nesse capítulo, abordarei os saberes docentes e a implicação desses na prática pedagógica do professor que realizou estudos de mestrado.

4.4.1 Os saberes dos professores

Neste item, pretendo abordar os saberes que os professores adquiriram com a realização do curso de mestrado. Para a compreensão adequada dessa temática, achei importante trazer o pensamento de autores como Tardif, Pimenta e de outros que sistematizaram a questão dos saberes.

A seguir, faço uma interlocução com esses autores, a partir da interpretação das entrevistas.

Nas entrevistas, surgiram saberes relativos à didática, relativos à relação professor – aluno e saberes relativos à área de conhecimento do professor. Iremos abordar esses saberes buscando relacioná-los com os condicionantes e visualizá-los no contexto de trabalho de cada professor que participou da entrevista.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Podemos afirmar que o saber não é isolado do contexto pessoal e profissional do professor. Quando a formação integral do professor é privilegiada, diferentes saberes serão construídos em sua trajetória pessoal.

Nesse trabalho, os professores demonstram vontade e dedicação, buscando novos saberes através do estudo de mestrado como objetivo de realização profissional. O saber do professor está relacionado com a pessoa do professor e com a sua identidade e história de vida, e essa história passa pela escola, pelo trabalho desenvolvido em sala de aula, na relação com os alunos.

O estudo de mestrado a partir desse trabalho revelou o incentivo à pesquisa por parte dos professores em relação aos alunos, dando condições para que estes se tornem mais críticos e curiosos.

Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (1996, p. 26).

O estudo de mestrado alarga esta condição, de que aprender criticamente é possível, e nos leva à pesquisa, ocasionando mudanças na prática docente do professor, que diz: *“Uma mudança que houve na minha prática de sala de aula foi o incentivo à pesquisa [...] então, o mestrado foi importante na realização da pesquisa atualizada, para mostrar ao aluno a questão da bibliografia, e de como se faz uma pesquisa”*.

A formação do professor por meio dos estudos de mestrado se revela, nessa pesquisa, a partir das rupturas feitas pelo professor na sua prática docente, após o retorno desses estudos, pois o mesmo passa a respeitar o aluno, enquanto ser humano, e a si mesmo, com a organização do próprio tempo e da valorização do seu espaço como professor.

Uma das formas em que se percebe essa ruptura é na maneira como o professor aprende a conviver com a pesquisa em benefício do ensino, tirando proveito dela nas suas aulas, ao mesmo tempo em que incentiva e desperta o interesse por essa atividade nos alunos. A pesquisa relativa ao ensino é aquela que acompanha o ensino, modifica-o, procura estar atenta ao que acontece com as ações propostas no mesmo, aponta caminhos de reorientação do ensino praticado, produz novas ações, reformula concepções, produz rupturas na maneira de ensinar e até mesmo de pensar a pesquisa. Como nos coloca um professor: *“Uma mudança [...] foi o incentivo à pesquisa devido aos trabalhos que tivemos no mestrado com pesquisas atualizadas, e isso estou mostrando e incentivando dentro dos conteúdos que trabalho na sala de aula”*.

É essa coerência entre ensino e pesquisa que precisa ser criada na prática, tanto nas escolas como nas universidades, pesquisar é desenvolver um olhar, é assumir uma postura, um olhar que não é o da ação. O professor-pesquisador, a partir do momento em que retorna a sua prática de sala de aula, modifica o olhar. Já não é o olhar do pesquisador e, sim, do professor cuja ação que está imbuída da pesquisa e quer aproveitar o espaço da sala de aula para melhor ensinar o aluno.

A evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes. Segundo o relatório Delors:

A educação ocupa cada vez mais espaços na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas [...] a própria educação está em plena mutação: as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída em muitos setores modernos de atividade, pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação (2001, p. 103).

A formação atrelada ao desenvolvimento profissional estimula o professor a ter mais autonomia, sendo que essa autonomia certamente será contextualizada com a profissão, valorizando paradigmas de formação que promovam professores reflexivos, para que assumam compromissos e responsabilidades.

A reflexão dos professores sobre a sua ação docente nos reporta à expressão “professor reflexivo”, muito utilizada por vários pesquisadores, e já mencionada neste trabalho anteriormente. Nessa pesquisa, através da fala dos professores podemos observar que há reflexão sobre o que foi estudado e o que foi aprendido no mestrado e como isso pode está sendo aproveitado e aplicado em sala de aula. O professor ao distanciar-se de sua prática docente, desenvolve outro olhar a partir da pesquisa, como declara uma professora que modificou a sua prática após os estudos de mestrado. Ela diz: *“Eu acredito que melhorei a minha prática em sala de aula porque consegui ter outra visão daquilo que faria, pois através dos olhos dos outros eu consegui melhorar minha prática”*.

Podemos dizer que a melhoria da prática de cada professor neste trabalho está diretamente ligada a sua formação como mestre, e isso tem ligação direta com os saberes construídos e apropriados pelo mesmo durante o seu estudo de mestrado. Iremos tratar primeiramente do saber relativo à didática do professor, que apareceu na entrevista, ou seja, relacionado à sua maneira de ensinar. Onde o professor traz uma nova metodologia que incentiva o aluno à pesquisa. Uma professora expressa de forma clara a importância da construção desse saber: *“Depois do mestrado tu preparas as aulas com materiais mais atualizados e com melhor qualidade, enfim a mudança da didática como um todo foi para melhor. Também são oportunizadas aos alunos práticas mais ligadas à pesquisa. Até nas aulas práticas, testar formulações, inventar produtos novos, fazer análise sensorial de produtos, foram procedimentos que eu aprendi no mestrado e que antes eu não tinha conhecimento”*.

No meu entender, é no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual está inserido. A partir deste trabalho, passamos a entender que o estudo de mestrado faz parte dessa construção, levando o professor à pesquisa e, com isso, à reflexão sobre sua prática docente, sendo esta expressão do saber pedagógico, constituindo-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica.

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (AZZI, 1999, p. 43).

O trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula expressa a síntese do saber pedagógico possuído pelo professor e, quanto mais rica essa experiência, melhor está sendo a reflexão, ou seja, a responsabilidade do professor sobre a sua aprendizagem e, conseqüentemente, a do aluno também. Essa reflexão e essa consciência do professor sobre a importância de seus estudos para o bom desempenho na profissão docente são importantes para a sua identidade profissional. Um professor declara que as reflexões feitas no mestrado têm aplicabilidade em sua prática docente: *“todas as reflexões que eu desenvolvi nas disciplinas do mestrado me auxiliam muito em minha prática docente, eu não preciso preparar uma aula de gestão ou política agrícola, porque essas disciplinas eu tive no mestrado. Então eu trabalho aquele conceito básico, aplicação de fórmulas de gestão de cálculos. Sem falar que dois capítulos da minha dissertação foram sobre a política agrícola regional, como o PRONAF e políticas de prefeituras que trabalham com agricultores, EMATER, conselhos de desenvolvimentos, conselhos agropecuários, tudo isso foi analisado, que dá uma boa base pra trabalhar nessas duas disciplinas com os alunos”*.

Temos que investir de forma positiva nos saberes dos professores. A profissionalização docente tem contribuído para a transformação da escola, pois, através dela, os professores exercem a sua atividade com mais autonomia,

integridade e responsabilidade, produzindo com isso a melhoria e a qualidade de ensino.

As pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (PIMENTA, 1999, p. 16).

A valorização dos saberes do professor pode mudar o sujeito - professor. Nóvoa diz que:

É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que *obrigam* a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo, portanto *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (1995, p. 27).

E é com esse espírito de enfrentar situações muitas vezes inusitadas numa sala de aula que o professor empenha os seus saberes sociológicos, políticos, psicológicos. Enfim, dependendo da situação criada, o professor se vê obrigado a emitir seu parecer, se expondo e ao mesmo tempo se colocando a serviço. Em relação aos saberes dos professores, Tardif declara:

Diante do sociologismo, afirmo que é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo (2002, p. 15).

O saber relativo à relação professor–aluno que apareceu nessa pesquisa vem ao encontro dessa fala de Tardif de que o saber dos professores é profundamente social e está ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), situado num espaço de trabalho, como a sala de aula, a escola, arraigado

numa instituição e numa sociedade. Esse estudo de mestrado, foco desse trabalho, é um compromisso social do professor para com os alunos e a instituição, pois há uma preocupação por parte do professor de melhorar e enriquecer essa relação, assim como a sua didática em sala de aula. Um professor ao ser questionado sobre o que melhorou na sua prática, após o estudo de mestrado, diz: “[...] *melhorou a questão da relação professor – aluno, e a própria didática, porque no mestrado existe um rigor, uma exigência bastante teórica na área da sociologia, antropologia, economia rural. Há bastantes exigências em termos de apresentação de trabalhos para os professores, na defesa de relatórios, de artigos frente aos próprios colegas*”.

Essa evolução do professor na sua atividade docente revela que ele percebe a importância de desenvolver uma prática pedagógica mais consistente, que esteja mais ligada ao social.

O professor trabalha com diferentes saberes de diferentes grupos sociais que freqüentam a escola, nessa pesquisa uma escola técnica com regime de internato, onde os alunos procedem de 68 municípios do estado do RS, SC, PR e MS, são saberes diversos e o professor se preocupa com esses conflitos de saberes diversificados em sua sala de aula e procura atender de uma forma mais humana essa complexidade, assim como as transformações por qual o aluno – adolescente passa. Um professor ao ser questionado sobre o que mudou na sua prática, após o estudo de mestrado, manifestou sua inquietação relativamente aos alunos que estão chegando a essa fase da adolescência na escola e muito longe da família. Ele nos diz: “*passsei a valorizar ainda mais o aluno em toda a sua complexidade, principalmente os alunos que são internos e estão chegando cada vez mais cedo a nossas mãos, muitas vezes, entrando na adolescência, rompendo com uma estrutura de família e tendo que se ambientar em um colégio interno com normas e regras*”.

Para compreender as palavras do professor, recorremos ao estudo de Tardif que considera os diversos tipos de saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação com cada um desses saberes. Ao longo de suas carreiras, os professores apropriam-se desses saberes. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (2002, p. 36). E é esse saber plural que se apossa do professor nessa

pesquisa, ao colocar sua preocupação com a fase em que o aluno chega à escola e com as rupturas que sofre esse aluno adolescente.

Os saberes da formação profissional são: “o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação”(2002, p. 36).

Esses saberes que são adquiridos durante a formação dos profissionais são importantes para a sua prática, pois estão relacionado com o cotidiano da escola.

Quanto aos saberes disciplinares, se acreditarmos que a formação do professor deve ser sustentada por um único pilar¹⁹, esse profissional terá uma única preocupação, que é a transmissão de conhecimentos. O saber oriundo desse tipo de formação é o saber disciplinar, isto é, o saber da física, da matemática e de outros campos do conhecimento dos cursos de graduação.

Na entrevista, a professora licenciada em Matemática abordou, de certa forma, essa questão do saber disciplinar, quando ela diz que via o aluno, só na sua disciplina, como se fosse algo estanque, isolado de um contexto histórico e social. Dando-se conta disso, após a realização do estudo de mestrado, ela diz: “*A minha formação matemática é muito tecnicista, então é 8 ou 80, ou seja, não é admitido nada fora desse padrão. Mas, a partir do curso de mestrado, eu comecei a ter uma visão diferente da minha disciplina na formação do aluno*”.

Até então o único pilar que a professora sustentava era o da matemática, ocasionando com isso a transmissão de conhecimentos e, conseqüentemente, a redução do aluno ao aspecto cognitivo. Sem fazer, portanto, a projeção deste no contexto escolar e, muito menos, no social.

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita (TARDIF, 2002, p. 40).

¹⁹ O termo “pilar” é usado no sentido da formação do professor em física, matemática, engenharia, ou seja, sem a formação pedagógica.

Estes saberes (disciplinares e curriculares) transmitidos pelo professor situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente e são incorporados a ela através de disciplinas, programas e competências a serem transmitidos pelos professores.

Em relação aos saberes curriculares no estudo de mestrado, através da pesquisa desenvolvida pelo professor, vários saberes referentes à mesma foram incorporados ao currículo das disciplinas trabalhadas em sala de aula. Segundo um dos professores, o estudo do mestrado contribuiu muito na construção de saberes relativos à área de conhecimento de algumas disciplinas que o professor trabalha, e esses o auxiliam muito em aula, assim como também há outras disciplinas cujo estudo não contribuiu no sentido curricular.

Esses saberes curriculares, ao serem desenvolvidos na pesquisa pelo professor-pesquisador, em geral são incorporados às suas aulas. O mesmo se torna autor e, sendo assim, não percebe a exterioridade frente a esse saber que foi por ele elaborado.

Foi perguntado ao professor se o estudo de mestrado contribuiu de alguma forma para sua prática em sala de aula, e o professor respondeu: *“Em algumas áreas não contribuiu, como na área de tecnologia de alimentos. Mas em outras disciplinas como Gestão I e II e Política Agrícola, o mestrado contribui enormemente nas minhas aulas”*.

Tardif aborda outro saber, que é o saber da experiência ou saberes experienciais: trata-se de um saber construído na prática cotidiana e que integra o saber docente. Muitos professores, porém, não têm consciência de que o produzem.

A influência do estudo de mestrado no saber da experiência incide mais especificamente na formação como ser humano do professor, que, ao distanciar-se do seu local de trabalho, a escola, dá-se conta do seu papel como educador. É esse distanciamento que o leva a refletir sobre a sua prática, e, ao retornar a sala de aula, na relação com os alunos, torna-se mais sensível. Uma professora diz: *“a partir do mestrado passei a ver o aluno como um todo”*. No exercício cotidiano de sua função como professor, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis, o que difere de uma pesquisa, na qual, muitas vezes, os condicionantes são problemas abstratos. Tardif nos diz que:

lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (2002, p. 49).

Neste trabalho, a partir das pesquisas feitas com os professores, podemos dizer que o incentivo à pesquisa que está sendo desenvolvido nas práticas pedagógicas de cada um pode se tornar em *habitus*, um estilo de ensino nas aulas desses professores, através de um saber-ser e de um saber-fazer de cada professor envolvido, o qual poderá ser validado no trabalho cotidiano.

Tardif, quando aborda os saberes experienciais, nos coloca a objetivação parcial destes:

Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente? Não, pois essas certezas também são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares. É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (2002, p. 52).

Os saberes experienciais são necessários na prática da profissão docente; eles não provêm das instituições nem são sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes adquiridos na prática dos professores que, através das relações, se sistematizam para a formação de outros docentes. No caso desse trabalho, se sistematizam na formação de técnicos.

Os saberes construídos pelo professor ao longo de sua existência de sujeito, seja como aluno, seja como profissional, podem ser valorizados na formação, ao longo de toda a vida, pois são saberes agregados. A partir desses, o professor pode fazer uma reflexão sobre sua atuação enquanto docente, assim como também pode propor novas ações, porque novos saberes se incorporam aos anteriores.

Os saberes que o professor constrói desde a infância, juntamente com a família, vão se reconstruindo conforme o seu nível de desenvolvimento, e certamente contribuem para a sua prática docente. Um dos entrevistados coloca sobre como foi motivado a ser professor. *“Fui [...] aluno do Colégio Agrícola e também me identificava com a minha irmã, que era professora [...]. Faz 14 anos e meio que trabalho como professor. Iniciei minha carreira em uma Escola Agrícola privada onde trabalhei por quatro anos, ministrava aulas em oito disciplinas da área técnica. Depois fiz um concurso para essa escola e passei. Faço hoje o que sempre tive vontade de fazer”*.

A busca do saber nos estudos do mestrado passa pelo uso de metodologias inovadoras nas aulas. Pelas entrevistas percebi a importância delas para os professores, pois todos procuram utilizar metodologias que incentivem os alunos à pesquisa. Assim, de certa forma, trazer os saberes da academia para dentro da sala de aula é importante para o professor e, certamente, o será para o aluno, ao perceber o empenho do professor para com a sua aprendizagem. Um professor nos colocou a importância da metodologia de pesquisa em sala de aula para que o aluno tenha acesso. Ele diz: *“é importante colocar para o aluno aquela pesquisa mais da academia, gerada dentro das universidades, e as da Embrapa, para que o aluno tenha acesso”*.

Após abordarmos os diferentes saberes que são construídos nos estudos do mestrado, vamos discutir, a seguir, de que forma a pesquisa desenvolvida no programa de pós-graduação pode ter aplicabilidade na prática dos professores que a desenvolveram.

4.4.2 Implicações da pesquisa na prática docente

A docência assume um papel relevante, ela faz o trânsito entre a pesquisa e o ensino. O professor, ao retornar de um mestrado, traz a sua pesquisa e a sua leitura para bem próximo do aluno, possibilitando a ele um novo olhar a partir do seu.

“O professor não é um cientista, pois seu objetivo não é a produção de novos conhecimentos, nem mesmo o conhecimento das teorias existentes. Os juízos do professor estão voltados para o agir no contexto e na relação com o outro, no caso

com os alunos. Ele não quer conhecer, mas agir e fazer, e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer” (TARDIF, 2002, p. 209).

Esta fala de Tardif vem ao encontro da fala de uma professora na entrevista: *“Fiz seleção para ingresso no mestrado na área da matemática e, quando comecei a cursar, percebi que aqueles conhecimentos de matemática pura não teriam aplicação em minha prática docente e não quis continuar, pois eu sentia falta de alguma coisa diferente que pudesse fazer, para depois passar de uma certa forma para os alunos”*. Através da fala da professora, percebe-se a sua intenção de buscar um saber “diferente”, que tenha aplicabilidade na sua prática, para melhor agir como professora.

A prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria. Laneve (1993, 1999) preocupa-se em como o professor pode construir teoria a partir da prática docente. Aponta, entre outros fatores, o *registro sistemático* das experiências, a fim de que se constitua a *memória da escola*.

A importância da prática docente para a memória da escola é muito importante, pois é essa que contém elementos importantes, como a problematização, a intencionalidade, para que seja encontrada solução, para uma prática docente de qualidade.

Não podemos afirmar que a transformação da educação seja algo que se encontra muito distante. Muito pelo contrário, acredito que é possível instaurar um novo processo de reflexão na prática docente, que produza mudanças. Esse processo é importante para a ação docente se tornar cada vez mais qualificada na pessoa do próprio sujeito-professor.

Zeichner diz que:

Reflexão também significa o reconhecimento que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos de ensino. Embora se corra o perigo destes sentimentos levarem a uma rejeição irrefletida dos conhecimentos produzidos nas universidades (e pessoalmente, penso que isso seria um erro tão grave como a rejeição imediata dos conhecimentos dos professores), é bastante claro que a melhoria das escolas não pode depender só dos conhecimentos produzidos na universidade (1993, p. 16).

Percebo que há uma desconsideração no âmbito da universidade quanto aos saberes produzidos no contexto das escolas, ocasionando reclamações dos professores quanto à utilidade do que se aprende nos cursos de formação, pois a prática é sempre muito diferente. As realidades diferenciadas são deixadas de lado, assim como os currículos e a prática do professor.

A tarefa do professor é bastante complexa. O ensinar se localiza dentro de um espaço, que é a sala de aula e a escola, e essas estão vinculadas a uma instituição, a uma sociedade.

Eu penso que realmente é importante a valorização da escola, mais especificamente, da sala de aula, como espaço de construção do saber docente. Mas convém salientar que, mesmo considerando a sala de aula como um local privilegiado nas situações de ensino, compartilho as colocações feitas por Pimenta, ao se expressar:

As situações de ensino que tradicionalmente constituem preocupação da didática são aquelas desenvolvidas em 'aula' (sala de aula), nas escolas. No entanto, mesmo que prossiga tomando a sala de aula como local privilegiado para as atividades de ensino, é importante considerá-la nas suas múltiplas determinações. A 'aula' ultrapassa a 'sala', determinando para além dela, assim como é determinada pelo que está para fora dela e nela adentra pelos sujeitos que nela atuam. A aula é, pois um 'microcosmo' no qual estão presentes as contradições sociais (1994, p. 59).

Assim, podemos destacar que as trocas e as interações que ocorrem entre alunos, conteúdos e professores são os alicerces da construção do conhecimento sobre o ensino, ao mesmo tempo em que são o resultado da elaboração do que foi concebido pelos professores e do que foi vivido por todos na sala de aula. Lembro sempre que cada aluno traz consigo uma bagagem muito rica, pois cada um vem de uma realidade cultural distinta, e, certamente, isso facilita, ou melhor, favorece o processo de formação do conhecimento.

Podemos dizer que a ação educacional é um processo de construção do conhecimento, constituído pela bagagem cognitiva dos professores e alunos, associado à interação processada entre eles, bem como ao contexto sociocultural que compartilham.

O saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2002, P. 17).

Nesse sentido, como contribuição, trago a fala de uma das entrevistadas que, após vinte e dois anos de docência, resolveu fazer o mestrado, porque se sentia *“caminhando sozinha dentro da escola”* e não estava se sentindo mais realizada na profissão com a qual tinha uma identidade e percebia estar perdendo força como profissional.

“Eu estava um pouco desgostosa em sala de aula; me sentia caminhando sozinha dentro da escola. Eu achava que puxava para um lado e os outros soltavam do outro. E que não estava conseguindo mais aquilo que conseguia no início da carreira. Eu estava perdendo a minha força pra fazer aquele trabalho que, no momento, eu julgava ser melhor para o aluno”.

As palavras de Tardif (2002) fazem, de fato, sentido, quando ele diz que as relações dos professores com os saberes nunca são estritamente cognitivas, e que o saber dos professores tem íntima ligação com o trabalho deles na escola e na sala de aula.

Após os estudos de mestrado, a professora modificou a sua prática docente com a aquisição de novos conhecimentos, tornando-a mais rica. Reconhece a importância das leituras feitas e das relações estabelecidas com professores, professor-orientador e com o estudo de mestrado em si.

Durante a entrevista, foi perguntado à professora se, após o estudo de mestrado, ela se considerava com outra visão sobre a profissão docente. E ela respondeu: *“Sem dúvida, principalmente através do relacionamento com os professores e com o orientador e principalmente através das leituras. Eu colhi muitos frutos com esse mestrado na minha visão como professora e até mesmo como mãe”.*

A professora aprendeu a ver o aluno como ser humano na sua totalidade. Ela disse também: *“Você começa a ver o mundo de forma diferente pelo contato com outras pessoas e outros tipos de conhecimento a que você não estava acostumada”.*

Uma outra professora respondendo sobre a implicação do mestrado na sua prática, disse: *“Melhorou muita coisa, desde a questão de aprender a se virar até escrever. Tu aprendes a precisar o que falas, aprendes a procurar uma bibliografia, aprendes a usar melhor os recursos da informática Como docente, o mestrado acrescenta várias coisas”*.

A partir dessa retomada consciente do processo educativo por parte desses professores que desenvolveram pesquisa, vários focos de análise merecem atenção, incitando a todos que, de uma maneira ou outra, se sentem comprometidos com a educação a contribuir com a transformação lenta, mas contínua do pensar docente. A reflexão coletiva sobre questões relativas à rotina pedagógica tem-se mostrado eficiente, pois, através dela, não encontramos culpados, mas, sim, novos caminhos, posturas e compreensão.

Como nos diz Arroyo, “Ensinar, aprender, socializar, desenvolver, enfim formar esse conjunto de dimensões em cada criança, adolescente ou jovem tem sido, ao longo dos séculos, as esperanças depositadas na educação e na docência. Hoje, esperanças e exigências dos educandos e da sociedade” (2004, p. 224).

Ensinar é complexo e há bastante desigualdade social, enfrentada pelo professor nas escolas e, como já abordei anteriormente, na escola em que foi desenvolvida a pesquisa os alunos procedem de municípios e estados diferentes. Com isso há uma questão social e também de escolarização. O professor, na sua relação com os saberes, não busca somente a coerência, mas a utilização desses saberes de forma integrada no trabalho docente, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

Tardif nos coloca que:

Os saberes profissionais são variáveis 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 (2002, p. 263).

O objeto de trabalho dos professores é o ser humano, individualizado e socializado ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, individuais e sociais.

Na pesquisa, através das entrevistas constatei essa preocupação com a questão da humanização dos professores frente aos alunos. Segundo o relato de alguns, o que proporcionou a reflexão do professor sobre a sua prática docente foi o estudo de mestrado. Todos os entrevistados relatam mudanças, tanto nos saberes da didática como da prática docente na relação com os alunos, no incentivo à pesquisa, enfim em algo bem próximo da realidade de ambos, professor e alunos, que se concretiza na sala de aula.

Um dos entrevistados, quando foi questionado sobre a sua prática em sala de aula, se tinha sofrido alguma mudança em decorrência dos estudos do mestrado, disse: *“Eu mudei muito, até como pessoa me tornei mais calmo, mais centrado. Eu era muito apressado em fazer as coisas. Mudei como pessoa e também como profissional. Acho que amadurecemos ficando fora, convivendo com pessoas com outras experiências”*.

Cabe aqui colocar a importância do conhecimento sobre o saber da formação e suas relações com a prática docente, entendendo que esses saberes buscam seu sentido na relação intrínseca com a prática social dos indivíduos, expressa em seu cotidiano escolar. A partir daí, ressalta-se a necessidade do estudo sistematizado da epistemologia, considerando-se essa a análise mais próxima do conhecimento, tornando, assim, o professor o mestre do saber, transformando a imagem negativa, muitas vezes, refletida na sociedade. Sentimos a necessidade de reversão do estado instituído profissionalmente, e, para que a transformação ocorra, precisamos olhar profundamente as nossas ações como profissionais, agentes de mudança. Nesse sentido, a reflexão coletiva é muito valiosa, contribuindo para a interação entre alunos, professores e disciplinas, engendrando a construção socializadora do saber básico, do conhecimento coletivo, inserido no contexto sociocultural que compartilhamos e pelo qual somos responsáveis.

Com base no que foi pesquisado, podemos referendar a importância do estudo de mestrado como incentivo à pesquisa na sala de aula, pois o professor, ao realizar uma pesquisa, fica imbuído desse saber e transforma a sua prática, como nos relata um professor que está tratando sobre a pesquisa nos seus conteúdos de sala de aula. aproximando esse saber apreendido ao aluno: *“Uma mudança que*

houve na minha prática de sala de aula foi o incentivo à pesquisa devido aos trabalhos que tivemos no mestrado com pesquisas atualizadas, e isso estou mostrando nos conteúdos da sala de aula”.

Por ter como objeto de trabalho o ser humano, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. Afinal, nenhum professor ensina no vazio. Ensina sempre numa instituição, num espaço, num tempo, numa cultura, num contexto; nunca solto, isolado, desconectado. Portanto, cada professor está impregnado de sua experiência, que de alguma forma lhe constitui enquanto pessoa e enquanto profissional. E procura investigar algo que venha ao encontro de suas necessidades e angústias e de suas reflexões como professor e como profissional envolvido em um contexto.

A reflexão não incide em um conjunto de passos ou métodos específicos a serem utilizados pelos professores, mas é uma maneira de enfrentar e responder aos problemas. “A reflexão vai além da busca de soluções lógicas e racionais e implica certamente intuição, emoção e paixão” (PAIVA, 2003, p. 55). E identificação com aquilo que queremos realizar e/ou pesquisar.

Sacristán (1993) fala da profissão docente como expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor. Nesse sentido, percebemos que há um saber específico da profissão docente, há uma instrumentalização própria inerente ao trabalho do professor. Porém, precisamos salvaguardar que essa instrumentalização não é única nem pode ter padrões rígidos, pois são construções, marcas, histórias que vão fazer o sujeito encontrar a sua forma de ser professor, de autorizar-se. Por isso, as especificidades de cada sujeito professor devem ser consideradas.

É por isso que Nóvoa (1995) vem insistentemente apontando a necessidade de se (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores, ou futuros professores, apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Nesse sentido de interação entre o pessoal e o profissional, uma professora coloca que o estudo de mestrado lhe possibilitou a convivência com pessoas de nível cultural excelente e que instigam o professor a trabalhar com qualidade. Ela

nos diz: *“O mestrado me possibilitou conviver com pessoas com um nível cultural excelente. Isso é uma coisa que inspira a gente a trabalhar com qualidade, fazer as coisas bem-feitas, pois quando tu vês as pessoas trabalhando bem, isso te anima e dá vontade de trabalhar e de se envolver também”*.

O aproveitamento da pesquisa dos professores é importante para a sua prática pedagógica, e os saberes construídos ao longo de um estudo de mestrado inspiram o professor a trabalhar com ânimo, envolvimento e vontade.

Por isso é importante continuarmos pesquisando, pois a prática docente não é algo que se esgota em si mesmo e, dada a sua complexidade, é sempre algo que estaremos buscando melhor compreender, sem a pretensão de querer explicar tudo.

Como diz Brandão²⁰, os seres humanos e o que eles geram como cultura, movimento, arte, linguagem, música, etc. não podem ser explicados como o mundo físico, o biológico, nem podem ser considerados como natural.

Pensamos em mudanças possíveis no ensinar e aprender numa sala de aula, pois acreditamos que essas mudanças devem humanizar e harmonizar a sala de aula, mudando o aluno e também o professor, tornando-os sujeitos de uma sociedade mais justa e ética, que busca, em tese, a inclusão de todos, com seus limites, conflitos e possibilidades. Nesse sonho, encontro guarida em Santos, quando ele anuncia para o tempo que estamos vivendo um novo paradigma, o paradigma emergente, que é,

paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Com esta designação, quero significar que a revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (2000, p.74).

O autor nos diz que “o paradigma emergente constrói-se a si mesmo através de uma tripla transformação: a transformação do poder em autoridade partilhada; a

²⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Fala proferida num seminário organizado pelo PPG em Educação da UNISINOS, 2004.

transformação do direito despótico em direito democrático; a transformação do conhecimento-regulação em conhecimento-emancipação” (2000, p. 334).

De acordo com concepções de conhecimento, de ensino e de aprendizagem com cunho político-social, o professor não pode ser neutro. Paulo Freire, falando a esse respeito nos diz que:

Ensinar é absolutamente fundamental. Para mim a questão é como ser um professor que facilita o saber aos educandos, aos estudantes. Em outras palavras, como ensinar sem impor aos estudantes nosso próprio conhecimento, nossas opções políticas e ideológicas. Mas também sem omiti-las. [...] Mas eu também respeito as escolhas deles. Se nós entendemos que ensinar não é uma experiência de dar conhecimento aos outros nem de demonstrar conhecimento sobre isto ou aquilo, mas de trocar com os estudantes para que eles se apoderem do conhecimento que é de todos [...]. Há um certo momento em que também os professores facilitadores têm que ensinar alguma coisa. Se eles não fazem isto, o processo de engajamento como ato de conhecer pára. Epistemologicamente é impossível conhecer sem informação. Há um momento no processo de conhecimento no qual o sujeito cognitivo precisa de um segundo tipo de informação. Precisamente neste momento em que a informação é demandada, os facilitadores têm que ensinar porque eles têm que tornar possível a informação (apud GADOTTI, 2001, p. 405).

Nesse depoimento de Freire, fica evidenciada a sua forma de relacionar o conhecimento do professor com o conhecimento do aluno, permeado pela questão do ensino. O professor tem que ensinar sem impor, e para isso tem que se informar sempre.

Através dessa pesquisa, esse empenho do professor de buscar algo mais para a sua prática se faz presente na sua fala, como demonstram que já foram citadas no decorrer deste trabalho. No sentido de ilustrar, trago a fala de uma das professoras que constatou a necessidade de buscar uma motivação para o seu ensino, pois se sentia como se o seu processo de engajamento tivesse parado e achava que precisava de informações novas para conhecer e posteriormente ensinar. Ela diz: *“Eu senti que faltava alguma coisa, tanto que fiz pós-graduação²¹ em Pedagogia Social, que não atendeu àquilo que eu buscava; não me satisfiz como profissional; eu fiquei angustiada com tudo e não via a hora de me aposentar, para poder ficar livre de tudo aquilo que eu estava passando. Pois sentia que*

²¹ No sentido de especialização – Lato Sensu.

realmente eu não estava mais rendendo tudo o que poderia render como professora”.

A professora em questão concluiu o mestrado no ano de 2001 e, em vez de se aposentar, como ela mencionou na entrevista, prestou concurso para uma escola federal no ano de 2003. Percebe-se uma melhor motivação para o ensino, principalmente na realidade nossa de tantas desigualdades, e nesse sentido utilizei-me das palavras de Gatti quando diz:

Ensinar é uma prática complexa, ainda mais nas condições de desigualdade social que o profissional enfrenta face a seus alunos e das diferentes condições de escolarização com que tem de lidar no sistema. Libâneo (1982) explica essa questão ao afirmar que a prática pedagógica é “uma prática social envolvendo uma inter-relação adultos-aprendizes, observada a fase de desenvolvimento psicológico e social destes últimos e que visa a modificações profundas nos sujeitos envolvidos a partir de aprendizagem de saberes existentes na cultura, conduzida da sociedade” (GATTI, 1997, p. 43).

Neste capítulo, procurei esclarecer, através da pesquisa empírica, aspectos da formação de professores, a consciência e a identidade profissional de professores e procurei trazer algo a respeito dos saberes dos professores e as implicações do estudo de mestrado na prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta investigação, foi possível perceber a importância do estudo de mestrado na prática docente de professores. A pesquisa mostrou que a reflexão crítica, apoiada em estudos teóricos e em dados empíricos gerou, nos professores que realizaram curso de mestrado, novas práticas pedagógicas, provocando mudanças na sala de aula. Constatamos, principalmente, que o mestrado possibilitou ao professor uma nova postura na forma de ensinar, valorizando a pesquisa e incentivando o aluno à sua prática..

Podemos dizer também que esses estudos contribuíram para a formação de profissionais mais centrados na prática docente, na relação professor-aluno, trazendo uma maior consciência do seu papel de professor, como não sendo aquele que apenas deposita conhecimentos na cabeça dos alunos. Nesse sentido, o professor assume um papel muito importante, enquanto agente de mudança, favorecendo um relacionamento de construção de conhecimento com o aluno, com os colegas e com a comunidade.

Para Ghedin, “o ser humano é fundado neste movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar, fazendo-se e, ao fazer-se pensante, é capaz de fundamentar-se historicamente no tempo. Só essa historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir-a-ser. Assim, o trabalho é um processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser” (2005, p. 130).

A principal conclusão a que chegamos a partir dessa investigação é que o estudo de mestrado é importante para a prática pedagógica do professor. Percebemos pelas entrevistas um professor mais sensível, mais motivado, preocupado com uma melhor relação com o aluno. Constatamos também que os professores consideram que houve melhora na sua didática, desde a organização da aula até a elaboração de materiais, bem como no incentivo à pesquisa. Manifestaram também ter crescido em seu envolvimento com a escola e com a região.

O afastamento da sala de aula durante o mestrado, conforme revelaram, os fez refletir sobre a postura que tinham frente aos alunos e sobre a importância do

aluno no meio social. Ele passou a ser visto como pessoa e não apenas como a figura de um aluno frente à disciplina de cada professor, isolada do contexto. Através desta investigação, percebemos também que os professores aplicam as suas pesquisas de alguma forma na sua prática docente, trazendo para o contexto do aluno a pesquisa gerada dentro da universidade, minimizando assim a dicotomia existente entre ensino e pesquisa, teoria e prática.

Estes professores que buscam uma formação continuada mais especializada, neste caso o estudo de mestrado, mostraram-se, em muitos aspectos, como professores inovadores, que, em vez de se deixarem arrastar pelo sistema de ensino dirigido à conquista de produtos de aprendizagem estabelecidos, procuram experimentar as situações de ensino para a busca de processos que tenham um maior potencial educativo (ELLIOTT, 1990b, apud CONTRERAS, 2002).

Os resultados desta pesquisa me levam a sugerir que deveria haver mais incentivos aos professores para a realização desse estudo, por meio de bolsas fornecidas por órgãos financiadores do próprio governo. O professor que buscasse o seu desenvolvimento profissional independente desses órgãos financiadores e do governo deveria ter um incentivo da escola, através de flexibilidade no horário ou redução de carga horária sem corte no seu salário. Isso tudo de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, que deveria prever uma política de qualificação interna para o seu quadro de professores.

A formação contínua precisa realizar-se nas condições e possibilidades de acesso aos espaços formais de conhecimento, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, para que o professor, além de ascender profissionalmente, tenha a fundamentação teórica necessária à reflexão e à análise da realidade, indispensáveis à construção de sua prática pedagógica. É preciso estabelecer a relação indivíduo + professor + instituição escolar + universidade.

Além dessa relação, é importante estabelecer parceria entre escola e universidade, as quais a partir de uma postura de buscar conhecer uma o trabalho da outra, estarão aprendendo e, de certa forma, se fortalecendo gradativamente, tanto na pesquisa como na aplicabilidade dessa na própria universidade e nas escolas .

A natureza do trabalho docente requer uma permanente revisão das suas práticas. O professor precisa ser sujeito da construção dos seus conhecimentos e, para isso, tem que estar preparado para analisar o próprio trabalho realizado, de modo que possa atuar incessantemente na direção de uma educação de qualidade.

O professor, além da constante revisão e reflexão da sua prática, tem que questionar sempre a postura de políticas públicas em relação à pesquisa em educação, pois toda ciência surge pelo questionamento da verdade. Nesse sentido, me utilizo de Boaventura, quando diz: “o desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação” (2000, p. 23).

Os professores, ao buscarem o estudo de mestrado, mostraram sua superação, e eu, enquanto autora e também sujeita dessa pesquisa, também superei muitas dificuldades, no sentido pessoal, financeiro e profissional, pois, no início do mestrado, tive uma redução de salário, não usufruí de bolsas de incentivo à pesquisa, porque não me licenciarei totalmente do trabalho, até porque não havia quem me substituísse nas aulas e na função exercida. Talvez por isso eu esteja “teorizando essa superação”.

Freire diz que somos condenados ontologicamente a ser mais. Portanto, somos seres inacabados, inconclusos (1996). “Conscientes do inacabamento, sei que posso ir além”, diz o autor. “A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (1996, p. 64). Nesse movimento de busca, é que professores, permanentemente se constroem como tal durante toda a trajetória profissional. Como diz Paulo Freire: “Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos” (1996, p. 64).

Com este estudo, foi possível perceber a importância da realização do curso de mestrado, pois constatei uma mobilização do saber docente que se refletiu na prática pedagógica dos professores, após esses estudos. Entretanto, o saber do professor é algo construído ao longo de uma vida profissional ativa, sendo um processo de construção constante, em que o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANDRÉ, Marli E.D.A. (org.). *Formação de professores no Brasil 1990–1998*. Brasília: MEC/INEP/COMPEAD, 2002.

ANDRÉ, Marli E.D.A.; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, Miguel G. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Saberes pedagógicos e atividades docente/ textos de: Edson Nascimento Campos... [et. al.]* – São Paulo: Cortez, 1999.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. *Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática*. UnB, 1994.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs.). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*; tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. *Solidão e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Lisboa: ASA Editoras II, 2001.

CUNHA, Maria Izabel da. *Tendências investigativas na formação de professores*. XX REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Sessão Especial, 1997.

CUNHA, Maria Izabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96 – 8ª ed.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia – O Cotidiano do Professor*; tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

HENZ, Celso Ilgo. O humano do humano na docência. In: HENZ, Celso Ilgo & GHIGG, Gomercindo (orgs.). *Memórias, diálogos e sonhos do educador: homenagem a Balduino Antonio Andreolla*. Santa Maria, 2005.

IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*; trad. Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación del Profesorado*. Barcelona : Paidós, 1994.

JANIS, Irving L. O problema da validação da análise de conteúdo. In: LASSWELL, Harold. *A linguagem da política*. Tradução Lúcia Dauster Silva e Sônia de Castro Neves. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1979.

LIMA, M.S.L. *A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2001.

LIMA, Maria do Socorro Lucena, GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o Papel dos Profissionais da Educação. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, Mario Osório. *A aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência*. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.

MARQUES, Mario Osório. A formação continuada do professor pela pesquisa. In: MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo (org.). *Pesquisa e formação de professores*. Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ, 2002.

MARQUES, Mario Osório. *A Formação do Profissional da Educação*. Ijuí : UNIJUÍ, 1992.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4.ed.: Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). DESLANDS, Suely; NETO CRUZ, Otavio; GOMES, Romeu: *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Textos de: Lise Chantraine – Demailly...[et.al.] – 2.ed. – Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

OLINTO, Antonio. *Minidicionário Antonio Olinto da Língua Portuguesa*. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2001.

PAIVA, Edil V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, Edil V. (org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

PIMENTA, Selma G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997c.

PIMENTA, Selma G. *Para uma re-significação da Didática – Ciências da educação, pedagogia e didática - Uma revisão conceitual e uma síntese provisória*. Anais do VIII ENDIPE. Florianópolis, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Saberes pedagógicos e atividades docente/ textos de: Edson Nascimento Campos...[et.al.] – São Paulo: Cortez, 1999.*

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. *Panorama Atual da Didática no Quadro das Ciências da Educação*. Anais do VII ENDIPE: Goiânia, 1994.

SACRISTÀN, José Gimeno. *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional*. In: IMBERNON, F. (coord). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE/Universitat de Barcelona: Horsori, 1993.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Conteúdo: V.1. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad, 1995. (coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v.I).

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Nas entrevistas, inicialmente, solicitei aos professores que falassem um pouco sobre sua trajetória pessoal e profissional e também sobre a prática pedagógica, após o estudo de mestrado, seguindo o seguinte roteiro.

- Trajetória pessoal e profissional
- Dados sobre a formação inicial;
- Tempo de prática docente;
- Objetivos que levam um professor a fazer um mestrado;
- O que mudou na prática pedagógica depois do estudo de mestrado;
- Relatos de mudanças concretas que ocorreram após esses estudos: falar e dizer qual;
- Aplicabilidade e/ou aproveitamento da pesquisa desenvolvida no mestrado, na prática pedagógica do professor.

APÊNDICE B

QUADRO SÍNTESE DAS ANÁLISES

Depoimentos e Unidades de Significado	Interpretação	Temáticas
<p>Sou formado em Agronomia pela UFPEL, tenho curso de formação de professor (esquema I) tenho especialização em tecnologia de alimentos pela UFPEL e defendi a minha dissertação de mestrado em outubro de 2004 na UFPEL. A minha pesquisa foi dentro da temática agroecológica e estudei a cultura do Porongo.</p> <p>O que o levou ao MESTRADO? A capacitação da gente é importante e sempre temos que procurar, eu via o mestrado de uma certa forma muito desligado da realidade e eu sempre pensei em não fazer. No meu entender era uma parada para estudar uma coisa que não tinha a ver com o dia a dia de uma escola</p> <p>O que me levou mesmo ao mestrado foi essa procura de saber mais e principalmente fazer um trabalho com algo com que eu me identificasse e gostasse. Nesse caso eu queria estudar a cultura do porongo, que é muito comum em nossa região, e é uma coisa nossa, e trabalharia com uma cultura vinculada com a realidade da região e que eu gostava. Eu senti com esse projeto que os professores da banca queriam algo diferente, só estudavam alface, tomate... E esse projeto se encaixou com a proposta deles de estudar algo voltado para a diversidade, agroecologia e o meio ambiente.</p> <p>Também dentro da questão profissional, temos o incentivo financeiro, ganhar mais, eu acho que isso é inerente ao ser humano. Apesar de que, com o mestrado, o incentivo financeiro não é grande coisa. Agora eu nunca busquei o mestrado como fonte de afirmação profissional como forma de ostentar o título de mestre.</p> <p>- Na tua prática mudou alguma coisa nesse retorno após os dois anos de curso? O que mudou? Tu percebeste</p>	<p>Preocupação com a continuidade de sua formação e com o meio ambiente.</p> <p>O professor gosta de estudar, de se especializar, se preocupa com o 'meio' escola e com o 'meio' comunidade e região. A sua grande dificuldade era o afastamento da sala de aula.</p> <p>Também tem uma identificação muito forte com a questão agroecológica.</p> <p>Incentivo financeiro na carreira docente.</p> <p>Melhora do relacionamento entre professor x aluno.</p>	<p>Formação continuada no sentido de busca para uma melhor qualificação no ensino e na pesquisa.</p> <p>A pesquisa e o ensino vistas de forma dicotômicas.</p> <p>A busca do saber agregando a isso a identificação pessoal, profissional e regional.</p> <p>Profissional mais centrado na prática docente.</p>

<p>curso? O que mudou? Tu percebeste essa mudança na tua prática de sala de aula?</p> <p>- Eu mudei muito até como pessoa, eu me tornei mais calmo, mais centrado nas coisas. Eu era muito apressado em fazer as coisas. Mudei como pessoa e também como profissional. Acho que amadurecemos ficando fora, convivendo com pessoas com outras experiências. Hoje eu brinco mais com o aluno e procuro entendê-lo. Essa parte de relações humanas foi muito desenvolvida nesse mestrado, talvez pela distância, pois se afastar dois anos de sala de aula pra mim no início foi difícil, pois, como já citei antes, eu achava que o estudo de mestrado era algo desligado da realidade. E com isso passei a valorizar o aluno em toda a sua complexidade, principalmente os nossos alunos que são internos e estão chegando cada vez mais cedo a nossas mãos, muitas vezes entrando na adolescência e rompendo com uma estrutura de família e tendo que se ambientar em um colégio interno com normas e regras.</p> <p>Uma mudança que houve na minha prática de sala de aula foi o incentivo à pesquisa devido aos trabalhos que tivemos no mestrado com pesquisas atualizadas e isso estou mostrando dentro dos conteúdos da sala de aula. Utilizo lâminas mostrando tabelas com pesquisas feitas. O aluno vê que tem coisa atualizada, e isso é uma das grandes coisas do mestrado, agente volta a estudar porque muita coisa a gente esqueceu da graduação e outras nem foram muito trabalhadas. Então o mestrado foi importante nessa questão da pesquisa atualizada, mostrar para o aluno a questão de bibliografia, e como se faz uma pesquisa. Eu voltei com mais vontade de ouvir o aluno, e em relação aos conteúdos tinha alguns que eu dava muita ênfase e eu percebi que dava pra trabalhar de uma forma diferente não eliminando ou deixando de lado mas...trabalhando no dia-a-dia do aluno e com isso incentivar à pesquisa para que tenha conhecimento e com isso valorizar mais o seu lado profissional dentro do dia-a-dia da sala de aula .</p> <p>- Na tua concepção na volta do mestrado houve uma mudança?Qual foi a mudança real que tu percebeste?</p> <p>A mudança mais forte foi na sala de aula</p>	<p>Houve amadurecimento docente em relação: À paciência; Saber ouvir; Compreender; Valorização do aluno em toda a sua complexidade;</p> <p>Entender o aluno como “pessoa” e não apenas como “aluno”, como se fosse algo isolado no mundo.</p> <p>Incentivo á pesquisa por parte do professor aos seus alunos nas aulas ministradas.</p> <p>Uso de tecnologias nas aulas. Transposição dos saberes da academia para dentro da sala de aula em relação ao incentivo à pesquisa.</p> <p>A docência assume um papel relevante, ela faz o trânsito entre a pesquisa e o ensino.</p> <p>São 14 anos de prática docente e faz o que sempre teve vontade de fazer.</p> <p>A pesquisa está tendo um aproveitamento dentro e fora da escola, ou seja, está tendo aplicabilidade prática.</p>	<p>Os saberes da experiência através das relações com outras pessoas.</p> <p>Consciência do papel de professor educador, e não apenas do professor que deposita e ou transfere conteúdos.</p> <p>Incentivo à pesquisa em sala de aula.</p> <p>Amadurecimento docente e profissional , humanizando-se através da pesquisa acadêmica.</p> <p>Aplicabilidade da pesquisa na prática.</p>
---	--	---

<p>sem dúvida foi o meu lado profissional dentro da mesma que se tornou mais humano e amadurecimento docente e a parte assim... de colocar a metodologia na pesquisa, aquela pesquisa mais da academia gerada dentro das universidades e da Embrapa; colocar isso para que o aluno tenha acesso .</p> <p>Quantos anos de prática docente e como chegaste a ser professor? E a pesquisa está tendo aplicabilidade na prática?</p> <p>Fui estimulado a ser professor porque fui aluno do Colégio Agrícola e também por identificação com a minha irmã que era professora desta escola e que já se aposentou.</p> <p>Faz 14 anos e meio que trabalho como professor. Iniciei minha carreira em uma escola agrícola particular por 4 anos onde ministrava aulas em 8 disciplinas da área técnica. E depois fiz um concurso para essa escola e passei.</p> <p>Faço o que sempre tive vontade de fazer.</p> <p>E em relação à pesquisa, a mesma está tendo uma aplicabilidade prática na escola e na região. Na escola, no setor de Jardinocultura estamos orientando um projeto dos alunos do segundo ano. É um projeto de pesquisa deles para a conclusão do curso de técnico em agropecuária no ano que vem, ou seja, 2006.</p> <p>E na região o mestrado me possibilitou o trabalho com a comunidade. Eu dou orientação para agricultores sobre o porongo. Estamos com um trabalho em um município de plantar o porongo, mas no sentido de artesanato. Estamos envolvendo alunos nesse trabalho em parceria com a escola e com a prefeitura, e isso é muito bom porque a pesquisa não ficou na gaveta não confinou-se na universidade, possibilitando ter acesso a outras coisas, como o artesanato do porongo.</p>		
--	--	--

Depoimentos e Unidades de Significado	Interpretação	Temáticas
<p>Formado em Agronomia pela Universidade Federal de Santa Maria e tem Mestrado em Desenvolvimento Rural pela UFRGS, com o tema de pesquisa: Agricultura Familiar, Segurança Alimentar e Políticas Públicas, defendido em 21 de dezembro de 2004. É filho de agricultor e isso tem influência na sua graduação por sempre trabalhar nas coisas e temas mais voltados à agricultura familiar, que é o que se tem nessa região de inserção da Escola. A minha formação acadêmica foi sempre nesse sentido no tempo de faculdade e o que eu trabalho hoje na Escola, também nessa parte de projetos que eu oriento é bem voltado a essa área. E o meu mestrado que foi estudar dentro da temática de agricultura familiar nos municípios do Alto Uruguai. Então eu acho que essa temática da agricultura familiar está bem presente desde a minha origem, faculdade, mestrado e prática profissional. Nesse sentido é interessante.</p> <p>- O que te levou a fazer um mestrado? Uma das coisas que me levou é a questão da própria origem e um outro fator também é o próprio modelo de agricultura que tem no País hoje que deve ser discutido, pois, se vamos ver do ponto de vista da produção do alimento, das diversidades dos produtos da própria sustentabilidade dos processos de produção, da própria geração de ocupação de pessoas no meio rural, se formos comparar a agricultura familiar com agricultura patronal ou a grande agricultura, a agricultura familiar, nesses itens que eu citei, leva grande vantagem, em termos de gerar emprego, de gerar alimento, de gerar a diversidade de produção. Então eu acho que a escolha dessa temática se faz no fundo pela opção de defender a agricultura familiar e tentar mostrar que ela em termos de modelo de organização social da propriedade, é bem mais adequada do que a agricultura patronal, com monocultura, degradação ambiental, uso pesado de agrotóxico, enfim, tem todas essas implicações em termos de agricultura no País. Se agente for ver os</p>	<p>A experiência vivida no meio familiar está presente na temática do mestrado e repercute na prática profissional do docente.</p> <p>Fundamenta com conhecimento a sua opção pela pesquisa em Agricultura Familiar.</p> <p>Aproveitamento da pesquisa na prática docente.</p> <p>Realidade e Realização Profissional o aprendizado do ofício.</p>	<p>Influências das Experiências anteriores no mestrado.</p> <p>Opção na escolha do mestrado: motivos de cunho ideológico.</p>

<p>países desenvolvidos por exemplo, os Estados Unidos, tem bastante agricultura familiar e na Europa, como a Itália, é tudo agricultura familiar, o que explica o grande desenvolvimento desses Países.</p> <p>- Qual o tempo de prática docente? Tenho 3 anos de prática docente.</p> <p>- Como ficou a tua prática docente após o mestrado O mestrado contribuiu de alguma forma, ou não? Em algumas áreas não contribuiu, principalmente na área que eu atuo de tecnologia de alimentos, microbiologia. Em algumas disciplinas ele não tem nada a ver. Mas nas outras disciplinas, como Gestão I e II e Política Agrícola, o mestrado contribuiu enormemente porque no mestrado a gente tem noções de administração e de gestão nessa área de desenvolvimento rural, tem noções sobre política agrícola. Eu tive uma disciplina que tratou de toda política agrícola nacional desde 1965 e da política agrícola internacional. Então, todas essas reflexões que eu desenvolvi nas disciplinas do mestrado me auxiliam muito. Eu não preciso nem preparar uma aula de gestão ou política agrícola porque essas disciplinas eu tive no mestrado. Então eu trabalho aquele conceito básico, aplicação de fórmulas de gestão de cálculos. todas as reflexões que eu desenvolvi nas disciplinas do mestrado me auxiliam muito, eu não preciso preparar uma aula de gestão ou política agrícola, porque essas disciplinas eu tive no mestrado. Então eu trabalho aquele conceito básico, aplicação de fórmulas de gestão de cálculos. .Sem falar que dois capítulos da minha dissertação foram sobre a política agrícola regional, como o PRONAF e políticas de prefeituras que trabalham com agricultores, EMATER, conselhos de desenvolvimentos, conselhos agropecuários, tudo isso foi analisado, que dá uma boa base pra trabalhar nessas duas disciplinas com os alunos. Eu utilizo nas aulas de gestão e de política agrícola os dados da pesquisa, como, por exemplo, dentro da política agrícola tem um estudos da vocação regional, na minha dissertação tem vários dados secundários que eu levantei via questionário aqui na região que eu passo para os alunos que é para eles ter um conhecimento sobre a realidade sócioeconômica das famílias, da agricultura, indicadores de população, de</p>	<p>No mestrado, desenvolveu conteúdos de sua disciplina que são importantes na docência.</p> <p>A pesquisa contribuiu para ampliar conhecimentos das disciplinas que leciona.</p> <p>Utiliza na docência dados de sua pesquisa</p> <p>Manifesta que melhorou na parte didática após o mestrado.</p> <p>Considera que a pesquisa acadêmica por ser de área restrita, não contribui para a melhoria da docência.</p> <p>Melhoramento na relação</p>	<p>Aquisição de saberes referentes ao conteúdo .</p> <p>Utilização da Pesquisa na Docência.</p> <p>Saberes curriculares relativos à docência.</p>
--	---	---

<p>rendas, tudo isso eu repasso pra eles. Então eu estou utilizando direto a minha pesquisa em sala de aula .</p> <p>Eu gostaria de saber se houve alguma mudança, após o retorno do mestrado. Por exemplo, antes havia uma metodologia de estudos, e após o mestrado ? Houve alguma mudança como docente na tua prática? Se houve alguma mudança de fato diz qual. Tirando o aproveitamento já citado.</p> <p>- Acho que tem dois lados ai da história, por um lado, acho que melhorou a questão da relação professor x aluno e a própria didática, porque no mestrado existe um rigor, uma exigência bastante teórica nessa área da sociologia, antropologia, economia rural é bastante exigido em termos de apresentação de trabalhos para professores, defesa de relatórios, de artigos frente a próprios colegas. Então acho que, por um lado, melhorou digamos assim a parte didática nesse sentido , porque tu era exigido lá.. e tu evoluis nesse sentido. Por outro lado, é uma pesquisa acadêmica que você faz numa área restrita. É fazer a pesquisa, sentar e escrever., Então, por esse lado eu penso que ele não contribui para aprimorar o professor.</p> <p>A tua pesquisa está sendo utilizada de alguma forma na tua prática?</p> <p>- Sim, principalmente nas disciplinas de gestão I E II e de Política Agrícola. Tinha alguma bolsa de pesquisa?</p> <p>Sim, durante o primeiro ano eu tive bolsa do CNPQ e, depois que assinei o contrato na universidade eu abri mão da bolsa, visto que tinha outros colegas que estavam precisando.</p> <p>Porque fostes fazer o mestrado ? Já tinhas em mente a questão de ser professor?</p> <p>- Um pouco o que me levou foi um projeto de vida. Quando eu entrei na graduação, não tinha claro ainda o que eu queria , mas nos dois últimos anos da graduação eu já comecei a pensar o que eu iria fazer após a graduação. Aí eu levantei algumas questões, até como projeto de vida, e vi que realmente eu queria fazer o mestrado, trabalhar um tempo e depois, futuramente, fazer um doutorado. Este é um sonho que ainda estou perseguindo. Na verdade, é um projeto de vida essa questão mais acadêmica. Na verdade eu não sabia que iria ser professor; eu queria fazer mestrado e</p>	<p>Professor x Aluno e na prática docente, com introdução de metodologias na didática em sala de aula. E também pelas exigências que o próprio mestrado lhe fez. Essas exigências contribuíram para a sua evolução (desenvoltura, etc.).</p> <p>Tinha como projeto de vida o mestrado e o doutorado. Não tinha como projeto ser professor.</p> <p>Gosta de ser professor, mas desejaria ter mais tempo para se dedicar à pesquisa. Pretende ser professor de universidade.</p>	
---	--	--

<p>doutorado, talvez para ser pesquisador ou professor . Realmente eu não sabia ainda o que eu queria ser . A questão da área de pesquisa um pouco tem a ver com a minha origem e de sempre ter trabalhado bastante na questão do movimento estudantil na universidade. Eu acho que isso me levou mais para essa área da sociologia, economia rural , assim como alguma coisa de política pública ...</p> <p>- E como você se sente como docente hoje?</p> <p>Estou realizado profissionalmente, eu não tenho reclamação nenhuma. E uma coisa que penso, futuramente, é fazer um concurso e continuar como professor em nível superior porque eu gosto muito da pesquisa e infelizmente na nossa instituição é mais ensino, a gente não consegue trabalhar , não tem muito tempo para se dedicar à pesquisa Há várias incumbências, carga horária pesada. Então, a minha idéia futuramente após o doutorado é fazer um concurso, e trabalhar o ensino e a pesquisa dentro de uma universidade pública .</p>	<p>Numa escola profissionalizante a carga horária é grande e isso dificulta na pesquisa.</p>	
---	--	--

Depoimentos e Unidades de Significado	Interpretação	Temáticas
<p>Cursei três semestres de Medicina Veterinária e, quando cheguei na parte clínica e cirúrgica, optei pela troca de curso e fui fazer Zootecnia. Me formei em 1996 pela UFSM. Após a conclusão da graduação, ganhei uma bolsa que já não existe mais hoje, que é uma bolsa de aperfeiçoamento pelo tempo de 2 anos. Era como se fosse uma bolsa de mestrado em termos de valores e era para trabalhar com pesquisa. Com um ano e meio de bolsa de aperfeiçoamento no Departamento de Alimentos, passei na seleção do mestrado na UFSM e cancelei essa bolsa. Mas no mestrado consegui uma bolsa da CAPES durante o período do mesmo. Por um ano ministrei aulas na universidade como bolsista, eu tinha em torno de 20 horas/aula, sem vínculo, só como bolsista e isso foi uma experiência muito boa. Eu dava aula de Bromatologia e de Tecnologia de produtos de origem animal - TPOA. Quando estava concluindo o mestrado, passei no concurso como professora substituta em uma Escola Agrotécnica Federal. Trabalhei dois anos e fui convidada para ficar mais um ano, mas desisti, pois foi na época em que se abriram os concursos e eu precisava me preparar. Nesse período em que estava na escola Agrotécnica fiz o curso de ESQUEMA I pelo CEFET do Paraná em uma Escola de Rio Pomba/ MG e também fiz especialização em Tecnologia de Alimentos em Pelotas, na parte de Frutas e Hortaliças. Me especializei nessa área, pois eu dava aulas e não dominava o conteúdo e por isso senti a necessidade de buscar uma especialização por conta própria até para auxiliar melhor os alunos.</p> <p>No ano de 2002, prestei concurso para professor efetivo num Colégio Agrícola Federal na área de Tecnologia de Alimentos, para atuar como professora dos cursos de Técnico em Química, com habilitação em carnes e derivados, Técnico Agroindustrial e Técnico em Agropecuária.</p> <p>- O que te levou a fazer o mestrado? Eu não vou ser hipócrita sem dúvida foi a concorrência no mercado de trabalho, pois na área das Ciências Rurais tem</p>	<p>Trocou de curso ao perceber que não se identificava com uma parte deste e procurou um outro na mesma área, mas que não tinha esta parte, que seria a parte clínica e cirúrgica.</p> <p>Encaminhamento para a pesquisa após a graduação na área de alimentos com um curso de aperfeiçoam. Após isso, ingressou no mestrado, onde ministrou aulas como bolsista.</p> <p>Preocupação com a formação acadêmica para uma boa base na vida profissional.</p> <p>Busca constante de se especializar para capacitar melhor os alunos.</p> <p>Motivo para a realização do mestrado: melhorar a chance no mercado de trabalho e trabalhar com a pesquisa em sala de aula.</p>	<p>Os professores tem histórias de vida, não são só um sistema cognitivo.</p> <p>Identificação com a profissão docente e a formação continuada se faz presente nas ações através da busca pela pesquisa.</p> <p>A importância dos saberes na vida dos professores para uma melhor segurança quando da sua utilização na prática.</p> <p>Concorrência no mercado de trabalho faz com que os docentes se qualifiquem e busquem a sua valorização e da profissão docente.</p>

<p>muita gente que faz mestrado e doutorado e isso difere da área da pedagogia, por exemplo. É diferente. E também o anseio de trabalhar com pesquisa, porque desde a graduação eu fui incentivada a pesquisar ,e também para ter a garantia de uma empregabilidade melhor.</p> <p>- Durante o curso de mestrado, você vislumbrava a questão da sala de aula?</p> <p>Sempre, dá até para dizer que é uma vocação, sempre pensei em dar aula. Eu acho que é um dom, sei lá, eu gosto de dar aula.</p> <p>- O que o mestrado trouxe de positivo na tua vida como professora, o que esse estudo de mestrado melhorou na tua prática como docente?</p> <p>Melhorou muito, desde a questão de aprender a se virar até escrever. Tu aprendes a precisar o que tu falas aprendes a procurar uma bibliografia, aprendes a usar melhor os recursos da informática. Como docente o mestrado acrescenta em várias coisas: tu ficas com a tua auto-estima melhor e isso reflete nos alunos; e eu acho que os alunos também, se sentem valorizados, por estar com um professor que tem uma boa formação. Eu acho que é uma coisa que também para eles é importante, até pela confiabilidade do que tu passas para os alunos. Eles sabem que o professor estudou, que se preparou, que tem uma formação. Eu tenho essa impressão. Nenhum aluno me disse isso, mas a gente nota que isso dá uma certa confiabilidade maior nas aulas, e tu aprendes a pesquisar, tu passas a ter uma visão diferente.</p> <p>- A tua pesquisa de mestrado, teve como tu aplicares na tua escola como professora de educação profissionalizante?</p> <p>Sim, porque no mestrado eu fiz a pesquisa sobre controle da qualidade sobre produtos coloniais, e como o curso de Agroindústria é basicamente voltado para pequenas agroindústrias, valeu muito. Eu posso aplicar, não foi uma coisa muito teórica, que eu só vi lá na academia e não poderia trazer para a sala de aula. Muito pelo contrário, foi uma coisa bem prática, inclusive eu optei por essa linha de pesquisa. Eu poderia ter entrado em outra linha de pesquisa, mas talvez não tivesse tanta importância para depois trabalhar em uma escola. Talvez para trabalhar dentro</p>	<p>Acredita que gosta de dar aula, porque é vocação.</p> <p>Identidade com a profissão docente.</p> <p>Segurança na ação docente com experiências proporcionadas pelos estudos de mestrado.</p> <p>M. Especifica os conhecimentos que adquiriu tais como procurar bibliografia, usar os recursos da informática.</p> <p>Os alunos se sentem seguros ao perceberem que seu professor não ficou só na graduação e que saiu para aprofundar seus saberes, denotando o respeito a eles (alunos).</p> <p>Melhoria da didática e na relação professor x aluno com o uso de tecnologias nas aulas. Essas são preparadas com segurança e com dados atualizados e com isso há o incentivo de encaminhar o aluno para a pesquisa.</p> <p>Preocupação em aplicar a pesquisa, pois entende que a relevância do tema a ser pesquisado em um mestrado tem de estar em consonância com o que poderá desenvolver na prática docente. Não pode haver separação no que é pesquisado e no que é trabalhado em sala de aula.</p>	<p>A utilização da pesquisa como apoio no desenvolvimento e na formação de profissionais.</p> <p>A aplicação de tecnologias na didática desenvolvida em sala de aula.</p> <p>O aproveitamento da pesquisa é importante para a prática docente.</p>
--	--	--

<p>uma escola. Talvez para trabalhar dentro de uma indústria, mas não servia para o que eu estava buscando para as metas que eu tinha pra mim, não seria tão importante.</p> <p>- Como a tua formação inicial é em zootecnia e tu optaste pela área de Tecnologia de Alimentos, houve uma reprofissionalização na tua vida a partir do mestrado?</p> <p>Sem dúvida, acabei optando por uma parte bem específica do meu curso. Eu poderia ter trabalhado em várias coisas, só que, desde o início do mesmo, as disciplinas ligadas a essa área dentro do curso já me despertaram interesse . Eu até poderia mudar, inclusive quase que eu passaria para um terceiro curso de graduação, que poderia ser Engenharia de Alimentos ou Química de Alimentos. Mas eu acabei optando por me especializar depois.</p> <p>- O mestrado te abriu esse leque para tu buscares?</p> <p>Sim, e me ajudou a identificar o nicho de mercado que era bom, visto que na profissão do zootecnista as chances de trabalho não são muitas. Teve também esse aspecto que ,além de gostar, eu me identifiquei com uma área de trabalho mais promissora.</p> <p>Na tua prática, antes, durante e depois do mestrado, houve mudanças significativas, alguma coisa bem concreta que tu percebeste?</p> <p>Sim, principalmente na didática e na possibilidade no uso da informática, pois as aulas ficam mais dinâmicas e atraentes para os alunos com o auxílio do data show. Depois do mestrado, as aulas tu preparas com materiais mais atualizados e com melhor qualidade. Enfim a mudança da didática como um todo foi para melhor , também por ter oportunizado para os alunos práticas mais ligadas para a pesquisa também, até nas próprias aulas práticas, testar formulações, inventar produtos novos, fazer análise sensorial de produtos, tudo isso eu aprendi no mestrado que antes eu não tinha conhecimento.</p> <p>- Houve um aproveitamento da pesquisa de mestrado no dia-a-dia, ou seja, no teu local de trabalho?</p> <p>Sim, nas aulas dos cursos, pois se não houvesse esse aproveitamento, eu acho que não teria nem porque pesquisar algo que não seria útil para o trabalho docente nem para os alunos. Pois, ao procurarmos um</p>	<p>Reprofissionalização a partir do mestrado.</p> <p>Com a formação inicial o mercado de trabalho fica restrito e com o estudo de mestrado se abre mais possibilidades, se diversifica os saberes.</p> <p>Aulas mais dinâmicas e atraentes.</p> <p>A pesquisa auxilia o professor em sala de aula.</p> <p>A convivência com os orientadores é muito</p>	<p>Aulas dinâmicas e atraentes a partir de uma nova didática com o uso de recursos da informática.</p>
---	---	--

<p>orientador, temos que ter um assunto, um tema, que tenha possibilidades e opções de envolvimento, pois o que não vai ser útil no teu dia-a-dia, tu vais fazer pra quê?</p> <p>Trancar dentro de uma gaveta e depois só usar o título? Eu acho que não é valido, pois tu acabas te desestimulando, ao fazer uma coisa muito técnica ou alguma coisa que requer uma tecnologia muito avançada e depois, no teu local de trabalho, tu não vais ter como aplicar.</p> <p>Como o professor que volta do estudo de mestrado apresenta isso nas salas de aula? Em relação aos alunos, de fato, muda alguma coisa?</p> <p>Sem dúvida que muda, principalmente, a cabeça, a gente amadurece um monte, até porque sofre bastante.</p> <p>A tua prática pedagógica teve influências, mudou após os teus estudos de mestrado? Houve mudanças na tua prática docente?</p> <p>– Como influência cito também os próprios professores do mestrado. A convivência com o orientador é muito importante, até porque é uma pessoa em quem nós nos inspiramos. O mestrado me possibilitou conviver com pessoas com um nível cultural excelente. Isso é uma coisa que inspira a gente a trabalhar com qualidade, fazer as coisas bem-feitas, e quando tu vês as pessoas trabalhando bem, isso te anima e dá vontade de trabalhar e de se envolver também.</p>	<p>importante. Esses são modelos, devido ao nível cultural que possuem.</p>	<p>Os saberes da docência, passado por um professor orientador, inspiram o orientando, que também é professor, a trabalhar com qualidade, ânimo e envolvimento.</p>
--	---	---

Depoimentos e Unidades de Significado	Interpretação	temáticas
<p>Sou formada no curso de Licenciatura em Matemática pela FIP. Na época, era uma extensão da UFSM. Quando fiz o vestibular tinha 17 anos e fiz para Engenharia Civil, mas passei em Matemática. Comecei a cursar, com a intenção de, no ano seguinte, prestar vestibular para Engenharia Civil. Só que, ao cursar a matemática, me apaixonei e me identifiquei com o curso e não prestei vestibular para Engenharia. Eu me encontrei como profissional dando aulas e, principalmente, ministrando aulas para adolescentes.</p> <p>- Tenho 25 anos como docente sempre em sala de aula.</p> <p>- O meu Mestrado, na área de Engenharia de Produção dentro da linha de pesquisa – Mídia e Conhecimento, foi concluído em 2001. O meu tema de pesquisa foi Formação Profissional Básica com a Educação a distância.</p> <p>- O que o estudo de mestrado te acrescentou como profissional e como este estudo repercutiu na tua prática docente em sala de aula? Na verdade, quando fui para Florianópolis, fui acompanhando o meu marido, que havia passado na seleção do doutorado. Com isso eu me motivei e fiz uma seleção para ingresso no mestrado na área da matemática e, quando comecei a cursar, percebi que aqueles conhecimentos de matemática pura não teriam aplicação em minha prática docente e não quis continuar. Eu sentia falta de alguma coisa diferente que pudesse fazer, para depois passar para os alunos. E dentro da Engenharia de Produção que atinge área multidisciplinar, eu me identifiquei, pois havia a troca de experiências com profissionais de outras áreas, com pedagogos, psicólogos, engenheiros. Se tinha uma outra visão de ensino diferente daquela que era da minha formação, a matemática, aquela coisa definitiva, acabada, é assim e pronto . Eu acredito que consegui melhorar a minha prática em sala de aula porque consegui ter outra visão daquilo que faria, pois através dos olhos dos outros eu consegui melhorar minha prática.</p>	<p>Identidade pessoal e profissional como docente adquirida no exercício profissional ao dar aulas para adolescentes.</p> <p>O estudo de mestrado como consequência de uma mudança na vida pessoal, e não como opção.</p> <p>Fez a opção, mas percebeu que os conhecimentos não teriam aplicação na sua prática docente.</p> <p>Na escolha do mestrado, buscava conhecimentos que melhorassem a sua prática docente.</p> <p>Na área multidisciplinar, na troca de experiências com profissionais de outras áreas, mudou a sua visão de docência.</p> <p>A partir do curso, compreendeu o ensinar e tornou-se mais humana, enxergando o todo do aluno (ser humano). E, com isso, a melhoria da prática</p>	<p>A formação e o desenvolvimento profissional. Identidade pessoal e profissional.</p> <p>Motivos para a decisão: de cunho pessoal.</p> <p>Conhecimentos profissionais como formação contínua.</p> <p>Transformação da prática docente.</p>

<p>- Em que momento, tu sentiste que houve uma mudança a partir do mestrado, em sua prática docente?</p> <p>A minha formação é muito tecnicista. Então é 8 ou 80, ou seja, não admitia nada fora desse padrão. E a partir do curso de mestrado eu comecei a ter uma visão diferente da minha disciplina na formação do aluno; eu comecei a ver o aluno como um todo, antes eu o via estanque, ou seja, só na minha disciplina e era aquilo ali e pronto. Esse mestrado me deu essa abertura de enxergar o todo do aluno, e isso é o que falta para os profissionais da área de educação. Nesse mestrado, aprendi de fato a ver o aluno como um ser humano aluno. Isso eu aprendi com o pessoal da psicologia, a importância de procurar entender cada ser como único e ao mesmo tempo fazendo parte do sistema, e a influência que ele (aluno) tem no sistema mesmo tendo uma forma única de pensar e de ser. Ele faz diferença no meio em que ele está e o meio também influencia nele.</p> <p>- O que te levou a cursar o mestrado após 22 anos de docência? Busca pessoal? Ou profissional?</p> <p>Eu estava um pouco desgostosa em sala de aula, eu me sentia caminhando sozinha dentro da escola, eu achava que puxava para um lado, e os outros soltavam do outro. E que eu não tava conseguindo mais aquilo que eu conseguia no início da carreira, eu tava perdendo a minha força pra fazer aquele trabalho que no momento eu julgava que era melhor para o aluno. Eu senti que faltava alguma coisa, tanto que fiz uma pós- graduação em Pedagogia Social , mas não atendeu àquilo que eu buscava, não me satisfez como profissional. Eu fiquei angustiada com tudo e não via a hora de me aposentar, para poder ficar livre de tudo aquilo que eu estava passando. Pois sentia que realmente não estava mais rendendo tudo o que eu poderia render como professora.</p> <p>Aí surgiu a oportunidade de o meu marido ir fazer o doutorado, e eu pedi licença no Estado e fui para acompanhá-lo e lá surgiu a oportunidade. Eu me inscrevi numa seleção, passei, mas como era só matemática pura eu achei, como, falei no início, que não iria me acrescentar nada. Então eu fui para a área de Engenharia de Produção, onde me inscrevi para a seleção passei e</p>	<p>docente.</p> <p>Para a grande maioria de docentes, na visão da professora, falta isso. Ou seja, fazer um trabalho com o aluno como um ser total, e trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada.</p> <p>Sentia-se caminhando sozinha e não estava realizada; sentia-se perdendo força como profissional.</p> <p>Achava que faltava algo em sua prática docente. Não encontrou satisfação em um curso de especialização em Pedagogia Social</p> <p>A pesquisa não tem uma</p>	<p>Mudança na concepção de aluno e docência.</p> <p>Pesquisa e prática</p>
---	--	--

<p>conclui em 2001. Logo depois, isto é, em 2003, fiz concurso público para uma Escola Federal e ingressei no serviço público federal.</p> <p>- O teu Projeto de Mestrado, tu conseguiste aplicá-lo de alguma forma em tua prática docente de sala de aula, ou não está adequado para a tua realidade no momento?</p> <p>- Eu estou tentando desenvolver. Visto que ele é um projeto de educação à distância, voltado para essa parte de educação de jovens e adultos, não há uma aplicação direta. Mas, sem dúvida, esse projeto interfere na minha prática todo tempo, na medida em que mudei a minha concepção de aluno, de matemática dentro do ensino fundamental e médio. Eu acho que não tem aquela coisa, a fórmula está lá e eu apliquei aqui ... mas certamente interfere a todo momento na minha prática. Eu acredito que se eu não tivesse feito isso a minha prática ainda seria aquela coisa pobre, como era no início, e bem elementar.</p> <p>- Tu te consideras com outra visão após o mestrado? Sem dúvida, principalmente através do relacionamento com os professores e com o orientador e, principalmente através das leituras . Eu colhi muitos frutos com esse mestrado, na minha visão como professora e até mesmo como mãe.</p>	<p>aplicação direta, mas interfere a todo o momento na prática docente. Identificação com a profissão docente, e a formação contínua se faz presente nas ações. Visão diferente da disciplina na formação do aluno</p> <p>A aquisição de novos conhecimentos modificou a sua prática docente, tornando-a mais rica. Importância das leituras feitas e das relações estabelecidas com professores e orientador no curso.</p> <p>Vê o sentido do mestrado na melhoria da prática docente e no seu desenvolvimento pessoal, na mudança da forma de ver o mundo, produzida pela troca com outros tipos de conhecimento.</p>	<p>docente.</p> <p>Mudança na concepção de aluno dentro dos cursos fundamental e médio.</p> <p>Relacionamento com os professores e benefícios com as leituras.</p>
---	---	--