



Vanessa Cristina Maximo Portella

**Professores-mestres:
a contribuição do mestrado na formação continuada
de professores da Educação Básica**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof^ª. Menga Lüdke

Rio de Janeiro
Abril de 2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Vanessa Cristina Maximo Portella

**Professores-mestres:
a contribuição do mestrado na formação continuada
de professores da Educação Básica**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Hermengarda Alves Lüdke
Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a Maria Inês G.F. Marcondes de Souza
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a Ana Maria Severiano de Paiva
USS

Prof. Paulo Fernando C. de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 09 de abril de 2008.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Vanessa Cristina Maximo Portella

Cursou Pedagogia na Fundação Técnico-Educacional Souza Marques (1998). Professora do Colégio Pedro II, atuando no Ensino Fundamental, séries iniciais.

Ficha Catalográfica

Portella, Vanessa Cristina Maximo

Professores-mestres: a contribuição do mestrado na formação continuada de professores da educação básica / Vanessa Cristina Maximo Portella ; orientador: Hermengarda Alves Ludke. – 2008.

152 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Formação continuada. 3. Mestrado. 4. Educação básica. I. Ludke, Hermengarda Alves. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

À minha família...

Aos meus pais, Elio e Marília (in memoriam), por toda a dedicação e pelos investimentos sem fim em mim e em meus irmãos. A eles, incansáveis, que me ensinaram a trilhar caminhos de vida!

Ao meu Alexandre, companheiro e amigo de todas as horas, por seu amor, carinho e presteza; por ter vivido comigo os desafios de quem trabalha e estuda.

Aos meus irmãos, Andria e Junior, pela amizade e parceria de sempre.

Agradecimentos

A Deus, criador e sustentador de todas as coisas.

À PUC-Rio, pelo investimento e acolhida.

À professora Dra. Menga Lüdke, com quem me afinei desde o início do curso, por sua orientação segura; pela parceria nas reflexões e por partilhar comigo os seus saberes com o entusiasmo de quem ama o que faz.

Ao Colégio Pedro II, por ter aberto suas portas para esta investigação e por ter me permitido algum tempo de afastamento para a realização deste trabalho.

Aos professores da PUC-Rio que foram muito importantes nesta trajetória. Com eles aprendi para a vida.

À Secretaria de Ensino do Colégio Pedro II, em especial aos funcionários Geraldo e Edson, pela disponibilidade e colaboração para a realização deste estudo.

À professora Vera Maria Ferreira Rodrigues, secretária de ensino, por seu apoio e participação.

À chefia do departamento do 1º. segmento do Colégio Pedro II, na pessoa das professoras Ana Paula de Barros Jorge e Aline Viégas Vianna, pela parceria, apoio e disponibilidade.

À professora Dra. Ana Maria Severiano de Paiva pelos ricos momentos de reflexão e troca no Colégio Pedro II e pelo incentivo constante.

Ao Setor de Pesquisa, Extensão e Cultura (SEPEC) do Colégio Pedro II.

À equipe administrativo-pedagógica da unidade São Cristóvão I pela colaboração.

Aos amigos e colegas do Colégio Pedro II pelo apoio e parceria nas lutas.

Aos amigos do GEProf., meu núcleo familiar na PUC-Rio.

Aos meus amigos e colegas da PUC- Rio, em especial à Aretha e à Beth, com quem compartilhei de forma mais próxima esta minha caminhada, dividindo as preocupações e as conquistas; e também à Diana por seu importante auxílio.

Ao meu amigo-irmão Ed.

À minha cunhada Juliana, por sua indispensável contribuição.

Aos professores-mestres do Colégio Pedro II, unidade São Cristóvão I, meus parceiros, co-participes nesta investigação.

Resumo

Portella, Vanessa Cristina Maximo; Lüdke, Menga. **Professores-mestres: a contribuição do mestrado na formação continuada de professores da Educação Básica.** Rio de Janeiro, 2008, 152 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa focaliza a formação continuada de professores da Educação Básica a partir do curso de mestrado, no âmbito do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Procura, assim, investigar a relação entre a Universidade e a Educação Básica pelo mestrado, ou seja, verificar se este nível de formação constitui-se num momento de aproximação entre universidade e escola e em que medida ele responde às expectativas dos professores que o buscam, auxiliando-os no seu desenvolvimento pessoal e profissional e ainda contribuindo para o aperfeiçoamento do estabelecimento de ensino em que atuam. A investigação foi realizada numa instituição pública de Educação Básica, num contexto em que a maioria dos professores-mestres retorna integral ou parcialmente para essa instituição após o mestrado. Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, utilizei como instrumento principal entrevistas semi-estruturadas, do tipo depoimento, com professores-mestres e representantes institucionais. Ao analisar os depoimentos, busquei elucidar o que representa esta modalidade de formação para a pessoa do professor, para sua profissão, bem como sua importância para o desenvolvimento institucional, já que quase um terço dos professores da unidade escolar estudada são mestres e há vários outros investindo nessa formação, realidade que não é diferente no contexto institucional mais amplo. Ao tratar da formação continuada, da pesquisa na formação de professores, do seu desenvolvimento e socialização profissionais, da profissão e da profissionalização docentes, tenho como aliados Nóvoa, Lüdke, Dubar, Beillerot, André, Candau e Contreras, entre outros. À luz desses autores, as análises indicam que o mestrado, no contexto estudado, tem representado um investimento importante para a pessoa do professor e para o exercício da profissão docente, pela via da formação para a pesquisa, e de modo especial pela própria pesquisa realizada no mestrado. Além disso, vem se mostrando como um caminho possível e promissor para a reflexão e aperfeiçoamento do trabalho docente e da instituição em que esses professores-mestres exercem o seu ofício.

Palavras-chave:

Formação Continuada - Mestrado - Educação Básica.

Abstract

Portella, Vanessa Cristina Maximo; Lüdke, Menga (Advisor). **Teachers with a Master's Degree: The Contribution of a Master's Degree in the Continuing Education of Gradeschool Teachers.** Rio de Janeiro, 2008, 152 p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research focuses on the continuing education of primary and secondary school teachers by way of a Master's degree for the sake of personal, professional, and institutional advancement. It seeks, therefore, to investigate the relationship between university and school; to verify whether this level of study indeed brings university and school closer together by meeting the school teacher's expectations and helping them in their personal and professional development—besides improving the quality of the institution where they serve. The investigation took place at a public school where most teachers return to the same institution—whether working part-time or full-time—after finishing their Master's degree. In this qualitative research, I used semi-structured, testimonial-type interviews as a main tool. Both primary and secondary school teachers and administrators were interviewed. In analyzing the answers to my guided open-ended questions, I sought to clarify what this kind of degree means to the primary and secondary school teacher and his/her profession, also defining its importance to the school's improvement. Almost one-third of the primary and secondary school teachers who work at the school branch under study have a Master's degree, and there are many others pursuing the same kind of post-baccalaureat education—the very same picture we encounter when considering all the branches together. There are many authors who, likewise, seek to investigate the continuing education of primary and secondary school teachers and their social and professional development, such as Nóvoa, Lüdke, Dubar, Beillerot, André, Candau and Contreras, among others. The analysis of this research, incorporating the line of thinking of the aforementioned authors, indicates that a Master's degree in this kind of context represents an important investment for the primary and secondary school teacher both personally and professionally in his/her teaching experience. It is an important degree because of its focus on research and the depth of the very thesis a teacher must develop in a graduate level. At last, the Master's degree is a possible and favorable path for reflection, besides enhancing both the faculty endeavors and the institution where they serve.

Key-words:

Continuing Education – Master's Degree – Primary and Secondary School.

Sumário

1. Introdução	09
2. Contextualizando a Pesquisa	12
2.1. Objetivos, questões em foco e relevância da pesquisa	12
2.2. Uma trajetória de 170 anos: uma história viva	15
2.3. Formação continuada de professores e profissão docente no cenário deste estudo	19
3. A Pós-Graduação no Brasil	23
4. O Percorso Metodológico: caminhos trilhados	34
5. Os Achados da Pesquisa	43
5.1. Por que a busca do mestrado?	50
5.2. A pesquisa do mestrado	58
5.2.1. O surgimento do Tema e do Problema	58
5.2.2. A pesquisa do mestrado: um diálogo com a escola?	61
5.2.3. A pesquisa do mestrado: expectativas atendidas?	69
5.3. A formação do professor para a pesquisa no mestrado: contribuições e lacunas	72
5.3.1. A formação inicial para a pesquisa	73
5.3.2. Os desafios do cotidiano e do trabalho docente e a formação para a pesquisa	77
5.3.3. O mestrado e a formação para a pesquisa: alguns “senões” explicitados	85
5.4. A volta para a escola	89
5.4.1. A volta para a escola: ganhos na carreira	91
5.4.2. A volta para a escola: ganhos pessoais e profissionais	95
5.4.3. A volta para a escola: ganhos (e possibilidades) institucionais ou da organização-escola	117
6. Considerações Finais	132
7. Bibliografia	143
Anexos	149

1 Introdução

A complexidade do processo educacional muito me instiga e, ao longo de minha trajetória como professora no Ensino Fundamental, 1º. segmento, um assunto que me tem interessado de modo especial é a formação de professores, pois, a meu ver, este é um dos pontos nevrálgicos do nosso sistema, que pode ser fator de grande contribuição para a melhoria do mesmo, se priorizado. Por outro lado, se relegada, a formação pode ser motivo de empobrecimento e decadência do sistema. Certamente, muitos são os fatores que levam a questionamentos quanto à qualidade do nosso sistema de ensino e um deles é a [má] formação de nossos professores. Profissionais com deficiências ou estagnados em seu processo formativo têm mais dificuldade em atuar eficientemente num contexto tão dinâmico que requer de seus atores uma série de respostas face ao mundo globalizado e com demandas cada vez mais complexas. Não se pode esquecer que a falta de investimentos na formação dos professores, somada à sobrecarga de trabalho, à má remuneração e às condições de trabalho bastante adversas, têm gerado resultados ainda piores. Sem entender que a formação por si só, por melhor que seja, é capaz de solucionar os problemas da nossa educação, compreendo também que a sua precariedade impede avanços significativos, ou seja, a formação é um dos pilares sobre os quais se constrói uma educação de qualidade.

Ao longo desses doze anos de atuação como professora da Educação Básica, tive a oportunidade de transitar por diferentes realidades escolares: escola particular de classe média, escolas da rede municipal do Rio de Janeiro e hoje atuo na rede federal de ensino, no Colégio Pedro II, de modo que tenho vivenciado alguns dos variados contextos escolares e consigo perceber um diferencial nas instituições que investem na formação de seus professores e nos professores que investem em sua formação e autoformação. Em 2000, ingressei no Colégio Pedro II e, desde então, venho experimentando quão singular é o contexto dessa instituição. A partir de 2003, passei a me dedicar exclusivamente a esse colégio, tendo pedido, para isso, exoneração da outra função pública a que me dedicava na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Um dos aspectos que mais me chama

a atenção nesse estabelecimento é a *efervescência* de seu corpo docente, quero dizer, a constante busca pela formação continuada, mesmo quando as condições internas e externas não são das mais favoráveis, como é notável em qualquer instituição educacional no país, principalmente nas públicas. Apesar dos investimentos institucionais nem sempre satisfatórios ou, pelo menos, menos satisfatórios em alguns aspectos, dados de 2005 mostram que, nesse ano, 75% de seu corpo docente já possuía especialização, mestrado e/ou doutorado. Desejando contribuir para maior conhecimento dessa realidade e sabendo da escassez de pesquisas que abordem o sentido da pós-graduação para professores e para a Educação Básica é que me propus a pensar nesse assunto. Uma vez que a instituição e, especialmente os professores, investem recursos temporais e financeiros nesses cursos é de se esperar que vislumbrem ganhos. O foco desta investigação é o mestrado. Desejo evidenciar com que objetivos professores do colégio procuram o mestrado e se esse curso tem correspondido às suas expectativas. Interessa-me saber em que medida o mestrado dialoga com a realidade escolar, isto é, se a realização do mesmo constitui-se em ponte entre a Universidade e a Escola Básica.

Essa minha pesquisa insere-se no amplo contexto da formação continuada e mais especificamente engaja-se à pesquisa do GEProf – Grupo de Estudos da Profissão Docente, coordenado pela professora Menga Lüdke, do qual faço parte. Esse grupo está realizando uma investigação que se denomina: *Aproximando Universidade e Educação Básica pela pesquisa no mestrado* e está estudando mestres formados nos últimos anos e que voltaram a esse nível de ensino – Educação Básica - ou que dele nunca se afastaram, ou seja, que estão ativos em várias instituições – públicas e privadas -, desempenhando diferentes funções e atuando em diferentes áreas disciplinares. O estudo pretende saber no que resultou o mestrado para esses sujeitos e para o seu trabalho. A pesquisa que realizo faz, de certa forma, um caminho inverso: estudo mestres que trabalham numa mesma instituição, formados em diversas universidades e que, por trabalharem no mesmo estabelecimento de ensino, estão compartilhando pelo menos parte de sua trajetória profissional. Penso que a complementaridade dessas pesquisas traz enriquecimento para ambas e nos ajuda a compreender um pouco mais a relação entre a Universidade e a Educação Básica, pelo mestrado, até então pouco estudada.

No primeiro capítulo, faço a contextualização do estudo. Exponho seus objetivos, o problema, bem como os motivos pelos quais se justifica a presente pesquisa no âmbito da formação continuada em geral e, mais especificamente, no contexto institucional. Faço também um pequeno histórico do Colégio Pedro II, visando um resgate e uma aproximação da realidade institucional passada e do seu funcionamento presente. Procuo ainda situar profissão docente e formação continuada dentro da perspectiva adotada nesta investigação.

No segundo capítulo, traço um breve relato da história da pós-graduação no Brasil, a fim de melhor situar sua evolução, principalmente a partir do parecer nº. 977/65, quando de sua regulamentação. Os interesses governamentais de desenvolvimento para o país vêm subsidiando a expansão desse sistema desde o governo militar, promovendo seu crescimento e possibilitando a ampliação dos objetivos da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

O capítulo terceiro trata de discorrer detalhadamente os caminhos trilhados nesta pesquisa, bem como os pressupostos teórico-metodológicos em que se fundamentam as opções metodológicas desta investigação. Narra todo o percurso da pesquisa, por entre os espinhos e as rosas do caminho.

No quarto capítulo, apresento as constatações do estudo e suas análises que vão sendo feitas sempre à luz dos teóricos em que me baseio para abordar formação continuada, formação de professores para a pesquisa, realização de pesquisa pelos professores, socialização profissional, constituição de uma nova profissionalidade docente, etc. Ele é um capítulo-chave neste estudo, pois é onde procuro conjugar os achados da investigação realizada com os referenciais teóricos que julgo apropriados para subsidiar as análises, num diálogo constante, que busca elucidar os indícios e as “respostas” encontradas para as nossas questões.

Por fim, nas considerações finais, compartilho algumas idéias que foram levantadas como contribuições deste estudo, não a título de com elas concluir qualquer debate a respeito do tema, mas, pelo contrário, de trazer subsídios para novas discussões e, quem sabe, suscitar novas questões.

2 **Contextualizando a pesquisa**

2.1 **Objetivos, questões em foco e relevância da pesquisa**

Paradoxalmente às conclusões de várias pesquisas recentes que apontam o distanciamento entre a Universidade e a Educação Básica, um número crescente de professores do Ensino Fundamental e Médio acorre aos cursos de pós-graduação e, especialmente, ao mestrado. Muitos, é verdade, o fazem na tentativa de migrar para a universidade. Entretanto, outros o buscam como investimento na formação continuada por entenderem que esta é parte integrante de seu processo de desenvolvimento e socialização profissional. No caso do Colégio Pedro II, observa-se que a maioria dos professores especialistas, mestres e doutores permanece na Educação Básica, nessa instituição, durante seu curso e, após terminá-lo, volta integral ou parcialmente a ela.

Meu desafio é estudar a formação continuada de professores do Colégio Pedro II – Unidade São Cristóvão I, no mestrado, para evidenciar qual a relação entre esse curso e a Educação Básica e em que medida essa formação é significativa e responde às expectativas dos professores e da instituição, instrumentalizando-os e, quem sabe, auxiliando-os na busca de soluções para as questões do cotidiano escolar. Dito de outro modo, meu interesse é verificar se o mestrado dialoga com a realidade escolar de professores do Colégio Pedro II e se, em alguma medida - apesar do distanciamento entre Universidade e Educação Básica - esse curso “clássico”¹ de formação responde às suas necessidades, às do seu trabalho, em suma, que sentidos ele tem assumido para esse professor. Complementarmente, também procuro elucidar como a instituição está inserida neste processo, como está sendo enriquecida ou beneficiada por meio da realização do mestrado por esses docentes, não só na visão dos professores, mas também na de alguns de seus representantes.

¹ Esta terminologia é utilizada pela professora Vera Maria Candau para referir-se aos cursos de formação continuada que acontecem nos espaços, tradicionalmente, considerados *locus* de produção de conhecimento.

Segundo dados² oficiais do colégio, em 2005, 75% de seus professores já possuíam especialização, mestrado ou doutorado. Hoje - dados de 2007 -, o colégio possui oitocentos e noventa³ professores efetivos: dois com o curso normal (0,2%), cento e oitenta e nove com licenciatura plena (21%), trezentos e quarenta e quatro com especialização (38,7%), trezentos e seis (34,4%) com mestrado e quarenta e nove (5,5%) com doutorado.

A porcentagem de pós-graduados gira, hoje em dia, em torno de 78% e observa-se nesse intervalo dos últimos dois anos uma migração significativa de professores que vêm passando de especialistas a mestres. Dentre os professores hoje licenciados ou especialistas há uma parcela com mestrado ou doutorado em curso. É nesse contexto que se faz relevante a realização da presente pesquisa, na qual estudo em que medida esta busca de formação continuada, no mestrado, tem contribuído para a solução dos problemas da instituição, dos professores e da comunidade escolar em geral. Uma vez que os professores e o colégio investem recursos temporais e financeiros é de se esperar que estejam vislumbrando ganhos, ainda que indiretos, a médio ou longo prazo.

Com esta pesquisa, aponto limites e alcances dessa formação e levanto algumas idéias a respeito dela. Minha intenção em centrar o estudo no mestrado se fez, em primeiro lugar, porque quis estudar uma modalidade de formação continuada que vem sendo alvo crescente da busca dos professores dessa instituição - já tendo sido cursada por uma parte significativa deles - e também porque, no Colégio Pedro II, esta é uma das modalidades de formação que resulta em progressão salarial prevista no plano de carreira dos professores, o que certamente serve de incentivo para que o professor invista nesse curso para benefício pessoal e, pelo que posso observar, coletivo. São vários os autores, dentre eles, Perrenoud (1993a), que alertam para a importância de investimentos financeiros na carreira docente.

² Todos os números e estatísticas do estudo foram obtidos via secretaria de ensino do colégio, pelo CD-Rom – Ministério da Educação e Cultura – Colégio Pedro II, 2005 e pela direção da unidade escolar estudada.

³ Este número é sempre dinâmico devido às entradas por concursos e saídas por aposentadoria, falecimento ou exoneração.

Considero importante notar que o V PNPG - Plano Nacional de Pós-graduação, documento da CAPES que traça as principais metas da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil para o período 2005-2010, apresenta como um de seus objetivos a capacitação de docentes da Educação Básica, o que só vem reforçar a importância desta pesquisa. Além disso, representa uma nova dimensão, um novo contingente de profissionais cuja formação vem a ser “contemplada” neste nível.

No caminho para a consecução dos objetivos, rumo à construção do objeto de estudo, que é a formação continuada de professores da Educação Básica no mestrado, desdobrei o problema de pesquisa em algumas questões que expressam o seu conjunto e norteiam os esforços envidados no decorrer de todo o trabalho. Sabendo que o mestrado vem sendo alvo da demanda de professores da Educação Básica e que a pós-graduação *stricto sensu* vem, mais recentemente no V PNPG, constando como um caminho possível para a capacitação de professores desse nível de ensino, pergunto: como será que esse processo vem se desenvolvendo ao longo dos últimos anos para esses professores? Para que têm servido os cursos de mestrado? Que sentido eles têm para o professor da Ed. Básica e mais especificamente para o professor do Ensino Fundamental do 1º. segmento? Em que medida eles atendem às necessidades do seu trabalho? Estão servindo mais aos interesses da universidade e a interesses individuais, ou também aos da escola e da educação? Será que os professores procuram essa formação para responder exclusivamente a seus interesses de estudo e se capacitarem para a docência em nível superior, para estudar questões que abrangem a coletividade escolar ou para atender a ambos? O problema de pesquisa do professor mestrando emerge da prática? E a formação para a pesquisa, via mestrado, tem sido significativa para o professor? Será que as formas universitárias de formação continuada – neste caso o mestrado - são eficientes mais no plano de desenvolvimento pessoal, deixando a desejar no coletivo? Como está configurada esta questão dentro de um colégio tradicional como o Pedro II? Este é o esboço das questões que acompanham todo este estudo e subsidiam seus debates.

2.2

Uma trajetória de 170 anos: uma história viva

Por considerar indissociável a história do Colégio Pedro II e sua tradição intelectual do contexto em que se insere a busca pela formação continuada de seu corpo docente atual é que narro um pouco da trajetória desta instituição que me é tão cara. Mesmo breve esse resgate é imprescindível, pois, além de fazer parte do presente da nossa nação, o Colégio Pedro II faz parte de sua memória⁴, memória esta que tem grande significado para o país e, ainda hoje, se constitui em referencial para seus professores, alunos, ex-alunos, etc.(Galvão, 2003).

É considerado um marco na educação brasileira e sua fundação data de 1837, tendo, portanto, atravessado dois grandes momentos da história do Brasil – o Império e o surgimento da República. Na verdade, sua origem remonta a 1739, quando foi fundado o Colégio dos Órfãos de São Pedro por inspiração de Dom Antônio Guadalupe, 4º. bispo do Rio de Janeiro. Em 1766, o Colégio dos Órfãos de São Pedro transformou-se em Seminário de São Joaquim, passando a ocupar novas instalações perto de onde funciona hoje a Unidade Centro. Em 1818, por ato de D. João VI, o seminário foi extinto, tendo sido restabelecido três anos mais tarde pelo Príncipe Regente D. Pedro.

Em 1837, o Regente Pedro de Araújo Lima, marquês de Olinda, assinou o decreto que lhe foi apresentado por Bernardo Pereira de Vasconcelos – Ministro do Império - decreto que reorganizava completamente o seminário e o denominava Imperial Collegio de Pedro II, em homenagem ao Imperador, ainda menino, no dia do seu aniversário: 02 de dezembro de 1837, quando completava 12 anos.

Na inauguração do Colégio de Pedro II estavam presentes o Imperador, as princesas Januária e Francisca, suas irmãs, todo o Ministério regente, além de muitas outras personalidades do Império.

⁴ Para um estudo mais aprofundado do histórico dessa instituição ver GALVÃO, Maria Cristina da Silva. **A Jubilação no Colégio Pedro II. Que exclusão é essa?.** Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação da UFRJ, 2003.

Ao entregar o Colégio, o então Ministro do Império Bernardo Pereira de Vasconcelos fez uma previsão: “Anima, sobretudo, a certeza da poderosa proteção do príncipe [a esta instituição], cuja generosidade para com ela, gosto e aplicação, afirmam que o culto das Letras e das Ciências será um dos principais títulos de glória do seu reinado”. Ultrapassando a “cronologia das previsões do ministro e as adversidades de se fazer educação no Brasil” (CD-ROM – Ministério da Educação e Cultura – Colégio Pedro II, 2005), o Colégio Pedro II, se aproximando do seu bicentenário, mantém-se como referência em Educação Básica pública. Alguns de seus professores participaram da criação ou influenciaram algumas outras instituições públicas, também de referência, situadas no Rio de Janeiro, como o Instituto de Educação, o Colégio Militar, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e, mais recentemente, em 2006, o Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF).

Em 1843, o Ministro Bernardo de Vasconcelos criou o grau de Diploma de Bacharel em Ciências e Letras pelo Colégio. Com o passar dos anos, o Colégio Pedro II foi sofrendo várias reformas até a época da República e, em 1857, foi dividido em dois prédios: o externato e o internato. Onde hoje funciona a Unidade Escolar Centro, na então Rua Larga de São Joaquim, permaneceu o funcionamento do externato. O internato funcionou primeiramente na Chácara do Engenho Velho, na Rua São Francisco Xavier, próxima ao Largo da Segunda Feira, na Tijuca e, em 1888, mudou para o Campo de São Cristóvão, que mais tarde, em 1961, teria suas instalações destruídas por um incêndio.

Em 1937, o Colégio Pedro II comemorou seu primeiro centenário no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, numa cerimônia presidida pelo então presidente da República Getúlio Vargas e que contou também com a presença do Ministro da Educação Gustavo Capanema e muitos outros personagens importantes de várias áreas na vida do país. Além dessa cerimônia, várias outras festividades aconteceram comemorativas a esse centenário. O dia 02 de dezembro de 1937 foi considerado feriado escolar. Inúmeros artigos sobre o colégio foram escritos e publicados por ocasião desse centenário, nos mais diversos jornais e revistas do país (Galvão, 2003).

O Colégio foi palco para a formação de personalidades de diversas áreas da vida pública. Em seus bancos escolares formaram-se 4 presidentes: Rodrigues Alves, Nilo Peçanha, Hermes da Fonseca e Washington Luís. Outros personagens

que se destacam na história do nosso país também foram alunos do colégio, a saber: Joaquim Nabuco, Álvares de Azevedo, Paulo de Frontin, Barão de Raniz Galvão, Barão do Rio Branco, Henrique Santos-Dumont, Alfredo Tranjan, Visconde de Taunay, Manuel Bandeira, Prudente de Moraes Neto, Alceu Amoroso Lima (Tristão de Atahyde), Pedro Nava e tantos outros.

É interessante destacar que Antenor Nascentes, Manuel Bandeira, Barão do Rio Branco, Antônio Gonçalves Dias, Barão de Planitz, Euclides da Cunha, Araújo Porto Alegre, Jônatas Serrano, Joaquim Manoel de Macedo, Carlos de Laet, Álvaro Lins, Celso Cunha e outros voltaram ao Colégio como professores o que, aliás, comumente acontece até os dias de hoje...

O Colégio Pedro II é um órgão que faz parte do Sistema Federal de Ensino, com 170 anos e que vem se afirmando como um Centro de Referência Nacional em Educação Básica. Constitui hoje um complexo com 12 unidades, distribuídas em seis bairros da cidade do Rio de Janeiro - Centro, São Cristóvão, Tijuca, Humaitá, Engenho Novo, Realengo e uma em Niterói (RJ). Em 2005, já possuía cerca de 11.500 alunos e 1.800 funcionários, entre técnicos e docentes. No período entre 1984 e 1987, foram criadas as quatro Unidades Escolares I, isto é, as que se destinam ao trabalho pedagógico com crianças nas cinco séries iniciais do Ensino Fundamental e onde fiz o recorte para a presente pesquisa. Em 1984, foi criada a primeira Unidade de Ensino de Primeiro Segmento do Ensino Fundamental instalada no *campus* de São Cristóvão. Depois dela, em 1985, foi criada a do Humaitá; em 1986, a do Engenho Novo; e, em 1987, a da Tijuca. Desde então, as unidades do primeiro segmento são denominadas Unidades I e as do segundo segmento, Unidades II.

A Secretaria de Ensino é hoje um setor diretamente ligado à Direção Geral e responsável por toda a gestão do ensino do Colégio, que é organizado e subdividido em departamentos, segundo as áreas disciplinares que oferece – Exemplo: Departamento de História, de Música, de Matemática, de 1º. Segmento e assim por diante - sendo todos eles vinculados à Secretaria de Ensino.

Cada departamento possui uma chefia que o representa institucionalmente e todos os docentes são, portanto, vinculados a um departamento de acordo com a sua área de formação e atuação. Cada unidade de ensino conta com a seguinte estrutura: a direção da unidade escolar (diretor e adjuntos); coordenação de área, ou seja, um coordenador por disciplina curricular; orientadores pedagógicos,

aqueles responsáveis por acompanhar, pedagogicamente, uma série específica; professores regentes; orientadores educacionais, que trabalham auxiliando pais, alunos e professores nos desafios que se apresentam na rotina da sala de aula e também na organização do apoio escolar; coordenação de turno, ocupada por técnicos e/ou professores que cuidam da rotina escolar: entrada e saída de alunos, técnicos e professores, uniforme, recreio, etc.; Laboratório de Aprendizagem (LA) onde atuam profissionais que visam ao auxílio de alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem mais séria - para os quais o apoio escolar não é o mais indicado ou é insuficiente – e, além disso, ajudam os demais profissionais a descobrir caminhos para melhor auxiliar esses alunos; funcionários técnico-administrativos que trabalham em funções de suporte, possibilitando o funcionamento das unidades escolares. Com algumas variações em relação a essas funções, devido às especificidades de cada segmento de ensino e unidade escolar, é este o efetivo com que trabalha cada unidade.

Desde 1967, pelo decreto-lei de 28 de fevereiro/67, o Colégio se tornou uma autarquia federal. É vinculado ao MEC e se constitui na única Escola Básica da rede federal a oferecer ensino Fundamental e Médio. Sua colaboração e participação em pesquisas e estudos têm sido significativas. Nele realizam investigações pesquisadores nacionais e estrangeiros, mestrandos e doutorandos intra e extra-institucionais que recorrem ao seu acervo bibliográfico, documental e iconográfico, além de recorrerem também a seus professores, alunos e salas de aula para realizarem suas pesquisas. Mas suas contribuições não param por aí: são significativas também no que se refere a campo de estágio para a formação de futuros professores. Anualmente, o número de estagiários universitários gira em torno de trezentos e cinquenta; são estudantes oriundos dos mais diversos cursos e universidades, públicas e privadas.

2.3

Formação continuada de professores e profissão docente no cenário deste estudo

A importância da pesquisa sobre a formação continuada⁵ insere-se num contexto de entendimento em que as identidades pessoal e profissional vão se construindo ao longo da trajetória de vida e, portanto, são processos sempre inconclusos. Neste sentido, Nóvoa (2000) esclarece que é mais interessante falar em processos identitários, pois essa expressão realça o seu dinamismo e o caracteriza como um lugar de lutas e espaço de construção permanente de maneiras de ser e estar na profissão. O complexo processo de construção de identidades está sempre relacionado à apropriação por cada um do sentido da sua história pessoal e profissional.

Neste sentido, Dubar (1998) - já antes - parece compreender como Nóvoa que o processo de construção identitária envolve várias dimensões que interagem freqüentemente e se prolonga ao longo da vida. Para este estudo, o que mais interessa em Dubar é a importância que ele dá ao aspecto profissional como um dos principais componentes da identidade dos indivíduos e, assim sendo, não posso fechar os olhos para a importância que a formação continuada assume neste processo. Compreendo com Lüdke (1996) que Dubar aborda o processo de *socialização profissional* como resultado sempre da interdependência entre os aspectos individual e coletivo, isto é, como um processo que se desenrola na construção da identidade social e profissional, nas configurações entre o biográfico e o relacional.

António Nóvoa (1995; 1999; 2002), ao falar da socialização profissional e da profissionalização de professores, insiste nas relações entre o desenvolvimento profissional e o pessoal e trata o tema da formação inicial e continuada como núcleo – e não periferia – do desenvolvimento profissional e autonomia dos professores. Compreende que é na arena da formação profissional que se produz a profissão docente e onde entram em disputa vários projetos de formação. Entende a formação de professores como momento chave da socialização e configuração profissional, devendo o professor ser ator no seu processo de formação.

⁵ Por formação continuada, entendo os investimentos formativos temporalmente posteriores à formação inicial, como esclarece Candau (2003).

A proposta de Nóvoa, como bem enfatiza Lüdke (2006a), longe de significar a responsabilização do sujeito pelo seu desenvolvimento profissional, como propõem alguns projetos neoliberais que eximem o Estado de suas responsabilidades, significa fazer do professor um agente neste processo. Entendo com Nóvoa que, para isso, faz-se necessário ultrapassar a dicotomia entre modelos acadêmicos de formação (centrados na universidade) e práticos (centrados na escola), adotando modelos que, ao contrário, integrem estas instâncias formativas. A articulação, na formação continuada, entre desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional é imprescindível na visão de Nóvoa. Sob este ângulo é que investigo se a formação no mestrado tem sido um momento de aproximação entre a Universidade e a Escola Básica. Penso que esse binômio - Universidade/ Ed. Básica - pode possibilitar a oxigenação de ambas e potencializar o desenvolvimento desse profissional e da instituição à qual se dedica. Ao iniciar a pesquisa fui para o campo com a desconfiança de que o tema das pesquisas dos professores no contexto em voga emergia da prática e buscava discutir questões próximas à escola ou à Educação Básica em geral, podendo assim contribuir para a reflexão sobre a mesma.

Entendo que ao falar de “profissão” docente estou num terreno movediço e, portanto, arriscado, pois, do ponto de vista sociológico, muitos autores a consideram uma semi-profissão ou ainda uma profissão em vias de profissionalização, se comparada às profissões liberais clássicas. Trabalhos e pesquisas de Lüdke (1996; 2006a), Lüdke e Boing (2004), Nóvoa (1995; 1999), Sacristán (1999), Roldão (2005; 2007a) e Veiga *et alii* (2005) vêm me intrigando e desafiando e me servem de suporte ao pensar essa questão.

Geralmente, o conceito de profissão apresenta diferenças qualitativas em relação ao de ofício e ocupação. Segundo teorias sociológicas mais clássicas, para que uma atividade seja considerada profissão há que apresentar alguns *caracterizadores*, o que Roldão (2005) chama de *descritores de profissionalidade*. Embora não haja consenso a respeito desses caracterizadores, vou destacar quatro, que são comuns às análises de Nóvoa, Sacristán e Dubar, segundo destaca Roldão (2005): *a especificidade da função*, com seu devido reconhecimento social; *o saber específico*; *o poder de decisão*, ou seja, o controle sobre a atividade e a autonomia no seu desempenho; e *o pertencimento a um corpo coletivo* que regula e defende a profissão. Não é intenção deste estudo aprofundar essa infundável

discussão que por si só daria uma outra investigação. Sendo assim, para além da discussão sobre o magistério como profissão, ocupação ou semi-profissão, o que considero imprescindível destacar no contexto deste estudo e que tomo como ponto de partida para as análises que se sucederão é que, como afirma Popkewitz (apud Veiga *et alii*, 2005), o conceito de profissão é uma construção social cujo conteúdo muda em função das situações e condições sociais em que as pessoas o utilizam e, portanto, não pode ser incorporado, “[...] ignorando as lutas políticas e os movimentos voltados para sua construção” (p.24). Autores como Veiga *et alii* e Isambert-Jamati (apud Lüdke e Boing, 2006) também alertam para o cuidado com o uso desse conceito, apontando justamente para o fato de que ele é um construto social e como tal apresenta seus limites, pois não dá conta das especificidades e do dinamismo de cada “ocupação” na contemporaneidade. As explicitações acima me fazem compreender que a “profissão” professor não pode ser considerada à parte de sua memória social, marcada, primeiramente, pela vinculação religiosa e, posteriormente, pelo controle do Estado, como bem esclarece Nóvoa (1995, 1999).

Da mesma forma, o conceito de profissionalidade é inacabado e impreciso, mas Sacristán (1999, p.65) lança luz a esse respeito, entendendo profissionalidade como “[...] o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, em constante construção.

Lüdke e Boing (2006) fazem distinção, com base em Bourdoncle, entre os conceitos de *profissionalidade*, *profissionismo* e *profissionalismo*. Observo que o conceito de profissionalidade por eles destacado se aproxima do de Sacristán, estando associado à idéia de qualificação. A profissionalidade seria então uma evolução do conceito de qualificação, mais adequada à instabilidade e complexidade que perpassam as relações profissionais no presente século. Por profissionismo ou corporatismo entendem as estratégias coletivas no sentido de transformar o *ofício* de professor em *profissão*, envolvendo, esse estágio, a ação dos sindicatos, por exemplo. E, finalmente, o conceito de profissionalismo, que parece estar mais ligado ao individual, à adesão, pelo profissional, às normas da profissão. Para Bourdoncle (apud Lüdke e Boing, 2006), é neste estágio que começa a socialização profissional. Enquanto as duas primeiras dimensões são vindas de fora, o profissionalismo só pode existir como fruto da internalização,

pela escolha do indivíduo, das informações profissionais obtidas na sua formação inicial ou no trabalho.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se fala de uma profissão docente em vias de profissionalização, autores como Lüdke e Boing (2004), Contreras (2002), Garcia (apud Veiga, 2005) também apontam fatores que conduzem à desprofissionalização do professorado que, em geral,

“[...] indica a perda de autonomia no trabalho como perda humana em si, que supõe realizar uma tarefa reduzida ao seguimento de prescrições externas, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitam um trabalho integrado [...] e decisão sobre seu sentido. A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado [sendo o professor apenas um transmissor] e a intensificação conduzem à perda de autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização do trabalho.” (Contreras, 2002, p.194)

Esta lógica de racionalização do trabalho docente que separa a concepção da execução alija não só os professores, mas também a própria qualidade do processo de ensino. Uma das possíveis saídas apontadas por Lüdke e Cruz (2005) é a capacitação do professor para a prática da pesquisa. Elas sugerem que o investimento na formação do professor para a pesquisa pode ser um importante aliado no caminho que o professorado tem a trilhar rumo à autonomia profissional, entendida na sua complexidade – condições pessoais, profissionais, institucionais e sócio-políticas – que este termo envolve, para Contreras (2002), uma autonomia sempre em construção coletiva que, por um lado, não signifique individualismo nem corporativismo e, nem por outro, submissão burocrática ou intelectual.

A pretensão deste estudo é trazer contribuições para que se pense a formação de professores no complexo contexto da “profissão” docente, uma formação que conjugue a “lógica da procura - definida pelas escolas e pelos professores - e a lógica da oferta - definida pelas instituições de formação -” (Nóvoa,1995) e que não dissocie os projetos profissionais e organizacionais. Um dos fatores que mais me instigaram a propor esse estudo foi saber se, de fato, há uma interface entre a Universidade e a Escola Básica em que o professor atua, pelo mestrado, de modo a conjugar o seu desenvolvimento e o crescimento destas duas instâncias e a promover uma educação com mais qualidade, que é o nosso objetivo último.

3 A pós-graduação no Brasil

No presente capítulo, pretendo fazer um breve histórico da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, principalmente a partir de sua regulamentação, em 1965. Com esse propósito, inicio comentando, em linhas gerais, como vinha se desenvolvendo a pós-graduação *stricto sensu* antes do parecer nº 977/65. Em seguida, abordo então o referido parecer - marco na nossa história - que veio regulamentar e traçar o perfil geral da pós-graduação brasileira, destacando suas principais ênfases, bem como o contexto nacional em que ele foi elaborado e que é essencial para a compreensão desse processo. Na seqüência, abordo um pouco de como esse nível de ensino foi se configurando ao longo destes anos por meio dos PNPGs⁶, cujas principais proposições procuro destacar. Por fim, chego ao V PNPG, elaborado para o período 2005-2010, apontando seus principais objetivos e os desafios que se impõem a esse nível de ensino - no sentido de caminharmos rumo a uma pós-graduação mais adequada às demandas que se projetam no cenário nacional e internacional e, nesse sentido, procuro também situar meu trabalho de pesquisa nesse contexto mais amplo.

Faz-se importante ao menos citar que, Francisco Campos, com a Reforma Universitária de 1931, é considerado como pioneiro da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. A pós-graduação⁷, antes de 1965, já apresentava movimento crescente, mais ou menos espontâneo, mas com muitos limites. Expandia-se de forma difusa, sem planejamento e/ou controle estatal, e sem um documento que traçasse suas linhas gerais. Moraes e Kuenzer (2005) lembram, baseadas em Balbachevsky, que prevalecia nas primeiras iniciativas desse nível de ensino o modelo tutorial no qual um professor catedrático exercia atividades de docência e pesquisa auxiliado por seu pequeno grupo de “discípulos”. Era bastante comum a vinda de pesquisadores estrangeiros para as nossas universidades no sentido de dar suporte ao nosso ensino superior e desenvolver cursos de pós-graduação, uma vez que nosso número de doutores era bastante limitado. Também não rara era a

⁶ PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação. Documento elaborado pela CAPES que visa à definição dos principais objetivos e metas a serem alcançados pela pós-graduação *stricto sensu*, dentro de um determinado período.

⁷ Ao longo do texto, exceto quando se fizer distinção entre os tipos de pós-graduação, este termo será utilizado para se referir ao mestrado e doutorado, ou seja, à pós-graduação *stricto sensu*.

migração de nossos alunos para outros países com o objetivo de cursarem seu mestrado e/ou doutorado. Alguns, inclusive, nem retornavam ao país.

Segundo Beiguelman (apud Cury, 2005) entre os anos de 50 e 60 prevaleceu entre nós o antigo modelo francês de pós-graduação que visava apenas o título de doutor; não havia o mestrado e mesmo o doutorado era bastante artesanal. A forma de organização e a regulamentação ficavam sob a responsabilidade de cada instituição - universitária ou não - que deveria estabelecer seus critérios no regimento interno. Como se pode notar, havia uma política descentralizada de administração e avaliação - se é que existia esta última - desses cursos, o que foi se modificando ao longo do tempo, como pontuarei.

Em 1951, na concretização das iniciativas de Anísio Teixeira, é criada a CAPES, então Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior, hoje Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior, que desde seu início teve como função dar suporte às instituições formadoras de docentes e pesquisadores e que, ao longo do tempo, vem tendo sua atuação bastante ampliada.

Está claro então que, até a década de 50, havia escassez de políticas estatais para o planejamento e expansão da pós-graduação. As iniciativas existentes se davam mais ou menos isoladamente, o que tornava o cenário um tanto disperso.

É apenas em 1965, com o parecer nº 977 – que completou seu 40º ano de vigência em 2005 – que a pós-graduação é reconhecida como um novo nível de ensino. Esse documento vem regulamentar os níveis e as finalidades da pós-graduação e, como afirma Cury (2005, p.10), é até hoje “a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país”. É possível dizer que ele foi a culminância de um processo que veio evoluindo ao longo das décadas anteriores. Foi elaborado por solicitação ministerial e está subdividido nos seguintes itens: a origem histórica da pós-graduação; necessidade da pós-graduação; conceito de pós-graduação; um exemplo de pós-graduação: a Norte-Americana; a pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases (de 1961); a pós-graduação e o estatuto do magistério; definição e características do mestrado e doutorado.

Sem pretender esgotar o conteúdo desse documento tão significativo, desejo ressaltar alguns pontos nele contidos que considero fundamentais, pois, como disse, ainda hoje ele é referência para este nível de ensino e várias de suas diretrizes permanecem até hoje sem alterações significativas. Primeiramente, é importante frisar os principais objetivos da pós-graduação nele apresentados, a saber: a formação/qualificação de professores para atender à crescente demanda do ensino superior; o desenvolvimento da pesquisa científica através da preparação de pesquisadores; a qualificação adequada de técnicos e profissionais de alto nível para atender às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Outra questão importante e clara nesse documento é que a pós-graduação brasileira sofre influência de paradigmas internacionais, principalmente do norte-americano. Como esclarece: “Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação teremos que recorrer, inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar o nosso sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação.” (s/ p.).

Cury lança luz e, historicamente, auxilia a compreender este aspecto:

“A qualificação de professores e de pesquisadores de um país de formação colonial peculiar, que não estimulou a formação autóctone de intelectuais e pesquisadores, de seletividade sociopolítica que exclui contingentes humanos enormes, gerou impedimentos estruturais para uma afirmação autônoma e ampliada do ensino superior. Por isso, quando as condições internas permitiram uma formação mais abrangente, a capacidade externa serviu de referência para criar um sistema autônomo de pós-graduação, especialmente para a capacitação de um corpo docente qualificado e titulado.” (2005, p.7)

Em relação à definição de pós-graduação, o parecer faz a seguinte distinção: a pós- graduação *stricto sensu* é de natureza acadêmica e de pesquisa e, ainda que atue em setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico, ao passo que a *lato sensu* tem o caráter predominantemente prático-profissional, ou seja, seu objetivo é formar o profissional especializado. Ademais, o mestrado e o doutorado conferem grau acadêmico e constituem parte essencial e sistemática dos complexos universitários, enquanto que a especialização confere certificado, pode ser pontual e realizada ou não em instituições universitárias. O parecer nº.

977/65 apenas explicita essa distinção conceitual e concentra-se na regulamentação da pós-graduação *stricto sensu*.

É no parecer Sucupira⁸ que a pós-graduação adquire esse formato com dois níveis: o mestrado e o doutorado. No documento, embora hierarquizados, estes níveis apresentam flexibilidade, não sendo o mestrado pré-requisito para o doutorado. Todavia, como mostra o V PNPG (CAPES, 2004), esta flexibilização foi sendo diminuída ao longo do tempo, quer por uma leitura rígida do sistema de avaliação, quer pelas características das Instituições de Ensino Superior (IES) e hoje esse modelo mestrado/doutorado é marcadamente seqüencial (V PNPG, p. 42).

O documento compreende ainda que os cursos pós-graduados devem acontecer em duas partes: na primeira, o aluno deve freqüentar aulas e seminários, cumprindo determinado número de créditos ou disciplinas e, na segunda, ele deve se dedicar mais à investigação e preparação da dissertação ou tese como resultado da sua pesquisa. Para isso, as universidades devem oferecer um elenco de disciplinas para que o aluno faça suas opções com o auxílio de um diretor de estudos. É previsto, além disso, que o aluno receba orientação de um professor ao longo de todo o seu curso e que o realize num tempo mínimo de um ano para o mestrado e de dois para o doutorado. A pós-graduação deveria se desenvolver nas universidades, de acordo com a proposta ministerial, como parte integrante do complexo universitário. Todavia, por não haver impedimentos legais, em casos especiais, poderia acontecer também em estabelecimentos isolados, mediante aprovação do Conselho Federal de Educação.

É então a partir desse parecer que os cursos passam a ficar sujeitos à aprovação do Conselho Federal de Educação (CFE) para que seus diplomas sejam registrados no MEC, ficando o CFE responsável por baixar os critérios para a aprovação desses cursos. Observo, pelo que já explicitarei até aqui, que nessa época inicia-se uma política de centralização e controle do Estado sobre a pós-graduação, formatando-a e submetendo-a à sua avaliação e credenciamento.

Cumprir destacar ainda que, na solicitação do então Ministro da Educação, Flávio Suplicy Lacerda, o mesmo se propõe a desenvolver políticas de estímulo à realização destes cursos.

⁸ Newton Sucupira foi o relator da comissão que elaborou o parecer nº. 977/65.

Como resultado dos investimentos feitos ao longo de todos esses anos, o que se nota é uma grande ampliação do sistema que vem contribuindo muito para a formação de pesquisadores e docentes de nível superior, o que se reverte em benefício para o desenvolvimento do país. No que concerne à estrutura dos cursos de pós-graduação, se comparo os aspectos supracitados - presentes no parecer nº. 977 – com os que são oferecidos nos cursos de hoje, constato que não houve alterações significativas, o que me faz entender que o documento continua servindo como nossa base “doutrinária” (Cury, 2005). Por outro lado, percebo que, no que tange aos objetivos e sentidos da pós-graduação, tem havido uma ampliação, como ficará nítido mais adiante.

Os impactos do parecer foram grandes. Em julho de 1968 foi constituído o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). Dentre as postulações dessa reforma estava a necessidade de consolidação dos cursos de pós-graduação como pré-requisito da universidade moderna, cujas pesquisas contribuiriam para a formação de docentes para o nível superior bem como para o desenvolvimento da pesquisa de alto nível (Cury, 2005, p.15). Tanto o parecer nº. 977/65 como o relatório do GTRU foram referendados pela lei nº. 5540, Lei da Reforma Universitária de 1968.

Cabe, entretanto, destacar que toda esta reestruturação não pode ser dissociada do macro contexto brasileiro da época. O parecer nº. 977/65 foi elaborado no segundo ano do governo militar e, não por acaso, principalmente ao longo dos anos 70, houve grande crescimento da pós-graduação, com forte apoio da ditadura militar. Cunha (apud Cury, 2005, p.16) afirma: “Nos anos 60, apesar do regime militar autoritário em processo de acirramento [...] houve uma busca de alianças com os professores e pesquisadores, o que permitiu o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa [...]”.

Nessa mesma linha de pensamento, Moraes e Kuenzer (2005, p. 1344) destacam que, talvez, um dos acontecimentos mais contraditórios da história recente tenha sido o crescimento da pós-graduação em pleno regime militar. Segundo as autoras, o crescimento, a modernização e o financiamento das instituições brasileiras de nível superior foram fruto de uma aliança – não sem confrontos – entre elites militares e acadêmicas que tinham alguns interesses comuns: os dois grupos compartilhavam o nacionalismo e a confiança nos poderes da ciência e da tecnologia. O regime militar almejava construir o “Brasil grande”

e, para o desenvolvimento de seus planos, necessitava de avanços científicos e tecnológicos. A dependência político-econômica do país era atribuída, em grande parte, à falta de recursos humanos e tecnológicos avançados. É consenso entre os estudiosos da área que a escassez de recursos humanos qualificados para trabalhar no desenvolvimento tecnológico e científico do país foi o que impulsionou o governo a investir na pós-graduação.

Nessas circunstâncias, a CAPES inicia seu sistema de avaliação da pós-graduação e elabora o I PNPG (1975-1979), a partir do qual a pós-graduação passa a ser objeto de planejamento estatal, já que é parte constitutiva do sistema universitário (V PNPG, p. 12). Esse plano priorizou a formação de docentes e pesquisadores para atender às demandas do ensino superior e a integração dos cursos de pós-graduação às universidades, de modo a institucionalizar o sistema. Para a exequibilidade dessas metas foram propostos programas de concessão de bolsas para alunos de tempo integral, a extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) e o apoio à admissão de docentes de forma regular, pelas universidades.

Embora o II PNPG (1982-1985) tenha mantido os objetivos do primeiro quanto à expansão da formação de docentes e pesquisadores de alto nível, sua ênfase recaí sobre a qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação (V PNPG, p.12). Ganha, portanto, relevância a reformulação das políticas de avaliação desse sistema. Segundo Moraes e Kuenzer (2005, p. 1346) foi ao longo da década de 80 que a política de avaliação da CAPES se consolidou.

O III PNPG (1986-1989) é elaborado no mesmo período do Primeiro Plano de Desenvolvimento da Nova República que expressava uma forte tendência da época à conquista da autonomia nacional através do desenvolvimento científico e tecnológico. Ainda era insuficiente o número de recursos humanos necessários para garantir o pleno desenvolvimento do país (V PNPG, p. 14). Por esse motivo, o III PNPG destaca a pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao Sistema de Ciência e Tecnologia.

Em 1996, a CAPES instituiu uma comissão responsável por organizar as discussões que resultariam na elaboração do IV PNPG. Entretanto, por motivos diversos, este plano não se concretizou como documento oficial. Isso, porém, não impediu que várias recomendações registradas nas versões preliminares do documento fossem implementadas ao longo desses anos. Como exemplos, posso

citar: o novo modelo CAPES de avaliação – que permanece basicamente o mesmo até hoje; a inserção no cenário internacional; a busca de integração entre os órgãos de fomento; a ampliação da pós-graduação; etc. Importante também dizer que esse documento destaca os grandes desequilíbrios regionais de desenvolvimento da pós-graduação, o que viria a ser uma das fortes preocupações do V PNPG.

Nesse novo paradigma de avaliação da segunda metade dos anos 90, os cursos de mestrado e doutorado deixaram de ser avaliados isoladamente – como cursos independentes - e passaram a constituir um único programa. Esse modelo avaliativo privilegia a produção científica de docentes e discentes, mediante suas apresentações e publicações em eventos e periódicos nacionais e internacionais. Além desse, outros critérios também são fixados, tais como: tempo de conclusão - pelos alunos - do mestrado e doutorado, vinte e quatro e quarenta e oito meses, respectivamente; classificação dos pesquisadores no CNPq; publicações em periódicos científicos de melhor classificação na Qualis⁹, etc. Com base nesses e noutros parâmetros mais, os programas são mensurados e recebem uma nota que pode variar de 1 a 7. O V PNPG prevê a manutenção desse sistema e propõe alguns aperfeiçoamentos como, por exemplo, a diversificação do sistema de avaliação de forma a possibilitar a análise de diferentes modelos de pós-graduação. Cumpre lembrar que, com base nessa classificação, os programas são ou não credenciados, recebem maior ou menor financiamento do governo e a concessão do número de bolsas varia. Percebo então que se faz presente uma política de responsabilização dos programas que serão ou não beneficiados – e em maior ou menor escala – de acordo com seu conceito na CAPES.

Apesar da reconhecida importância deste processo avaliativo na tentativa de garantir a qualidade do sistema e na indução da centralidade da pesquisa, várias críticas são a ele atribuídas, dentre as quais destaco apenas duas: a primeira diz respeito ao que Moraes e Kuenzer denominaram “surto produtivista, onde a quantidade se instituiu em meta” (2005, p. 1348). Isto pode estar acarretando diversos prejuízos: um deles seria o aumento do volume de produção em detrimento de sua qualidade. Outra questão também em voga é que esse modelo induz maiores investimentos em programas já consolidados, tendendo a reproduzir as disparidades ora existentes. Por um lado, é reconhecida a

⁹ Sistema CAPES de classificação dos periódicos de divulgação científica.

necessidade da continuidade dos investimentos em programas que têm apresentado excelentes resultados. Por outro, há que se priorizar os que necessitam de um apoio maior.

Fazendo um balanço, considero que todos os planos tiveram uma importância considerável na evolução deste nível de ensino. O entendimento, presente em todos eles, de que a pós-graduação deveria ser pauta do planejamento e financiamento estatais fizeram com que fossem estabelecidas metas e ações para ela e, ao contrário de um desenvolvimento desordenado como o da graduação, vem se expandindo menos velozmente. Para isso, rigorosos mecanismos de controle são mobilizados, como por exemplo, a política de avaliação dos programas. Dentre os avanços desse sistema, destaco (V PNPG, p.17): a sua integração ao sistema universitário; o fortalecimento da iniciação científica; o sistema de bolsas no país e no exterior; a criação de um sistema qualificado de orientação de dissertações e teses; a articulação entre a comunidade acadêmica nacional e internacional; o aumento da capacitação do corpo docente de nível superior; o apoio financeiro aos programas.

O V PNPG, a meu ver, vem reafirmar e ampliar os objetivos dos planos anteriores para este nível de ensino. Evidencia o seguinte acerca do objetivo do documento:

“O objetivo principal do PNPG é o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o objetivo de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse plano tem ainda como objetivo subsidiar a formação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia”. (2004, p.53)

Ele estabelece como objetivos da pós-graduação para os próximos anos: o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; *a formação de docentes para todos os níveis de ensino*; a formação de quadros para mercados não-acadêmicos, além da diminuição das assimetrias acadêmicas entre as regiões do país (idem, p.58 e 59).

Por meio de dados do MEC/INEP apresentados no V PNPG posso observar que, apesar de sua expansão ao longo de todos esses anos, ainda existe uma defasagem significativa na formação dos professores desse nível de ensino. Em 2003, dos 254 253 docentes que atuavam no ensino superior, somente 54 487

(21,5%) possuíam o doutorado e 89 228 (35,1%) o mestrado, o que evidencia a necessidade da continuidade das políticas de ampliação.

Outra preocupação presente no documento e que se constitui um ponto nevrálgico do sistema é a distribuição desigual entre as regiões do Brasil. A região Sudeste concentra 54,9% dos cursos de mestrado e 66,6% dos de doutorado, seguida da região Sul com 19,6% e 17,1%, Nordeste com 15,6% e 10,3%, Centro-Oeste com 6,4% e 4,1% e Norte com 3,5% e 1,8%, respectivamente.

Para tentar minimizar esta debilidade o V PNPG sugere: maior articulação entre as agências de fomento federais e estaduais e destas com os Estados, investimento de verbas adicionais nos programas mais necessitados, criação de programas estratégicos específicos que tenham como prioridade solucionar esse tipo de assimetria, a utilização de recursos do fundo setorial para a indução de programas estratégicos específicos, a formação de parcerias entre programas de diferentes regiões (os programas interinstitucionais, por exemplo), etc.

Outras questões como a ausência de isonomia entre os valores das bolsas das agências de fomento e o descompasso entre o número de matrículas e a disponibilidade de bolsas a serem concedidas também são apontadas como pontos frágeis da pós-graduação. Sobre esta última questão observei que, em 1991, o índice de alunos beneficiados com a bolsa, no mestrado, era de 53% e, em 2003, caiu para 25%. No doutorado, nos mesmos anos, a relação era de 49% e passou a 36% (V PNPG, p.33). Isso parece indicar uma modificação no perfil discente, já que a oferta de vagas continuou aumentando.

Um outro aspecto bastante enfatizado no V PNPG e que não se encontra, de forma alguma, dissociado do que foi dito no parágrafo anterior é a necessidade de flexibilização desse sistema para atender às demandas diferenciadas da sociedade, acadêmicas ou não. É indicada a expansão do sistema em quatro vertentes: “a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a *qualificação dos professores da Educação Básica*, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de pesquisadores para as empresas públicas e privadas” (V PNPG, p.48 – grifo meu). O que aparece de novidade é que este é o primeiro plano em que se atribui à pós-graduação *stricto sensu* a *qualificação do corpo docente da Escola Básica* e de quadros para empresas públicas e privadas, o que para alguns se constitui em avanço e, para outros, em motivo de grande preocupação. André (2007), nesse

caminho, parece estar constatando essas mudanças, na prática, e levanta a necessidade de repensarmos, hoje, a função social da pós-graduação, bem como seu modelo atual. Levanta algumas hipóteses para o crescimento da demanda e da oferta de pós-graduação, tais como: as exigências da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (lei nº. 9394/96) que define um percentual de mestres e doutores para compor os quadros universitários; a situação do mercado de trabalho, ou seja, a necessidade de manter a empregabilidade num mercado escasso de oportunidades e as exigências no preenchimento de cargos de alto nível; o aumento de convênios das secretarias de educação com as universidades para a formação de mestres e doutores; a busca de acesso à docência, bem como a aquisição de novos conhecimentos para subsidiar a prática. E, sendo assim, a expansão da pós-graduação traz mudanças no seu conteúdo e ampliação dos seus sentidos, e, portanto, apresenta novas realidades que precisam ser consideradas. Um exemplo disso é o tipo de aluno que ingressa nos programas e as suas expectativas em relação ao curso.

Em estudo recente do perfil dos alunos matriculados na pós-graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP, observou-se, por exemplo, que 80% dos pós-graduandos conciliam trabalho e estudo. A maioria dos que trabalham são professores na Educação Básica ou no Ensino Superior, há também os que são supervisores ou professores-coordenadores. As bolsas de estudos não são suficientes para todos (como, aliás, está bem explícito no V PNPG, as bolsas não aumentaram proporcionalmente à demanda). Os alunos precisam trabalhar, quer para manter seu emprego enquanto cursam a pós, quer para a própria manutenção. Quando questionados sobre seus objetivos na pós-graduação, os motivos mais indicados foram: “atualização profissional, aquisição de novos conhecimentos, seguidos de ingressar na docência e aprender a pesquisar” (André, 2007, p.47). E essa não é uma realidade isolada nesta instituição. Dados do MEC/INEP (V PNPG, p.45) mostram que, já na década de 90, girava em torno de 30% apenas o número dos egressos dos cursos de mestrado que atuavam no âmbito acadêmico. Dessa forma, faz-se necessário mesmo repensar o(s) sentido(s) da pós-graduação de modo a enfrentar as novas demandas sociais e é também com este propósito que o V PNPG coloca a necessidade de ampliar os objetivos deste nível de ensino. Se essa realidade vem sendo motivo de reflexões há algum tempo, agora, com a proposta do referido documento, urge a necessidade de torná-las centrais. No

contexto da presente pesquisa, a inserção do professor da Educação Básica nesse nível de ensino é um dos motivos que alavancam, justificam e tornam relevante a tentativa de elucidar, na realidade do Colégio Pedro II, que sentidos e contribuições a formação, no mestrado, tem sido capaz de proporcionar ao professor, à sua prática e à sua escola.

Elucidando alguns aspectos de como vem se configurando nossa pós ao longo do tempo, pude ao menos clarear aspectos básicos dessa evolução. Alguns deles reafirmam a importância deste estudo cuja temática parece estar no cerne dos objetivos do V PNPG. Reconheço que tanto os avanços como os desafios são grandes. Compreender e construir um panorama do sistema nacional de pós-graduação me pareceu indispensável para pensar a realidade desta pesquisa.

4

O percurso metodológico: caminhos trilhados

Este capítulo do trabalho destina-se a explicitar os pressupostos teórico-metodológicos em que se baseia esta investigação, bem como descrever os caminhos percorridos ao longo de toda a pesquisa. Entendendo com André e Lüdke (1986), Bourdieu (1989), Gatti (2002), Bourdieu, Passeron e Chamboredon (2005) e outros que a metodologia a ser utilizada só tem sentido em função do objeto a ser construído e que pouco significa, portanto, à margem dos objetivos da pesquisa, parti destes para poder selecionar o caminho a ser trilhado para que os fins fossem satisfatoriamente atingidos. Noutras palavras, é em função do objeto que uma ou outra forma metodológica ou ainda uma combinação delas se impõe, fugindo-se, assim, do que Bourdieu (1989) chamou monoteísmo metodológico. Dessa forma, optei por uma investigação de cunho qualitativo, onde a matéria-prima oferecida pelos depoentes foi fornecendo pistas e subsidiando o meu trabalho: a construção dos dados.

Na base de uma investigação qualitativa, tenho como pressupostos buscar mais a compreensão da realidade estudada e menos sua generalização, podendo esta última ocorrer de forma naturalística (Stake,1983; Erickson,1989), isto é, o leitor, ao confrontar suas experiências com a pesquisa, poderá constatar semelhanças e então fazer suas próprias generalizações, chegando às suas conclusões. Da mesma forma, a verossimilhança da pesquisa não está na quantidade de depoimentos obtidos e sim no(s) sentido(s), no(s) significado(s) que os depoentes atribuem à experiência que vivenciaram por sua formação no mestrado. Cada depoimento é válido em si mesmo pela riqueza que pode apresentar e, neste sentido, dou equivalente importância tanto às semelhanças como às diferenças, ou como denomina Erickson (1989), aos casos discrepantes, pois eles podem ser especialmente úteis para esclarecer sutilezas da realidade estudada.

Outro aspecto importante a destacar é que cuidei para não fechar *a priori* os eixos de análise, tendendo a um processo indutivo (Lüdke e André, 1986). Os eixos foram se constituindo ao longo da investigação com base, é claro, nos objetivos da pesquisa, também pela reflexão teórica feita ao longo de todo o processo e pelas pistas que foram surgindo a partir das entrevistas realizadas. Erickson (1989) alerta que numa pesquisa interpretativa não se deve ter

rigidamente fechadas, a princípio, as categorias de análise, já que, ao longo da coleta de dados, as interpretações podem ir se configurando de modo diferente e até mesmo contrariar as afirmações e análises iniciais. Esclarece ainda que essa provisoriedade é parte integrante do processo e se faz importante para o amadurecimento da investigação; faz parte, portanto, do caminho de busca/construção dos diamantes, para usar as palavras de Bertaux (1985). Foi compreendendo dessa forma que procurei me resguardar dos possíveis vieses de fechar antecipadamente os eixos. Por exemplo, o eixo onde tratei da formação para a pesquisa na relação com o cotidiano escolar foi ganhando relevância ao longo da coleta, por meio dos depoimentos.

Reconhecendo com Stake (1983), Guba (apud Lüdke e Mediano, 2002) e Boudieu (1998) que a conduta humana não é independente de seu contexto, assumo a subjetividade das análises aqui apresentadas, considerando, com isso, a possibilidade de outras leituras. Reafirmo, contudo, o meu compromisso com a realidade na construção dos dados e prezo pelo rigor, indispensável a toda atividade de pesquisa. Como afirma Bourdieu: “[...] contra a ilusão que consiste em procurar a neutralidade na anulação do observador, deve-se admitir que, paradoxalmente, só é ‘espontâneo’ o que é construído, mas por uma construção realista” (1998, p.706).

Da mesma forma que compreendo a subjetividade como algo inerente a qualquer processo de construção humana, entendo que ela pode ser controlada para evitar possíveis distorções ou vieses. No caso desta pesquisa, desenvolvi esse esforço com as constantes anotações no caderno de campo - ao longo de cada entrevista - que me ajudaram a esclarecer e complementar os sentidos apresentados pelos depoentes e também pela parceria e discussões no grupo de pesquisa¹⁰, que me auxiliaram a repensar e reformular as idéias que iam surgindo.

Tendo então como objetivo deste estudo buscar uma compreensão maior e sistemática a respeito do sentido do mestrado para professores da Educação Básica, evidenciar qual a relação entre o mestrado e o nível de ensino em que os entrevistados atuam e saber se essa formação responde às expectativas destes

¹⁰ Participei ao longo de toda a coleta e ao longo da elaboração desta dissertação do GEProf.(Grupo de Estudos da Profissão Docente - PUC-Rio) que estava também em fase de coleta de dados, por meio de entrevistas, para o seu estudo.

professores na relação com a sua atuação no ensino básico, me empenhei em pensar o caminho mais viável para a consecução do mesmo.

Ao propor o estudo da formação de professores da Educação Básica, no mestrado, não me era possível escolher aleatoriamente uma instituição desse nível de ensino, pois corria o risco de lá não encontrar professores-mestres e perder tempo – elemento já tão escasso - para a realização da investigação. Parti então do princípio que optaria por um lugar “fértil” para o encontro dos meus “índios”, como diria Erickson (1989). Um outro fator impulsionador da escolha do campo - o Colégio Pedro II - foi o desejo latente de conhecer mais a realidade dessa instituição - já que é um lugar com tantos mestres - no que tange à formação continuada desses professores, no mestrado. Estaria o mestrado subsidiando-os, em alguma medida, em sua atuação na Educação Básica? A qualidade de ensino desse colégio teria alguma relação com a formação de seus docentes? Em caso afirmativo, onde se colocaria, na visão de professores-mestres, a formação no mestrado? Aos dois aspectos anteriormente destacados, somou-se o da minha proximidade à instituição, já que faço parte do seu quadro efetivo de docentes. Esses três aspectos foram então determinantes nessa seleção: o fato do colégio ser um terreno fértil para a pretendida investigação, o desejo de aprofundar o conhecimento dessa realidade e a minha proximidade da instituição, o que poderia facilitar o acesso e a liberação, sempre burocrática, da realização de pesquisas em instituições públicas, além de permitir uma melhor conciliação entre o meu trabalho e a realização do mestrado¹¹. Mas essa escolha foi apenas a primeira de várias outras que se sucederam. Escolhida uma instituição formada de tantas unidades escolares - hoje 12 -, com unidades de Ensino Fundamental 1º. segmento, de Ensino Fundamental 2º. segmento e de Ensino Médio -, que recorte fazer? Fazer uma amostra com professores de várias unidades seria uma resposta possível, na qual cheguei a pensar. Se assim fosse, teria talvez uma visão mais panorâmica da realidade institucional no que concerne ao aspecto estudado. Mas pensei que dada a variedade de realidades, por vezes, bastante distintas entre unidades de 1º. e 2º. segmentos e ensino médio, poderia ser interessante também fazer o recorte de uma unidade de ensino, o que permitiria uma visão mais aprofundada daquela realidade, de como o mestrado estaria sendo útil naquele

¹¹ Obtive licença para estudo por apenas cinco meses e meio ao longo dos dois anos de curso.

contexto. Foi o que fiz, já que meu objetivo era menos generalizar e mais aprofundar a compreensão da realidade estudada.

Outra questão se colocou no cenário. Das unidades, qual escolher? Uma opção aleatória não seria insana, pois encontraria professores-mestres em todas elas. Entretanto, por compreender que o primeiro segmento é um nível de ensino extremamente importante e nevrálgico para o prosseguimento dos demais níveis de escolaridade e que a formação de seus professores é considerada bastante frágil e discutível, julguei interessante desenvolver este trabalho numa unidade de ensino destinada às cinco primeiras séries do Ensino Fundamental que possui professores com os mais variados níveis de formação, todos com pelo menos nível superior e muitos com especialização, mestrado e até doutorado, uma formação muito acima do exigido para atuar nesse segmento. Será que, na visão dos professores-mestres, isso significaria algum ganho ou diferencial no trabalho que desenvolvem? Foi então que optei pela Unidade Escolar São Cristóvão I: a maior unidade de 1º. segmento, com o maior número de professores-mestres dentre as unidades escolares I, segundo informações do SEPEC (Setor de Pesquisa, Extensão e Cultura), fornecidas em fevereiro de 2007. Nesta unidade estavam lotados, no início de 2007, vinte e nove mestres, dentre os quase cem professores - entre contratados e efetivos.

Necessitava agora que a pesquisa fosse cadastrada no SEPEC e autorizada para então iniciar os trabalhos de campo. Levei, aproximadamente, um mês até obter essa autorização. Era início de fevereiro e a professora responsável pelo setor se encontrava de férias, motivo pelo qual o setor não estava com funcionamento regular. Deixei a devida documentação com o professor que estava respondendo pelo setor na ausência da sua chefia, todavia ele precisaria fazer chegar os documentos à responsável, já que ela é quem deveria proceder aos trâmites de autorização. Enquanto aguardava, fui tentando adiantar outras questões da pesquisa tais como roteiro das entrevistas, cronograma de trabalho para a coleta, etc. Além disso, fui obtendo informalmente, com a ajuda da direção da unidade, nomes e números que já me auxiliavam a ir pensando o trabalho, o que foi importantíssimo para que os prazos destinados a este estudo fossem rigorosamente cumpridos. Interessante ressaltar aqui o dinamismo da atividade de pesquisa, quer dizer, embora as etapas sejam organizadas seqüencialmente, na realidade, muitas coisas correm paralelamente e são inúmeras as iniciativas a

serem tomadas concomitantemente, principalmente em virtude da escassez de tempo. Ao retornar, a professora responsável pelo SEPEC logo tomou as providências cabíveis e procurou me auxiliar com presteza no que necessitei.

Dados os objetivos da presente investigação, entendi que a forma mais coerente e adequada para obter as informações de que precisava era por meio de entrevistas com os professores-mestres, já que como afirma Duarte (2004, p.215): “Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Com essa autora, compreendo que a entrevista é um procedimento que permite um mergulho em profundidade na realidade estudada, possibilitando o levantamento de indícios de como cada sujeito compreende, descreve e atribui sentido a determinado contexto. É possível também, por meio delas, clarificar a lógica que permeia as relações que se estabelecem no interior de um grupo.

Nova pergunta se pôs no horizonte: dos vinte e nove mestres constantes na unidade escolar, quais entrevistar? Como selecionar a amostra? Logo de início percebi que quatro deles tinham duas matrículas no colégio e estavam, é claro, sendo contados duplamente. Eram então vinte e cinco. Pensei em várias possibilidades: seria interessante selecionar mestres em diferentes etapas do ciclo profissional, segundo Huberman (2000)? Abranger todas as áreas disciplinares? Eliminar os que não pertencessem ao departamento de 1º. segmento, ainda que nele atuassem? Nenhuma dessas opções me pareceu útil e satisfatória para justificar o que pretendia. Só tinha uma certeza: precisava de depoentes que já estivessem na escola há algum tempo, pois a intenção era também saber da relação mestrado e escola nesta instituição. Sendo assim, os professores recém-chegados – chegados no início de 2007 - não poderiam contribuir muito. Isso, entretanto, não aliviava o problema, dado que os mesmos ainda não estavam constando na listagem que a Secretaria de Ensino – via SEPEC - me forneceu. A movimentação natural existente entre funções e unidades do colégio, que ocorre principalmente no início de cada ano, começou a se mostrar especialmente favorável à investigação: três professores-mestres acabaram se transferindo para outras unidades de ensino, dois outros saíram para assumir a chefia do departamento de 1º. segmento, uma professora estava

cedida à Direção Geral e uma outra se transferiu de estado. Ficaram assim, dezoito¹² entrevistáveis. Mesmo assim o número ainda era considerável para os limites de que se tem ciência. Mas aceitei o desafio.

Algo que também me parecia interessante, e que cheguei a esboçar no projeto de pesquisa, era analisar um pouco a dissertação dos entrevistados, a fim de complementar a coleta, para aprimorar o sentido de como suas respectivas pesquisas se relacionam com a Educação Básica. Ao optar por entrevistar o universo dos professores-mestres da unidade selecionada e mais as três instâncias de administração do colégio – direção da unidade escolar, chefia do departamento de 1º. segmento e secretaria de ensino – para também abarcar um pouco da visão institucional a respeito do proveito do mestrado de seus professores, tornou-se inviável a possibilidade de recorrer às dissertações. Considero, todavia, que isso não prejudicou o alcance desta investigação, diante da profundidade com que os entrevistados falaram de suas pesquisas.

Para proceder às entrevistas – que foram realizadas individualmente¹³ – construí dois roteiros semi-estruturados – um para os professores-mestres e outro para os representantes institucionais - que foram sendo aprimorados ao longo do processo de coleta, conforme as pistas que foram surgindo. Para essa construção, tomei por base os objetivos da pesquisa.

O roteiro serviu para dar certa unidade às entrevistas – já que só com professores foram dezoito - e para constantemente apontar as questões nevrálgicas que não poderiam deixar de ser abordadas no estudo. Baseada no que esclarece Queiroz (1988), optei por realizar entrevistas do tipo depoimento. Segundo a autora, esse tipo de relato versa especificamente sobre um determinado tema ou acontecimento escolhido pelo pesquisador e é ele quem tem o fio condutor nas mãos, quem conduz com maior ou menor sutileza a entrevista. Nesse sentido, se diferencia das histórias de vida, onde o relato é conduzido pelo narrador e o pesquisador deve fazer o mínimo possível de interferências, pois o que está em jogo é captar as experiências do entrevistado ao longo de sua existência. Nesse caso, é o narrador quem decide o que é significativo e merece ser destacado. A

¹² Esses números são sempre dinâmicos, estão sempre se modificando. Hoje, certamente, esse quantitativo já sofreu alterações, pois outros professores, do início de 2007 para cá, já concluíram seu mestrado.

¹³ Com exceção das entrevistas com a direção da unidade escolar e com a chefia do departamento de 1º. segmento, que foram realizadas com todas as pessoas pertencentes a essas equipes, coletivamente.

opção por uma ou outra técnica deve se fazer, sobretudo, pelos objetivos da investigação. No meu caso, a pesquisa se centra em torno da realização do mestrado e sua significação para a atuação da pessoa-professor na Educação Básica, não me interessando outros fatos, aspectos ou períodos da vida dos professores. Ao roteiro dos professores-mestres hoje na coordenação de área, foram acrescentadas algumas perguntas ao final, significativas dentro da função que estão ocupando. Para as entrevistas com os representantes institucionais construí um outro roteiro, como consta em anexo, que tentasse captar a compreensão do aspecto estudado sob a perspectiva da função que ocupam.

Importante destacar também que, como ensinam Duarte (2004) e Queiroz (1988), os depoimentos concedidos pelos informantes são utilizados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da pesquisa. É ele quem, desde o princípio, coloca o problema que o inquieta e define aonde deseja chegar. Isso significa que, diante da massa de informações, muitas coisas são sempre e foram necessariamente descartadas, pois aproveitar tudo implicaria sacrificar os fins propostos para a investigação. Os depoimentos subsidiaram as minhas interpretações e foram recortados, suprimidos e relacionados uns com os outros arbitrariamente, por compreensão e interpretação minhas, na construção do objeto a que me propus. Sendo assim, faço paralelos e edifico pontes não explicitadas nos depoimentos individuais. Lembro-me agora da metáfora do filme¹⁴. Ao gravar um filme, inúmeras cenas são filmadas e muitas delas descartadas, permanecendo as que melhor exprimem o sentido que se quer demonstrar. Nesse aspecto, o trabalho de um pesquisador se assemelha ao trabalho combinado de um montador e de um roteirista, pois é ele quem procederá às escolhas de modo a construir o(s) sentido(s) que captou. São as constantes reflexões e análises que vão dando significado e arrumando as imagens até que o filme esteja “pronto”. Note-se que isto é diferente de dizer que o pesquisador aproveita só o que confirma suas hipóteses. Ao contrário, ele retira as cenas que fogem ou que pouco expressam sentidos que se confirmaram significativos ao longo do estudo.

Perseguindo uma comunicação menos violenta – já que, segundo Bourdieu (1998), a comunicação entre pesquisador e pesquisado é sempre, em alguma

¹⁴ Exemplo utilizado por Lüdke no curso *Tópicos especiais de pesquisa educacional: questões metodológicas da pesquisa qualitativa em educação*, 1º. semestre de 2007 – PPG em Educação – PUC- Rio.

medida, violenta – busquei estar com os ouvidos abertos e me colocar no lugar dos meus entrevistados para compreender melhor seus sentidos. Nesse mesmo objetivo, procurei respeitar quando não desejaram comentar um ou outro tópico ou quando comentaram e solicitaram sigilo em relação a alguma colocação. Todavia, isso foi raro. Eles se mostraram bastante descontraídos e dispostos a contribuir para a pesquisa, devendo-se isso, creio eu, ao fato da entrevistadora e dos entrevistados pertencerem à mesma instituição e unidade escolar de trabalho, ocuparem funções não hierarquicamente diferenciadas, além da pesquisa girar em torno de um tema que permeia e inquieta atualmente os docentes do colégio. Sobre a familiaridade pesquisador/pesquisado, Bourdieu (1998) esclarece:

“A proximidade social e familiar asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não violenta”. De um lado, quando o interrogador está socialmente próximo daquele que interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas, suas escolhas vividas, como livres [...]. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como o enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor.” (p. 697)

Foram entrevistas que duraram de 40 min a 1h e 25 min. A escolha do lugar e horário para a sua realização se fez em função da conveniência dos entrevistados. A maioria preferiu fazer na própria escola; apenas uma professora considerou melhor que a entrevista fosse feita na sua casa. Três outras foram realizadas no complexo escolar, mas fora da unidade de ensino em estudo. Os professores, muito gentilmente – à exceção de um que se mostrou mais resistente, mas que acabou concedendo uma excelente entrevista – se dispuseram a colaborar e se fizeram mais que depoentes, se constituíram “parceiros” mesmo nesse estudo. Alguns se sentiram orgulhosos em estar participando da pesquisa. Vários chegaram mais cedo, outros foram embora mais tarde e ainda outros me cederam seus horários de planejamento individual para que pudéssemos conversar, de modo que sou muito grata pela disponibilidade que demonstraram. Geralmente procurávamos uma sala mais silenciosa e tranqüila. Houve um professor que denominou o lugar em que estávamos de oásis, uma ilha no meio de toda aquela movimentação rotineira de uma unidade escolar com quinhentas crianças em cada turno. Algumas poucas vezes fomos interrompidos para receber algum recado. Ao

fundo ouvíamos, no dinamismo da unidade escolar, o toque do sinal e o burburinho das crianças quando em horário de recreio ou mudança de sala. Apenas uma entrevista foi interrompida e teve sua continuidade num outro momento por questões de horário do depoente.

Todas as representantes institucionais me atenderam com muita cordialidade. A entrevista com a secretária de ensino foi difícil de ser agendada devido ao período intenso em que se encontrava o setor e às múltiplas atividades mesmo dessa função, mas valeu a pena a minha perseverança; o depoimento obtido foi também muito relevante e esclarecedor para a investigação, de modo que foi importante não ter esmorecido. Com a devida flexibilidade que deve permear o trabalho do pesquisador – por vezes penosa – consegui realizar as vinte e uma entrevistas pretendidas.

Os depoimentos foram transcritos na íntegra e os trechos selecionados foram editados, isto é, frases com sentido incompleto foram excluídas ou complementadas para caracterizar o sentido que pretendeu o depoente, foram retirados vícios de linguagem e outras colocações pertinentes na fala, mas não na escrita. Preocupe-me em fazer isso sem prejuízo, é claro, do conteúdo e colocações dos professores e com o único objetivo de respeitar meus depoentes (Bourdieu, 1998; Duarte, 2004) e leitores. Como esclarece Duarte, só é útil preservar as falas *ipsis literis* quando se está fazendo uma análise da linguagem ou do discurso do sujeito. Caso contrário, isso servirá apenas para expor os informantes e cansar o leitor com um texto exaustivo e carregado.

Ao chegar, aproximadamente, na décima quinta entrevista com os professores-mestres, senti que se aproximava o que se convencionou denominar “ponto de saturação” (Duarte, 2004; Lüdke, 1992), ou seja, quando as recorrências começam a dar sinais de que já se atingiu a consistência e a densidade de informações necessárias à pesquisa. Todavia, como faltavam apenas três, resolvi ir até o final. Foi então que percebi que meu trabalho estava apenas começando. Após o trabalho de campo, passei a dormir e a acordar pensando em toda aquela massa de informações, a ler e a reler inúmeras vezes aquelas entrevistas, num esforço de melhor captá-las, relacioná-las e analisá-las à luz do referencial teórico. Começava então uma etapa mais sistemática de concentração total em torno das informações, no sentido de depurá-las e decantá-las para sobre elas construir sentidos, o que resultaria nas análises que se seguem.

5 Os achados da pesquisa

No quarto capítulo apresento os resultados da presente pesquisa, quer dizer, o que fui constatando ao longo de todo este trabalho, bem como as interpretações formuladas a partir das informações obtidas. Para que pudesse construir os dados de maneira mais sistemática, explorei quatro eixos de análise, a saber: *por que a busca do mestrado?*; *a pesquisa do mestrado*; *a formação para a pesquisa no mestrado: contribuições e lacunas*; e *a volta para a escola*. A centralidade desses eixos se configurou em parte pela reflexão teórica feita no decorrer do trabalho, também em função dos objetivos da pesquisa, e ainda como resultado do que fui captando ao longo da coleta do trabalho de campo. Não tinha, portanto, essa definição *a priori*. Afinal, como ensina Erickson (1989), é ao longo do trabalho, nas constantes revisões, nas análises e “desanálises” que os dados vão sendo construídos dentro da pesquisa.

Antes, porém, de entrar propriamente nas categorias de análise, senti a necessidade de explorar alguns aspectos do perfil das entrevistadas¹⁵ que se fazem importantes para a compreensão da pesquisa e seu contexto. Início ressaltando a fala da chefia¹⁶ do departamento de primeiro segmento - corroborada pela direção¹⁷ da unidade escolar estudada - que dá idéia do perfil dos professores de primeiro segmento no que concerne à busca de formação continuada neste nível de ensino do colégio, reforçando a idéia da efervescência do corpo docente do colégio, já antes por mim indicada.

“No departamento eu vejo uma movimentação dos professores em busca de formação continuada, tanto um movimento individual de buscar cursos de mestrado, de especialização, de extensão, enfim, como um movimento de busca de eventos [...]. Vejo nas quatro unidades um movimento em relação a isso, eu chamaria de um movimento individual do professor. E vejo também uma

¹⁵ Por motivos éticos, optei por preservar o anonimato dos entrevistados, evitando uma exposição excessiva. Sendo assim, cada um deles será identificado por uma letra maiúscula do nosso alfabeto. O grupo de professores-mestres entrevistados é composto de dezessete professoras e um professor, motivo pelo qual optei, neste capítulo, por adotar o gênero feminino ao me referir aos nossos depoentes. Além disso, desse modo, trato de preservar a identidade desse único professor, já que, caso o tratasse no masculino, seria facilmente reconhecido.

¹⁶ Quando me referir à chefia do departamento, estarei fazendo menção à equipe formada por duas professoras - chefe e assessora - que hoje ocupam essa função, já que fiz uma entrevista conjunta e suas falas são complementares.

¹⁷ Da mesma maneira, quando me referir à direção da unidade, estarei me referindo à equipe da direção - diretora e adjuntas - que me concederam uma entrevista em conjunto.

demanda pela formação continuada oferecida pelo colégio. Desde que me candidatei à chefia de departamento que essa é uma fala do professor de 1º. Segmento [a necessidade de formação continuada no colégio]. [...] Vou te dar um dado numérico: nos últimos quinze dias a gente teve oito processos de oito professores do departamento, solicitando dispensa para a participação em eventos, dois deles com apresentação de trabalho. Isso não é uma realidade no 1º. segmento, é uma realidade no Pedro II. Esse é um movimento normal aqui, corriqueiro. Eu estava aqui contando e vendo. [...] Então esse movimento é um movimento típico do 1º. segmento”. (Chefia do departamento de primeiro segmento)

Como parece ter ficado claro, o movimento por formação continuada não é privilégio de alguns professores; essa busca parece se apresentar mais até como um movimento institucional, como fica dito na fala acima. Com isso, desejo reforçar que não são os professores-mestres uma casta; eles estão inseridos num movimento maior dos professores do colégio, que buscam freqüentemente a participação em congressos, colóquios, seminários, etc. Os professores com mestrado estão longe de ser os únicos a buscar desenvolvimento profissional. Entretanto, neste momento, eles são o meu foco, dados os objetivos da presente pesquisa.

Todas as depoentes trabalham hoje na mesma unidade de ensino destinada às cinco primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo que dezesseis delas pertencem ao departamento de 1º. segmento, uma ao departamento de Educação Física e outra ao de Artes. Minha intenção foi mesmo entrevistar todos os professores-mestres¹⁸ da referida unidade de ensino - independentemente do departamento a que estão vinculados - para termos uma visão da unidade escolar, entendendo que o pertencimento a departamentos diferentes só poderia trazer enriquecimento a este trabalho.

No que tange à atuação no Colégio Pedro II, há uma professora mais “novata” na instituição que entrou no concurso 2002/2003; as demais têm, pelo menos, dez anos de atuação no colégio; várias têm mais de vinte anos. Faço questão de situá-las no tempo em relação à instituição estudada, pois considero essa uma informação relevante para as minhas análises. São professoras experimentadas, que conhecem profundamente o Colégio Pedro II e, por isso, também, os seus depoimentos ganham importante peso neste contexto, ou seja, suas reflexões são impregnadas de sentido da realidade que vivenciam há vários

¹⁸ Foram inseridos nesta pesquisa os mestres titulados até fevereiro do ano de 2007.

anos, podendo, assim, fornecer contribuições bastante significativas para o meu trabalho de pesquisa.

Em relação à formação inicial, chamou-me a atenção a variedade de cursos. Das dezoito professoras entrevistadas, seis graduaram-se em Letras, cinco em Pedagogia e as outras em Matemática, História, Psicologia, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Educação Física e Educação Artística. Vale ainda ressaltar que várias dessas professoras cursaram também parte de outros cursos de graduação como Física, Música, Pedagogia, Psicologia, Matemática, etc. Entretanto, em algum momento, fizeram a opção por um dos cursos, algumas pela impossibilidade de conciliar trabalho e dois cursos universitários. A quase totalidade das entrevistadas é oriunda do curso Normal ou de Formação de Professores. A trajetória de uma professora apresenta uma curiosidade: primeiro fez Letras e depois fez o então Normal, porque vislumbrou que este curso abriria seu leque de possibilidades de emprego. Apenas duas não fizeram Normal, atuando no 1º. segmento, devido às suas respectivas licenciaturas.

Há também diversidade no mestrado dessas docentes. Em todas as áreas abaixo destacadas há mestres: Lingüística (dois), Ciências do Desporto, Ensino de Biociências e Saúde, Educação Matemática, Educação (oito), História da Arte, Tecnologia, Língua Portuguesa, Engenharia de Produção e Literatura Brasileira. Entendo que essa variedade, tanto na formação inicial como no mestrado, é um fator de enriquecimento para o trabalho das séries iniciais. Considero imprescindível ainda destacar - porque para mim é um aspecto que favorece e qualifica o trabalho - que, dada essa variada formação, é de se esperar que estejam atuando nesse nível de ensino por opção. Esta minha assertiva ganha plausibilidade também porque hoje, no Colégio Pedro II, vigora a portaria nº 140/2006 – motivo de muitas discussões no colégio - que permite a mobilidade do professor efetivo para outro segmento de ensino mediante formação específica, tempo mínimo de experiência no colégio e avaliação institucional. A fala de várias delas corrobora a minha análise:

“Mas a minha idéia inicial não era trabalhar no 1º. segmento, a minha idéia sempre foi ser professora do Ensino Médio. Mas quando eu vim para cá eu gostei tanto do trabalho aqui [...] ele era tão efervescente[...] com propostas novas e o grupo era tão bom que eu optei.” (Profª. C)

“... eu me identifico com o 1º. segmento, é o que gosto de fazer, sou professora primária.” (Profª. A)

“Aquela coisa de acreditar que a profissão realmente pudesse ser um grande contributivo para modificar a sociedade. Então, por isso, eu fui estudar para ser professora, conscientemente abracei a profissão pelo fato de gostar de criança. E por que não outro segmento? Já que a minha graduação foi na área de Letras, por que eu não fui trabalhar com adolescentes? Porque eu gosto de trabalhar com criança e acredito que é nesta fase que a gente tem mais ascendência sobre e que a gente pode formar realmente um leitor crítico, um cidadão crítico... [...] [Quando entrei no CPII] eu já tinha terminado a minha graduação em Letras e já tinha duas turmas de 5ª a 8ª e uma de ensino médio: o-di-ei realmente -, não tenho a menor vontade de trabalhar com o segundo segmento”. (Profª. H)

Trabalhar num segmento com o qual você se identifica, a meu ver, por si só é um ganho para a pessoa e para o trabalho. Muitas professoras fizeram destaques nesse sentido.

A fala da professora, secretária de ensino, também reitera o que as entrevistadas dizem:

“Ora, isso nós tivemos concretamente no ano passado quando nós abrimos a opção para a passagem para o 2º. segmento para os que tivessem licenciatura, pelo menos licenciatura. Você vê que praticamente todos os professores têm licenciatura, pelo menos, e nós tivemos vinte e poucos professores só que manifestaram desejo de passar para o 2º. segmento. Nós temos dezenas de colegas que estão dentro do perfil e preferem trabalhar com o 1º. segmento, gostam do 1º. segmento [...]”

O fato de manifestarem satisfação em trabalhar no 1º. segmento não significa que algumas não vislumbrem outras possibilidades de atuação, como mostrarei mais adiante. Três de nossas entrevistadas, por exemplo, trabalham nas séries iniciais e na universidade. A respeito dessa “dupla cidadania”, elas dizem:

“Eu acho isso muito interessante, eu valorizo muito isso, essa diversidade. Me sinto às vezes um peixe fora d’água em todos os ambientes em que eu trabalho. Me sinto um peixe fora d’água aqui e me sinto um peixe fora d’água lá. Estou sempre meio fora de sintonia [risos]. É, é verdade. Na verdade, eu não vejo problema para eu lidar com as pessoas, eu vejo problema para as pessoas lidarem comigo. Às vezes as pessoas me dizem: “é, eu vejo que você tem uma linguagem muito acadêmica” e, ao mesmo tempo, na faculdade, o pessoal me olha meio esquisito, tipo assim, “Ah! Essa é a professorinha...”[risos], mas na hora de falar comigo valorizam: ‘Ah! Você tem uma experiência que a gente não tem como professora das séries iniciais... tal e tal’. Então eu sou o bicho esquisito. Mas eu, pessoalmente, valorizo por demais isso porque eu posso trazer de fora experiências que eu considero muito ricas para ambos os espaços e acho que os profissionais são interessantes nos dois espaços, são diferentes, muito diferentes.” (Profª. G)

“Tem horas que eu mesma me pergunto isso! Mas por outro lado eu me sinto privilegiada porque eu não perco contato com a aplicação teórica ligada a uma prática. Quando eu dou aula para o meu aluno na faculdade e falo com ele que a criança é assim, eu posso lembrar da minha aula de ontem [risos]. Eu posso lembrar do meu convívio com as crianças ontem. Então isso para mim fica muito tranquilo. Primeiro que me dá muita segurança porque eu não estou falando de uma coisa que eu não conheço. Estou falando de uma coisa que eu conheço. E me considero privilegiada exatamente por causa disso, porque eu fico numa situação muito boa, muito confortável. É muito saudável profissionalmente esta interação, manter esses dois contatos ao mesmo tempo. [...] o Pedro II é um alimentador do meu processo acadêmico, é aquilo para me manter ligado à realidade.”(Prof^a. N)

Observo que essas professoras vêem como positiva a sua permanência em níveis de ensino tão distantes ou diferentes entre si. Segundo elas próprias me fazem perceber se, por um lado, isso é meio intrigante, por outro, ressaltam a riqueza desses pertencimentos que propiciam uma aproximação teoria/prática. Ao compreender com Dubar (apud Shaffel, 2007 e Lüdke, 2006a) a importância do(s) contexto(s) de trabalho na socialização profissional, ou seja, na evolução de um processo de construção de identidade, de pertença e de relação, concordo que é nesse vaivém que suas formas identitárias vão se configurando, se fazendo e refazendo, se construindo e se modificando na trama entre o biográfico e o relacional. Entendo com as professoras que também pode ser muito útil a esses dois níveis esse duplo pertencimento, até como forma de aproximá-los. Quando inúmeros pesquisadores, tais como Tardif (2006c), Zeichner (2003), Lüdke e Cruz (2005), André (2005), Candau (2003), etc., flagram esse distanciamento entre universidade e escola básica, fazer parte, simultaneamente, desses dois grupos pode estar servindo, em certa medida, para diminuir este distanciamento, por exemplo, viabilizando a permeabilidade das discussões que se travam nesses dois espaços tão diferentes, e, paradoxalmente, interdependentes em tantos aspectos, espaços passíveis de se oxigenar mutuamente.

Uma questão que, sem dúvida, faz diferença na entrada e possibilita a permanência das pessoas na instituição e mesmo nesse segmento de ensino é o plano de carreira do colégio. Várias entrevistadas ressaltam esse aspecto sobre o qual destaco dois trechos:

“Possibilidade de trabalho. Aqui eu vi que a possibilidade de trabalhar na minha área de formação era muito maior, com mais incentivo da instituição. Porque no Estado, apesar de eu gostar muito do trabalho que eu fazia lá, eu trabalhava

sozinha na escola, não tinha equipe. [...] Eu me sentia muito sozinha. Era um trabalho que não estava conectado às outras áreas, cada um fazia o seu isoladamente. Então aquilo não me atendia. Eu gosto de trabalhar junto com outras pessoas e com outras áreas, assim, interligando mesmo as áreas de conhecimento [...]. E condições, também, físicas, espaço físico melhor, o salário também, muito melhor, o reconhecimento da minha graduação e da minha pós-graduação porque existe um plano de carreira, os outros sistemas não têm esse cuidado [...]” (Prof^a. M)

“[...] [meu primeiro emprego] foi muito difícil, uma *avant premiere*, complicadíssima... Eu fui naquela escola me apresentar e aí me colocaram na sala de aula com 36 alunos de 7 a 20 anos de idade, na 2^a série. A mais velha era mais velha que eu [risos]. Não, ela tinha 20 e eu tinha 21. E eu não fazia a menor idéia do que fazer ali. Foi muito desesperador porque era um sentimento de solidão muito grande, muito grande! [...] Aqueles dois anos de Estado só serviram para eu detestar tudo aquilo [...]. Ao chegar aqui, fiquei apreensiva porque eu esperava que acontecesse comigo o mesmo que tinha acontecido no Estado. [...] Então não foi isso o que aconteceu e isso, para mim, foi positivo [...] Nós encontrávamos os coordenadores, a gente tirava as dúvidas a respeito do que fazer [...] Eu tive, pela primeira vez na vida, a sensação de grupo em relação à profissão, de grupo profissional. [...] Além do mais teve a grata surpresa do salário, que fez a diferença mesmo. Aqui eu me sentia profissional, me sentia remunerada por um trabalho, me sentia valorizada neste aspecto. Não só neste aspecto, mas também é um aspecto que demonstra valorização ou não do seu trabalho, o que te pagam por ele [...]” (Prof^a. I)

No Pedro II há um plano de carreira único para os professores – independentemente do segmento em que atuam¹⁹ –, plano esse que prevê progressão funcional por tempo de serviço e por investimentos na formação (graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado). A maioria das entrevistadas enfatizou essa questão. Ao fazer um curso cujo número de horas é acima de 180 e abaixo de 360, o professor graduado ganha 5% de aumento no seu salário. Ao fazer uma especialização, ou seja, um curso com 360 h, o professor ganha 12% em relação ao professor graduado. O mestrado confere 25% de aumento e o doutorado 50%, sempre em relação ao nível de graduação.

As professoras M e I, além de falarem da questão da carreira, chamaram-me a atenção para a questão do “grupo profissional”, o sentido de grupo, as trocas que elas encontraram ao chegar no colégio em oposição à solidão, ao isolamento vivenciado noutros lugares. Nesse sentido, adverte Perrenoud (apud Shaffel, 2007, p.113): “Como os docentes podem socializar ‘suas vivências em um *métier* que valoriza a porta fechada e o cada um por si?” No colégio estudado há encontros

¹⁹ Essa situação se constitui em exceção no nosso país. Comumente os professores de 1^o. segmento ganham menos – seu piso salarial é inferior – que os demais da Educação Básica.

semanais para planejamento e discussões do trabalho. Embora haja muita discussão a respeito da organização e do aproveitamento destes espaços e mesmo de sua insuficiência para tratar todas as questões que surgem e se fazem importantes no cotidiano escolar, o fato é que é previsto, dentro da carga horária semanal do professor, tempo para planejamento, o que não ocorre em todos os lugares.

Faz-se importante ainda destacar que, das dezoito entrevistadas, doze trabalham em regime de dedicação exclusiva, três possuem duas matrículas no colégio, duas trabalham em regime de quarenta horas e uma no de vinte horas, ou seja, quinze só possuem vínculo empregatício com esta instituição, o que indica a possibilidade de maior investimento no seu trabalho, como destaca uma depoente:

“[...] Eu vinha para o colégio já cansada, sem voz, sabe, estressada. Aí vi que não valia a pena, ou eu me dedicava totalmente ao Pedro II e investia para fazer um bom trabalho aqui, que me dava esta condição, ou então eu ia ficar fazendo um trabalho de salmão, nadando contra a maré; porque eu me arrebatava no município e eu chegava aqui não ia conseguir fazer o que eu achava que podia fazer e que eu tinha espaço para fazer[...]” (Prof^a. M)

Vale ainda dizer, aproveitando a deixa acima, que apenas duas professoras iniciaram seu exercício profissional no Pedro II, tendo as demais iniciado em outras redes, públicas ou privadas. Isso me leva a pensar que, ao longo de suas carreiras, essas professoras foram buscando também uma estabilização profissional, melhores condições de vida e trabalho. No contexto de uma profissão tão menosprezada e desvalorizada, essas professoras buscaram uma instituição que ainda se destaca pelo seu trabalho e oferece condições um pouco melhores; bom destacar que essas condições já foram muito melhores há tempos atrás. Embora a maioria manifeste sua insatisfação com as condições institucionais, sob muitos aspectos em declínio, reconhecem que ainda há um diferencial.

Após esse panorama das nossas depoentes, passarei, na seqüência, a abordar os eixos de análise que estou julgando centrais na construção do meu objeto de estudo e continuarei cotejando as falas das entrevistadas com as minhas análises.

5.1 Por que a busca do mestrado?

São vários os motivos que levaram estas professoras ao mestrado. Faço transparecer o que algumas dizem:

“[...] foi uma necessidade intelectual, sabe? Quando você tem uma questão. Eu tive um trauma muito grande no curso de Física porque não via muito sentido nas aulas. Eram só equações matemáticas e resolução de equações; equação e resolução de equação [...] O que os cientistas estão querendo falar sobre o comportamento da natureza, o que eles estão prevendo, nada disso aparece. Eu tinha essa curiosidade de estudar um pouco esse sentido da linguagem matemática, eu achava que aquilo tinha que fazer sentido, que a linguagem matemática estava expressando questões do mundo natural e eu queria entender. Essa coisa de verdade objetiva existe? Não existe. A ciência é uma descrição, é uma criação, é uma construção[...]” (Prof^a. B)

“[...] você vê o colega estudando, você vê o colega fazendo e tal... Mas também aconteceu uma coisa bastante pessoal na minha vida que naquele momento eu falei: ‘eu preciso me dedicar à carreira e o que é que eu tenho que fazer?’ Eu vou tentar o mestrado [risos]. [...] Também porque, na verdade, eu estava a fim de sistematizar melhor os meus conhecimentos. Uma coisa é você pegar um livro e ler sozinho, outra coisa é você ter a possibilidade de discutir com alguém ou de você ser obrigado a refletir, *o-bri-ga-do* a refletir por escrito, a refletir sobre uma aula, é diferente [...]. Se instala uma outra dinâmica na tua vida e eu sentia muita necessidade de estudar, mas não era uma necessidade de estudar para aplicar no meu trabalho, tipo, o meu trabalho está me chamando para estudar; não, não propriamente, mas eu mesma me chamava para estudar e eu tinha uma vontade, até por estar trabalhando há tantos anos com a Literatura aqui na escola.[...]” (Prof^a. I)

Nas falas acima, destaco a questão da busca por um interesse pessoal. Essas professoras declaram ter ido para o mestrado movidas mais por uma necessidade intelectual, por desejos pessoais, e menos pelo trabalho. A professora B chega a dizer que era uma “coisa de corpo” mesmo, sentia arrepios quando se falava em Física e tinha necessidade de resolver sua questão. Mas também é bastante interessante notar, em vários casos, a vinculação do interesse pessoal com o trabalho. Embora algumas professoras tenham ido em busca de questões pessoais ou de uma paixão, na própria continuação da fala vão complementando, elucidando a relação com o trabalho, como no caso da professora I acima destacado. Em alguns casos elas fazem essa relação tão naturalmente, sem que percebam isso de modo muito claro, como eu pude constatar. Quer dizer, para elas, o trabalho em si não foi o principal motivador, mas está presente de uma maneira bastante visível. Além disso, foi destacada por várias depoentes a questão

de ver a busca dos colegas como algo que também serviu de estímulo, como disse também a professora I.

Outras dizem:

“Primeiro, eu sempre gostei de estudar, independente de qualquer coisa, eu sempre adorei estudar. [...]Então, quando eu fui procurar um estudo, não me faltava embasamento pedagógico para o trabalho, me faltava entender a escola e os professores, a leitura de mundo dos professores. Era isso que eu queria estudar: como esses professores viam o mundo, viam a educação? Como eles viam o trabalho deles? Que poder eles achavam que a escola possuía?” (Profª. F)

“[Por conta das demandas do trabalho da escola][...] eu comecei a ir para congressos. Soube que existia o congresso de Ed. Matemática, aí comecei a entrar nesse grupo que procurava alguns caminhos para os trabalhos matemáticos. Comecei a frequentar a universidade²⁰, e nisso, com o tempo, começou a existir o mestrado de lá[...]. Fui tentando conhecer outras saídas, noutros lugares[...] Aí eu resolvi fazer a prova para o mestrado da universidade.[...] Meu mestrado foi em função da escola, meu trabalho foi todo motivado pelo que eu tinha vivido na coordenação e depois a questão de buscar aquelas respostas para o trabalho daqui mesmo.”(Profª. T)

Há um grupo grande que declara a busca do mestrado com uma vinculação muito forte com a instituição ou com o trabalho que realizam. As falas supracitadas são representativas desse grupo. Foram motivadas pela necessidade de melhor compreender, aprimorar e renovar para melhor atuar. Isto me reporta a Dubar - referenciado por Lüdke e Boing, 2004 -, que dá importância significativa ao trabalho no processo de socialização profissional. Este autor ressalta o aspecto profissional como um dos principais componentes da identidade dos indivíduos. Sendo assim, não é de causar estranheza professores que buscam formação também movidos ou em função do trabalho, procurando aprimorá-lo ou melhor compreendê-lo nas suas relações. O trabalho é parte integrante na construção das formas identitárias dos indivíduos. Entendo com ele que o processo de construção identitária envolve várias dimensões que interagem frequentemente e se prolongam ao longo da vida. Dentro desse processo Dubar (1998) destaca o processo identitário individual que se expressa, geralmente, pela linguagem do tipo biográfico e diz respeito à construção subjetiva de uma definição de si - identidade para si ou identidade biográfica – e a identidade estrutural, ou identidade para outrem, que diz respeito ao aspecto relacional: “as categorias

²⁰ Todas as universidades ou fundações onde as professoras cursaram seu mestrado, trabalham ou por algum motivo destacaram, serão denominadas universidades ao longo do texto.

utilizadas para indicar um indivíduo num dado espaço social, as categorias do discurso do indivíduo definindo-se do ponto de vista de outrem”. (idem, p.4).

Segundo Lüdke (1996), Dubar entende o processo de socialização profissional para além da bipolaridade entre os aspectos individual e coletivo, isto é, como um processo que se desenrola na construção da identidade social e profissional, nas tramas entre o biográfico e o relacional. É neste contexto que a formação continuada ganha relevância. Nóvoa (1995) chega a dizer que “[...] a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional”(p. 18) e, por isso, o professor deve ser sujeito participante na mesma, deve tomar para si seu processo de formação e autoformação. Compartilho com Nóvoa a idéia de que é na arena da formação profissional que se produz a profissão docente e onde entram em disputa vários projetos de formação.

As professoras G e E também se manifestam, abordando um outro aspecto interessante:

“[...]optei por fazer História, mas já com o objetivo de que quando eu terminasse o curso eu iria fazer mestrado em Educação [...] Então eu queria fazer mestrado em Educação desde que eu abandonei a faculdade de Pedagogia. [...] Efetivamente a faceta de pesquisa do mestrado eu fui descobrindo conforme eu fui me aproximando do mestrado, ou seja, ao cursar a própria faculdade de História eu tive que fazer pesquisa. Depois, na monografia da especialização, eu descobri o quanto precisava pesquisar para fazer aquele curso, como tarefa do próprio curso e aí então essa faceta de pesquisa do mestrado se desenhou pra mim e percebi que eu não iria só refletir sobre o fazer do educador, precisaria também ter uma produção de pesquisadora e, aí então, eu procurei isso.” (Prof^a. G)

“[...] voltar a estudar, pesquisar, ter outras possibilidades e melhorar financeiramente.” (Prof^a. E)

Fica clara na fala dessas professoras a questão da pesquisa. Algumas já até vinham nesse caminho e buscaram o mestrado como uma continuação desse investimento. Entretanto, outras tiveram o mestrado como sua primeira experiência de pesquisa. Aprofundarei isso num item mais adiante. Por ora, interessa-me enfatizar que foi também o desejo pela pesquisa que levou algumas professoras ao mestrado. É verdade que a faceta da pesquisa na busca pelo mestrado não foi algo enunciado pela maior parte das depoentes; e parece que, para algumas, ela foi se desenhando mesmo ao longo do curso, já que, para

muitas, ele se constituiu na formação inicial para a pesquisa, o que converge com o sentido do mestrado reforçado no V PNPG (2005-2010).

Outra questão que vale destacar é o investimento na carreira. É indiscutível que o retorno financeiro foi algo que também contou nesse movimento, validando, na prática, o que Perrenoud (1993a) já vem afirmando a respeito da formação contínua: “[...] ela será mais eficiente se for completada com recompensas materiais e/ou financeiras - representando oportunidades de promoção salarial, proporcionando mobilidade profissional ou assegurando maior autonomia ou uma maior influência.” (p.105).

E continua dizendo:

“Será que os professores são assim tão diferentes dos outros profissionais? Será que a sua vocação e o amor pelas crianças constituem motivação suficiente, enquanto os outros assalariados têm necessidades de encorajamentos mais tangíveis? Ou será que não é necessário ordenar as políticas e as estruturas da formação contínua para que se tornem interessantes, no duplo sentido do termo!” (p.105)

É inegável que a valorização do trabalho passa também pela questão financeira; essa é uma questão fundamental em qualquer atividade profissional. A maioria destacou também esse aspecto. Faz-se necessário dizer que algumas professoras fizeram o mestrado antes do colégio ter o plano de carreira atual que passou a vigorar a partir de 1992 - pela lei nº. 8460/92; há outros que começaram o mestrado antes de entrar no CPEI e há ainda uma professora que ficou surpresa ao chegar à escola - mais recentemente - e ser comunicada que o mestrado diferenciaria o seu salário. Vejamos alguns desses casos:

“Quando veio essa diferença grande de salário eu já tinha o mestrado.” (Profª. T)

“Quando eu vim para o Pedro II [em1996] estava em conclusão do meu mestrado, que era em Tecnologia, e aí o Pedro II me atrasou um pouco porque não conciliou meu horário [...] Então, como peguei uma turma de série inicial, eu atrasei um semestre, por uma disciplina que eu tinha que fazer e não consegui fazer naquele semestre. Aí eu atrasei, tranquei, fiquei escrevendo a dissertação na fase de conclusão e seis meses depois eu defendi.” (Profª. Q)

“Eu não tinha noção de como isso ia aparecer na minha vida tendo uma forma, uma repercussão material, uma repercussão no próprio campo profissional. Na época [iniciou o mestrado em 2002 e terminou em 2004] eu não tinha essa noção. Fiz porque não queria me afastar do campo de conhecimento da Arte. Era o meu objetivo principal. As pessoas falavam assim: ‘Ah, mas o mestrado é muito bom, você vai se destacar dentro do seu grupo de atuação’, mas eu não tinha isso claro, não tinha essa clareza porque não tinha uma experiência profissional para me dar essa informação ainda. Estava muito recente.” (Profª. M)

Essas falas só vêm reforçar o fato de que dizer que os professores buscam o mestrado somente, ou principalmente, por conta da progressão salarial é uma visão bastante limitada e reducionista da realidade institucional que se vive, além do que, como ressaltai, o mestrado não é a única busca dessas e de outros professores no que se refere à formação contínua; há uma busca incessante por cursos de pequena duração, congressos, seminários e etc., que não se revertem em benefício salarial. Posso então considerar esse ganho como mais um componente, um importante componente. A fala da direção da unidade parece corroborar também esta minha análise.

“[Pelo fato] das pessoas terem concluído etapas anteriores, tem a busca pelo mestrado. A busca pelo mestrado e o doutorado tem aumentado bastante. E aí eu acredito que por dois motivos: quer dizer, o motivo mesmo da busca do conhecimento, ou seja, como faço um congresso, uma pós-graduação, também buscar o mestrado. E uma outra questão que incentiva muito as pessoas é a questão financeira porque pelo nosso plano de carreira, o professor com o mestrado recebe uma gratificação maior, o salário é maior, o doutorado também.”

Para algumas, o mestrado significa um investimento para atuação no colégio - como fica claro até pela pesquisa que realizaram - e a continuação de uma trajetória acadêmica já iniciada. Veja abaixo o que dizem:

“Vários [foram os motivos]; o primeiro de todos, eu amo estudar. Então, se eu pudesse ganhar a minha vida estudando, claro que trabalhando também, mas trabalhando menos do que estudando, eu optaria por isso. Mas a gente é brasileiro, não é suíço, não é inglês, não tem esta opção. Eu gosto muito de estudar. Então eu queria continuar, como quero, quero fazer o doutorado. O outro motivo de fazer o mestrado [foi que] a partir do momento que eu fui para a pós-graduação *lato sensu*, a minha orientadora apostou muito em mim, me colocou para dar aula na graduação e na pós-graduação da universidade, sem ter nem mestrado ainda. Então queria poder estudar para corresponder às expectativas destes alunos de graduação e dos alunos de pós-graduação. [Querida dar continuidade à formação] e aprender para subsidiar o meu trabalho em sala de aula, tanto na pós-graduação, quanto aqui no Pedro II. Porque o meu foco, apesar da dissertação ter sido uma dissertação de cunho sócio-antropológico-lingüístico, ela trabalha com a formação do leitor. Então eu analiso os aspectos que são fundamentais para que se forme um bom leitor, para que se forme um leitor proficiente, melhor dizendo. E aí isso se reverte para o meu trabalho.”(Profª.H)

“ [...]Fiz uma pós-graduação e tal e sentia que precisava fazer alguma coisa a mais e, na época, surgiu o mestrado na universidade, era a primeira turma na universidade...[...]Eu já estava investindo em pesquisa, de uma forma “não formal”, vamos colocar assim. Meu objetivo não era a pesquisa, era o conhecimento. Era estar próximo do conhecimento, estar próximo de aumentar, de expandir conhecimento, de entender mais o meu trabalho, onde atuo, o que eu faço[...]. Formalmente [o mestrado] foi um investimento também na carreira

acadêmica, embora naquela época ainda não houvesse a exigência atual de ser mestre, de ser doutor, coisa desse tipo. O título não mudaria nada na minha vida em termos do que eu já vinha fazendo antes, do que eu já vinha exercendo. Coincidiu que logo depois veio essa exigência para a atuação no 3º grau, de mestrado e tal e aí sim, mas não foi o motivo...principal.”(Profª. N)

Há professoras que já vinham investindo em sua trajetória acadêmica antes do mestrado, participando de pesquisas - formal ou informalmente - e atuando na docência universitária. Para essas, o mestrado veio também como continuação de investimentos anteriores. No caso de uma outra professora, que também está na escola e na universidade, o mestrado representa, além do já salientado, um investimento na sua vida pós Pedro II. Ela disse que, como irá se aposentar logo na sua matrícula do CPII, buscou a universidade como forma de continuar suas atividades.

A abertura de novas possibilidades de trabalho é algo colocado por diversas professoras:

“Eu defendi minha dissertação no dia sete de abril e no dia oito eu comecei a dar aula [no nível superior]. Valeu a pena a experiência. Então foi assim um pouco difícil [ela explica os diversos fatores pelos quais a experiência foi difícil]. Eu senti que gosto mais ainda de trabalhar com crianças. Mas penso, no futuro, em trabalhar numa faculdade, o que vai ser difícil porque tenho duas matrículas na rede pública e não pretendo largar essa segunda aqui. Mas, de repente, trabalhar numa faculdade particular.”(Profª. C)

“Eu gosto muito de trabalhar com crianças, não é um trabalho do qual eu queira me livrar [...]. É prazeroso, eu gosto de estar aqui, de fazer o que faço, mas ao mesmo tempo eu tenho vontade de trabalhar com os professores, com a formação de professores[...] Mas não é uma coisa fundamental na minha vida, não é algo que eu vá largar uma coisa por outra, não está neste lugar.” (Profª. D)

Pelo que consigo perceber, a oportunidade e a busca de outras frentes de trabalho faz parte do horizonte das professoras C, D e de outras também, mas não me parece que essa seja uma questão que considerem vital em suas carreiras; aparece realmente como uma possibilidade. Pelo investimento que fizeram em suas pesquisas – que diretamente estão relacionadas ao seu trabalho - e pelo que declararam essas e outras docentes, não fica evidente que fizeram esse investimento tentando abandonar a Educação Básica. Aliás, não houve falas nesse sentido em nenhuma das dezoito entrevistas. Não estou querendo assim afirmar que essa intenção – que considero legítima - não exista. Apenas pontuo as evidências que os depoimentos me permitem analisar. Oportuno retomar que a

importância da idéia de formação continuada insere-se num contexto de entendimento em que as identidades profissional e pessoal vão se construindo ao longo da trajetória de vida e, como tal, são processos sempre inacabados. Sendo assim, construir formas de ser e estar na profissão, inclusive planejando outras formas e possibilidades de atuação na profissão, faz parte do processo de socialização profissional. Neste aspecto, Nóvoa (2000) parece concordar com Dubar (apud Shaffel,2007) quando esclarece:

A identidade não é algo dado, adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (Nóvoa, 2000, p.16)

É preciso destacar também que os motivos da busca do mestrado, na maioria dos casos, aparecem conjugadamente, isto é, dois ou mais motivos se fizeram presentes na busca das professoras pelo mestrado. O investimento em si, o gosto pelo estudo, o desejo de aprofundar o conhecimento para aprimorar a atuação no trabalho, melhor compreensão da profissão e da escola, continuação da vida acadêmica, a visualização de outras possibilidades de atuação, melhoria salarial e também o desejo pela pesquisa me pareceram os principais motivos pelos quais essas docentes mergulharam no mestrado.

A trajetória da professora A constitui-se num caso dissonante, não pelo motivo da busca do mestrado, já que outros professores também chegaram ao mestrado via ensino superior, mas pelo que se vê em sua declaração:

“[...]Como eu dava aula em faculdade, eu fui fazer mestrado. Não era ainda uma exigência, mas a faculdade privada na época estimulava que isso acontecesse[...]”.

E continua:

“Eu acabei saindo do magistério de nível superior porque apareceu a possibilidade de fazer concurso aqui para o Pedro II e eu não queria ficar trabalhando manhã, tarde e noite. Eu tinha a prefeitura ainda, onde trabalhava como psicóloga. Então fiquei nesses dois lugares. Voltei a dar aula para o primário, o que era uma coisa muito prazerosa pra mim, até hoje é o que eu realmente gosto de fazer [...]. Hoje eu realmente não tenho pretensões de voltar a dar aula no nível superior, meu ambiente natural é a escola primária. Quando eu me aposentar quero arrumar uma escola particular para trabalhar, mas eu gosto

desse ambiente [o acadêmico] como um ambiente de estudo, um ambiente de formação, ele é essencial para nós.”

Essa professora foi mais uma daquelas cujo mestrado se iniciou antes do ingresso no CPPI e que, ao concluir, já pertencia ao quadro efetivo do Colégio. Mas o que aqui pontuo é a sua realização plena no trabalho do Ensino Fundamental, sem nenhuma pretensão de conciliá-lo com outros afazeres. Apesar de, na época em que fez o mestrado, ter visado à carreira de professora universitária, hoje enxerga esse ambiente como um lugar de formação contínua, um lugar de crescimento. Inclusive verbalizou durante a entrevista que está estudando para fazer prova para o doutorado este ano.

Considerando, como Rui Canário (2001, p.32), que a formação inicial é apenas a primeira etapa de um empreendimento de formação contínua, pois esta se realiza ao longo de todo o ciclo da vida profissional e está inserida num campo mais amplo que é o da socialização profissional (Nóvoa, 1995; Lüdke, 1996), posso vislumbrar o mestrado como um caminho possível nesse processo de formação permanente.

Há um fio que perpassa a fala de todas as entrevistadas que é a importância do ambiente acadêmico – via mestrado e doutorado – como ambiente formador, de desenvolvimento profissional não só para pesquisadores e professores universitários como também para professores da Ed. Básica. Para finalizar esta seção, destaco um trecho da fala da professora A que se mostra bem oportuno e esclarecedor dessa minha assertiva:

“Naquela época [final dos anos 80 e início dos 90], as pessoas que procuravam o mestrado, ou eram pessoas que queriam se voltar para a pesquisa ou eram pessoas que já tinham atividades no magistério superior. Não era como hoje que muitas pessoas terminam a faculdade e vão logo fazer o mestrado como uma forma de ter um título a mais e poder competir no mercado de trabalho [...] como é a situação aqui no Pedro II que as pessoas procuram o mestrado para um aperfeiçoamento e continuam no magistério de nível fundamental.”

Esse trecho parece indicar uma ampliação do sentido do mestrado que, como salientei no capítulo 2, está também explícita no V Plano Nacional de Pós-graduação (V PNPG), que aponta como um dos desafios da pós-graduação no Brasil a qualificação de professores da Educação Básica.

5.2 A Pesquisa do Mestrado

Importa neste eixo explicitar um pouco a respeito dos temas e da experiência de pesquisa dessas professoras no mestrado, a fim de saber se suas respectivas pesquisas se relacionam com o cotidiano e o contexto escolar, ou seja, se os estudos por elas realizados estão em alguma medida relacionados ao nível em que atuam, podendo se constituir como momento de reflexão sobre sua prática, sobre a escola e a Educação Básica e, quem sabe, se reverter em benefício delas. André (2005), Lüdke e Cruz (2005), Zeichner (2003), Pimenta (2006), Demo (1991), Beillerot (2005), entre outros, apesar de trabalharem com diferentes perspectivas, vislumbram que a pesquisa pode ser um importante contributivo no caminho do desenvolvimento profissional do professor, de sua autonomia, podendo auxiliá-lo a repensar a sua atuação, a desenvolver habilidades importantes para a sua prática e a compreender o contexto histórico-social bastante complexo e desafiador em que a mesma se encontra imersa. Além disso, faz-se imprescindível, dados os nossos objetivos, saber em que medida a pesquisa realizada por elas contemplou suas expectativas; se chegaram a discutir e a encontrar caminhos satisfatórios para as suas questões de pesquisa, questões estas que, em muitos casos, foram questões trazidas de suas escolas ou de outras escolas de ensino básico.

5.2.1 O surgimento do Tema e do Problema

Quando solicitei que as professoras falassem sobre o tema ou ainda qual havia sido o problema da sua pesquisa de mestrado e onde ele havia emergido, muitas fizeram transparecer bem o surgimento do tema. Eis algumas das respostas dadas:

“Desde que eu entrei pra Física [a linguagem matemática] já era um problema pra mim.” (Profª. B)

“Foi se construindo dentro do curso que a universidade estava propondo e foi alguma coisa em que tentei fazer uma continuidade do curso de especialização que eu estava fazendo. A universidade, naquele momento, estava, pelo menos a área de Literatura Brasileira, muito mais interessada em discutir a Literatura

Brasileira Contemporânea. Então a gente pegava muita coisa dos anos 80, anos 70. A produção literária recente era uma coisa que estava interessando. E nesse sentido, eu fui para a década de 70 porque eu queria investigar um pouco mais essa década, esse espaço.” (Prof^a. L)

“Foi sobre a história de leitura dos professores e eu fiz essa pesquisa a partir de dois interesses: um pessoal, que era o meu interesse pela leitura e que eu tinha viabilizado já fazendo a monografia da especialização, ou seja, como eu sou uma pessoa pragmática, sempre procuro juntar um aspecto do que faço naquele momento com um aspecto mais amplo, que vou chamar um aspecto mais acadêmico. Então a leitura é um tema de interesse mais pessoal e que também é mais amplo. No momento em que eu fiz a especialização me interessava especialmente porque foi um momento em que eu coordenava a 1^a. série aqui e um dos temas em debate permanente com os professores era a elaboração das avaliações dos alunos. Então fiz a minha monografia de especialização pensando a interpretação dos professores nas avaliações dos alunos, já era o tema da leitura, mas focalizando as avaliações que eles faziam dos alunos.[...]Naquele momento eu percebi uma coisa que me instigou a fazer depois a pesquisa do mestrado.” (Prof^a. G)

Percebo em algumas falas, como nessas destacadas acima, que o tema da pesquisa do mestrado surgiu na vinculação com a universidade. Decorreu assim de um investimento que vinha se desenrolando na graduação da primeira professora e na especialização das demais. Isso me remete já a uma possível aproximação entre universidade e escola por meio da pesquisa no mestrado. Quer dizer, o fato do tema ter surgido na universidade não o desvincula por si só da sua importância para a Ed. Básica e seus professores. Pelo contrário, ao que me parece, os assuntos estudados por essas e outras depoentes, ainda que “nascidos” na universidade, parecem estar bem ligados a esse nível de ensino. Há uma nuance na fala do professor G que me chama a atenção, a saber, seu tema parece ter uma vinculação forte com os dois espaços: escola e universidade. Parece ter aliado o investimento acadêmico e pessoal que vinha fazendo no estudo da leitura, aos problemas e à função que então desempenhava no Ensino Fundamental, no Colégio Pedro II.

Outros professores também se manifestam quanto ao surgimento do tema:

“Eu acho que foi uma junção, foi uma série de fatores porque vontades e desejos eu tenho em vários campos. Mas a idéia surgiu devido à experiência como adjunta nesta escola. Essa política que houve de mudanças em que a escola tem que prover. Isso foi uma coisa que me deixou muito chateada enquanto adjunta, eu perdia muito tempo tendo que dar conta de recursos. Eu posso dizer que 50% do meu tempo era para administrar carências [...] E foi na época em que o Fernando Henrique assumiu e veio essa política toda de que a escola tinha que ser auto-suficiente. O problema não era a falta de recursos era a má administração dos recursos. Só que na unidade você não tinha recurso

nenhum![...] Eu estava muito revoltada com isso, de não ter conseguido atuar o quanto eu queria [...] e isso foi o que me motivou a estabelecer um projeto [sobre políticas públicas].” (Prof^a. C)

“Eu fiquei na coordenação em Matemática tentando acompanhar aquele início de trabalho e aquele início foi muito complicado porque houve toda uma transformação no plano. Então todo o trabalho voltado para o uso do material concreto, jogos e tal, tinha assessoria, [...]. Mas a quantidade de questões que apareciam para a escola era muito grande. As pessoas tinham muitos questionamentos àquele trabalho que estava chegando e muitas dúvidas, muitas dúvidas. [...] Eram muitas questões e eu estava ali na coordenação tentando, com as pessoas, organizar aquilo ali [risos]. [...] Aí eu comecei a buscar fora da escola alguns subsídios para tentar dar conta daquilo ali. [...] A gente foi tentando conhecer outras saídas noutros lugares e lá na universidade começou a ter o mestrado [...]. Eu fiz esta dissertação com o trabalho daqui.” (Prof^a. T)

“[...] eu comecei a pensar nisso já quando eu estava lá no “Pedrinho”, da Tijuca, eu tinha uma turma muito problemática, com furto, briga, confusão, indisciplina, e todo mundo reclamava da minha turma, eu tinha que dar um jeito naquela situação. Comecei a pensar o que eu ia fazer da minha vida. Eu encontrei um livrinho, [...] o livro não tem nada demais, mas[...] funcionou muito. Fala sobre o significado das virtudes, eu fiz um trabalho todo com aquele livro, foi um trabalho que durou um semestre inteiro, onde eu apresentava cada virtude, discutia, dramatizava, dava exemplos, [as crianças] criaram um álbum e eu aproveitava aquilo de várias maneiras. Virtude passou a ser o tema da hora para português, parte de música, eu aproveitava letra de música. Trabalhava isso de várias formas [...]. Coincidentemente tinha uma colega de Educação Física que estava fazendo o mestrado e falou que isso tinha a ver com ética[...]; e a gente começou a se entender sobre questões de ética [...]. E eu comecei a me interessar pela questão da ética e pensei: se eu voltar a estudar vai ter que ser por aí.[...] (Prof^a. P)

Como é possível notar, o tema das pesquisas acima destacadas emerge do e no contexto escolar, no Colégio Pedro II ou noutra escola pública, como foi o caso de outras professoras. A maioria das entrevistadas declara que seu tema surgiu a partir de sua atuação nas séries iniciais, o que vem reforçar a discussão de Dubar (apud Lüdke 1996, 2006a) sobre a importância central do trabalho na socialização profissional. É interessante notar como as pessoas estão impregnadas com as questões do seu dia-a-dia e como têm necessidade de discutir, na sua formação contínua, questões que as afligem no seu ambiente de trabalho. Além disso, é interessante perceber como a discussão entre colegas pode ser fértil, abrir caminhos e despertar interesses de pesquisa, como mostra a professora P.

Curioso o surgimento do tema da professora M:

“[...] Tive assim um insight de usá-lo [usar um artista] como objeto de estudo, numa visita que eu fiz com os alunos do Pedro II ao CCBB em 2001. [...] Fizemos uma visita guiada e nessa visita eu vi a obra desse autor com um olhar

diferente. Aí eu pensei: ‘é esse autor que eu vou pesquisar’, porque causou tanta estranheza nos alunos. [Quis] tentar perceber como o expectador lida com a obra, por que aquela estranheza? O que é isso que o artista tem de provocar estranheza no expectador e mesmo assim o expectador ficar atraído pela obra, querendo [compreender]. Aquela discussão ali quase que muda, silenciosa [...]. Aquilo ali me instigou [...] e estimulou a querer pesquisar o trabalho dele.”

A professora M também foi despertada para o tema da sua pesquisa na interação com seus alunos. Nem a própria professora poderia imaginar que aquela situação de aprendizagem – uma visita a uma exposição cultural com seus alunos – lhe renderia tantas idéias e até uma dissertação de mestrado.

Faz-se notória também a influência da trajetória da vida de cada professor na escolha de seu tema, o que enfatiza a necessidade da formação continuada centrada, não só na profissão e na escola, mas também na pessoa do professor, como tão bem nos alerta Nóvoa (1995, 1999, 2002). Ficou claro, na maioria das entrevistas, que o tema da pesquisa das professoras vinha perpassando a vida delas ao longo de vários anos. Vou destacar alguns trechos que enfatizam o que estou dizendo:

“[a pesquisa] me fez desacreditar [em possibilidades de indicação de paradigmas de atuação], *eu já não acreditava não*, já não era muito a minha perspectiva, pois quando a gente vai a esse tipo de pesquisa, *não é à toa que a gente faz as escolhas que faz*, então eu já tinha muitas inquietações nesse sentido [...]” (Prof^a. D) (grifo meu)

“Porque quando eu comecei a pensar em fazer o mestrado, eu tinha que buscar alguma coisa que me interessasse, não queria fazer por fazer, aí eu comecei a ver o que me interessaria de estudar, pesquisar, porque eu voltei a ter vontade de pesquisar, de fazer pesquisa, *mas a área de meu interesse continuava a mesma*. Então eu comecei a pensar, *dentro disso*, o que poderia me motivar a voltar a pesquisar, a investir num estudo. Porque era um grande investimento e eu não queria fazer alguma coisa que fugisse do meu interesse.”(Prof^a. E) (grifo meu)

5.2.2

A pesquisa do mestrado: um diálogo com a escola?

Sabe-se, em tese, pois há muitas discussões na academia a esse respeito (Zeichner e Diniz-Pereira, 2005; André; 1994, 2005; Lüdke, 2001, 2006a; Pimenta, 2006), que a formação e a realização de pesquisa pelos professores têm se mostrado bastante promissoras, não só para a ressignificação da prática como também para pensar a escola, a profissão e seus contextos histórico-sociais, ou

seja, seus sentidos mais amplos. A pesquisa atual do GEProf. e esta minha investigação têm também como objetivo saber se, de fato, isso ocorre na prática. Sem desconsiderar a importância dos conceitos de professor reflexivo de Shön (apud Contreras, 2002) e o de professor-pesquisador de Stenhouse (apud Contreras, 2002) para que se chegasse à compreensão atual a respeito de uma prática refletida e da pesquisa pelo professor, constato que uma das críticas que esses autores sofrem é que dão muita ênfase à reflexão e à investigação do docente sobre sua própria prática, sobre sua sala de aula e, embora a considerem inserida no contexto institucional e social, efetivamente não abrangem reflexões sobre o conteúdo de “quais devam ser as preocupações sociais e políticas da prática educativa” (Contreras, 2002, p.142), o que seria uma visão reducionista e simplificadora da mesma. Para Kemmis e Giroux (apud Pimenta, 2006) a investigação e a reflexão do professor, tendo como foco a sua própria sala de aula, é insuficiente para a compreensão dos contextos que a condicionam, pois ignora a influência da realidade social sobre suas ações, pensamentos, bem como o conhecimento como construto de realidades sociais e históricas. Refletindo sobre este assunto, Pimenta *et al.* 2000 (apud Pimenta, 2006) afirmam que:

“O saber docente não é formado apenas da prática. Ele também é nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que compreendam contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais e a si próprios como profissionais.” (p.75)

Pimenta (2006) aponta como uma possibilidade de se ultrapassar os limites da sala de aula, como forma de repensar a prática, a pesquisa em colaboração entre universidade e professores da Educação Básica na formação contínua dos professores, tendo, para isso, como elemento indispensável a reflexão teórica e coletiva. Seguindo a mesma linha de pensamento dos autores acima e baseada na pesquisa que venho realizando, que não se pauta na pesquisa em colaboração nem na pesquisa-ação, mas que estuda a formação de professores da Educação Básica no mestrado e, portanto, busca também saber as contribuições das respectivas pesquisas realizadas nessa etapa, tendo a pensar que a pesquisa que realizam no mestrado está sendo útil nesse mesmo sentido, isto é, na construção de significados e na melhor compreensão de sua prática, sua instituição e contextos

histórico-sociais, possibilitando-lhes uma atuação mais situada e consciente. Faz-se importante esclarecer que estou fazendo uso do termo *pesquisa* no sentido que Beillerot (2005) a ela atribui, ou seja, pesquisa como produção de conhecimentos novos²¹, obtidos através de procedimentos sistemáticos e rigorosos de coleta e análise de dados e divulgação de resultados.

Ao lado de outros investimentos na formação contínua do professor em serviço, parece que a pesquisa do mestrado tem se mostrado como uma possibilidade no percurso de desenvolvimento profissional de professores do Colégio Pedro II. Como se sabe, o mestrado, enquanto instância de formação para a pesquisa, de acordo como está organizado desde o parecer nº. 977/65 do então Conselho Federal de Educação, não apenas oferece uma gama de disciplinas de base para a formação do pesquisador como também exige a realização de um trabalho de investigação pelo mestrando, sob a orientação de um pesquisador/professor universitário, já que é considerada uma etapa inicial da formação para a pesquisa.

Sendo assim, cada uma das entrevistadas fez a sua investigação como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Abaixo, evidencio um pouco sobre a pesquisa de mestrado destas professoras, segundo elas próprias destacam:

“O título da minha dissertação é ‘Ouvindo as Vozes na Escola’, é uma análise do discurso de professores, alunos e técnicos sobre a repetência nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Isso foi uma coisa que sempre me preocupou no município, quando eu era professora e depois eu coordenei a alfabetização em 83 e 84. Eu sempre lidei com um número grande de pessoas repetindo as primeiras séries, uma retenção imensa e que a gente vê até hoje. Quando o estado ou o município não promovem automaticamente a repetência é muito grande [...] Então eu ouvi professores, alunos e técnicos das escolas públicas. Escolhi algumas escolas públicas no Rio de Janeiro e vi como eles explicavam a repetência.[...]Escutava coisas que me marcavam muito, eu entrava nas salas e era assim: ‘Ah, que bom que chegou a psicóloga! Aqueles lá do final (geralmente os fracos eram colocados atrás) são nulos’, as professoras diziam assim! [...] [...]Então eu procurei na rede municipal experiências bem sucedidas e experiências não tão bem sucedidas [...]”(Prof^a. A)

“Meu tema foi a EAD [Educação à Distância] e o uso das Tecnologias da Informação. Na época eu pesquisei instituições do Rio de Janeiro que trabalhavam com educação à distância. Era o Exército, a Rede CAPA, uma rede de estudos da América Latina e Caribe, e tinha a TELERJ, UFRJ; eram várias instituições que tinham EAD e eu pesquisei a respeito da interatividade. A gente tinha um grupo de estudos, com um representante de cada uma dessas instituições [...]. Eu fiz com eles uma pesquisa de campo sobre vários assuntos,

²¹ Um conhecimento novo seria um conhecimento assim julgado pelos próprios pares das comunidades acadêmicas.

como isso acontecia, [...]como que a gente podia contribuir para que isso avançasse e na época era tudo muito restrito, a Internet não tinha o alcance que tem hoje, as ferramentas evoluíram muito.[...]" (Prof^a. Q)

"[...] Trabalhei com um pedacinho dos PCN de Ética, [com fragmentos do texto], os conteúdos de ética para o 1º. e 2º ciclos, destrinchando cada pedacinho daquele. [...] [O título da dissertação foi] 'A construção discursiva do sujeito da moral: um estudo sobre o componente de ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais'. [...] [Minha pergunta era]: que tipo de cidadão se pretende construir a partir daquele texto que está ali? [...] Que vozes estão incluídas? Que vozes são excluídas? As vozes ocultas ali. [...] Que visão de professor? Que visão de ética é essa que está sendo passada? Que visão de cidadão se tem? [...]" (Prof^a. P)

Nesse primeiro grupo de pesquisas, desejo evidenciar a variedade de assuntos estudados bem como sua relevância para a Educação Básica. São estudos que figuram em torno de assuntos como repetência, ética para a formação do cidadão nos PCNs, educação à distância, auto-estima do professor e do aluno, etc., e que estão constantemente na pauta das nossas agendas. Ao destacar os trechos acima, estou sugerindo que eles representam a relevância e a pertinência dos temas das pesquisas da maioria dessas professoras para o nível de ensino em que atuam.

Mas outras professoras também falaram sobre a pesquisa que realizaram:

"Trabalhei com a questão da linguagem matemática no ensino da Física [...]. Queria estudar [...] a linguagem matemática na lei de Coulomb; é uma lei da Eletrostática [...] Uma coisa que sempre me incomodou na Física foi a Lei do Inverso do Quadrado da Distância, como as pessoas chamam. [...] Ficava pensando que coisa tão importante deve ser variar no Inverso do Quadrado da Distância? [...] Eu ficava pensando: o quadrado...a distância...o quadrado...aquilo não entrava muito na minha cabeça. Um dia, estudando Física, eu fui desenvolvendo uma equação e eu entendi que aquilo é um sobre $r^2(1/r^2)$ [...]. Aquilo começou a fazer sentido pra mim [...]. Eu quis descobrir como se constrói, como se faz essa modelagem matemática do mundo, como se codifica essa informação e eu fui pesquisar de onde veio aquilo [...]. A Matemática descreve o mundo [...]. Por que tem essa coincidência entre a Matemática – que é uma criação humana – e o mundo que seria um dado concreto, objetivo, independente do homem? [...]" (Prof^a. B)

"Eu pesquisei os mecanismos de persuasão contidos nos discursos da Igreja Universal do Reino de Deus. Por que isso? Porque eu vejo, que cada vez mais, qualquer tipo de propaganda, em especial a religiosa e a política, são os discursos mais autoritários e mais perigosos, eles exercem mais influência na nossa população por conta de uma falta de proficiência de leitura, falta do leitor olhar aquele texto e observar que ali tem mecanismos que estão tentando convencê-lo de uma coisa que às vezes não é o que ele espera. Então eu analisei justamente estes mecanismos que entram no vazio de um leitor comum, menos habilitado, menos aparelhado. A pessoa se encanta com o discurso que na verdade fala sobre o nada. Quem preenche o sentido é o leitor com as expectativas de vida dele. Então eu centrei fogo nesta parte do como se estabelece esta persuasão, quando o leitor não é bem trabalhado pela escola, ou então quando ele não é bem formado,

é um leitor incauto, ingênuo. [Peguei] Jornais da Igreja Universal, esses de distribuição gratuita, e fiz a análise da parte que é a propaganda da fé deles, que é a seção Catedral, Templo da Fé, seção Nova Israel[...]"(Profª. H)

“[...] no meu mestrado, eu lidei com Literatura Contemporânea. Então eu peguei século XX. Peguei virada de 60 para 70, mais anos 70 mesmo e a Literatura que se produzia naquele momento, pensando na questão de como se produz uma Literatura na contramão de um país sob ditadura. É engraçado, mas eu não vejo muitas relações desse trabalho que eu fiz. Claro, em termos de postura, de pesquisador, de reflexão, isso a gente carrega para todo lugar que a gente vai. Mas o meu trabalho de pesquisa de mestrado não tem uma relação muito forte com o que eu fazia aqui no Pedro II.” (Profª. L)

Uma leitura apressada e superficial certamente me faria acreditar que os assuntos destacados neste bloco têm uma vinculação menor com a Educação Básica. Que sentido teria para esse nível de ensino estudar *a linguagem matemática na Lei de Coulomb, jornais da Igreja Universal, Literatura da década de 70* ou ainda - como fez uma professora - estudar *o processo criativo de um artista*? E algumas dessas entrevistadas ajudam a esclarecer que sentido há. A professora que estudou, por exemplo, jornais de uma igreja, esclarece que trabalhou o tempo todo com a formação do leitor, analisando aspectos fundamentais para a formação de um leitor proficiente e que dialoga criticamente com o que lê. A professora que estudou a linguagem matemática diz, por exemplo, que vários temas que trabalhou com os alunos após o mestrado foi com a visão nova que adquiriu e que, talvez, alguns temas ela nem trabalhasse com os alunos se não os tivesse estudado no mestrado. A professora que estudou o processo criativo de um artista traçou claramente um paralelo entre o campo profissional e o campo educacional, como está descrito no trecho abaixo:

“[...] Então, num paralelo, porque aqui na educação a gente não está formando artista, a gente tem um propósito que é despertar no aluno o senso crítico, o senso estético, o potencial criativo. A gente está trabalhando em paralelo a esse campo profissional, do artista, também dentro desta proposta, de explorar com o aluno todas as possibilidades que ele tem, todo o potencial que ele tem para poder chegar a construir um resultado [...]. Porque fica parecendo que você fica pesquisando para lidar só num ambiente onde tem artista e, no entanto, eu trabalho com alunos, alunos do Ensino Fundamental. Então dá para perceber o processo criativo, seja no artista, seja no aluno, como algo que tem que ser respeitado, algo que tem uma integridade, que tem uma coerência. A coerência que tem para o artista está junto com a bagagem que ele traz e a coerência que tem para o aluno também está nessa bagagem que ele traz e que está formando na escola.” (Profª. M)

Isso me leva a considerar que para além do objeto de pesquisa ser diretamente relacionado “à Educação Básica”, as questões que norteiam as pesquisas podem ser fundamentais a ela. Como bem adverte a professora H, não se pode ser um leitor incauto ou apressado ao julgar o valor de uma pesquisa para esse segmento de ensino.

Sem querer enxergar elos inexistentes, mas com a preocupação de não restringir o valor de uma pesquisa para o ensino básico à sua ligação muito evidente e direta com a escola, penso que a pesquisa das professoras B e L, assim como as da M e H, também se fazem importantes nesse âmbito, para além do fato de terem ido em busca de “respostas” para perguntas pessoais. Como dispensar a importância do estudo e da compreensão da linguagem matemática já que essa é sempre uma questão complexa para os nossos alunos, como fica evidente no espaço escolar? Fazer a linguagem matemática ter sentido para os alunos é sempre um desafio para o professor da Educação Básica e, portanto, das séries iniciais. Como ignorar a importância de um estudo de Literatura Contemporânea para um professor que atuava em Literatura e atua em Língua Portuguesa? Apesar da própria professora L ter destacado que o seu trabalho de mestrado talvez tenha tido uma relação mais frágil ou mais indireta com a escola ou com a função que ela desempenhava na época – porque ela não teve mesmo esse objetivo -, eu o vejo enriquecendo a sua atuação de uma maneira bem visível, ainda que o tema não tenha nenhuma vinculação direta com as séries iniciais e nem com o ensino básico.

Quero ainda destacar um outro conjunto de pesquisas que apontam para o estudo efetuado no curso de mestrado em função da própria realidade da instituição onde as professoras trabalham:

“[...] com o desenvolvimento do curso [...] eu ampliei um pouco mais isso para um estudo mesmo do cotidiano das salas de aula, [meu interesse não era mais apenas as crianças do apoio]. Essas crianças que freqüentavam o grupo de apoio continuaram sendo um interesse particular da pesquisa, mas não eram um interesse exclusivo [...], porque no estudo do cotidiano a gente vê que todas as coisas têm relação, e relações muito fortes [...]. Aí a pesquisa foi mesmo em grupos de 3ª. série; as professoras com seus alunos, os pais dos alunos, o próprio espaço da sala de aula, com tudo que a escola é; esta escola em especial, com toda a estrutura que ela tem. [...] Porque eu tive a pretensão de estabelecer mesmo uma rede de relações que me possibilitasse compreender melhor esses sujeitos, o que fazem, porque fazem, o que poderiam fazer em alguns aspectos para que essas crianças se saíssem melhor. [...] A linha principal do trabalho tratava dos conhecimentos que são produzidos por essas pessoas, por todos esses sujeitos do cotidiano: os professores, os alunos, os pais dos alunos,

coordenadores... Então eu pretendi um pouco chegar nesses lugares para melhor compreender essa rede, essa teia de relações, de processos, de conhecimentos.” (Prof^a. D)

“[...] [No meu estudo fui ver] como no primeiro segmento se trabalha com o tema transversal Meio Ambiente e Saúde. Ele é uma proposta dos PCNs. Esse também foi um motivo do Pedro II ter sido um bom campo de pesquisa para mim porque o currículo do Pedro II é regido pelos PCNs, o projeto político-pedagógico foi construído a partir dos PCNs, então você pressupõe que ele inclua os temas transversais. Então eu queria saber: numa escola que teve o seu currículo baseado nos PCNs, como se trabalha Meio Ambiente e Saúde [...]”. (Prof^a. E)

“[...] A minha dissertação de mestrado foi feita aqui no colégio, foi um estudo sobre o crescimento das crianças. Sobre o crescimento e as classes sócio-econômicas. A associação do crescimento com classe sócio-econômica. Na época nós conseguimos detectar algumas coisas bastante interessantes...”. (Prof^a. N)

Ao transcrever os trechos desse grupo de pesquisas, desejo representar todas as que, além de estudarem nomeadamente aspectos da Educação Básica, como a maioria das outras, foram realizadas na própria instituição; pesquisas que dialogam, portanto, com o cotidiano e prática escolar na realidade de trabalho que as docentes vivenciam. Das dezoito entrevistadas, oito²² fizeram suas pesquisas no próprio colégio, o que possibilita, além da reflexão sobre esse nível de ensino, a reflexão sobre a instituição. Abre-se então, no meu entendimento, mais uma possibilidade, uma ótima chance para ela se olhar e repensar seus próprios caminhos, através da pesquisa de seus docentes. Ademais, destaco ainda que, ao falar sobre possíveis aproximações entre ensino e pesquisa, André (1994; 2005) aponta como uma possibilidade para a formação inicial de professores a utilização de pesquisas como *mediação*, isto é, a utilização de pesquisas próximas ao cotidiano escolar como ponto de partida para aproximar os futuros docentes, e eu diria também os docentes já com experiência, da escola e do processo pesquisa, refazendo o caminho da pesquisa, discutindo sua metodologia e resultados. Concordando com a autora e ampliando essa visão, vislumbro um horizonte promissor no desenvolvimento de uma formação continuada institucional que busque trabalhar e desenvolver nos seus professores habilidades e atitudes de investigação, se constituindo em espaço de aproximação entre universidade e escola básica. No caso do colégio estudado, isso poderia acontecer a partir das pesquisas dos seus próprios professores, o que propiciaria uma dupla aproximação: universidade e escola, pela pesquisa dos

²² Após fevereiro de 2007 (que foi o mês do corte para esta investigação) outras pesquisas já foram concluídas pelos professores. Tenho conhecimento de, pelo menos, mais três que foram realizadas dentro dessa mesma unidade escolar.

professores no mestrado, e entre a pesquisa e o professor da Educação Básica, via pesquisa dos próprios colegas.

É oportuno, diante desta realidade, lembrar o conceito de *circularidade* do saber (Martinand apud Lüdke, 2006a), pois essas pesquisas estão, muito provavelmente, propiciando um movimento de saberes entre universidade/escola/professores. A *circularidade* do saber é um conceito bem mais abrangente [e eu diria mais completo] do que o de circulação – que pressupõe apenas um foco de produção do saber e uma consequente transmissão –, implicando nas idas e vindas entre fontes produtoras de saber. Passa-se, no meu entender, de um movimento unidirecional no sentido universidade → escola para um multidirecional ou de circularidade e, portanto, mais complexo e, sobretudo, mais produtivo. Isso implica pensar a escola numa perspectiva ativa, de produção de conhecimento, ultrapassando o tradicional estatuto que lhe foi conferido de transmissora de conhecimentos. Esse conceito parece estar também na base das idéias de Nóvoa (2002), Lüdke (2006a), Elliott (2003), Zeichner (2003), Pimenta (2006), André (1994; 2005) e outros que, embora trabalhem com diferentes enfoques e tenham variadas percepções a respeito dessas interações, entendem-nas como indispensáveis. A partir dessas dezoito pesquisas dá para se ter noção da diversidade das contribuições dos professores do colégio em várias áreas de estudo, o que aponta para a riqueza de conhecimentos construídos por esse corpo docente através da pesquisa e para o quanto essa instituição pode estar ganhando pela atuação e pela pesquisa desses professores.

Ao elaborar o projeto que resultaria nesta pesquisa, havia em mim uma desconfiança de que os problemas das pesquisas das professoras emergiam ou se aproximavam do seu contexto de trabalho e que visariam discutir questões que se apresentam no cotidiano escolar. Posta à prova essa idéia inicial, verifiquei que, no conjunto, há realmente uma concentração de pesquisas em torno de questões da escola básica, o que, segundo destacaram as depoentes, está permitindo uma visão mais compreensiva de questões que permeiam e afligem este nível de ensino. Embora nem todas as pesquisas, ainda que isso aconteça com a maioria, girem em torno de questões diretamente relacionadas ao cotidiano do ensino básico, o conjunto das investigações perpassa questões que subsidiam este nível de ensino e instrumentalizam essas professoras para sua atuação, segundo pude constatar e concluir.

5.2.3

A pesquisa do mestrado: expectativas atendidas?

Respondendo à questão sobre se estavam satisfeitas com os estudos do mestrado em relação aos problemas que levaram para o curso, as informantes responderam:

“[...] Eu me senti satisfeita porque investiguei uma coisa que acontecia muito neste colégio, que era seletividade social, apesar de que sempre foi um colégio de elite, mas a partir do momento em que houve sorteio, eu queria saber se isso tinha democratizado de fato o colégio, se estas crianças continuavam no colégio para fazer o percurso. Então fui ver que de todas essas crianças que entram, as mais pobres têm dificuldades de terminar o percurso. É um colégio em que acontece seletividade social. Eu me senti muito atendida por ter feito uma pesquisa que acho que contribuiu um pouco, se não para a história da educação, pode ser pretensão, mas para a história do colégio, apesar de que o colégio não valoriza isso.”(Profª. F)

“Muito, eu fiquei muito encantada quando entrei para o mestrado, principalmente porque eu me identifiquei de imediato com a linha de pesquisa que era Currículo e Cotidiano Escolar, estabeleci logo uma relação muito boa com o interesse da linha, o que se estudava, as discussões que eram feitas lá. Então entrei assim de cabeça. Consegui mesmo realizar muito do que eu pretendia com o curso, depois com o desenvolvimento da pesquisa, a dissertação, foi muito importante, válido assim.”(Profª. D)

Nesses trechos, estou ressaltando o grupo de professoras que diz ter se sentido bastante contemplado com as suas respectivas pesquisas, que considera ter chegado aonde pretendeu no esforço de construir seu objeto. A professora I, cuja fala abaixo evidencio, além de ter considerado satisfatório o resultado da sua pesquisa, me alerta para uma outra questão importante, que será considerada com maior profundidade mais adiante, quando eu abordar a questão dos ganhos institucionais. Veja:

“Cheguei sim, cheguei a lugares satisfatórios. Acho que existe uma complexidade muito grande dentro da instituição Pedro II que esta pesquisa poderia andar muito mais. [...] E eu cheguei a conclusões, digamos assim, não vou dizer conclusões fechadas e tal, mas cheguei a respostas que seriam muito positivas para nós aqui dentro se a gente pudesse, depois que volta do mestrado, discutir as coisas que a gente pesquisou dentro da escola,[...] que caminho teve o resultado desta pesquisa aqui dentro...”(Profª. I)

Como se pode notar, ela coloca a necessidade de momentos para o compartilhamento e discussão dos resultados. Vendo os depoimentos todos,

observo que esses momentos até existem, mas não sistematicamente. Falarei adiante sobre isso de modo mais aprofundado.

Há algumas professoras que se sentiram parcialmente contempladas com seu trabalho ou que disseram ter sido o mestrado o “pontapé” inicial numa trajetória na qual continuaram investindo:

“Em parte. Porque eu acho que a opção metodológica que eu fiz não dá conta de uma das metas que eu tracei. Quando eu pensei entre a casa e a escola era entre a casa e a escola delas próprias, mas entre a casa e a escola onde elas são professoras também. Então aí tem uma ambigüidade proposital. Naquele momento, por timidez de pesquisadora, fiz uma opção explícita pelas entrevistas e eu anunciava que queria ver como essas professoras se mostravam como professoras de leitura. Só que optei por confiar naquilo que elas diziam fazer em sala de aula. [...] Quando me vi dentro de uma armadilha que eu mesma montei que foi fazer a pesquisa aqui na escola, pensei: “Agora vai ficar complicado eu entrar na sala de aula dessas pessoas porque eu tenho uma relação hierárquica com essas pessoas que era a de ser coordenadora”. Então não me senti à vontade para pedir para entrar nas suas salas de aula. Eu considero hoje a minha pesquisa como apontando determinadas coisas, mas não como consumando um caminho que eu pretendi desenhar. Entendo que ela é uma contribuição, mas uma contribuição parcial e espero que outras pessoas vão além da onde eu fui.”(Profª. G)

A professora G destaca aqui que a questão metodológica não foi completamente satisfatória, dados os objetivos traçados para a pesquisa. Considera que seu trabalho foi uma importante contribuição e diz também que no doutorado, dando prosseguimento aos seus investimentos em pesquisa, teve a oportunidade de repensar a questão metodológica e seguir rumos que, de alguma forma, fossem capazes de “dar conta” da sua questão. Os depoimentos abaixo destacados evidenciam outras professoras também parcialmente contempladas:

“Na defesa da dissertação mesmo, uma das primeiras coisas que falei foi isso: não é a dissertação que eu queria, é a dissertação que foi possível. Quando entreguei a dissertação que eu vislumbrei que poderia ter caminhado de uma outra forma na pesquisa, na construção dos dados, na coleta dos dados, mas aí já não tinha mais tempo de fazer tudo de novo...” (Profª. R)

“Eu consegui uma gotinha de um oceano. Foi então que eu vi que tinha um oceano, mas muita coisa eu resolvi no doutorado e agora no pós-doutorado já tenho o que não consegui, o que ainda me instiga eu vou resolver ainda. Mas, o mestrado foi pouco tempo para tratar todas as questões, é como se eu tivesse feito um referencial teórico porque é uma área [...] muito interdisciplinar, então fui pegando uma coisa de um, outra de outro e construí o meu referencial mais ou menos. Eu fiquei frustrada na época, agora eu não estou porque eu fiz o Doutorado e resolvi algumas questões [...].Eu continuei na mesma coisa, acho que se não tivesse seguido por aí ...mas como continuei, foi ótimo.Valeu, valeu sim, faria de novo.” (Profª. B)

No conjunto dos depoimentos as professoras parecem ter alcançado – não sem dificuldades – os objetivos que pretenderam. Não parecem ter voltado para a vida e para a escola de mãos vazias ou sem reflexões a respeito do que foram buscar. Algumas, é fato, demonstraram uma satisfação parcial em relação ao que pesquisaram, outras uma satisfação quase “plena”, se é que posso colocar dessa maneira. Houve uma professora que disse que tal foi sua satisfação com a pesquisa do mestrado que, por enquanto, nem consegue pensar no que pretende fazer no doutorado. E aí penso que os motivos dessas variações são inúmeros e vão de questões pessoais até questões mais institucionais em relação às universidades em que cursaram, passando por questões de trabalho, de orientação da dissertação, de tempo, etc. Limito-me a citar alguns aspectos dentro dessa gama complexa de variáveis, pois mais do que isso os dados não me permitem contar. Todavia, sugerem um grupo maior de professoras contempladas dentro do contexto datado, temporal, em que realizaram sua investigação; e um grupo menor, parcialmente contemplado. Inexistem aquelas que julgaram muito reduzidos os ganhos da pesquisa. Várias disseram ter dado “continuidade” ou “seguido pelos menos os rumos do trabalho de mestrado” no doutorado, e o fato de terem explicitado isso, a mim não soou como se a pesquisa do mestrado não tivesse atendido suas expectativas e sim como a continuidade de um processo natural de investimento. Até mesmo outras que não fizeram doutorado (ainda), também expressaram desejo de continuar na mesma área em que fizeram o mestrado. Ao que me sugerem os depoimentos, as questões pessoais ou da escola foram discutidas satisfatoriamente. Foram feitas reflexões importantes a respeito da profissão, da escola, dos alunos, das práticas e das questões mais pessoais que algumas levaram.

É inegável, no meu entendimento, que o distanciamento entre universidade e escola, flagrado por inúmeros pesquisadores, teve seu abismo reduzido por meio da pesquisa dessas professoras no mestrado. E termino este subitem com as palavras da professora B que expressam bem o que, no conjunto das entrevistas, ficou sugerido: “e foi então que eu vi que tinha um oceano...”.

5.3

A formação do professor para a pesquisa no mestrado: contribuições e lacunas

Importa neste eixo destacar um pouco sobre as contribuições e os limites que essa instância de formação vem propiciando às depoentes, principalmente no que tange à formação para a pesquisa.

As discussões sobre a pesquisa pelo professor, a pesquisa em colaboração, a pesquisa-ação, o professor-pesquisador, etc., têm estado bastante presentes nos contextos acadêmicos nacionais e internacionais. Não é nosso objetivo discutir individualmente cada uma dessas propostas. Mas é interessante evidenciar que, embora elas enfoquem pontos e tenham perspectivas diferentes, possuem raízes comuns, “pois todas elas valorizam a aproximação entre teoria e prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas” (André, 2005, p. 57). Muitas são as discussões, divergências, compreensões e ramificações em torno de cada uma. Apenas a título de exemplo, a respeito do conceito de professor-pesquisador, Perrenoud (1993b) afirma que ele pode corresponder a realidades bastante distintas, em variados países e sistemas de ensino: “por vezes refere-se a um estatuto bem definido, outras vezes a uma participação temporária em trabalhos de investigação no contexto de uma licença de formação [...], de investigação-ação ou de investigação-desenvolvimento” (p.128). Basta essa exemplificação para termos noção da diversidade de concepções e conceitos tomados para uma mesma expressão.

Para além da discussão do conceito de professor-pesquisador - que é bastante discutido e discutível, que pode significar tudo e nada, e fazer parte de qualquer agenda, como alertam também André (2005), Lüdke e Cruz (2005) e Lüdke (2006a) - e da possibilidade de um professor de Ensino Fundamental e Médio realizar pesquisas em contextos escolares, fato é que o mestrado, como já disse anteriormente, pressupõe formação *para* a pesquisa, pelo menos uma etapa inicial. Além disso, compreende a formação *pela* pesquisa. Quem me alerta para essa distinção é Beillerot (2005): por formar *para* a pesquisa entende o desenvolvimento de habilidades indispensáveis *para* a realização de pesquisa – o

que não acontece em algumas semanas, segundo ele próprio destaca - e por formar *pela* pesquisa entende sua utilização como um caminho didático de formação do professor. Formar *pela* pesquisa em Beillerot parece se aproximar do que André (1994) propõe quando fala da utilização da pesquisa como *princípio didático*, ou seja, a utilização da lógica da pesquisa – incluindo aí a utilização mesmo de pesquisas próximas às realidades escolares - na formação do professor para o desenvolvimento de habilidades como formulação de questões, observação, registro, seleção, análise, relato, etc., de modo que o professor assuma um papel ativo na apropriação do conhecimento e possa utilizar essas habilidades para tornar sua prática mais eficiente.

Após essa discussão inicial que permeará nossas análises, é importante tornar claro que neste eixo estarei, primeiramente, evidenciando um pouco a respeito da formação inicial das professoras entrevistadas para a pesquisa e, em seguida, tentarei clarificar como ela aparece na relação com a escola e com a prática docente, isto é, se a formação para a pesquisa tem permeado e enriquecido de alguma forma a sua atuação nas séries iniciais.

5.3.1 A formação inicial para a pesquisa

Sobre a formação para pesquisa ou sobre experiência de pesquisa anterior ao mestrado, algumas professoras dizem:

“Exatamente, [eu já tinha experiência de pesquisa anterior ao mestrado].[...] Na História você precisa produzir uma monografia de final de curso e para produzir essa monografia você precisa fazer pesquisa. [...] Então para essa monografia de final de curso eu precisei fazer pesquisa, tive uma orientação de pesquisa muito boa por parte de uma professora da História e isso era o que se esperava tanto do orientando quanto do orientador naquele momento. Então esse viés de pesquisa do mestrado já se desenhou pra mim lá na graduação no final do curso e depois com a especialização...Então já não era uma coisa absolutamente desconhecida pra mim”. (Prof^a. G)

“Quando eu entrei no CPPII, além do estado, eu já tinha sido bolsista do CNPQ, trabalhei no Centro de Ciências, era um convênio entre a Secretaria de Ciências e Tecnologia e a Secretaria de Educação, funcionava na universidade e eu trabalhei lá durante 6 anos. [...] Fui bolsista do CNPQ de aperfeiçoamento de pesquisa, fui bolsista da FAPERJ durante quatro anos[...]. Fiz o *lato sensu* quando era bolsista de Aperfeiçoamento do CNPQ. Aí, quando concluí a bolsa e o *lato sensu*, eu passei a ser professora visitante com bolsa da FAPERJ e fiz o mestrado em Tecnologia.” (Prof^a. Q)

Pelo depoimento de algumas professoras, nota-se que, para elas, a pesquisa, no mestrado, foi continuação de um percurso no qual vinham investindo, uma vez que tinham iniciado anteriormente sua formação para a pesquisa, quer na graduação, na pós *lato sensu* ou ainda de uma maneira não formal junto a pesquisadores universitários, como declarou uma depoente.

Outra professora se manifesta quanto à experiência de formação para pesquisa:

“Já, eu tinha esquecido de falar, foi tão superficial, mas já tinha feito uma *lato sensu*, uma pós. Foi bem distante do período do mestrado, nem lembro direito o ano que foi, mas foi muito superficial, não foi como a pesquisa no mestrado não.”(Profª. E)

Duas professoras disseram ter uma experiência anterior superficial, mas, ao que parece, consideram que sua primeira experiência de pesquisa foi, efetivamente, no mestrado.

Foi até engraçado quando perguntei à professora I se ela já havia tido alguma formação para a pesquisa anterior ao mestrado, ela foi categórica:

“Nunca!!!! Isso é que foi complicadíssimo!”(Profª. I)

E continua:

“[...] Você sabe disso, a gente não tem na nossa graduação, no nosso Ensino Médio, formação para a pesquisa exatamente. E metodologia de pesquisa, isso tudo era uma coisa que eu desconhecia profundamente. Ao chegar lá eu não sabia nada disso, absolutamente nada. [...]O que é uma pesquisa qualitativa... A gente tem uma formação que acredita muito no que é quantitativo. Você conta, olha, cem pessoas eu entrevistei, então esta pesquisa é boa mesmo,[...]. A gente tem essa imagem assim, de que pesquisa é isso. Aí, quando chega a hora do qualitativo, como a gente não tem leitura, fica completamente inseguro! Eu demorei muito a me dobrar a isso, de que podia fazer a pesquisa com menos pessoas, que o importante era o que elas me dissessem, a riqueza do que elas me dissessem, e não a quantidade propriamente de pessoas que me dissessem aquilo.”

Assim como ela, foram muitas as professoras que disseram não ter tido nenhuma experiência de formação para a pesquisa antes do mestrado.

Parece que a professora C, que também não tinha experiência de pesquisa anterior ao mestrado, lança uma luz a esse respeito, talvez útil para alguns casos:

“[...] Hoje em dia os cursos estão muito mais voltados para pesquisa do que na época que eu fiz [Ciências Sociais]. Eu só participei de uma pesquisa com um professor que formou um grupo e era só tabulação. Então não tinha uma formação.”

Efetivamente os investimentos em pesquisa vêm aumentando nos últimos anos com os programas de iniciação científica, por exemplo, e com o aumento da oferta de vagas e credenciamento de mais programas de mestrado e doutorado. Sendo assim, alguns professores que fizeram graduação ainda nos anos 70 e 80 tiveram, provavelmente, menos chances de se engajar em projetos de pesquisa. A ampliação das discussões acerca do potencial da pesquisa na formação inicial e contínua dos professores (Lüdke e Cruz, 2005) vem trazendo a reboque políticas que favorecem esse investimento.

Perrenoud (1993b), falando sobre uma iniciação à formação para a pesquisa já na formação inicial dos professores, diz que ela é passível de desenvolver nos futuros professores uma divisão mais analítica e fina da realidade; uma escuta e um olhar mais atento; a capacidade de enxergar o que está recalcado, escondido - o não-dito -, de levar em conta a diferença e a diversidade e de relativizar as evidências do senso comum (p.122 e 123) e complementa dizendo: “O que a investigação traz de insubstituível é o confronto com o real, mas um confronto instrumentado e desligado da preocupação de gerir uma situação ou de realizar um projeto, pois seu objetivo é, sobretudo, observar e compreender” (idem, p.124). Ele se mostra favorável a esse investimento por três razões: primeiro porque ele pode servir como forma de apropriação ativa de conhecimentos, segundo porque pode ser um paradigma transponível no quadro de uma prática refletida, além de servir de preparação para a utilização de resultados de investigações em educação ou mesmo para a participação no seu desenvolvimento.

Fica evidenciado que a maioria das professoras começou sua trajetória de pesquisa no mestrado, como, aliás, é de se esperar, num curso que se propõe a ser uma iniciação à pesquisa (V PNPG 2005-2010). Com isso, alerta para o fato de ser perfeitamente cabível e, a meu ver, indispensável, a formação para a pesquisa também na formação continuada de professores, podendo desenvolver no professor já iniciado ou experiente habilidades importantes para a melhoria de sua atuação. Apesar da realidade da formação para a pesquisa ser um pouco distante

da formação nas licenciaturas (Lüdke, 2006b) e na Pedagogia, muitos programas de pós-graduação já esperam um aluno iniciado. Isso ficou claro também na fala de algumas entrevistadas, como frisarei quando tratar de algumas expectativas atendidas ou não no mestrado.

Falando sobre a importância da pesquisa e do mestrado para professores de primeiro segmento, uma entrevistada que hoje é professora-coordenadora de área, declara:

“Eu acho que o fundamental é pesquisar; não sei se [fundamental é] o mestrado, poderia ser outro tipo de pesquisa, mas acho que é fundamental você estar conectado com as discussões que vêm acontecendo, com as pesquisas, com o que vem sendo colocado, atualmente, em outras realidades. Eu acho que o mestrado te possibilita isso [...] quando você troca, vai a congresso, vê o que as pessoas estão fazendo por aí, o que estão discutindo, até em termos de referências bibliográficas[...].” (Profª. E)

Fica clara a importância que a professora atribui ao mestrado na formação continuada de professores, até pelo que mostra a sua própria experiência. É visível também que ela não vislumbra o mestrado como a única forma possível de investimento do professor para que ele se aperfeiçoe, vislumbra-o como uma das possibilidades. Essa fala também chama a minha atenção para a importância que ela atribui à pesquisa, o que na sua visão parece ser essencial.

Outro trecho da sua fala permite complementar a visão da depoente a respeito do mestrado e da pesquisa:

“[...] Mesmo algumas pessoas que não fizeram o mestrado, mas investem [em sua formação], [a atuação] é diferente. Mas eu acho que essa coisa da pesquisa outros cursos não te dão como o mestrado te dá, esse conhecimento, mergulhar na questão da pesquisa em si, isso o mestrado te dá e outros cursos não te dão.” (Profª. E)

Esse trecho reafirma o que a depoente já havia dito: se por um lado é fato que ela enxerga o mestrado como uma das possibilidades de investimento na formação contínua do professor, por outro, destaca o lado que considera um diferencial do mestrado em relação a outros cursos, qual seja: a pesquisa. Interessante destacar também que a professora faz essas declarações com numa dupla perspectiva, a de professor-mestre, ou seja, de quem também já fez pesquisa e sabe que benefícios pode trazer essa experiência, e com base na relação e no

trabalho que desenvolve junto aos professores da escola, no desempenho da sua função.

Seguindo a pista dessa depoente sobre a pesquisa, procuro, no item abaixo, destacar aspectos que as entrevistadas ressaltaram em relação às contribuições da formação *para e pela* pesquisa no mestrado e/ou no percurso de pesquisa do professor, no contexto da escola.

5.3.2

Os desafios do cotidiano e do trabalho docente e a formação para a pesquisa

Será que a formação para a pesquisa se relaciona de alguma maneira com o trabalho docente ou fornece algum subsídio para o mesmo? A formação para a pesquisa só faz sentido para professores num contexto acadêmico? Faz sentido formar professores do ensino básico para a pesquisa ou será desperdício? Caminharei no sentido de trazer e analisar algumas evidências encontradas sobre esses aspectos.

Logo de início destaco algumas falas que chamaram a atenção no sentido do professor que *está em pesquisa* ou que parece *viver em pesquisa*:

“[...] Eu penso assim: o que é pesquisar? Pesquisar é perguntar. Para perguntar você tem é que querer saber, você tem que ter curiosidade, você tem que ter algo que te leve a perguntar, não é verdade? Então você pode ser pesquisador estando longe ou perto da universidade, tendo feito curso de mestrado ou não. Pesquisador é aquele que pergunta e quer saber. Porque muitas vezes, mesmo tendo feito cursos de doutorado, você pergunta para saber o que você quer saber. Então eu acho que você estar diante da vida, disponível para saber, já é ser pesquisador. O que nos incita a perguntas é a vida, a vida é em qualquer lugar, no trabalho e fora do trabalho. Essa coisa de indagar sempre fez parte de mim. Eu sempre fui muito curiosa. É claro que você, voltando com uma bagagem teórica e tudo mais, certas perguntas talvez apareçam ou tenham chances de respostas, talvez mais profundas, que você não teria podido dar antes de ter estudado e ter refletido ali. Mas, claro que em alguns momentos eu estou em sala de aula, eu vejo alguma coisa e penso assim: “olha, isso aí serviria para uma pesquisa, é uma coisa que poderia ser perguntada[...]”. (Profª. I)

“[...] pesquisa acadêmica a gente não faz, mas eu acho que a pesquisa, de alguma maneira já está sempre presente no trabalho do professor [...] O professor precisa no seu cotidiano resolver problemas que se colocam para ele todos os dias e, para isso, ele busca algum tipo de orientação, fundamentação, algo que vai ajudá-lo a resolver, enfrentar e resolver essas questões cotidianas. Então eu acho que em certa medida ele também realiza uma pesquisa, ele tem inquietações, ele busca,

ele discute. Agora nós não temos aqui no colégio a possibilidade de fazer isso de uma forma mais estruturada, mais elaborada, que resulte em algumas idéias conclusivas, indicativas de caminho. [Uma sistematização, uma divulgação de pesquisa] ...isso realmente a escola não valoriza, não tem espaço. Só se você quiser mesmo por sua conta ou se um grupo quiser[...] Mas institucionalmente a escola não tem um projeto para que isso aconteça.”(Profª. D)

Logo que me deparei com esses e outros depoimentos, não pude deixar de lembrar de Demo (1991) quando em seu livro “Pesquisa como Princípio Científico e Educativo” chama a atenção para o sentido de pesquisa como atitude de questionamento diante da vida, atitude que exige elaboração própria, pesquisa como diálogo criativo com a realidade, capaz de contribuir para a emancipação do ser social. Assim diz ele: “[...] Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é, sobretudo, aprender em sentido criativo.[...]” (p.44) e continua mais adiante: “[...] Dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa porque a apanha como princípio científico e educativo. Quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo, faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania.[...]” (p.44).

Beillerot (2005) parece se aproximar desse pensamento quando faz diferença entre estar *em* pesquisa e *fazer* pesquisa. Estar *em* significa uma postura reflexiva mediante situações problemáticas ou sobre os sentidos que se tenta descobrir, seja em sua vida pessoal ou em sua vida social. A segunda expressão refere-se a “encontrar meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las” (p.73). O mestrado estaria aqui incluído. André (2005) também se achega a essa idéia ao dizer que independentemente da existência, hoje, de condições efetivas de se conciliar o ensino com a pesquisa no interior da escola básica – como fica também destacado na fala da professora D -, o professor deve possuir um “espírito de investigação”. Várias professoras parecem ter incorporado o princípio da pesquisa como um princípio de vida. Algumas não deixam de evidenciar, entretanto, que esse princípio vem se desenvolvendo em sua trajetória de vida, pela sua formação para a pesquisa, não estando o mestrado dissociado desse percurso. Aliás, algumas depoentes fizeram transparecer isso de modo bem claro, dizendo que vieram conquistando essa postura e uma autonomia intelectual cada vez maior nesse processo de mestrado e doutorado. A professora I, apesar de ter dito que sempre teve uma postura “investigativa” diante da vida e do trabalho, não deixa de esclarecer que, com uma formação para tal, algumas

questões têm mais chances de resposta ou de questionamentos mais aprofundados. A professora D, cuja fala foi também destacada, realça bem essa postura “pesquisativa” na relação com a escola e a “busca de soluções” para os desafios do dia-a-dia.

E por falar na relação formação para a pesquisa e escola, é oportuno trazer os depoimentos seguintes:

“[...] Eu creio que a questão que mais me influencia no meu dia-a-dia com as crianças é esta questão mesmo do conhecimento, *a forma como você incentiva e estimula a construção do conhecimento* [...] não é que você não fizesse isso antes, mas você faz com outro olhar. [...] No momento em que você começa a fazer um trabalho de pesquisa, você já vê com outro olhar a formação da criança, como você quer formar essas crianças.”(Prof^a. C) (grifo meu)

“Você se torna melhor observadora, acho que a pesquisa ajuda muito nisso também, porque na pesquisa você analisa muito material, você desenvolve um olhar sobre o trabalho das crianças e que vai além até da área [que atua e/ou que pesquisou], porque na hora que você fica fazendo essas coisas de análise do discurso, do que fala... Então até para ouvir o pai, você ouve de outra maneira, você ouve a família de outra maneira, porque você vai prestar mais atenção no que ela fala de outra maneira, a criança de outra maneira, o que ela escreve de outra maneira. A pessoa melhora muito. A capacidade de observar, de interferir, eu acho que é muito diferente.[...]É, Eu acho que fica diferente. Enquanto profissional você tem um aperfeiçoamento. Não dá para negar isso. E eu vejo isso nas outras pessoas que fizeram. Eu vejo como elas se colocam, interferem nas situações...[...]Eu acho que é interessante. Você tem professores com a capacidade de olhar o trabalho que realiza com outro enfoque. Você fazer pesquisa *uma vez na vida*, como acontece no mestrado e que não é um tempo pequeno, você se dedica um tempo para fazer aquilo. Eu acho que você desenvolve habilidades que são muito interessantes para o professor na sala de aula, no que se refere à observação, à análise do que está acontecendo ali, análise do trabalho que você realiza, análise do que você fala[...]”. (Prof^a.T) (grifo meu)

Muitas professoras destacaram aspectos relevantes sobre sua formação para a pesquisa, influenciando o seu trabalho, sua forma de se colocar e de trabalhar com os alunos. Foram muito enfatizados aspectos como melhoria na capacidade de observação, análise, síntese e até mesmo uma maior competência para interferir na aprendizagem dos alunos. Houve professoras que apontaram também que essa formação as auxilia a enxergar a instituição de uma outra maneira, a perceber melhor o contexto e a observar até mesmo aspectos institucionais que mereceriam um esforço de investigação, além de auxiliá-las na sua postura como professoras, possibilitando-lhes um posicionamento institucional mais seguro.

A meu ver as falas são bastante claras. O proveito da formação para a pesquisa parece já ter impregnado a postura e a prática das entrevistadas. Cada uma, a seu modo, faz ponderações importantes. Destaquei alguns trechos, mas muitos outros caberiam neste lugar. Concordando com as professoras acima e também com Lüdke e Cruz (2005), percebo a pesquisa como uma possibilidade no caminho do desenvolvimento profissional de professores. A capacitação para a pesquisa, se desenvolvida no, ou melhor, pelos professores, pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para uma atuação mais eficiente. Como coloquei há pouco no subitem anterior, essa formação propicia uma visão diferenciada da realidade, mais problematizadora, menos incauta, mais fundamentada, propicia-lhe o desenvolvimento de capacidades como observação, registro, documentação, análise, síntese, etc. Essas atitudes parecem ir, aos poucos, se incorporando ao *habitus* dos professores.

Mas há ainda um outro fio de análise que brota das contribuições dessas docentes:

“Eu acho que uma das coisas que mudou depois do mestrado foi a possibilidade de trazer para as crianças a dinâmica da pesquisa científica, como se chega a um conhecimento científico. Todo o trabalho que se teve em torno disso, de observar, experimentar, de se utilizar de experiências que já foram feitas por outras pessoas, descobertas que outras pessoas já fizeram e aí a partir delas elaborar novos conhecimentos... então isso é uma coisa interessante que despertou depois do mestrado. Às vezes a gente quer mostrar para as crianças, por exemplo, como é o processo da fotossíntese [...] Eu acho interessante mostrar a história. As coisas não aparecem de uma hora para outra, elas são construídas. Mostrar como tantas pessoas estão envolvidas nisso, todo o processo, a importância de se investigar as coisas para se chegar a um conhecimento.” (Prof^a. E)

“Sem dúvida [...]E inclusive trabalhei com os meus alunos em determinados momentos projetos *ipsis literis*, com objetivo, com justificativa, com alunos de quarta série, hoje quinto ano... Quarta série fazendo projetos mesmo, e eles tendo consciência daquilo que estavam fazendo, tentando formar desde cedo esta mente voltada para a pesquisa, é o que eu chamaria de *alfabetismo científico*, que acho que é fundamental e falta na escola, e isso o mestrado ajudou, mas na verdade o que me ajudou mais foi dar aula na pós-graduação porque eu fui estudar muito metodologia científica e tal... isso contribuiu na minha formação de pesquisadora, o olhar voltado para a pesquisa, essa coisa de se debruçar sobre o objeto, sobre uma situação-problema, sobre um objetivo para perseguir, não aquela coisa alucinada de fazer por fazer. Isso aí foi uma coisa que o mestrado ajudou sim, mas foi mais a disciplina que eu fui ministrar na pós-graduação.”(Prof^a. H)
E acrescenta:

“[...] Eu desenvolvi um projeto de tele-jornal com o quinto ano, lembra? Ficou muito legal. [...] A gente fez um projeto de tele-jornal, cujo cronograma a gente tentou cumprir, os alunos tinham plena consciência do que ia acontecer no

decorrer do processo, com objetivo, com justificativa... a gente tinha uma folhinha, que era uma espécie de um esquema de um projeto, como você muito bem chamou, e a gente o tempo todo recorria a ela para continuar a nossa pesquisa, para não se perder[...] Era um projeto de trabalho, mas que envolvia pesquisa, não era só um projeto de trabalho, era um projeto de pesquisa. Eles tiveram que pesquisar o texto jornalístico tiveram que fazer pesquisa de como é o texto jornalístico falado, como são as diferenças de fala de quem anuncia num tempo ou de quem vai fazer uma reportagem num baile Funk e de quem é o âncora... o vocabulário que é usado na parte de Economia. Tudo isso foi pesquisa e tudo isso foi guiado por projeto. Isso foi no quinto ano. No terceiro eu fiz um projeto de literatura de Cordel [...]”(Prof^a. H)

Eis aí a pesquisa como princípio didático (André, 1994)! O que a professora H chama de *alfabetismo científico* e que está presente no trabalho com as crianças, André denomina *metodologia investigativa* e o faz como proposta para a formação inicial e contínua dos professores como uma forma de apropriação ativa de conhecimento. E veja o que André fala sobre as vantagens dessa abordagem:

“Uma bastante evidente é a possibilidade que o professor venha a reproduzir em suas aulas o mesmo tipo de prática vivenciada em seu percurso de formação. Outras vantagens dizem mais respeito a certas atitudes e preocupações que se tem com o trabalho de investigação, como por exemplo, uma visão mais analítica da realidade, atenção aos mecanismos ocultos e a aspectos não apreensíveis à primeira vista, consciência do arbitrário e da complexidade, assim como a multiplicidade de pontos de vista e interpretações, relativização das evidências do senso comum, entre outros”. (p.293)

Não seria isso o que estaria acontecendo com essas docentes? A apropriação da metodologia investigativa no mestrado e no seu percurso anterior de pesquisa [no caso de quem tem] não estaria influenciando seu modo de enxergar e de trabalhar com os alunos?

Parece que este campo de análise pode ao menos demonstrar a riqueza de possibilidades que a formação para a pesquisa vem delineando para essas docentes, independentemente da realização, nesse momento, de pesquisas na escola, limite que fica também demonstrado na percepção das depoentes. Interessante dizer que algumas das professoras não foram questionadas especificamente sobre a influência da sua formação para a pesquisa no cotidiano escolar, tendo uma das entrevistadas até voltado dias após o término da entrevista querendo destacar esse aspecto, sobre o qual havia refletido posteriormente. Digo isso, pois Bourdieu (1998) alerta para o fato de que a resposta do entrevistado,

dada espontaneamente, tem um caráter diferente daquela que ele dá ao ser questionado especificamente sobre um assunto, ou seja, a possibilidade de indução dessa resposta é menor.

Para concluir esta parte, destaco algumas falas que se somam às anteriores, trazendo alguns esclarecimentos:

“Eu acho que hoje em dia a escola aproveita pouco os “bons” professores, os professores que podem pesquisar. Todo mundo é um pesquisador nato, nato não desculpa, todo mundo pode desenvolver a capacidade de pesquisar. Mas acho que a escola tem, o Pedro II em especial, um grupo grande de pessoas que são capazes e aproveita muito pouco. Já pensou se a gente juntasse todo mundo que fez [mestrado/doutorado] e nós fizéssemos aqui um grupo, até pedíssemos financiamento para os órgãos, a CAPES e outros órgãos [...] isso é uma coisa que eu tive vontade uma época... depois esqueci. Talvez, quem sabe, com esta entrevista agora eu volte a pensar nisso.”(Profª. C)

Tenho pistas para supor que já houve no colégio situações diferentes...

“Eu já havia trabalhado antes do mestrado em pesquisa, como estagiária de Psicologia. E aqui no Pedro II também eu já tinha trabalhado em pesquisa porque eu ajudei a criar o que hoje é o SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica), nós chamávamos na época de Setor de Estudos e Pesquisas, a gente fazia pesquisas com as crianças com “as normas” do construtivismo, fazíamos aquelas coisas das operações mentais, construíamos, era um trabalho de pesquisa e depois em outras funções que eu desempenhei aqui no Pedro II, a gente também fez pesquisa de evasão e repetência, [...]. Fazíamos o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo dos alunos... Agora, o mestrado também me deu um suporte. Na época que eu fiquei trabalhando na Secretaria de Ensino, eu fui desenvolver outros trabalhos com o conhecimento que eu tinha do mestrado.[...]”(Profª. A)

Em seu depoimento, a professora A declarou já ter participado de pesquisas dentro do próprio colégio e comentou até a existência - há tempos atrás - de um setor de estudos e pesquisas no colégio. Não aprofundamos muito a conversa sobre o funcionamento desse setor nem sobre o tipo de pesquisa que realizava, dado que este não era o nosso objetivo. Mas achei importante fazer esse destaque, pois hoje, com tantos professores do colégio capacitados para a realização de pesquisas, não deixaria de ser interessante e promissor um trabalho desse tipo. Todavia, é bom esclarecer que, no meu entendimento, a pesquisa na escola não precisa, nem deve, ficar vinculada a um único setor, ela pode ser aproveitada em muitos sentidos e espaços e, como ressaltai, a própria formação para ela já vem subsidiando as professoras. Importante também nesse depoimento

é registrar como o mestrado deu suporte ao trabalho que a professora desempenhou na escola.

Necessário dizer que não são somente as professoras que destacam os ganhos da formação para a pesquisa; eles também são destacados pela chefia do departamento de 1º. segmento e pela secretária de ensino como forma de aprimoramento do trabalho do professor e da instituição, abrindo até mesmo novas possibilidades para o trabalho, como clarificarei adiante.

Ao caminhar para o fim desta seção, ressalto o quanto a questão da pesquisa permeia a vida e a prática dessas professoras. Embora enfatizando a questão sob diferentes ângulos, fica nítido como suas respectivas práticas estão impregnadas por sua formação *para e pela* pesquisa. Volto a afirmar – concordando com as professoras e autores com os quais dialogo – que, se por um lado as contingências *atuais* se constituem em impeditivos à realização de pesquisa no interior da escola, por outro, faz-se visível o potencial da pesquisa e como ela [assim como a formação para ela] está presente em suas respectivas rotinas quase como um “estado de espírito” – para usar as palavras de Lüdke²³ – que vai influenciando a forma de trabalhar e de enxergar o conhecimento e também de ajudar as crianças a construí-lo. Esses aspectos assinalados vêm confirmar, empiricamente, a idéia de Lüdke (2006b) quando trata da não necessária, e eu diria da ilusória, universalização da prática de pesquisa pelos professores; quer dizer, o fato ser favorável à prática de pesquisa por docentes não significa fechar os olhos para a realidade e defender a universalização da mesma, mas parece interessante prezar pela formação para ela – que em si já se apresenta um contributivo importante –, de modo que, em momento oportuno, professores possam lançar mão desse recurso.

Outra questão bastante interessante que pude perceber é que as contribuições da formação para a pesquisa aparecem no cotidiano docente independentemente do assunto da pesquisa desse professor estar mais ou menos ligado à Educação Básica, isto é, a formação para a pesquisa em si parece se constituir num acréscimo, numa contribuição para o docente, mesmo quando a temática da pesquisa tem elo mais frágil com esse nível de ensino. Isso ficou claro

²³ Expressão usada pela professora no curso: *Questões Metodológicas na Pesquisa Qualitativa*, oferecido no 1º. Semestre de 2007, na PUC-Rio, para mestrandos e doutorandos do Departamento de Educação.

em vários depoimentos. Entretanto, apesar de algumas pessoas da comunidade escolar verbalizarem a importância da formação para a pesquisa, parece que, para elas, ficam bem mais evidentes os ganhos do trabalho de pesquisa do mestrado em si – quando ele está diretamente ligado ao contexto da escola no 1º. segmento – do que os benefícios dessa formação. Os ganhos da formação para a pesquisa ficam quase invisíveis para alguns atores do contexto escolar, porém, como salientei, não para as professoras. Quando a secretária de ensino em sua fala pareceu vincular o proveito da pesquisa e até do mestrado à sua *utilidade* para o 1º. segmento, indaguei se os ganhos do mestrado podem ir além da pesquisa, porque, às vezes, o professor não vai pesquisar uma coisa que ele pode aplicar... Ao que ela completou:

“Claro! Só o desenvolvimento completo dele... Quando você está saindo do mestrado você já não é mais a mesma pessoa que começou. Os seus horizontes se abrem, você faz muita leitura e aí pode sim fazer leituras voltadas para a prática com crianças, e aí eu acho que vai depender muito do assunto que o professor vai escolher para ser o objeto dele de estudo, de pesquisa. E eu acho que não falta é campo para ele se aperfeiçoar para continuar trabalhando com as crianças. Não faltam também outros que têm já o perfil... por exemplo, nós temos professor com licenciatura plena em Matemática e até com mestrado em Matemática lidando no 1º. segmento, dependendo... se ele fez Educação Matemática eu acho que ele tem campo, agora se ele fez Matemática pura, eu acho que vai criando uma distância muito grande, do conhecimento que ele tem para o que ele precisa para as crianças e aí pode até correr o perigo da pessoa achar tudo... quer dizer, ele está num nível tão alto que ele acha que aquilo que ele ensina é muito fácil e esquece que o aluno tem, seja aluno do 1º. segmento ou do 2º. segmento. Eu acho que uma coisa que o professor nunca pode esquecer é lembrar que ele foi aluno[risos].”(Secretária de Ensino)

E concluo fazendo “meu” um questionamento de Beillerot (2005) que bem expressa a minha percepção da formação para a pesquisa, com base no estudo realizado, que pretende ser também uma contribuição para se repensar o lugar da pesquisa na formação continuada do professor:

“Em que a formação pela pesquisa seria necessária para formar profissionais mais competentes? Não é certo que possamos responder com alguma objetividade esta questão. Não parece haver muitos estudos que tenham mostrado que, por exemplo, um docente formado pela pesquisa seja mais “eficaz” do que outro.[...] Podemos, evidentemente, “justificar” nossa opinião. O contato com as pesquisas é suscetível de desenvolver as capacidades de análise e investigação, de evitar confundir a evidência com o fato demonstrado. A pesquisa é a prova permanente de que muitas outras coisas em educação nos escapam, o que deveria, assim, nos tornar circunspectos, prudentes e abertos a novas compreensões. A pesquisa seria suscetível de formar os jovens docentes [e eu

diria por que não também os mais experientes na formação contínua?] no espírito crítico, na dúvida metódica, no comportamento racional, assim como no cuidado de responder com elegância às situações encontradas. [...]”. (p.88)

Eis um sentido bastante especial para o qual o mestrado vem se fazendo importante na vida de professores da Educação Básica!

5.3.3

O mestrado e a formação para a pesquisa: alguns “senões” explicitados

Já mostrei as expectativas que as professoras tinham quando foram em busca do mestrado e estou procurando, ao longo das análises, explicitar um pouco dos ganhos que elas tiveram com esse curso e em que medida eles estão repercutindo em benefício de sua vida, de sua profissão e da instituição em que atuam.

Por não fazer parte dos objetivos dessa pesquisa uma avaliação específica do curso de mestrado de cada uma das professoras, quero neste item apenas destacar alguns aspectos considerados mais frágeis pelas mesmas, a fim de que possam servir de reflexão. De saída devo lembrar que quase todas se sentiram contempladas no que foram buscar, e até as professoras que não consideraram o mestrado uma experiência tão positiva disseram que fariam de novo, pois, apesar dos desgastes ocasionados por motivos vários, foi uma experiência que lhes serviu bastante, que trouxe crescimento. Foram duas professoras as que demonstraram no contexto da entrevista ter considerado uma experiência bastante difícil e para quem o mestrado parece não ter atingido em parcela significativa as expectativas. Uma delas deixa claro que a questão passou também por motivos pessoais e de trabalho sérios; outra se recente mais de alguns problemas institucionais da universidade em que cursou. Mesmo assim, não deixaram de mostrar vários aspectos que consideraram positivos. Penso, entretanto, ser importante para a presente reflexão destacar aspectos - dos cursos de mestrado - que não foram considerados plenamente satisfatórios por algumas das professoras, uma vez que os ganhos e outras questões positivas estão sendo ponderados e destacados ao longo do relatório pela sua maioria. Vale então frisar que os pontos abaixo

citados, apesar de negativos, não estão significando que a experiência do mestrado tenha sido negativa para essas professoras. Volto a afirmar que foram dezesseis as que, no conjunto da entrevista, demonstraram ter sido o mestrado uma experiência bastante importante e positiva; significa apenas que, quando questionadas sobre aspectos frágeis do curso ou sugestões que dariam para que o curso melhorasse, elas evidenciaram alguns, conforme desejaram. Importa então abordar um pouco do que disseram sobre diferentes aspectos do curso, no que se sentiram apenas parcialmente contempladas. Ressalto alguns trechos²⁴:

“Eu acho que o meu orientador não dava conta da especificidade do meu tema, por isso, eu pedi um orientador externo, co-orientador.”

“No mestrado que eu fiz, a coisa que mais me chocava na época é que [...] não havia nenhuma preocupação com o trabalho de 1^a. a 4^a. série[...] E acho que muita gente deve enfrentar coisa parecida por aí. Eu até consegui fazer um trabalho voltado para 1^a. à 4^a. série, mas acho que em função de ter acabado com duas orientadoras.[...]”

“O meu orientador não formou, não participava de um grupo de pesquisa, então era eu e ele. Então isso eu sentia também falta, porque na própria universidade havia grupos de pesquisa. Eu tentei entrar em um outro grupo, mas não consegui me sentir muito à vontade. O pessoal já falava de uma carga de leitura grande ali entre eles, e eu senti que teria que [ter minimamente um arcabouço leituras para participar]... Tive problemas com horário, então acabei desistindo. Mas acho fundamental você ter esse grupo, até para você continuar a estudar, porque eu vejo umas colegas que saíram do mestrado e pertencem a um grupo de pesquisa e continuam estudando.[...]”

“[...] porque o que acontece é que o mestrado, do jeito como está hoje, acaba sendo um curso muito curto [...]Então quando você vai para a entrevista do mestrado, se você não tiver o lugar certo que vai pesquisar, o esquema de pesquisa organizado, você praticamente está descartado. Então é quase que uma exigência que se tenha um local de pesquisa[...]

“[...] As disciplinas obrigatórias tinham pouco a ver com a minha pesquisa. Eu perdi tempo fazendo trabalhos, até porque hoje em dia o tempo para fazer mestrado é muito pouco... antigamente as pessoas levavam quinze anos fazendo mestrado, oito anos. Hoje, dois anos e ponto final.[...] Então o curso atrapalhou a minha pesquisa, eu acabei fazendo pesquisa no tempo que eu tinha...[...] E foi a pesquisa que para mim foi o auge do mestrado.”

“As disciplinas obrigatórias não ajudaram [em relação à pesquisa], as eletivas ajudaram”.

²⁴ Neste item optei por não fazer qualquer tipo de identificação das professoras para preservar a liberdade total de minhas entrevistadas ao formularem suas críticas.

Como é notório, aspectos como disciplinas obrigatórias pouco relevantes para a pesquisa, orientação, tempo curto para o curso, a “obrigação” de chegar ao mestrado com “meio caminho andado”, falta de foco em pesquisas com ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental foram aspectos destacados por algumas professoras. Importante afirmar que esses aspectos destacados pelas depoentes acima, na visão de outras entrevistadas, foram considerados positivos no curso que realizaram, quer dizer, essas dificuldades não são, portanto, generalizáveis nem no grupo estudado. Sugiro atenção especial em relação ao que abaixo destaco:

“[...] Mas nessa questão metodológica, por onde ir, tive carência de uma disciplina que focasse mais isso, que me ensinasse. Isso eu não tive. Quais são os tipos de pesquisa, quais são as metodologias, uma coisa assim mais determinada. Faltou um pouco por parte do orientador e um pouco por parte da disciplina do curso.”

“Considero que o curso não atendeu suficientemente um aspecto, apesar do esforço da minha orientadora de suprir esse aspecto, que é o metodológico. Essa é uma coisa que eu costumo indicar para os meus colegas [...]. Aquela universidade é um lugar bom, acolhedor, as pessoas são muito acolhedoras... agora, metodologicamente é uma pós que deixa a desejar e, com isso, o que acontece é que as pessoas fazem as disciplinas básicas com esse calcanhar de Aquiles no aspecto metodológico e aí na hora de fazer a pesquisa não sabem como pegar o objeto e, conseqüentemente, muitas vezes as pesquisas deixam a desejar por conta desse aspecto.”

A questão metodológica foi a mais evidenciada pelas professoras, na qual várias tiveram dificuldades. Destaquei esses trechos, mas outras professoras também fizeram menção a esse aspecto. Penso que isso nos reporta ao que algumas também sugeriram em relação às universidades já terem a expectativa, hoje, de um aluno iniciado na pesquisa e até com o projeto de pesquisa de mestrado bem encaminhado, o que a meu ver não deveria ocorrer, uma vez que o mestrado se propõe a ser uma iniciação à pesquisa: “A redefinição do papel do mestrado reforça a iniciação científica na formação do pesquisador.” (V PNPG, p.59). Como tal, não poderia pressupor experiência. Entendo que esse fator se relaciona a um outro e são as próprias entrevistadas que esclarecem.

“Na época em que eu fiz mestrado não tinha isso de dois anos, a gente construía o projeto dentro do mestrado. Então não tinha isso de entrar com um projeto já encaminhado. A gente começava a estudar lá dentro, lá dentro começava a construir o projeto, e depois, enfim, desenvolvia. Foi um mestrado de quatro anos, na minha época ainda eram quatro anos, que eu acho que é um prazo

bastante legal para se formar um pesquisador. O problema é que hoje os cursos de mestrado já querem o pesquisador pronto ou pela metade do caminho. Na época em que eu fiz, a proposta do grupo da universidade era de formar pesquisadores. E nesse sentido a gente tinha tempo. Foi um outro tempo, um tempo menos massificante, eu acho.”

“Quando eu passei [nessa instituição], a dinâmica lá era diferente de aprovação. Todos os outros lugares você já tinha que apresentar o seu projeto pronto; lá não, você tinha que apresentar as suas idéias e tinha um período para buscar um Orientador do curso que se interessasse pelo seu projeto e ajudasse você a construí-lo junto. Então quando eu consegui uma pessoa que se interessasse pelo meu esboço, seria um pré-projeto, aí a gente teve um prazo antes de começar o curso para conversar e ir elaborando esse projeto, que ficou dentro do meu interesse e do interesse dela.”

O fator “redução do tempo” para o mestrado, possivelmente, ou melhor dizendo, provavelmente, está sendo um dos vilões que parece estar prejudicando a formação desses professores para a pesquisa. Talvez o fato das universidades estarem “esperando” um alunado já iniciado em pesquisa “desobriguem-nas” de priorizar uma disciplina específica de iniciação à pesquisa e de metodologia da pesquisa. Vale lembrar que em todas as instituições o prazo para a conclusão do mestrado é de vinte e quatro meses, ou seja, é algo que está posto igualmente para todos – não digo, com isso, que o considere razoável e muito menos ideal –, entretanto, há instituições, como fica evidente no trecho acima destacado, criando mecanismos para receber, de fato, “os iniciandos” em pesquisa. Quem sabe elas estão dando pistas nesse aspecto? Como isso é possível? Fica a indicação de que alguma possibilidade deve existir! Caso contrário, as universidades correm o risco de não estarem encaminhando com o devido cuidado essa questão. A fragilidade metodológica das pesquisas, principalmente em educação, é algo que vem sendo apontado há bastante tempo e sobre o qual vários acadêmicos vêm se debruçando num esforço de ampliar a discussão e indicar pistas para futuras pesquisas. E nossas depoentes, confirmando, reclamam a falta de disciplinas para discussão e aprofundamento dos aspectos metodológicos, fazendo clara distinção entre ler uma bibliografia solitariamente e ter possibilidade de debater com os colegas e com um pesquisador mais experiente na sala de aula.

5.4 A volta para a escola

Como enunciado desde o início, nosso principal objetivo é, além de saber as contribuições do mestrado, sabê-las na relação com a escola de Educação Básica, isto é, compreender como o mestrado, enquanto instância de formação continuada para professores do Colégio Pedro II, tem sido um momento de aproximação entre a universidade e a escola, colaborando para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, bem como para o aperfeiçoamento da organização-escola. Sendo assim, este eixo de análise - quando procurarei enfatizar esses três aspectos - aparece como fundamental em relação à consecução dos objetivos deste estudo. Antônio Nóvoa (1995;1999;2002), um dos principais autores que me ajudam a pensar uma formação contínua eficiente, ao escrever sobre a profissão docente e mais especificamente sobre a formação no contexto de desenvolvimento profissional, destaca que ela deve ser organizada no sentido de produzir a vida [a pessoa do professor], a profissão e a organização-escola, o que denomina trilogia da formação contínua. Segundo o autor, é organizada sobre esse tripé que a formação pode ser realizada de modo mais efetivo e eficaz. Concordando com ele que a escola deve ser o lugar de referência para essa formação e que a mesma deve ter um caráter processual e não pontual e, paralelamente, reconhecendo a importância das várias instâncias de formação continuada do professor, penso que os princípios de suas reflexões podem ser úteis para ajudar a pensar a formação contínua em geral, para além dos muros escolares.

É oportuno reforçar que não estou pensando o mestrado como proposta ou substitutivo para a formação contínua no interior da escola, mas como uma realidade já vivenciada por muitos professores da instituição e que parece estar sendo bastante significativa nesse contexto, complementarmente à formação contínua permanente²⁵ dentro da escola. Como ele próprio diz (Nóvoa,1995, p.28) “É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e práticas de formação, instituindo novas relações com o saber pedagógico e científico”. Ademais, no meu entendimento, uma formação centrada na escola pode acontecer

²⁵ No caso do colégio Pedro II, quando me refiro à formação permanente na escola, faço uso do termo no sentido destacado pela chefia de departamento do 1º. segmento, isto é, referindo-me aos espaços semanais ou quinzenais de encontros entre os professores e as equipes de coordenação ou orientação, bem como aos encontros internos organizados pontualmente para esse fim, além dos grupos de estudo.

também fora de suas quatro paredes, isto é, ela significa muito mais do que utilizar a escola como *locus* – físico – de formação: significa refletir sobre ela, seu trabalho, seus sujeitos, sua estrutura, organização e contexto. Um desses caminhos, no caso do Colégio Pedro II, parece estar sendo o mestrado, por meio da pesquisa e todo o investimento intelectual que ele engloba. Como disse muito bem uma de nossas entrevistadas na atual pesquisa do GEProf. – “...por vezes pode ser muito útil o professor *tirar o rosto do cotidiano* para poder pensar sobre ele”[grifo meu]. Nóvoa (1995; 1999; 2002) fornece pistas para pensar no potencial e nos limites do mestrado enquanto instância de formação contínua de professores do CPII, no sentido de elucidar o quanto ele tem produzido a vida [a pessoa], a profissão e a organização-escola.

Já abordei anteriormente como a formação para a pesquisa vem contribuindo nesse sentido e agora enfatizarei outros aspectos também colocados pelas nossas depoentes. Preciso dizer, logo de início, que este eixo de análise é muito rico, muitos aspectos são abordados e por mais que tente capturar todas as suas faces, será sempre uma simplificação da realidade, aliás, como em qualquer pesquisa, visto que a realidade não é algo que se possa refletir completamente.

Existem poucas discussões que abordam o sentido da pós-graduação para o professor da Educação Básica e, mais especificamente, do mestrado. No colégio estudado, isso não é diferente. Quando perguntada a respeito dos possíveis ganhos que o colégio teria por meio dessa experiência, a professora, secretária de ensino, destacou:

“[...] pesquisa sobre isso a gente não tem, eu acho que esse seu trabalho vai contribuir para isso, você vai naturalmente entrevistar os colegas [que fizeram o mestrado].Então eu acho que vai ser interessante para a instituição. [...]. [...] Vai ser uma contribuição porque na verdade, neste momento, o que temos é uma coisa empírica, temos um sentimento [de que o mestrado contribui].”

É exatamente nesse sentido que espero que esta investigação propicie maior lucidez. Concordando com a professora, penso que não se tem clareza (ainda) do muito ou do pouco que essa formação pode estar trazendo, nem dos proveitos, nem dos limites. Temos um sentimento, uma impressão de que há ganhos, mas ... é só! Que proveito há para um professor do Ensino Fundamental e mais, das séries iniciais, fazer mestrado? Será que vale a pena o investimento do professor e da

escola? O que o professor, como pessoa e como profissional, ganha com isso? E a instituição? E os alunos? Caminharei no objetivo de clarificar esses aspectos.

5.4.1

A volta para a escola: ganhos na carreira

Vale a pena o mestrado?

“Vale, claro, vale por isso, porque abre seus horizontes, seu campo de visão amplia. Sem contar, por exemplo, aqui na escola também vale porque quando você abre esse campo de visão, você tem condições de, trabalhando com a equipe, trazer este campo para a equipe [...]”(Prof^a.M)

Hoje, pouco tempo depois de ter entrado para o quadro efetivo do colégio, essa professora ocupa um cargo de coordenação na sua área de investimento e interesse e quando falou sobre o desempenho da função, relacionando-o com o investimento que fez no mestrado, esboçou:

“[...] Essa inserção nesse campo de conhecimento mais aprofundado me dá condições de dialogar com outros segmentos. Então, por conta disso, o próprio chefe de departamento me chamou para ser adjunta dele [...]. Então isso eu acho que o mestrado me deu [...].”(Prof^a. M)

Como é notório, essa professora hoje é coordenadora e chefe adjunta do seu departamento e atribui isso também aos investimentos que vem fazendo em sua formação. Esse não é um caso isolado, excepcional, na unidade estudada e nem no colégio. Veja:

“No meu caso específico, logo no ano seguinte que eu terminei o mestrado, apareceu a oportunidade de assumir uma coordenação de Ciências e eu acabei aceitando, por isso também, porque eu já estava bastante envolvida com a área, eu já tinha a pesquisa. Nesse caso a pesquisa no local de trabalho me ajudou porque eu já tinha uma visão dos problemas que aconteciam ali na instituição. A pesquisa me ajudou a ter essa visão além do que eu já sabia, do que já achava como professora da escola. [Percebi] o que outras pessoas achavam do trabalho de Ciências que vinha acontecendo ali na instituição. E achei que era uma oportunidade de tentar colocar em prática algumas coisas sobre as quais eu refleti durante esse período, que eu aprendi.”(Prof^a.E)

Embora essa professora tenha vinculado parcialmente sua entrada na coordenação ao investimento que fez, vejo que seu investimento está diretamente

ligado à área que assumiu e ele parece ter-lhe proporcionado uma visão mais compreensiva e aprofundada para que melhor desempenhe sua função.

Outra professora, que hoje também ocupa uma coordenação, como as anteriores, fala sobre a ocupação desta função na relação com o mestrado:

“[o fato de ter assumido esta função] Eu não sei se tem a ver com o mestrado, isso eu não tenho clareza, mas eu acho que o fato das pessoas terem uma certa confiança em mim para me colocar nesse lugar, tem a ver com o que eu construí em termos de conhecimento de ensino de matemática que tem a ver com o mestrado, com certeza, porque a graduação que eu fiz nem de longe me desenvolveu o olhar que o mestrado desenvolveu. Acho que outras coisas influenciaram, eu tive muita participação em congresso, eu fiz muitos cursos relacionados também...” (Profª. T)

Se por um lado não posso dizer que foi o mestrado que proporcionou a ocupação dessa função de liderança na carreira dessas professoras, por outro, não dá para negar que ele teve sua influência, como fica evidente nos depoimentos acima. Talvez tenha influenciado no que concerne à indicação e eleição, mais em alguns casos que em outros. Todas as coordenadoras entrevistadas atuam em coordenações segundo sua área de investimento na graduação, especialização e/ou no mestrado. Uma delas fez graduação noutra área, diferente da que atua hoje; entretanto, seus investimentos na especialização, no mestrado e no doutorado vêm se voltando para a área em que exerce sua função. Fato é que várias coordenações e outros cargos no colégio já foram e estão sendo ocupados por pessoas que têm investido em sua formação, inclusive por meio de um mestrado ou doutorado na área em que atuam, embora isso não seja um pré-requisito, o que reforça a idéia de que essa formação continuada vem sendo importante nesse caminho.

Há outro aspecto que não deixa dúvidas: o de que há uma atuação nessas funções com maior consciência, conhecimento e segurança, após o investimento no mestrado. As coordenadoras não se furtaram em fazer destaques nesse sentido. Alguns depoimentos acima destacados corroboram o que estou afirmando. O aprendizado, no mestrado, foi significativo e possibilitou-lhes um aprofundamento de questões que as auxiliam no trabalho que desenvolvem.

Como se vê, o ganho na carreira está, simultaneamente, significando um ganho institucional, uma vez que essas docentes atuam para proveito coletivo; e estão fazendo isso com maior conhecimento, provavelmente desempenhando sua função em melhores condições, além de terem maior credibilidade dos colegas

que coordenam. Como começa a ficar claro desde aqui, abordar ganhos pessoais, profissionais, institucionais e de carreira separadamente só é válido a fim de explicitá-los com maior lucidez, ou seja, só mesmo formalmente, para fins de análise, porque esses ganhos se entrecruzam e, portanto, são indissociáveis na prática. Isso só vem ratificar a visão de Nóvoa (1995; 2002) de que produzir o desenvolvimento profissional é produzir a pessoa, a profissão e a organização-escola.

Interessante também dizer que, como estou falando das cinco séries iniciais do Ensino Fundamental, a trajetória de várias dessas pessoas é marcada por uma atuação plural, isto é, em várias áreas do conhecimento, o que lhes demanda uma visão abrangente e mais interdisciplinar do trabalho. Essas professoras, hoje coordenadoras, já desempenharam diversas funções, em diversas áreas, em sua trajetória no colégio. Esse é um fato bastante comum nas séries iniciais, especialmente na realidade estudada que apresenta um leque de possibilidades. A formação mais geral que tiveram no curso de Formação de Professores ou no antigo Normal é que lhes permite atuar no primeiro segmento, em qualquer área, o que reforça a minha hipótese de que estão hoje mais vinculadas à determinada área do conhecimento, devido aos investimentos que vêm fazendo. Há, entretanto, dois casos dentre as entrevistadas que não têm formação específica para esse segmento, pois pertencem a outros departamentos, e atuam nas séries iniciais dando aula na sua área de formação. Só para exemplificar, um professor de Música, embora não tenha feito Normal ou Pedagogia, pode atuar nas séries iniciais.

As depoentes fizeram menção a outros proveitos na carreira:

“Justamente o meu perfil intelectual é o de quem está elaborando coisas e isso o mestrado descortinou para mim, que é a coisa de produzir conhecimentos, isso é uma coisa legal que foi recuperada. Então, a partir especialmente do mestrado, eu estou produzindo conhecimento, não quero parar de produzir e aí então, quando esse amigo me falou desse concurso [para a universidade], pensei: “Quem sabe?”(Profª. G)

A possibilidade de atuar noutros segmentos de ensino é um outro aspecto que me parece interessante como ganho na carreira. Essa e outras professoras continuam atuando no 1º. segmento e, concomitantemente, abriram outras frentes de trabalho, o que apontam como uma riqueza para elas e para os distintos

espaços em que atuam. Há, entre as nossas entrevistadas, casos de professoras que já atuaram no ensino superior e hoje estão só no Colégio Pedro II, por opção. Uma, até já destacada anteriormente, não tem a pretensão de voltar a atuar no ensino superior e a outra disse que vê isso como uma possibilidade para o futuro porque ela não pretende abandonar nenhuma de suas duas matrículas no colégio.

Como já abordei, aparece também o ganho financeiro que não pode ser desprezado:

“[...] Existe um plano de carreira, uma valorização ao estudo aqui no colégio Pedro II. Se você faz o *lato sensu* tem um acréscimo, se faz o mestrado tem um pouco mais, se faz o doutorado um pouco mais ainda.[...]” (Profª. Q)

Já destaquei anteriormente os ganhos que o professor tem dentro do plano de carreira da instituição.

A chefia de departamento também faz apontamentos interessantes a respeito dos investimentos, ganhos e até de perspectivas de ganho na carreira, dentro do colégio, para professores que vêm fazendo investimentos como o mestrado. Ressalta que, ao serem selecionados professores para a participação em bancas de concurso – tanto para a admissão de professores como para a de alunos - para o colégio, geralmente se privilegia professores com perfil acadêmico. Além disso, surgindo – como vem sendo ventilado no último ano - a possibilidade dos professores do Pedro II serem formadores de professores de outras redes de ensino – em programas de formação continuada – serão requisitados, prioritariamente, professores que tenham perfil acadêmico, com pesquisas na área, etc., porque eles deverão fazer projetos de trabalho, ter determinados conhecimentos específicos, etc. Esta é uma perspectiva e uma possibilidade que vem se apresentando mais recentemente.

A meu ver são notórios os benefícios já concretizados de diversas naturezas na carreira do docente que vem fazendo algum investimento acadêmico, principalmente no mestrado e doutorado. São evidentes também algumas novas perspectivas de concretização. O desenvolvimento profissional destacado por Nóvoa (2002) e outros autores está se refletindo também como ganho na carreira dessas docentes. Com todas essas evidências e possibilidades, não há como negar que os ganhos na carreira não só existem como são promissores individual, coletiva e institucionalmente.

5.4.2

A volta para a escola: ganhos pessoais e profissionais

Ao iniciar esta parte, desejo esclarecer que estou considerando esses ganhos numa mesma seção, pois eles estão extremamente implicados um no outro, de modo que a sua separação ficaria inviável e tornaria as respectivas análises repetitivas. Por ganhos pessoais estou entendendo todos aqueles aspectos que podem estar instrumentalizando o professor como pessoa e, quem sabe, com isso, possibilitando-lhe uma atuação mais competente. Como ganhos profissionais, entendo aqueles que estão mais diretamente ligados à ampliação da sua visão e habilidade profissionais, à melhor compreensão da profissão e da realidade em que atua e ao enriquecimento da sua atuação como professor. Essas linhas, como já destacamos, se fazem muito tênues, por isso a opção da abordagem numa mesma seção. Farei um esforço a fim de torná-los tão claros quanto possível.

Flagro então de que formas estes sentidos do mestrado se fazem visíveis, paupáveis nas declarações das nossas professoras, trazendo contribuições para elas como pessoas e como “profissionais”, ou seja, como o mestrado, enquanto instância de formação continuada de professores do CPII, tem contribuído para produzir a vida [a pessoa] e a profissão dessas docentes.

Assim se colocam as professoras em relação aos ganhos “pessoais”. Destaco vários pequenos trechos, pois abordam aspectos distintos:

“Eu ganhei autonomia de estudo, eu sempre tive um pouco porque sempre gostei de estudar, mas eu sinto que ganhei muita autonomia de estudo e confiança. Se eu pegar um texto, nem que eu tenha que ler dez vezes, mas vou conseguir ler e se não conseguir ler, eu vou procurar não sei quem... Acho que me deu segurança, essa experiência me mostrou como fazer, como estudar [...]”(Profª. B)

“[...] o mestrado me ajudou muito a escrever melhor, a tentar clarear mais o que quero, a selecionar melhor o que ler [...] Também me ajudou nisso, aumentou meu desejo pelo conhecimento porque sempre fui muito curiosa, aumentou e deu um caráter menos intuitivo talvez... mas também muito intuitivo, mas mais fundamentado.”(Profª. C)

“[...] a minha própria estrutura e pessoa, ganhos pessoais, de leitura de vida, de experiência; [...]” (Profª. Q)

“As compensações foram muitas, me sinto melhor e mais segura no meu trabalho depois do mestrado, mais firme e mais segura nas coisas que eu aceito e acredito dentro da Educação. Grande parte disso eu atribuo ao mestrado. [...]” (Profª.A)

“Porque se aprende muito, você amplia muito sua capacidade de pensar mesmo. [...]”(Prof^a.J)

“[...] se for olhar pela questão do tema que eu fui pesquisar... não tem muito [a ver com a sua atuação], apesar de estar falando de professoras primárias, magistério, do constituir da profissão, das mudanças da política educacional, da lei 5692, das indagações que ela gerou na época e tal... tem uma ligação bem tênue. Não tem muita ligação, mas se você for analisar pelo lado de que você sempre está investindo na sua formação mesmo que não seja diretamente ligado àquilo que você faz, que você sempre está ganhando alguma coisa, desenvolvendo sua capacidade de análise, de observação e tal...” (Prof^a. R)

Destaco todo esse veio de aspectos mais pessoais, porém não vislumbro muitas possibilidades de dissociar esses ganhos do professor-pessoa dos do professor-profissional, sendo assim, essa divisão é puramente analítica. Como diz Nias (apud Nóvoa, 1995, p.25) numa fala nada inédita, porém carregada de sentido: “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Urge encontrar espaços de interação entre estas duas dimensões da formação; os docentes precisam apropriar-se de seus próprios percursos de formação no contexto de suas histórias. Ora, um professor que escreve melhor, que tem autonomia de estudo, que desenvolveu sua postura reflexiva, que se sente mais seguro no trabalho que realiza, que aprendeu a selecionar melhor o que lê, que ampliou suas estruturas de pensamento, que desenvolveu sua capacidade e análise e observação, etc., certamente está em melhores condições para ensinar. Ademais, trabalhar no sentido de promover a autonomia (Contreras, 2002), a formação e a autoformação (Nóvoa, 1995, 2002) de professores implica também, no meu entendimento, proporcionar-lhes o desenvolvimento de capacidades que lhes permitam investir em si próprios e na sua profissão, significa investir na pessoa do professor. Como muito bem esclarece Contreras (2002):

“Mas a competência profissional não se refere apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade docente”. (p.83 e 84)

Interessante notar nas falas supracitadas, a da professora R, que considera vários ganhos para ela própria por conta do mestrado, mas não vê sua questão de pesquisa muito associada a sua atuação no primeiro segmento. Entretanto, observo que sua pesquisa está muito vinculada sim a esse nível de ensino. Como não

considerar importante para um professor das séries iniciais a melhor compreensão da construção dessa profissão, na relação com as políticas educacionais e os contextos políticos mais amplos? Por outro lado, isso me chama a atenção também para o fato de que, apesar de algumas professoras declararem uma vinculação mais frágil de sua pesquisa em relação ao nível de ensino em que atuam, elas não se furtam em apresentar os ganhos independentemente disso.

Abaixo realço outras ênfases mais “profissionais” das nossas depoentes:

“[...] aí eu fui estudar Sociologia da Educação que até aí eu não tinha estudado, naquela especialização eu me peguei muito em Filosofia da Educação porque sempre gostei muito.[...]Estou fichando [fichou algumas no mestrado e está fichando outras no doutorado] uma leitura de Sociologia, começando por Pierre Bourdieu, li vários textos dele, começando pelo famoso livro dele “A Reprodução”, onde ele encara o sistema de ensino como uma violência simbólica. Não vou dizer que eu aderi a toda teoria que vê a escola como reprodutivista da sociedade. Eu não fiz muito essa leitura da teoria da reprodução e não acho que Bourdieu seja um estudioso da reprodução, acho que ele deixa bem claro que a escola pode não reproduzir, mas ele se preocupou em explicar como a escola reproduz, esse foi o foco dele.[...] Então esta leitura, Sociologia da Educação, a leitura do currículo. [...] Li muita coisa sobre currículo, que eu nunca tinha lido Bernstein..., vários teóricos eu li, não fiz um trabalho sobre isso, mas essa leitura foi muito boa.[...] Então leitura nenhuma foi desperdício, foi tudo maravilhoso, tudo ótimo.”(Profª.F)

“Por exemplo, do trabalho de meio ambiente, coisas que vêm sendo discutidas e estão longe da escola, que a escola do 1º. segmento sequer imagina. Os profissionais do 1º. segmento estão muito afastados das discussões que acontecem entre pesquisadores [...] Então em relação a meio ambiente há muitas discussões acumuladas e atuais que não chegam à sala de aula. Elas ficam aí circulando no meio acadêmico... Então eu achei que era uma oportunidade de trazer um pouco essas idéias para o nosso trabalho do dia-a-dia, para o cotidiano, para o nosso fazer em sala de aula [...]Achei que era uma oportunidade de colocar as pessoas pra discutir um pouco isso, como isso pode entrar no nosso trabalho, trazer novas propostas para a escola.”(Profª. E)

Nas falas supracitadas enfoco especialmente duas questões muito recorrentes nas falas das depoentes, a saber: o enriquecimento trazido pelas leituras, pelas referências bibliográficas, pelos teóricos a que tiveram acesso e que se fazem importantes e diferenciam a sua prática hoje e a oportunidade de trazer para o interior da escola discussões “de ponta” que, por vezes, ficam restritas a outros círculos aos quais os professores do Ensino Fundamental nem sempre têm acesso, a não ser que neles penetrem - como foi o caso das nossas entrevistadas - via pós-graduação, via mestrado e doutorado. Deixam claro que essas leituras só vieram enriquecer a sua prática e as discussões no interior da escola básica. Sendo

assim, concordo com Tardif (2006b e c) que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Entendendo a *epistemologia da prática* - compreendida com este mesmo autor - como o conjunto de saberes mobilizados e realmente utilizados pelos professores na prática profissional, percebo que os conhecimentos adquiridos nessa instância de formação continuada estão longe de ser desprezíveis a esse corpo docente. Tardif me abre os olhos ainda para o fato de que, no modelo universitário de formação inicial de professores, pesquisa, formação e prática se constituem em três pólos distintos (idem, p.271). Assim sendo, será que a formação contínua de professores, no mestrado, não estaria se constituindo numa oportunidade de aproximação entre esses pólos de modo a beneficiar a prática, o trabalho docente? No caso dessas docentes, o mestrado não estaria sendo um contributivo significativo na constituição desses saberes, quer pela bibliografia estudada, quer pela pesquisa realizada? Como já alertou Pimenta (2006), o saber docente é nutrido não apenas pela prática, tendo a teoria papel fundamental na construção de uma prática contextualizada e consciente e na compreensão da própria profissão.

Importante destacar a questão das discussões “de ponta”, citada no parágrafo anterior, e considerar que, em alguns casos, as discussões que hoje estão adentrando a escola já foram motivo de estudo dessas professoras há anos atrás, no mestrado, conforme várias delas destacaram. Há diversos casos de professoras que concluíram seu mestrado ainda na década de 90 e que vêm chegar hoje à escola básica as discussões que fizeram e/ou trouxeram para a escola à época, questões que ainda hoje se fazem relevantes para esse nível de ensino. Isso me faz analisar que não é de hoje que, para essas professoras e para essa escola, o mestrado vem se fazendo relevante. Metade das entrevistadas fez mestrado nos anos 90 e muitas estão dando, já deram ou pretendem dar prosseguimento aos seus estudos, via doutorado.

Entendo que essas docentes, ao falarem e refletirem sobre suas práticas, não estão fazendo isto no vazio. Se atento com Roldão (2005), Nóvoa (1995; 1999; 2002) Contreras (2002), Lüdke e Cruz (2005), Lüdke e Boing (2004) e outros para o fato de que o fortalecimento e o desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente rumo à construção de um novo estatuto profissional passa também pela construção de conhecimentos pelos próprios docentes e por

sua legitimação como produtores de saber, dá para ter a dimensão da importância que tem para essas professoras das séries iniciais a construção e a apropriação desses conhecimentos. Na minha percepção, a prática sem teoria é tão vazia quanto a teoria sem a prática.

Ainda nesse mesmo sentido, ressalto um trecho da professora G:

“Contribuiu no sentido de uma metodologia de pesquisa, de olhar o trabalho com olhos mais científicos, um pouco mais metodológicos. Então eu acho que esse é um aspecto interessante. Um outro aspecto interessante é que, como eu trabalho em sala de aula com Língua Portuguesa, o arcabouço das referências bibliográficas [também me é muito útil]. Aí não é tanto a minha pesquisa, mas mais o referencial teórico sobre leitura, em especial, me ajuda a pensar a leitura dos alunos. Então eu diria que, especialmente, este aspecto me ajuda bastante. Por exemplo, aspectos como intertextualidade, pensar a idéia de comunidades de leitores, ou seja, noções importantes que me serviram nas minhas pesquisas, me servem também pra pensar o trabalho com os alunos [...] Como esse tema da leitura permeia muito o trabalho das séries iniciais, é muito fácil que as minhas leituras das pesquisas - mesmo quando não os resultados das minhas pesquisas - estejam de alguma maneira frutificando no meu trabalho”.(Profª. G)

É notório que nos últimos anos tem havido uma explosão de debates girando em torno do conceito de professor reflexivo (Shön apud Contreras 2002) e dos saberes docentes (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991), principalmente dos saberes da experiência. A prática, a reflexão sobre ela e a construção de saberes a partir dela ganham visibilidade e esta visão, a meu ver, pode vir a fortalecer e a contribuir para a retomada da centralidade da função docente e para o fortalecimento dessa profissão. Todavia, conforme evidenciam as depoentes e alertam Lüdke e Cruz (2005), o embasamento teórico, o conhecimento de conceitos-chave da Sociologia, da Psicologia, da Filosofia, da Biologia, da História e de tantas outras áreas de que se serve a educação, se fazem indispensáveis ao fazer docente. A valorização da prática não se pode fazer em detrimento da teoria, pelo contrário, elas são faces de uma única moeda e, portanto há que haver um equilíbrio entre elas, uma “dosagem certa” para cada uma na formação dos nossos professores. O recuo da teoria, como também nos alertam as autoras citadas, dificulta o exercício de uma prática eficaz e, eu diria, a torna em simples ensaio e erro. Ter conhecimento dos quadros teóricos mais abrangentes, compreender conceitos que possibilitem uma visão mais ampla dos contextos educacionais, da vida política e social de seu país, das lógicas que permeiam as sociedades pós-modernas, nunca será “desperdício” para o professor

da Educação Básica, como ressaltou a professora F. Ao contrário, isso é o que lhe possibilitará também optar por suas linhas de ação frente a escola e seus alunos, frente ao seu próprio desenvolvimento profissional e permitirá o equacionamento de uma docência situada. Quando, ainda no projeto de pesquisa, me perguntava sobre a significância ou não de um mestrado para a atuação do professor da escola básica e ainda se ele auxiliava - em alguma medida - o professor na sua atuação, vejo que aqui se desvenda mais um de seus sentidos.

Seguindo pistas das nossas depoentes sobre um olhar, uma leitura diferente do entorno e do trabalho, saliento o que dizem:

“Ao fazer a dissertação eu pude ver muitas coisas, analisar coisas e é claro que, quando eu falo do discurso das professoras é o meu também, eu também estou dentro dessa, não é? Também sou professora, então eu me percebo ali[...]Então para o meu trabalho aqui [no CPEI] esta pesquisa, este trabalho todo foi fundamental[...] O professor não é um batedor de carimbo na sala de aula, o professor não é um juiz e nem um técnico de controle de qualidade que vai dizer...esse serve, esse não serve, esse serve, esse não serve, não é? Então eu vejo a minha prática hoje – em função das coisas que eu estudei – completamente diferenciada[...]. Hoje eu vejo tudo isso dessa maneira e eu atribuo isso a todo esse estudo que eu fiz, a todo este trabalho, a tudo que eu tive a oportunidade de ver, de pensar, de refletir sobre isso. (Prof^a. A)

“[...] A forma como você incentiva e estimula a construção do conhecimento se aperfeiçoa [...] Não é que eu não fizesse isso antes, mas você faz com outro olhar [...].[...] Nisso tudo o mestrado me ajudou muito. Ele acrescentou. É como se você colocasse um grau a mais na sua lente. Você já via, já fazia um pouco, mas você aumenta a lupa. Esse para mim foi o grande “barato”.” (Prof^a. C)

De fato parece que a trajetória de formação das nossas entrevistadas foi influenciada pelo mestrado. Destaquei alguns trechos, mas poderia ter colocado muitos outros depoimentos que vão ao encontro destes. Vejo que para algumas o mestrado foi um marco bastante claro na modificação do olhar, digamos assim. Para outras, ele foi também importante dentro de uma trajetória que vinha se desenvolvendo desde a especialização, por exemplo. Ao que percebi, significativo para todas. Há uma certa nuance, um certo sentido diferenciado entre o mestrado das nossas depoentes, que é interessante destacar. Para as professoras que já vinham investindo na vida acadêmica, por meio de pesquisas - formal ou informalmente -, por meio da especialização, etc., e que fizeram o mestrado na seqüência, o curso aparece mais como uma continuidade em um percurso de investimentos. Para as outras, o mestrado significou mais um marco e, algumas vezes, uma modificação bastante evidente no olhar. Algumas professoras

passaram vários anos afastadas da vida universitária e em determinado momento da carreira voltaram à universidade para o mestrado. Para a maioria dessas, o mestrado ficou bem marcado.

Várias professoras destacaram no decorrer de suas falas que não são as mesmas após o mestrado ou na continuidade dos investimentos que vêm fazendo. O mestrado foi importante no aprimoramento e na melhoria do trabalho dessas professoras que puderam, digamos assim, apurar sua visão em relação a vários aspectos. Não houve nenhuma professora que tenha expressado que sua visão permaneceu a mesma e que pouco lhe foi acrescentado com esses investimentos. Umam destacam como ponto alto do mestrado a pesquisa que realizaram; outras as disciplinas e trabalhos; outras as duas coisas. Houve uma professora que disse ter ficado encantada com tudo o que teve acesso no mestrado, com tudo o que pôde aprender com o retorno à vida acadêmica.

Realço outra questão destacada pelas professoras e para a qual o mestrado parece também estar contribuindo:

“[...] acrescentou porque toda vez que você está pensando e estudando, eu acho que todo acréscimo individual é acréscimo também ao coletivo. [...] Muito interessante do mestrado foi ter podido estudar a conformação da nossa escola, como é que o “Pedrinho” surgiu e como ele virou o que é hoje... assim, de certo modo, ou pelo menos em certos aspectos. E o que foi fundamental para que se constituíssem as atividades aqui dentro e, principalmente a de Literatura e a de Artes, foi exatamente a possibilidade de haver grupo e de que este grupo fizesse a sua formação paralela aqui dentro, sua formação e serviço.[...]”(Prof^a. I)

“Depois da pesquisa eu passei a ter dados, exemplos de crianças que foram jubiladas. Então isso me deu muito mais firmeza para ser contra isso[...].[...]Com todo esse esforço que eu fiz, senti que estava fazendo uma coisa que ninguém nunca tinha feito, que era investigar documentos das Unidades I, ninguém nunca tinha feito isso no colégio, aliás, ninguém nunca estudou o fracasso no Pedro II. Quando você pega qualquer coisa do Pedro II, só fala de sucesso. Desde o século XIX para cá até agora, em 2002, quando eu terminei a minha dissertação. Todos os textos oficiais que você encontra[...] são só textos falando do êxito. Quem olha para a história do Pedro II, pensa: esse sempre foi um colégio de êxito. [...] O mestrado valeu porque me deu meios de pensar mais a minha profissão e a escola.”(Prof^a. F)

“[...] Compreender e valorizar muito mais esses diferentes pontos de vista, esses diferentes conhecimentos, essas diferentes percepções desses sujeitos [pais, alunos, professores, coordenadores, etc] sobre a escola [o CPII] e sobre os processos cotidianos da escola foi a minha maior aprendizagem, e isso muda tudo, pois a minha relação com tudo isso é outra a partir de então.[...]”(Prof^a. D)

Há um fio que perpassa essas falas e muitas outras que é a questão do mestrado ter possibilitado uma melhor compreensão dos contextos em que se situam suas respectivas práticas – melhor compreensão da instituição em que trabalham - e também uma possibilidade de maior fundamentação das mesmas. Todos nós sabemos bem que as práticas docentes estão situadas e, em certa medida, submetidas aos contextos institucionais e sociais, sendo, portanto, práticas contextualizadas. Tardif (2006a e b) esclarece que os saberes docentes são construídos na relação com o trabalho, são saberes do e no trabalho, saberes situados e temporais, que têm como referência a prática docente. Não seria então importante e necessária para essa construção uma melhor compreensão dos contextos em que suas respectivas práticas estão inseridas bem como sua fundamentação? Entendendo dessa forma, não estaria o mestrado, para essas docentes, propiciando uma melhor compreensão da sua ação, da instituição e dos contextos em que ela se realiza? E como tal, esse melhor entendimento da realidade e de suas práticas não estaria subsidiando a construção de saberes para uma atuação mais eficiente e menos descolada da realidade?

Há outros destaques feitos pelas docentes no que tange à sua atuação com os alunos, à sua atuação como professor:

“Por exemplo: o olhar sobre o erro das crianças, algumas coisas que eu não fazia idéia porque eles erravam, porque eles registravam daquela maneira, que tipo de erro era aquele. Quando eu voltei estava com um outro olhar de como acompanhar o erro, de como ajudar algumas crianças que faziam determinadas coisas, que respondiam de determinada forma, que tipo de pergunta fazer para que ele repensasse aquela questão. Você se torna melhor observadora, acho que a pesquisa ajuda muito nisso também, porque na pesquisa você analisa muito material, você desenvolve um olhar sobre o trabalho das crianças e que vai além até da área [em que você atua].[...] [Você percebe] a criança de outra maneira, o que ela escreve de outra maneira. A pessoa melhora muito. A capacidade de observar, de interferir, eu acho que é muito diferente.”(Prof^a. T)

“Talvez um olhar mais atento para aquelas crianças que têm mais dificuldades porque a gente sempre quer dar conta do grupo, a gente fica com um olhar muito para o grupo. Mas eu fui aprender que tem criança que aprende independente da escola [...] isso ficou muito claro. Tem criança que você dá um empurrãozinho e ela vai sozinha e tem, na verdade, aquele outro grupo que precisa muito mais de você. Isso me reforçou a postura de tentar atender melhor estas crianças, não sei se passei a atender melhor, não tenho certeza disso, [...]mas eu procuro ter um olhar assim... Porque eu sei que aquela criança dentro do colégio vai ter uma dificuldade de seguir o percurso [...] (Prof^a. F)

Um olhar diferenciado sobre o erro dos alunos e mais cuidadoso para com as crianças com maiores dificuldades são ênfases postas por essas e também por outras professoras; o mestrado possibilitando que as professoras assumam novas posturas frente à aprendizagem das crianças. Apesar da professora F não ter clareza se ela está efetivamente atuando melhor com seus alunos, a meu ver, o fato dela estar mais alerta neste sentido, provavelmente, está fazendo diferença na sua atuação. Esta professora, por exemplo, fez uma pesquisa sobre a repetência, a jubilação no colégio. Pôde observar como as mudanças nas portarias de avaliação do colégio, em alguns momentos, foram determinantes no percurso escolar dos alunos; talvez isso a tenha auxiliado a desenvolver esse olhar mais atento aos alunos com maior dificuldade. Quando ressaltos esses aspectos que, a meu ver, são ganhos que o mestrado está possibilitando, não posso deixar de retomar uma das questões centrais deste estudo que é procurar saber se o mestrado tem se constituído num momento de aproximação entre universidade e escola básica. Até aqui, pelas ênfases postas pelas depoentes, eu percebo que sim.

A abertura de possibilidades e novas maneiras de pensar o trabalho também fazem parte das declarações das nossas depoentes:

“[...] até com a criança mesmo, outras maneiras de se trabalhar a ética, análise do discurso também, os instrumentos para se trabalhar a Língua Portuguesa, [...] você começa a perceber outras maneiras de você interpretar um texto, de você conduzir o trabalho de interpretação do texto, de produção de texto.” (Prof^a. P)

“Por exemplo, uma visão interdisciplinar do trabalho; mesmo antes de chegar ao mestrado eu já vinha mudando essa minha visão. [...] Depois do mestrado eu acho que passo a ver mais possibilidades de isso acontecer, trazendo eixos para esse trabalho. Eu acho que talvez já viesse acontecendo no meu dia-a-dia, mas poderia desenvolver mais em cima disso. Ter outras idéias para desenvolver projetos em relação ao Meio Ambiente. De qualquer maneira enriquece a sua prática.[...]” (Prof^a. E)

“[...] E mesmo que a gente não possa passar para o aluno que teorias, que conceitos você está desenvolvendo ali, [...] mas você sabe o que está fazendo. Então, quando eu faço um planejamento de uma aula, não faço pensando na faixa etária, faço pensando na questão. Então posso pegar um planejamento que eu trabalhei hoje com o terceiro ano e levar para uma universidade e aplicar[...] porque não estou discutindo a capacidade naquele planejamento... O que está sendo priorizado não é a capacidade daquela faixa etária de agir, de desenvolver, estou discutindo um conceito. [...] [...] [Desenvolvi esses conceitos] mais depois do mestrado. Porque a gente faz muito estudo, a gente vai aprofundando [...]” (Prof^a. M)

A possibilidade de estudar novas teorias e conceitos – ainda que muitos não possam ser diretamente trabalhados com essa faixa etária, como destacou a professora M – tem possibilitado tanto a ela como a outras terem mais clareza quanto ao que estão desenvolvendo e trabalhando com seus alunos. Mas o que especialmente destaco no conjunto dessas falas é como o mestrado subsidiou o repensar da prática dessas professoras, abrindo caminho para novas maneiras de pensar e realizar o trabalho e o quanto efetivamente seus alunos podem estar sendo beneficiados com essas reflexões feitas por elas. Após o mestrado, conseguem vislumbrar mais possibilidades e maneiras de desenvolver o trabalho, de fazê-lo acontecer. Ao longo de toda essa seção isso foi se tornando perceptível. Praticamente todas as professoras fazem comentários neste sentido. Ao evidenciar essas falas, estou fazendo-as representar como o mestrado tem feito sentido para essas professoras, ou melhor, que sentido ele tem para a vida e para a prática docente.

Desejo aqui voltar a dizer como é impossível, no caso dos professores, não associar pessoa e profissão. Apesar de ter destacado para fins de análise os ganhos mais diretamente ligados à pessoa e depois os mais ligados à profissão, entendo com Nóvoa (1995, 2002) a impossibilidade de distingui-los de fato. A professora I, por exemplo, foi uma das que declarou ter buscado o mestrado mais como um investimento pessoal e menos como um investimento no trabalho, dizendo que não “foi o trabalho que a chamou para o mestrado” e sim ela própria. Pois é, vale a pena ler o trecho final da sua entrevista ao pensar num aluno repetente que não se alfabetiza:

“Meu Deus, quem sou eu? O que eu sou? Uma professora, com formação em Letras, leio muito, muito, sou professora de Literatura há não sei quanto tempo, tenho mais de 20 anos de experiência, acabei de voltar do mestrado, estou diante desta criança que não consegue distinguir o A do B e já é repetente, e o que estou fazendo aqui? Eu acho que essa pergunta - não vou dizer o que eu respondi - , mas eu acho que essa pergunta é uma pergunta que a gente tem que se fazer sempre e que eu acho que me aproximei mais dela, ela me acompanha mais depois dessa vivência como pesquisadora, como estudante, como alguém que procura se especializar. E procuro me especializar para quê? É para mim, é para eu me ilustrar e ter o espírito mais bem formado, para eu ganhar mais, é para quê? Eu acho que a especialização é para a gente se tornar pessoas melhores, mas tem que ter um destino final e o meu destino final é o aluno. Se eu não mudo em nada a qualidade do trabalho com o meu aluno, eu posso fazer pós-doutorado, não adianta nada. Então eu acho que esta pergunta é fundamental: o que estou fazendo aqui? Quem sou eu nesse contexto, diante dessas crianças? O que eu posso dar disso que eu tenho para esse menino?”(Profª. I)

A professora B me faz refletir sobre algumas outras questões e é cautelosa ao colocar os proveitos do mestrado. Assim se colocou a respeito das possíveis contribuições deste investimento:

“Eu não sei se mudou, deve ter mudado [...] eu acho que hoje eu sou diferente de antes de eu entrar lá [...] não consigo assim...pontuar. Por exemplo, sei que com várias turmas já trabalhei a questão da eletricidade, acho que porque foi meu objeto de pesquisa, eu estudei mais... No Laboratório de Ciências já fiz alguns trabalhos, já sugeri para a coordenadora de Ciências e a gente fez, foi bem legal até. Eu acho que isso pode ser dali[...][...]Mesmo que não tivesse feito o mestrado, o doutorado, eu acho que eu poderia ser considerada uma boa professora, eu fico pensando nisso.”

E ao continuar seu depoimento dá outras pistas:

“Quando estou com turma [hoje esta professora não tem uma única turma, dá aula de Literatura pra diversas turmas] que eu levo para o Laboratório de Ciências, acho que é mais fácil identificar, acho que eu não trabalharia eletricidade se não tivesse trabalhado eletricidade no mestrado. E também textos que eu fiz, exercícios falando sobre a história do calendário, acho que foi com essa nova visão sim de...Foi um trabalho bem melhor que a gente fez no ano retrasado[...]”Eu acho que muda [influencia a forma de trabalhar] até no sentido imediato, mas não em todas as situações da escola, por exemplo, aqui em Literatura ...muito pouco assim [...] Depende de como a instituição vai te aproveitar [...]”

Ficou claro para mim, no contexto da sua fala, que a professora B vê ganhos em sua atuação profissional em função do mestrado. Inclusive destaquei anteriormente os ganhos “pessoais” que ela declarou ter conquistado nesse percurso. Eu não tenho dúvidas não só de que ela seria uma boa professora se não tivesse feito mestrado e doutorado como também de que se tornou uma professora ainda melhor com o enriquecimento que teve por meio desses cursos, como ela própria deixa transparecer nos exemplos que enumera. Ela me chama a atenção ainda para um aspecto que não pode ser desconsiderado, que se refere à potencialização dos ganhos obtidos no mestrado, dependendo do lugar de atuação do docente, ou seja, dependendo da alocação do professor na instituição ele poderá, em alguns casos, contribuir mais. Isso me parece que no caso dela - e de algumas outras - fica mais evidente, dada a especificidade do seu estudo. Seu mestrado foi em Engenharia de Produção com foco na linguagem matemática, na Lei de Coulomb. Como ela mesma disse, foi em busca de uma questão pessoal, não tendo como objetivo da pesquisa uma vinculação direta com o trabalho. Na

alocação de professoras que estudaram questões mais abrangentes tais como leitura, repetência, jubilação, cotidiano escolar, políticas públicas, auto-estima, meio ambiente, a ética no discurso dos PCNs de Ética, a formação de professores como leitores, etc.- como fizeram outras depoentes -, talvez isso se evidencie menos, pois essas questões perpassam diretamente a atuação de qualquer “profissional do ensino”, independentemente do lugar em que esteja. Esse aspecto – da alocação - é também ressaltado por uma outra professora. Vale dizer que em seu depoimento, a direção da unidade escolar esclareceu que os critérios de alocação foram tirados coletivamente, junto aos próprios docentes e que, por duas vezes, já foram revistos pelos próprios professores. Esse assunto talvez esteja se apresentando como uma questão a ser reconsiderada, não parece estar fazendo o mestrado menos significativo e sim indicando que seus ganhos podem ser melhor aproveitados, em algumas situações, no contexto de trabalho. A segunda professora que destaca este aspecto corrobora esta minha afirmação:

“Ah, valeu, valeu muito. São ganhos que você nunca vai perder, independente de você atuar ou não... A sua própria visão de mundo, de consciência das coisas, de convívio com as pessoas, de espaços de construção. Você produzir um trabalho acadêmico, ser orientada, é muito legal, acho que só acrescenta. Mesmo que você nunca mais veja, que eu nunca mais venha atuar nesta questão, que foi o eixo da minha pesquisa, eu não me arrependo nem um pouco de ter feito o mestrado, e tenho vontade inclusive de fazer outro.”(Profª. Q)

Outra coisa interessante no departamento de 1º. segmento, nesta instituição, e que foi destacado pela professora Q, é que o trabalho deste departamento possibilita um leque de atuações bastante diversificadas e isso pode ser modificado a cada ano. Sendo assim, o fato de um professor não estar hoje atuando na área que ele gostaria não o impede de, no ano seguinte, solicitar a atuação numa outra área e concorrer, de acordo com esses critérios estabelecidos no interior da própria unidade escolar, com outros colegas que também aspirem à função. Já comentei anteriormente sobre a abrangência da formação para este nível de ensino.

Mas é interessante ainda neste eixo perceber como professoras-coordenadoras, direção e chefia de departamento manifestam sua visão a respeito dos ganhos do mestrado. Abaixo estão alguns destaques de professoras-coordenadoras:

“[...] eu não tenho certeza se um mestrado de orientação acadêmica é fundamental para um professor que pretende continuar ensinando no Ensino Fundamental e Médio. Por que eu sugeri isso? Porque de acordo com o tema ao qual ele se destinar, talvez ele tenha que pesquisar muito e ao final ele se perceba um ser meio híbrido, se perceba um pesquisador numa instituição que não é de pesquisa. [...] Como a nossa instituição não é uma instituição de pesquisa, eu fico pensando que as questões que colegas da gente pesquisaram nos seus mestrados, são questões que muitas vezes ficam sepultadas, viram um exercício acadêmico, mas que não representam para elas desdobramentos. [...] Uma pessoa que faz um mestrado sobre determinado tema e que vai retornar para sua realidade de sala de aula das séries iniciais, se esse tema não for um tema vinculado àquilo que ele vai realizar na sua sala ou ao ensino nas séries iniciais, corre muito o risco de ser um belo exercício intelectual e acadêmico, pode ser que ele publique aqui e ali visando até a depois fazer um doutorado e então ele vai lidando com uma estratégia do campo, fazer umas publicações, mas aquilo vai tender a se apagar pouco a pouco porque ele não pertence a um campo onde aquelas coisas se multiplicam.[...]”(Professora G – coordenadora de área)

Já evidenciei, neste mesmo eixo, claramente o que aconteceu no próprio caso da professora G, que possibilidades trouxe para ela esse curso e como ele tem sido aproveitado na sua prática nas séries iniciais. Ao mesmo tempo que parece vincular o maior proveito do mestrado para um professor das séries iniciais à temática da pesquisa em si, ela mesma, pela sua experiência e na continuação de seu depoimento, parece complementar esta visão quando esclarece o quanto este curso, na continuidade de sua trajetória de investimentos, pôde contribuir para o enriquecimento de sua atuação como professora das séries iniciais. Ademais, como foi anteriormente abordado, apesar do fato de não existir hoje, institucionalmente, espaço para a realização de pesquisa, já ficou visível o quanto essa formação está sendo útil para essas docentes e aprofundarei adiante os desdobramentos institucionais que sugerem possibilidades de realização para professores com formação para tal. Vejo com Lüdke e Cruz (2005), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), Pimenta (2006) e Beillerot (2005) e outros, que a realização de pesquisa é algo que vem se aproximando gradativamente das escolas e dos professores por meio de pesquisas em colaboração, pesquisa-ação, pesquisas pelos professores, etc., fruto de um esforço conjunto de aproximação entre pesquisa e ensino e, deste modo, o professor não pode ficar alijado deste instrumental. Poderá fazer uso dele, além da utilização que já faz no cotidiano, no momento oportuno. Com isso, não estou dizendo que todos os professores, em todos os lugares poderão fazer pesquisa ou conciliarão ensino e pesquisa, mas não posso deixar de apontar, na realidade estudada, as perspectivas que se apresentam e os

benefícios já concretizados no cotidiano docente, fruto também desta formação, conforme destaquei anteriormente.

Assim se coloca a professora-coordenadora T. Parte deste trecho já foi destacado, mas vale a pena reler, enfocando agora a visão de coordenadora:

“Eu acho que é interessante. Você tem professores com a capacidade de olhar o trabalho que eles realizam com outro enfoque. [...] Eu acho que você desenvolve habilidades que são muito interessantes para o professor na sala de aula, no que se refere à observação, à análise do que está acontecendo ali, análise do trabalho que você realiza, análise do que você fala.[...] Eu acho que para quem passa por um percurso desse, a questão do cuidado com a forma de trabalhar, com a forma de chegar à criança, até em relação com a família e tudo, fica diferente. Eu acho que isso é interessante para a instituição também. Quando as pessoas têm oportunidades de[se aperfeiçoar, de estudar] a coisa acontece melhor.[...]É, eu acho que fica diferente. Enquanto profissional você tem um aperfeiçoamento. Não dá para negar isso. E vejo isso nas outras pessoas que fizeram. Vejo como elas se colocam, interferem nas situações...”. (Profa. T – coordenadora de área)

A professora-coordenadora T deixa claro que vê muitas possibilidades de crescimento para o professor via mestrado. Ela - assim como a professora G - enfatiza isso com base numa dupla perspectiva: a de coordenador de área e a de professor-mestre. Entrevistei ainda outra coordenadora de área e a mesma enfatizou o mestrado, valorizando bastante a perspectiva da pesquisa, sendo esse, para ela, o diferencial do mestrado em relação a outros cursos. Já procurei destacar a sua fala quando tratei anteriormente e especificamente do assunto formação para a pesquisa.

A equipe da direção da unidade se manifestou favoravelmente aos investimentos que a instituição vem fazendo no mestrado de seus professores. Destacou que, em alguns casos, os proveitos do mestrado se fazem mais visíveis, geralmente quando a pesquisa do professor está ligada mais diretamente a algum aspecto do cotidiano escolar. Reconhece que há ganhos na realização de um mestrado, mas que determinados mestrados evidenciam ganhos maiores. Enuncia que, em alguns casos, quando a pesquisa do mestrado trata de um aspecto educacional mais amplo, que não tão marcadamente diz respeito ao fazer do professor das séries iniciais, talvez outros cursos trouxessem um proveito maior.

Também é importante e complementar o que a equipe da chefia de departamento de 1º. segmento relata, uma vez que é a instância responsável por esse segmento e lida com todas as unidades das séries iniciais do colégio, além de ter contato direto com suas instâncias superiores, sendo, portanto, uma instância

institucional intermediária, que se posiciona entre as unidades desse segmento e a direção geral. Ela diz que a direção do colégio, a administração atual, entende que o aprimoramento do professor no mestrado e no doutorado contribui para a qualidade do corpo docente e não faz distinção entre um mestrado e uma pesquisa mais ou menos “aplicável” à realidade escolar. A questão fica focada na formação do corpo docente de uma forma global. E complementa sua fala, dizendo:

“Entendo também que a formação [no mestrado ou doutorado] acaba tendo uma aplicabilidade imediata, mesmo que a pesquisa não tenha. Todo o trabalho de reflexão, de aprofundamento teórico, de busca de conhecimento, vai se refletir nessa prática, mesmo que a pesquisa não esteja focada neste aspecto [prático]. Toda a formação profissional acaba se refletindo... Eu acho que a escola também tem essa visão, tem muita clareza disso.”(Chefia do departamento de 1º. segmento)

A chefia do departamento parece fazer uma síntese dos trechos anteriores, reconhecendo o mestrado como um investimento importante que acaba se revertendo em benefício do trabalho e da escola, mesmo quando a pesquisa ou seus investimentos no mestrado, de uma forma geral, não são imediatamente “transportáveis” ao cotidiano escolar de 1º. segmento. Considera que os investimentos do mestrado em si acabam por se transformar em benefícios imediatos, em favor da docência. Essa perspectiva vai ao encontro do que muitos de nossas depoentes destacaram.

A professora L também se manifesta a esse respeito e seu depoimento parece dialogar bastante com os anteriores. Por esse motivo fiz questão de ressaltá-lo, apesar de um tanto extenso:

“[...]Quando eu estava fazendo o mestrado, tinha um professor aqui que dizia que o mestrado interessava para o Pedro II, mas interessava assim, para o segundo segmento, ensino médio, aí valia a pena ter um professor com mestrado, porque o cara em mestrado estava se formando, portanto, para uma sala de aula e tal. Já doutorado... Ele não via muita importância do professor do Pedro II ter o doutorado, porque doutorado é para formar pesquisador e o Pedro II não precisa de pesquisadores. Aqui dentro eu já ouvi algumas falas do tipo: “a gente não precisa de professor com mestrado nem com doutorado porque isso só acaba dando problema no sentido administrativo, de ter que liberar para estudar, ter que isso, ter que aquilo...” E para a sala de aula a pessoa não vê nenhuma utilidade. Tem uma visão limitada e muito objetiva do tipo: “este curso serve para a sala de aula, então o professor deve fazer. Este curso não serve para sala de aula porque é para formar ou pesquisadores ou para formar professores nesta área”. E é uma tolice muito grande porque o conhecimento é muito mais abrangente do que esta visão. Eu sempre me voltei para a arte. No doutorado eu estava estudando teatro, agora, por outras questões da minha vida, eu venho estudando muito cinema e

sempre estive muito próxima dessas produções. Eu trabalhei muitos anos numa escola de teatro, eu convivía com bailarinos, músicos... Quer dizer, isso não tem nada a ver com a sala de aula? Claro que tem! O ensino de arte é fundamental para o professor também pensar a sua prática. É por aí que você forma também um cidadão reflexivo, enfim, alguém que possa interferir nos espaços em que vive. E nesse sentido eu acho que é fundamental para um professor estudar, sabe? Tem determinados cursos que são muito objetivos e que, enfim, a gente leva mais proveito para a sala de aula, pode ser. Mas tem outros tantos cursos que não são necessariamente objetivos, mas que ajudam na formação de um cidadão. Acho que um cidadão bem formado, ele está muito melhor em sala de aula do que um cidadão tacaño que tem, no máximo, uma graduação e um monte de tabelas e de leis e de gráficos para analisar.” (Profª. L)

O que essa professora destaca é algo que fica bastante evidente no conjunto dos depoimentos das professoras, quer dizer, a formação ampla do docente, sua visão da vida, seu estofo cultural, seu aprofundamento teórico, fazem diferença na sua atuação.

No todo dessa discussão fica latente também uma outra questão e o depoimento abaixo destacado ajuda a percebê-la:

“Claro que enriqueceu. Mas não mudou, assim, substancialmente, essa era uma coisa que eu dizia também. Eu achava que lá no mestrado eles gostavam muito desse discurso tipo igreja Universal, que você chega e diz assim: “Eu era um bêbado, eu era isso, eu era uma pessoa totalmente errada e agora encontrei Jesus e agora estou no caminho da verdade.” Mais ou menos, eles gostavam disso: “Eu era uma professora assim, olha como eu não via meus alunos, olha como eu era autoritária, olha como eu era isso e agora aqui neste grupo as coisas se abriram e a iluminação me chegou”. Isso agrada muito, mas eu não era propriamente isso. Não era mesmo, não era uma pessoa assim. Embora estivesse longe da academia, eu não era uma pessoa que não pensasse, que não refletisse e que não tivesse acesso aos bens culturais que estão por aí afora e que contribuem enormemente para que a gente se sofisticue também, se a gente tem vontade, no trato com o nosso trabalho em termos pedagógicos, em termos de conteúdo, em termos de tudo.[...]”(Profª.I)

Sabendo agora que o mestrado está se apresentando como uma contribuição significativa para a vida e para a profissão das professoras entrevistadas, sem, contudo, atribuir-lhe um sentido salvífico ou redentor, interessa-me, sobretudo, fazer transparecer qual(ais) o(s) sentido(s) que ele tem assumido no contexto estudado. Como já dito anteriormente, os professores do colégio, mestres ou não, buscam intensamente investimentos em si próprios e no seu trabalho e o que a professora I diz em relação a não ter-se transformado noutra pessoa é notório no todo da realidade estudada. Não posso, todavia, negar o que

as depoentes enunciam sobre a importância deste investimento na sua profissão e na sua pessoa.

Quando Candau (2003) discute formação continuada, ela me auxilia na compreensão dos processos e das tendências da formação continuada e enriquece este debate. A autora denomina formação continuada “clássica” aqueles modelos que acontecem nos espaços, tradicionalmente considerados *locus* de produção do conhecimento, a universidade, por exemplo. O professor, em determinado momento da carreira, volta à universidade para fazer pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu* ou mesmo graduação. O mestrado, foco deste estudo, estaria aqui incluído se consideramos essa divisão. Outras vezes, são feitos convênios entre as universidades e as secretarias de ensino para que os professores da rede participem de cursos chamados de reciclagem, que podem ser presenciais ou à distância. E a autora problematiza a formação continuada “clássica” da seguinte forma:

[...] Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução, estes processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica? Por trás desta visão considerada clássica não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos?”(Candau, 2003, p.55).

A autora aponta que, em reação a essa concepção, foram desenvolvidas reflexões e pesquisas com vistas a construir uma “nova concepção da formação continuada” que busque a superação do modelo clássico, uma vez que este estaria se apresentando ineficiente. Esclarece, entretanto, a inexistência de modelos “puros” nessa formação. Para Candau, três teses sintetizam as tendências atuais da formação continuada de professores:

- A escola como *locus* desta formação, deslocando-a da universidade para o estabelecimento de ensino. Para que isso aconteça, é necessária a construção de uma prática reflexiva e coletiva, orientada para a identificação e solução de problemas;

- Ela deve ter como referência o *saber docente*²⁶. Deste modo, os saberes da experiência, fruto do trabalho cotidiano vão sendo incorporados à vivência individual e coletiva do professor.
- Para uma formação continuada adequada há que se levar em consideração as etapas²⁷ do ciclo profissional do magistério. Candau afirma a importância de se reconhecer a formação continuada como um processo heterogêneo, já que os interesses e problemas dos professores variam de acordo com os diversos momentos de sua carreira, fugindo-se, assim, dos modelos padronizados de formação.

Candau (2003) ressalta que precisamos ainda percorrer alguns caminhos em direção a uma formação continuada eficiente, levando em consideração os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais da profissão docente, aspectos que são ainda frágeis dentro dessa nova perspectiva de formação.

Concordando como ponto de partida com as observações de Candau, indago-me sobre a possibilidade de complementaridade entre esses modelos ditos “clássicos” e os atuais. A questão estaria no modelo clássico de formação ou no descompromisso da Universidade com a Escola Básica? Trata-se da superação de modelos ou da revisão dos mesmos com vistas ao aperfeiçoamento da formação de professores?

É inegável a importância da escola como instância de formação de professores, e me identifico com o que diz Maria das Graças Nascimento (2003, p.83): “[...] defender uma formação de professores centrada na escola não significa conceber esta instância como espaço isolado e fechado ao conhecimento produzido no âmbito da investigação universitária”. Pelo contrário, ela afirma que a universidade pode fornecer muitas contribuições à escola através de suas pesquisas e eu acrescentaria, inclusive, pelas pesquisas de seus professores, funcionando como um sistema de recursos a serviço dos projetos da escola, sem ser a principal ou a única instância de formação continuada. É isso que venho observando na realidade investigada. O mestrado de professores do Colégio Pedro II tem funcionado como um sistema de recursos a serviço de projetos individuais

²⁶ Recorre a Tardif, Lessard e Lahaye (1991) para situar esse conceito.

²⁷ Etapas definidas por Huberman (2000).

e coletivos, isto é, tem servido para o desenvolvimento do professor e da sua profissão. A meu ver, não se trata de superação de modelos e sim da complementaridade entre eles. A riqueza de sentidos que o mestrado, na instituição estudada, vem assumindo só pode acrescentar, agregar à formação continuada dentro da escola e até avançar em alguns de seus aspectos mais frágeis – citados por Candau e acima relacionados - dessa formação mais interna, que, por vezes, se concentra muito em aspectos cotidianos, relegando outras questões mais amplas - mas também nodais - como percebi em vários depoimentos.

Chantraine-Demilly (1995), assim como Candau (2003), entende que os modelos de formação contínua não são homogêneos nem puros e faz distinção entre as categorias *formais* e *informais* de formação contínua. Por *formais* ela entende os processos de formação desligados - no que concerne a tempo e a lugar – do *locus* em que a atividade profissional se realiza e delegados a uma instância especializada de formação; já os modelos *informais* se caracterizam por uma aprendizagem *em situação*, pela troca entre colegas que aprendem a profissão coletivamente como parte integrante do seu cotidiano.

Para uma melhor compreensão dos modelos *formais*, Chantraine-Demilly (1995) os subdivide em quatro modelos os quais denomina “ideal-tipo”, que só podem ser considerados, tão distintamente, para efeito de compreensão formal. O primeiro deles é a *forma universitária*, caracterizada pelo seu caráter voluntário e por ter como finalidade essencial a transmissão do saber e da teoria. Como destaca, mestres e discípulos estão em relação imediata com o saber, a ciência, a crítica, sendo o mestre produtor através da investigação. Levanto a questão se também o “discípulo” não é produtor de conhecimento pela investigação! O mestrado se enquadraria melhor neste ideal-tipo. Outro ideal-tipo é a *forma escolar*, na qual os formadores são designados a transmitir aos professores saberes definidos exteriormente à sua atuação, isto é, saberes legitimados por um programa *oficial* de formação. Sendo assim, o Estado pode centralizar esta formação ou delegá-la a organizações privadas que passem a desempenhar esse papel institucional, tendo por base a “cartilha” oficial. Desse modo, pessoas são contratadas por uma instância e dispõem de “violência simbólica legítima”, para usar as palavras de Bourdieu (1971). Este tipo de formação caracteriza-se ademais por sua obrigatoriedade. A *forma contratual*, como o nome já diz, é fruto de um acordo entre as diferentes partes: a empresa contratada, a empresa contratante e o

funcionário. É oferecida ao funcionário, em seu horário de trabalho, uma formação cujo conteúdo e organização são resultados da negociação entre as partes interessadas. E, por último, ela ainda aborda a forma *interativo-reflexiva* ligada à resolução de problemas reais, envolvendo os formandos e a situação de trabalho. Essa acontece em momentos separados da ação e é acompanhada por reflexão e teorização; em geral, é estruturada com um apoio técnico externo. Neste modelo, não há hierarquia entre formandos e formadores e o processo se dá com base no trabalho cooperativo.

Ao discutir a eficiência e os limites desses processos formativos, Chantraine-Demilly (1995) considera que a forma universitária é mais eficiente no plano individual, mas para o plano coletivo as formações mais eficazes são do tipo interativo-reflexivo. A meu ver, isso pode até se fazer um princípio mais geral. Todavia, por meio da pesquisa que venho realizando, tenho compreendido que não é possível fazer esse distintivo *a priori*. Na realidade estudada, essas instâncias de formação se integram, se completam. Só é possível fazer este tipo de análise mergulhando num contexto específico. No caso estudado, por exemplo, a maioria dos professores acaba por utilizar os ganhos “pessoais” para proveito coletivo, uma vez que permanece na instituição até que se aposente e tem a oportunidade de contribuir para aperfeiçoamento mútuo. Além disso, já se tem conhecimento que, no caso dos professores, proveitos individuais são, na maioria das vezes, proveitos também profissionais. É óbvio que para que isso aconteça, existe uma série de aspectos aí conjugados, tais como: condições básicas de trabalho, plano de carreira que considera os investimentos feitos, possibilidades de atuação diversas, etc. Sem as condições mínimas, essas professoras, possivelmente, já teriam saído dessa instituição, coisa que é muito freqüente noutras redes de ensino.

Sabe-se que a discussão em torno da formação e profissão docentes vem ganhando vulto entre os pesquisadores, pois existe consenso de que, como afirma Almeida (2004), a busca de uma *educação com qualidade social* – entendida como aquela que considera as necessidades de seus sujeitos a partir da realidade sociocultural - passa necessariamente, pelo desenvolvimento pessoal e profissional do docente, pela melhoria das condições de trabalho e envolve discussões acerca da carreira, profissão, profissionalidade, etc, como afirmam vários dos autores já citados. O entendimento de Chantraine-Demilly (1995)

corroborar o de Almeida (2004) quando esta condiciona a qualidade do ensino à valorização e formação do professor. Chantraine-Demailly diz que o produto da mudança da formação contínua é a melhoria do “conjunto de prestações de ensino”, ou seja, ambas colocam a formação no cerne da discussão sobre a qualidade do ensino, entendendo-a como pré-requisito para uma educação de qualidade.

Nossas depoentes todas também concordam que a boa formação do docente qualifica o seu trabalho. Ficou claro que habilidades pessoais de leitura, escrita, autonomia de estudo, desenvolvimento de estruturas de pensamento, fundamentação teórica, melhor compreensão da prática, maior segurança na atuação e nas discussões com colegas, compreensão mais fundamentada dos contextos, visualização de mais possibilidades de atuação no cotidiano, ampliação do olhar sobre o trabalho e sobre os alunos, etc., são questões destacadas por essas docentes quando se referem ao mestrado e, em alguns casos, à trajetória de especialização, mestrado ou ainda especialização, mestrado e doutorado. No objetivo de atingir uma melhoria na qualidade de ensino, a meu ver, faz-se importante ultrapassar a dicotomia entre modelos acadêmicos e práticos de formação, é necessário integrar estas instâncias formativas. Formação continuada universitária, formação continuada na escola, ou formação continuada universidade/escola não são modelos excludentes. Concordando com Elliott (apud Nóvoa, 1999) penso que os modelos de formação inicial e continuada devem considerar os seguintes níveis: contexto ocupacional; natureza do papel profissional; competência profissional; saber profissional; natureza da aprendizagem profissional; currículo e pedagogia. Sendo assim, corroboro a assertiva de Nóvoa que nem a universidade e nem a escola são capazes de, isoladamente, responder a contento a estas instâncias formativas. E neste sentido, o mestrado tem se mostrado um caminho interessante, um contributivo na diminuição desse distanciamento, pelo menos nesta instituição.

No decorrer da discussão, boas pistas foram surgindo para o estudo e agora, ao final dessa parte, algumas considerações se fazem necessárias e completam o sentido do que já foi sendo analisado ao longo. Primeiro fica claro que, na visão das professoras, os ganhos dessa formação clássica têm sido relevantes, sob diversos aspectos. Outra questão que para mim é notória é que existem ganhos de diversas naturezas, pouco ou muito notados.

Há contribuições altamente perceptíveis e percebidas por todos no contexto escolar, geralmente as ligadas à pesquisa realizada pelo professor. Os ganhos, por exemplo, de uma pesquisa que tenha um caráter mais prático para as séries iniciais ou esteja diretamente vinculada ao trabalho, têm visibilidade e reconhecimento maiores, principalmente para as pessoas com um olhar “externo” ao mestrado.

Percebo que há também aquelas contribuições que podem ser potencializadas de acordo com a função ocupada pelo professor, sem dúvida. Essas parecem ser mais significativas quando o mestrado ou a pesquisa do professor são bastante específicos.

Outras ainda existem que se fazem quase invisíveis a olho nu ou a um olhar mais “externo” ao mestrado, ainda que interno à instituição. Talvez a própria natureza das diferentes funções ocupadas, por vezes, permita uma visão diferenciada, mais panorâmica e menos focada, o que a meu ver é bastante comum e esperado, pois as funções que ocupamos permitem-nos ângulos distintos. Difícil, por exemplo, para a direção perceber ganhos de autonomia de estudo, escrita e leitura mais apuradas, construção de visão diferenciada a respeito da aprendizagem dos alunos, melhor compreensão dos contextos sócio-políticos e educacionais, etc., ainda que eles se apresentem extremamente significativos para o professor e que estejam fazendo muita diferença em sua atuação. Daí também o interesse da pesquisa em entrevistar pessoas que desempenham funções distintas, a fim de construir um sentido mais abrangente. Esses ganhos que, algumas vezes, se fazem quase “invisíveis”, nem por isso menos importantes, são carregados pelas professoras onde quer que elas estejam e atuem e independem do caráter mais prático ou mais contextual da sua pesquisa. São aqueles que levaram professoras a dizer que independente da área de realização do mestrado e de atuação há um enriquecimento pessoal e profissional, que não tem como ser a mesma pessoa após o mestrado, e até que, mesmo que nunca mais atuem naquela área, os ganhos são para sempre e fariam o mestrado novamente e têm vontade de fazer outro, etc.

Para finalizar, é ainda importante destacar que os ganhos que se relacionam ao melhor desempenho como professor, bem como a mudança de perspectiva ou de ampliação do olhar diante dos investimentos no aluno, não aparecem mais ou menos vinculados ao depoimento das professoras cujas

pesquisas se relacionam diretamente ao 1º. segmento. Só para exemplificar: ter como objeto de estudo jornais de uma igreja para estudar a propaganda da fé dela, aparentemente, nada tem a ver com o trabalho do primeiro segmento, entretanto, é possível observar aspectos destacados pela professora H:

“[...] modificou muito porque ao estudar isso... desde a especialização já vinha modificando, porque no mestrado eu já tinha mais ou menos pronta uma idéia em termos de leitura, que vim fazendo na pós *lato sensu*[...]. Me ajudou neste sentido: tudo o que eu passei a ler e a estudar se refletia na questão da formação do leitor e eu acabei transformando muito a minha prática de sala de aula... até me desencantei um pouco com a Língua Portuguesa da escola por conta disso e preferi, optei pela Literatura, por conta justamente desta questão de trabalhar com o texto de uma forma mais prazerosa, que aproxime o aluno do texto. Então de uma forma bem prática falando, ela abriu os meus olhos, a minha pesquisa assim... não vinculo ao mestrado, vinculo ao processo da especialização até o fim do mestrado, ela foi me ajudando neste novo olhar em relação à aproximação entre texto e leitor e o olhar atento que o professor tem que ter para ver como o seu aluno esta lendo e não é ler no sentido de decodificar e no sentido de dar a ele manancial cultural para ele poder entender texto, dar a ele manancial textual, conhecer tipos de textos... E isso era uma coisa que não fazia parte da minha prática. Eu ficava preocupada com aquela coisa do texto, interpretação, pergunta-resposta, antes da especialização.”(Profª. H)

Isso me alerta para o fato de que ao julgar o proveito de uma pesquisa e mais amplamente de um mestrado para uma pessoa e seu trabalho, é preciso cautela. Afinal, privilegiar ou atribuir maior valor a pesquisas e investimentos estritamente ligados à prática ou a esse segmento de ensino pode significar encerrar o docente em sua sala de aula ou numa realidade muito restrita, sem lhe permitir a compreensão de aspectos mais amplos e contextuais, além de prejudicar o seu desenvolvimento completo. Isso me parece ser algo perigoso que, como mostrei, vem sendo questionado na literatura.

5.4.3

A volta para a escola: ganhos (e possibilidades) institucionais ou da organização-escola

Estudos que emergiram nas décadas de 80 e 90 vêm enfatizando a importância do estabelecimento de ensino como um nível intermediário de investigação, reflexão e ação entre dois pólos: os estudos macro – sobre o sistema de ensino – e os micro – estudos que enfocam a sala de aula e seus sujeitos. Fazem surgir, para usar as palavras de Nóvoa (1992a), um nível meso, dotado de

certa margem de autonomia, uma espécie de “entre-dois”. Apesar do contexto institucional estar subordinado a contextos sociais e políticos mais amplos, é possível vislumbrar que eles possuem uma territorialidade não só espacial como também cultural. Trata-se de compreendê-los como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade (idem, p.18), escapando da polarização macro/micro e passando a privilegiar um nível meso de investigação e atuação.

A evolução do sistema educativo tem passado pela descentralização - o poder de decisão passa a estar mais próximo dos centros de intervenção - e também por um investimento das escolas como lugares de formação. Na escola se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos numa trama que pode assumir distintas configurações. Sobre a valorização da organização-escola assim se coloca Nóvoa (1992a):

“Nos anos 80 e 90, a renovação da investigação educacional tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola. A valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de autoformação participada, como centros de investigação e de experimentação, enfim como núcleos de interação social e de intervenção comunitária.[...]” (p. 19)

Para além da discussão de políticas neoliberais que vêm simplesmente delegando e responsabilizando os docentes por sua má formação e as escolas e suas equipes pelos seus (maus) resultados, servindo-se, para isso, da retórica da autonomia, concordo com Nóvoa (2002) que a organização-escola constitui-se em importante espaço formativo para os docentes, espaço que pode se constituir em lugar importante para o desenvolvimento pessoal dos professores e para a construção de uma nova profissionalidade docente. Sendo assim, é importante considerar a escola como um dos eixos estratégicos da formação contínua, ao lado da pessoa-professor. Nesse sentido, torna-se importante, inclusive, uma formação contínua engajada nos projetos da organização-escola, encarada como um componente essencial no desenvolvimento da mesma. É necessário que a escola seja um ambiente educativo onde trabalhar e formar sejam atividades inseparáveis. É nesse contexto que Nóvoa fala de uma formação contínua centrada na pessoa do professor, na profissão e nas escolas.

Este mesmo autor, entretanto, nos adverte:

“A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando os investimentos das experiências significativas nos percursos de formação e sua formulação teórica. E, no entanto, esse é o único processo que pode conduzir a uma produção pelos professores de saberes reflexivos e pertinentes.” (2002, p.42)

Nesse caminho de formação, o autor vê como possibilidades promissoras, os esforços de investigação-ação, investigação-formação, dinâmicas de colaboração, cooperação mútua, estratégias que contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores, etc. Nesta seção, desejo elucidar se o mestrado de professores do Colégio Pedro II - ao lado da formação contínua permanente no interior da escola - tem representado e se desdobrado também em benefício desse estabelecimento de ensino.

Entendo que não seja possível, *a priori*, fazer relações entre o mestrado e a organização-escola, podendo até este investimento se parecer ou mesmo se fazer distante e pouco útil à instituição escolar. Por esse motivo, me posicionei no interior desta organização, ouvindo diferentes atores do processo, para buscar compreender melhor essa realidade específica. Antes propriamente de entrar nos depoimentos das entrevistadas, desejo lembrar que, ao buscar o mestrado, a quase totalidade dessas docentes já tinha uma larga experiência de trabalho e continuaram trabalhando - com alguns períodos de licença²⁸ parcial ou integral – ao longo do curso. Isso me faz pensar o mestrado fora de uma lógica aplicacionista - primeiro a teoria, depois a prática como nos modelos de formação inicial – (Canário, 2001), ou seja, ao fazerem suas elaborações, os professores estavam também em interação com o seu trabalho. Ademais, como evidenciei, várias professoras não foram buscar conhecimentos diretamente ligados à prática ou fizeram pesquisas “transportáveis” ao primeiro segmento; buscaram um investimento em si, na melhor compreensão dos contextos e da sua profissão. Afinal, o mestrado, por meio das docentes, tem ajudado ou não a produzir a escola? Que caminhos a organização-escola tem aberto para melhor aproveitamento dessas docentes? Que caminhos ainda precisam ser “desmatados”? Que perspectivas existem? Várias pistas são abertas pelas depoentes: umas que indicam ganhos já visivelmente consolidados, outras, ganhos

²⁸ Uma parte significativa das professoras teve algum período de licença parcial ou integral no decorrer do mestrado. Não houve equidade ou regularidade na concessão dos períodos de licença.

que existem, mas podem ser potencializados; e ainda há outros que são vislumbrados apenas como possibilidades (de fato ainda não existem):

“Não sei se para as outras pessoas é bem claro isso. Porque é o que eu já te falei: desde o início eu sempre tive uma atuação muito política. Então quando eu vou fazer um curso meu interesse ainda é discutir as questões econômicas, políticas, sociais e tal e que me fazem analisar a escola como uma instituição educacional que tem a sua política, as questões administrativas...” (Prof^a.R)

“[...] Eu acredito que todas as crianças são capazes de aprender, acho que a questão dessa repetência, desse fracasso da escola primária no Brasil - a gente vê que o fracasso da educação está muito dentro da escola primária, quem consegue se sair bem vai adiante - eu acho que não é da ordem do cognitivo, é da ordem do social e do desejo mesmo, acho que a mesma coisa que o Estado faz com os professores, que é desqualificar, que é desmerecer, [...] os professores fazem com os alunos. Sinto que há professores que não acreditam nas possibilidades dos alunos, então eles nivelam por baixo. Hoje vejo tudo isso desta maneira e eu atribuo isso a todo este estudo que fiz, a todo este trabalho, a tudo que tive oportunidade de ver, de pensar, de refletir sobre isso.”(Prof^a. A)

“[...]Então isso me ajudou sim para me situar melhor dentro do colégio.[...] Auxiliou primeiro no conteúdo que eu pesquisei, que foi o próprio colégio, para entender um pouco mais a questão do colégio. E auxiliou assim na percepção de problemas que o colégio tem e que mereceriam uma investigação porque acho que o colégio é esfuziante em termos de coisas acontecendo.[...]Valeu porque me deu meios de pensar mais a minha profissão e a escola[...] Então o mestrado veio me clarear mais um pouco estas possibilidades de como agir na educação. [...] Veio clarear mais um pouco esta minha questão, como fica a escola dentro da sociedade, como os professores se situam. Então valeu muito neste sentido, de estar fazendo eu me sentir melhor dentro da profissão.”(Prof^a. F)

A primeira coisa que destaco ao falar de ganhos para a organização-escola é a visão crítica e diferenciada que o mestrado ajudou essas professoras a construir: visão de mundo, dos contextos sócio-econômico-políticos, educacionais e organizacionais. A meu ver, esse constitui um importante contributivo também ao colégio, ter em seu quadro efetivo professores com capacidade de ler o mundo e sua própria instituição de uma forma mais consciente e criteriosa. Não quero, com isso, dizer que professores sem mestrado não o façam, somente reafirmo que são as próprias depoentes que declararam que suas perspectivas e compreensão foram ampliadas com esse investimento. Diversas entrevistadas fizeram afirmações desse tipo. À luz do que Nóvoa (2002) esboça como uma nova profissionalidade docente, percebo que caminhar no sentido de construí-la implica pensar os professores como profissionais prontos a refletir, com capacidades de auto-desenvolvimento, que subsidiem o conjunto das decisões que precisam tomar

no dia-a-dia da sala de aula e também no contexto da organização escolar. Sendo assim, entendo com ele que uma nova profissionalidade concederia ao professor um novo papel numa tripla dimensão: pedagógica, científica e institucional. Para fazer cumprir o terceiro aspecto desse desafio tridimensional, me parece muito importante, ou melhor, indispensável, a melhor compreensão da própria organização em que trabalham, e o mestrado de muitas dessas docentes tem possibilitado que isso aconteça de uma forma mais estruturada e sistematizada.

Abaixo está enunciado outro tipo de ganho para a organização-escola:

“Tem também um outro lado que a gente, às vezes não vê, que é o ganho estatístico. Isso é muito falado, isso é muito colocado. Hoje o colégio Pedro II diante do MEC é o colégio de Ed. Básica que tem a maior quantidade de professores mestres e doutores ou em vias de formação. Isso vai tornar a apontar, num futuro próximo, para o Pedro II ir se tornando um centro também de capacitação e de “transmissão” de conhecimento. O Pedro II está começando a ficar com esse caráter. De disseminar conhecimento a respeito do seu fazer pedagógico mesmo.”(Chefia do departamento de 1º. segmento)

“[...] Quando o Pedro II vai para o jornal tem sempre aquele número pomposo de mestres e doutores e não sei o quê. Mas ao mesmo tempo em que a instituição gosta de ter isso como uma clara prova de qualidade do trabalho, porque claro, um número grande de mestres e doutores em sala de aula tende a ter um trabalho melhor em com os alunos, não há dúvida; só que a escola não faz nada para que isso aconteça de fato. [...] O colégio quer as *benesses*, quer os benefícios de ter mestres e doutores, mas não propõe nenhum investimento nesse sentido.” (Profª. L)

“Eu penso que a instituição... quer dizer, ela costuma dizer que tem uma quantidade enorme de doutores e mestres, a gente ouve este discurso com uma certa frequência, incomodativo até, como uma provocação. Mas a própria instituição não tem, não me parece ter muito interesse nessa questão [...] (Profª. N)

“[...]Com especialização tem 38,7% - no colégio como um todo, tá? -, é o maior grupo que nós temos. Com mestrado 34,4% e com doutorado 5,5% (dados de 2007). Esse grupo [com mestrado] vem crescendo. Me lembro de que há uns dois anos atrás quando nós pegamos esses dados o percentual de especialização era mais de 40%, então você sente que tem uma migração, quer dizer, as pessoas que tem especialização estão buscando o mestrado. Praticamente 40% do colégio tem mestrado ou doutorado, isso impressiona, deixa as pessoas impressionadas. Eu apresentei esses dados num fórum e a moderadora disse de cara: “está aí evidentemente uma das razões do colégio ter um ensino de qualidade”. O tema era falar da qualidade no ensino do colégio. Aí já se tem certeza que uma das razões de se ter um ensino de qualidade é a titulação dos professores e o 1º. Segmento faz parte disso [...] isso é um diferencial realmente.”(Secretária de Ensino)

Pelo que se pode observar, o ganho estatístico é algo bastante claro, que dá visibilidade interna e externa ao colégio e o fato de possuir quantidade crescente de mestres e doutores é considerado um dos indicativos da qualidade do trabalho.

Porém esse ganho estatístico anunciado, pelo que enunciam várias professoras, não tem sido proporcional aos investimentos e à valorização que o colégio tem dado. Segundo as docentes, isso estaria se manifestando, por exemplo, na dificuldade da concessão de licenças, na falta de criação de mecanismos para o aproveitamento de pesquisas úteis à instituição e na falta de oportunidades de compartilhamento e discussões intra-institucionais de suas investigações. Por outro lado, as pessoas que têm uma perspectiva mais institucional declaram estar sempre trabalhando para concessão de licenças, por exemplo, e ampliando os investimentos. Entretanto, alguns fatores são apontados por elas como limitadores no sentido de que os professores possam usufruir plenamente desse direito: a quantidade de aposentadorias, as vagas destinadas aos concursos - sempre insuficientes para atender à demanda da escola - e os limites da contratação temporária de professores, além da quantidade crescente de docentes que vêm investindo no mestrado ou doutorado.

Essa estatística de mestres e doutores aparece também indicando possibilidades de ampliação das atividades do colégio, por exemplo, através da atuação e participação em cursos de capacitação de professores de outras redes de ensino, como indicou a fala da chefia do departamento de primeiro segmento e pela ampliação da oferta de cursos de ensino médio – formação de professores - como realça a secretária de ensino:

“[...] um grande fator de sucesso do nosso 1º. segmento é isso, você ter um corpo docente muito qualificado, em permanente formação e que está podendo fazer um trabalho de qualidade cada vez melhor, é isso que está nos levando à proposta de lançar um curso de ensino médio de formação de professor[...] Ora, vinte e três anos de 1º. segmento com um trabalho de qualidade. [Esse] é o tipo do curso que a gente não precisa contratar ninguém. Nós temos dentro da própria instituição gente pra isso, tanto para as disciplinas gerais, como para as disciplinas específicas de formação de professor. Eu acho que a gente vai ter que elaborar critérios.[...]”(Secretária de Ensino)

Os investimentos na formação continuada de professores do colégio aparecem também gerando novas frentes de trabalho para a própria instituição, que tem perspectivas de ampliar suas atividades, transformando-se também numa escola de formação de professores para as séries iniciais, além da possibilidade de participar, por meio de seus docentes, de projetos de formação contínua de outras redes públicas de ensino. Percebo então que formação continuada e experiência,

caminhando juntas, estão sendo capazes de conferir a essa instituição uma confiabilidade que poucas escolas de ensino básico têm. Esse binômio abre caminhos que, não fora o investimento pessoal de seus docentes, inclusive no mestrado, e o investimento institucional na formação contínua do seu quadro efetivo – se bem que considerado insuficiente pelas entrevistadas –, provavelmente não estariam se apresentando. Há que ficar nítido então que não se tem investido em vão.

E falando em possibilidades, a fala da chefia de departamento de primeiro segmento – a respeito de espaço para a realização de pesquisas e de um maior aproveitamento da formação para a pesquisa dos professores do departamento – faz algumas indicações importantes, reconhecendo, entretanto, que no momento não há esse espaço:

“Existe um perspectiva de acontecer, de consolidação [pela organização dos projetos de dedicação exclusiva][...]. Normalmente também quando se tem banca [de concurso para alunos e professores do colégio], busca-se um profissional com perfil acadêmico, mas não existe um aproveitamento assim...sistemático. Existem perspectivas...”

“[...] Se o Pedro II vai ser agora uma agência de treinamento de professores de outros municípios, quem pode estar à frente disso? Ora, o professor que tem uma pesquisa nessa área, que está se formando, que é mestre, que tem essa formação. Por quê? Porque ele precisa fazer esse projeto...enfim essa é uma perspectiva que vem sendo levantada muito recentemente.”

“Às vezes ao mesmo tempo em que se abrem as oportunidades, se abrem as condições. Desde o ano passado veio essa proposta do INEP de publicar material do colégio. Então foi aberta até para os professores que têm algum tipo de produção teórica vinculada ao trabalho do colégio, mas teria que ser um professor-pesquisador que pudesse construir textos, artigos, enfim... Isso foi ventilado, mas, de certa forma, não existe, neste momento, abertura dos projetos de DE que possibilitem isso. Então, havendo essa abertura, começará a haver condições para que as intenções se efetivem, porque aí as condições passam a existir.”

Não dá pra negar que outras frentes estão surgindo para proveito institucional e a chefia de departamento chegou até a enunciar que a presente pesquisa poderia contribuir para iniciar a discussão sobre pesquisa no interior do segmento estudado. Quem sabe? Fica lançado o grande desafio! Importante esclarecer que, hoje, no 1º. segmento, há um projeto único para os professores com dedicação exclusiva (DE) que é o projeto de apoio aos alunos com dificuldades. Dentro dos seus tempos de dedicação exclusiva, os professores têm um horário destinado ao oferecimento de atividades de recuperação. Ao referir-se

à abertura de projetos de DE, a chefia está indicando a possibilidade de que, num futuro próximo²⁹, vários projetos poderão coexistir no interior desse segmento de ensino, dentre eles projetos que incluam pesquisa e publicação.

A visão da secretária de ensino abaixo destacada, assim como na visão das professoras já salientada em item anterior, evidencia que a formação para a pesquisa em si tem representado um ganho, ganho que é também institucional:

“Eu acho que sim, eu acho que isso tem sido aproveitado porque os próprios departamentos têm aproveitado isso nas suas reformulações, quer dizer, porque a gente está em permanente revisão do trabalho, está sempre aperfeiçoando e eu acho que essas pesquisas têm contribuído sim[...]. Essa prática do professor de pesquisar ele vai incorporando isso à prática dele e aí começa a usar isso com mais competência. Eu acho que ele passa, no contexto, a fazer... tipo o projeto... professor-pesquisador, a pesquisa-ação. [...] Eu acho que a pessoa depois que faz o curso ela muda de postura e eu acho que ela passa a trabalhar dessa forma, eu acredito que isso tenha [influência no trabalho sim].”

Ela me faz reafirmar juntamente com as demais professoras que, a não realização de pesquisa hoje na escola - uma vez que somos conhecedores dos limites que a realidade nos impõe -, não exclui o potencial da formação para ela que, nesta investigação, se apresentou como um componente importante que vem sendo agregado à formação dessas professoras, auxiliando-as no desempenho de suas funções e, como fica nítido na fala acima, contribuindo em nível institucional para o aprimoramento do trabalho.

A respeito da divulgação e do aproveitamento dos trabalhos de pesquisa pela escola, as depoentes também fizeram considerações:

“Acho pouco. Não posso dizer que não tem nada, porque, às vezes, a chefe do departamento resolve fazer um seminário, um curso, e aí ela pergunta se tem alguém que gostaria de divulgar algum trabalho, mas é uma oportunidade mínima em relação à quantidade de trabalhos que vêm sendo feitos pelos professores do segmento [e do colégio]. E eu acho muito importante você retornar com a sua pesquisa ao lugar em que ela foi feita [...] A Instituição poderia promover alguns momentos em que os resultados dessas pesquisas fossem divulgados, até para que a própria Instituição possa refletir sobre a sua prática. Já que tem tantos trabalhos sendo feitos sobre a Instituição, acho que seria uma boa oportunidade de refletir sobre em que a Instituição poderia mudar a partir disso [...]. Acho que o colégio está tendo um bom momento de se olhar através das pessoas que estão fazendo o seu mestrado [...] Se conseguisse juntar tudo isso e divulgar, a gente ia ter uma visão muito ampla sobre a escola, até porque isso acontece em muitas áreas do conhecimento[...]” (Prof^a. E)

²⁹ Há no colégio hoje uma comissão instituída para trabalhar na regulamentação da DE dos professores, independentemente do segmento em que atua. Por enquanto, os departamentos organizam os períodos e projetos de DE de formas diferenciadas.

“Dentro do grupo ninguém queria saber de fato o que se descobriu ou não descobriu. Não que a Z não tivesse falado, até falou: “Ah, dá a dissertação pra gente”. Dar a dissertação é uma coisa, discutir é outra coisa [...]. Não há tempo para que nós discutamos as coisas, nós temos quatro tempos de planejamento para planejar as cinco séries este ano [...] e a gente fica correndo atrás do cotidiano mesmo [...]. [...]Mas se houvesse possibilidade de estudarmos seria muito interessante esta troca entre nós, então eu acho que a escola, o Pedro II, pelo o que tenho visto ao longo dos anos, aproveita muito pouco o que nós trazemos depois de nossas formações de mestrado e de doutorado, a gente tem pessoas aqui com pesquisas interessantíssimas que parecem que nunca saíram dali daquele livro que ficam lá no arquivo e tudo mais.”(Prof^a.I)

A divulgação das pesquisas parece um aspecto a ser trabalhado, quer dizer, as iniciativas parecem ser ainda poucas ou incipientes, dada a quantidade de trabalhos realizados pelos professores. Mesmo as várias entrevistadas que já apresentaram seus trabalhos vêem que essa tem sido uma iniciativa pontual e não uma prática. Parece aí surgir um apontamento promissor para o colégio. Até pela pequena divulgação das pesquisas parece que também os resultados de muitas delas – como destacaram várias depoentes - não têm sido aproveitados como poderiam. É necessário frisar que hoje os pesquisadores internos e externos que realizam suas pesquisas na instituição têm seus trabalhos cadastrados no colégio e duas cópias são entregues ao SEPEC – Setor de Pesquisa e Extensão e Cultura -, após o término da mesma. Esse me parece um primeiro passo importante. Outros depoimentos reafirmam os anteriores, além de apresentarem perspectivas:

“De forma geral não. Acho que isso varia de departamento para outro. Há departamentos que estão abrindo sim momentos de reunião de colegiado para que os colegas divulguem as suas pesquisas, mas vamos dizer assim, institucionalmente não. Você está me dando idéias!![...]Não, assim, na verdade, o Pedro II é grande demais e aí não dá nem para dentro do próprio colégio todo mundo conhecer tudo que tem e talvez uma coisa que a gente ainda se ressentir é a questão da comunicação, a divulgação dentro da própria instituição, quer dizer, uma publicação que divulgasse os resumos das [dissertações e teses]. Já se pensou nisso. Isso é sim uma das coisas que a gente pretende fazer, fazer publicação dos resumos e das dissertações de mestrado e das teses de doutorado dos professores da instituição para que a gente tenha acesso justamente. [...]”(Secretária de Ensino)

“É, existe um indicativo para que ela aconteça, mas a gente ainda não encontrou um espaço de realização, o departamento vem pensando nisso. Eu venho pensando em como fazer de uma forma organizada, sistemática. Por exemplo, dedicar meio colegiado anual para a divulgação de trabalho científico dos professores, fazer oficinas, “work shops”, alguma coisa assim, distribuir nas salas... enfim... até porque a gente tem um departamento de 200 professores; então não é nada que possa ser simples, nem pequeno [...]”(Chefia do Departamento)

Sem dúvida percebo a existência de um manancial que pode ser muito mais explorado e, como foi evidenciado, já existem até indicativos para isso. Pessoas com possibilidades de olhar a instituição a partir de diferentes perspectivas concordam que há ainda muito o que fazer nesse sentido. Zeichner (2003) e Beillerot (2005) afirmam que para o avanço da pesquisa educacional e para a diminuição da distância entre professores e acadêmicos é imprescindível que os professores tenham acesso às pesquisas realizadas no seio da universidade e participem também da discussão de seus resultados. É claro que o contrário também é verdadeiro: acadêmicos precisam conhecer e considerar a construção de conhecimento pelos professores. O Colégio Pedro II parece ter uma porta bastante promissora para que isso aconteça por meio até de seus próprios professores.

Ao que tudo indica, um paradoxo se apresenta, qual seja: se por um lado o colégio valoriza, julga importante, faz exposição do seu número de mestres e doutores junto ao MEC, à mídia e nos congressos e se beneficia da permanência deles em seu quadro – algo que vem até apontando novas possibilidades de ação –, por outro, parece que sofre com a falta de abertura de mais caminhos para dar vazão a toda essa vivacidade. Como disse a professora F no trecho destacado logo no início deste item, essa instituição é *esfuziante*, muitas coisas acontecem paralelamente e dar vazão a isso se constitui mesmo num desafio.

Mas vale realçar este outro depoimento:

“Então eu apresentei um capítulo da dissertação que foi comparando o C.A. com o terceiro ano, e numa reunião de colegiado, ela [a chefe do departamento] me pediu que apresentasse o capítulo em que eu investiguei as avaliações que existiram no Pedrinho, as oito mudanças. E isso naquele momento até influenciou numa votação[...]. Aí quando eu apresentei este capítulo, mostrando como a nota muitas vezes definiu a vida de crianças que necessariamente não mereciam ser expulsas do colégio, a ficha [de avaliação] continuou[...].” (Prof.^a F)

Vejo, neste caso, a divulgação e o conhecimento dos resultados da pesquisa de uma professora, no mestrado, influenciando uma decisão sobre a avaliação dos alunos no colegiado³⁰ de 1º. segmento. Isso me leva a ponderar algumas possibilidades: em primeiro lugar a divulgação da pesquisa de um professor do colégio pode propiciar o melhor conhecimento, pelos colegas, da realidade em que atuam, ou seja, questões aparentemente inofensivas e naturalizadas (Erickson,

³⁰ Colegiado é a reunião de todos os professores de um departamento para discutir e deliberar assuntos referentes ao mesmo.

1989), invisíveis mesmo em nosso meio, podem ganhar visibilidade e ser descortinadas por meio dessas pesquisas. Em segundo, a reflexão coletiva sobre o colégio e sobre o fazer docente - com base em pesquisas feitas pelos professores - pode levar até a mudança de direcionamento do trabalho. Não será esse um ganho institucional? Algo semelhante aconteceu com a professora T:

“Na época eu tive um período na coordenação em que eu trouxe muita coisa. Naquela época eu construí muita coisa para o trabalho de S.I. e primeira, inclusive a mudança deste plano de primeiro e segundo anos foi em função do meu mestrado. [...] Então, no trabalho de Matemática, também estava havendo a questão da função social da Matemática[...]. [Na época] Muita gente falava que achava que aquilo [a forma como estava sendo feito o trabalho] não devia ser feito, só que como a gente não tinha uma fundamentação, não tinha como tirar. Aí quando a gente começou a ter acesso aos documentos, aos materiais... Eu acho que nesse ponto, esse trabalho que eu fiz, as coisas que eu consegui ler na época e trazer para as pessoas lerem também, eu acho que influenciaram muito [a reorganização do trabalho].”

Observa-se aqui a reestruturação do trabalho de Matemática, do plano de Matemática em função da disseminação do que um professor estava estudando no mestrado, da sua imersão no campo da educação matemática via mestrado. Novos rumos e reflexões para o trabalho da escola, baseados em discussões mais recentes na evolução dessa área do conhecimento. Mais uma vez a instituição colhendo os frutos do investimento de seus professores. Além disso, essa fala aponta para uma outra possibilidade para a qual esse investimento vem se fazendo importante institucionalmente: professoras têm assumido funções estratégicas de acordo com área de investimento também no mestrado. Como já foi dito anteriormente, o trabalho com o primeiro segmento no CPII oferece um leque de opções de atuação. Sendo assim, mostro como tem se configurado a atuação de diversos docentes nos últimos tempos:

“[...] Por conta disso [do aprofundamento nessa área do conhecimento] o próprio chefe de departamento me chamou para ser adjunta dele. Porque na hora de dividir os grupos para dialogar, para discutir as questões, mesmo eu atuando no primeiro segmento [...] eu estou lá com o pessoal do ensino médio, discutindo currículo e proposta.... [...] O mestrado me deu segurança para saber o que estou falando, para quem eu estou falando, porque estou falando, entendeu? Então isso me ajuda.”(Prof^a. M)

“As pesquisas que fiz sempre tiveram um link com as coisas que eu faço, um link mais forte, menos forte e tal. E especialmente estando na coordenação, como eu fiz pesquisas com professores, as reflexões e as conclusões a que eu cheguei me ajudam a pensar as interferências que eu vou buscar com os professores. Então,

por exemplo, quando eu vou falar com um professor sobre alguma inovação, alguma idéia nova, eu prefiro levar em consideração qual a trajetória que esse professor tem, quais as idéias em que ele acredita,[...]. Então, como sempre que eu estou trabalhando com professores, seja aqui ou na universidade onde eu também estou, existe um ciclo que não é vicioso - é virtuoso bastante interessante nas pesquisas que eu realizo, o que é muito legal, não tenho dúvida disso.”(Profª. G)

Embora algumas pessoas tenham dúvidas ou vinculem parcialmente a entrada na função aos investimentos feitos, é comum no colégio pessoas assumirem posições estratégicas que giram em torno de seus investimentos. E isso, para mim, não constitui uma simples coincidência. Apesar do investimento não garantir a presença dessa pessoa em determinada função, ele acaba gerando uma maior confiabilidade, por parte dos colegas, no trabalho que esse docente poderá desempenhar em determinada área, que pode se traduzir no seu voto, já que esses cargos pressupõem consulta aos docentes. Esse foi um aspecto destacado por três depoentes. Chamo essas funções de estratégicas, pois a chefia de departamento e as coordenações de área são posições que permitem contato direto e reuniões periódicas com um maior número de docentes da instituição e, principalmente, da unidade escolar, independentemente da série em que atuam, podendo essa experiência se constituir em momentos de troca e reflexão sobre o trabalho. De modo algum pretendo afirmar que esses momentos sejam em quantidade suficiente ou que estejam, de modo satisfatório, atendendo às necessidades – até porque para fazer esse tipo de afirmação meus caminhos investigativos pressuporiam a observação desses encontros -, mas não resta dúvida de que eles podem se configurar em espaços de produção e profícuos no que se refere à *circularidade do saber*. As palavras abaixo parecem confirmar minhas análises:

“[...] Existe um outro foco dessa formação continuada que fica dentro da própria estrutura da escola e que se soma a esse movimento individual - de busca de formação continuada fora [da escola], no caso até do mestrado - com esse movimento de professores que busca aqui dentro, que são os encontros. A própria estrutura garante encontros de planejamentos para a reflexão do trabalho. Essa estrutura garante a existência de coordenadores, de OPs – orientadores pedagógicos – e muitos deles têm uma formação fora. Então eles passam a gerar nos momentos de encontro, também momentos de formação continuada, em que se junta esse movimento individual de busca de uma formação continuada fora, seja no caso, mestres, às vezes doutores (que tomam essas funções, que estão no meio acadêmico), e que trazem para dentro do colégio a quem busca essa formação continuada - mas que não está fora da escola - esse momento de formação dentro da própria estrutura [...] Então esse acaba sendo um foco que

não exige financiamento - porque está dentro da própria estrutura - e que une esse movimento individual de quem busca fora com o movimento dos professores que estão dentro da escola na busca por uma formação continuada permanente.”(chefia do departamento de 1º. segmento)

Dentro dessa mesma lógica, além desses encontros periódicos de planejamento, observo um caso que indica outra forma de aproveitamento já como um desdobramento institucional do mestrado de uma professora:

“Enquanto estive lá na Informática, mantive um grupo de estudos aqui com o pessoal do S.I. e primeira, que ficou estudando esta questão da evolução da escrita numérica, então eu alimentava de material e eu participava [...]. Esse grupo de estudos não foi nem eu que fiz, foi a U, que era diretora na época[...]. Ela me chamou e falou: “Você não quer organizar um desses grupos de estudos para trabalhos de Matemática?”[...] Você não quer ficar responsável por trazer os textos, trazer material, discutir com as pessoas que eu acho que tem uma demanda para isso, você está estudando”. Ela me chamou e me propôs que eu fizesse aquilo.”(Profª. T)

Dentro da estrutura da escola, na unidade escolar estudada, existe um espaço sistemático denominado grupo de estudo, onde os professores são agrupados e estudam um determinado assunto, dentro de certo período. Esse espaço tem, mais ou menos, uma periodicidade mensal. No caso acima destacado, a professora passou a liderar, e liderou durante algum tempo, um grupo no seu campo de estudo do mestrado, onde discussões foram travadas e, por certo, conhecimentos construídos na interação entre colegas. Não é possível dizer então que o mestrado dessa e de outras pessoas tem sido útil apenas a título individual. Fica a indicação de que essa poderia até se tornar uma prática rotineira, numa tentativa de levar para o interior do grupo, discussões travadas pelos colegas, no mestrado, e que interessassem à escola. O estudo dessa professora assume também um outro sentido interessantíssimo, sentido este que se faz dissonante no universo estudado. Seu estudo, segundo ela própria destacou, foi no caminho de uma pesquisa-ação - não chegou a ser assim classificado, mas seguiu por aí. Num primeiro momento, fez um levantamento das dificuldades que os alunos de uma determinada série estavam apresentando ao chegar à recuperação de Matemática da unidade escolar e levantou algumas possibilidades, alguns caminhos possíveis para saná-las com base no que estava estudando. Num segundo momento, ela teve a oportunidade de montar um projeto de trabalho e intervir junto a alguns professores e suas turmas na tentativa de “experimentar” as saídas por ela

apontadas. Tinha encontros periódicos com os professores das turmas onde aprofundavam e discutiam as questões que estavam sendo trabalhadas. No caso dessa pesquisa, fez parte do próprio desenvolvimento do trabalho uma intervenção em algumas turmas da escola. Ou seja, antes mesmo da conclusão do curso, no decorrer da investigação, escola, professores e alunos já pareciam estar sendo favorecidos pelo mestrado dessa professora.

Um outro aspecto que preciso resgatar nesse momento são os critérios de alocação dos professores - tirados coletivamente na unidade – o que, como pontuei anteriormente, talvez esteja aparecendo como um ponto a ser repensado, para que os ganhos institucionais, também nesse sentido, possam ser ampliados. Como analisei, e ficou dito pelas professoras, há ganhos que o mestrado propicia independentemente da área de atuação do professor e que, muitas vezes, se fazem até pouco visíveis e há também aqueles que, dependendo da área de atuação, podem ser sub ou super aproveitados. Há muitos casos em que as pessoas estão atuando na área que investiram e desejam atuar. Entretanto, como ficou visível na seção dos ganhos profissionais e pessoais, existe caso de professor cujos critérios não favoreceram a permanência na área em que desejava atuar e cujos investimentos na carreira vinham se fazendo. Importante dizer também que quaisquer que sejam os critérios estabelecidos pela coletividade escolar, eles nunca serão suficientes para contemplar os cem (aproximadamente) professores da unidade estudada. Isso não exclui, é claro, a possibilidade de que os mesmos possam ser repensados e aperfeiçoados no sentido de potencializá-los institucionalmente.

É preciso ainda destacar uma perspectiva, um caráter que a instituição vem assumindo no trabalho com as séries iniciais, a meu ver, bastante interessante e para a qual me chamaram a atenção alguns depoimentos. Destaco o trecho abaixo:

“Eu acho que tem um foco importantíssimo que é o foco das séries iniciais do Ensino Fundamental. Normalmente, na academia, você encontra um volume pequeno de pesquisa nesse foco dos anos iniciais. Você tem um grupo bom de pesquisas na Educação Infantil, você tem uma pesquisa relevante nos anos finais e Ensino Médio, mas os anos iniciais são anos que a pesquisa tem foco menor e o Colégio Pedro II tendo esse segmento de ensino, desde 1984, passou a ser um pólo de reflexão sobre os anos iniciais. Então essa ida à formação continuada fora e o trabalho interno de formação continuada também gera um campo bastante amplo e profícuo de reflexão dos anos iniciais do Ensino Fundamental que tem a possibilidade de expansão no sentido de produção teórica, no sentido de publicações, não só dentro do colégio, mas para fora também. [...] o colégio se torna, de certa forma, um pólo de reflexão teórica sobre esse segmento de ensino.” (Chefia de Departamento)

Parece que, junto a algumas poucas outras instituições de ensino básico, o 1º. segmento do colégio vem contribuindo na ampliação das discussões em torno desse nível de ensino – pelas próprias pesquisas de seus professores no mestrado ou doutorado - e isso não é qualquer coisa. E nesse sentido, é grande, por exemplo, o número de professores que solicitam dispensa para apresentação de seus trabalhos em congressos e eventos de diversas áreas, fruto do trabalho e das pesquisas que vêm realizando, uma forma também de divulgação do trabalho desse corpo docente que torna o colégio conhecido e reconhecido externamente.

À parte o desgaste provocado pelo uso comum e pejorativo da palavra *básica*, concordo com Maria do Céu Roldão (2007b) quando diz que as séries iniciais são *básicas* mesmo, no sentido literal da palavra e sem qualquer intuito depreciativo, isto é, é sobre as bases construídas ou não, pelos alunos, neste nível de ensino, que os demais construtos virão. Nesse sentido, considerar o investimento contínuo na boa formação – inclusive pelo mestrado - e a reflexão de seus professores sobre esse nível de ensino está me parecendo um caminho muito útil e também promissor para alunos, professores e escola. O sentido do professor das séries iniciais como “instituidor da nação”, logo nos seus primórdios, não me parece algo a ser recuperado, mas, sem dúvida alguma, a sua função precisa ser ressignificada e investida da sua importância e, a meu ver, isso passa também pelo terreno de uma formação inicial e continuada que propicie a esses sujeitos o desenvolvimento de capacidades para melhor desempenho das suas funções, uma compreensão aprofundada dos contextos, uma melhor fundamentação da sua prática, o reconhecimento e legitimação desses sujeitos como produtores de conhecimento e o fortalecimento da instituição escolar como lugar de discussão, construção e utilização desse conhecimento. O mestrado, por tudo o que analisei até aqui, não me pareceu estar sendo desprezível nesse caminho, nem para esses docentes, nem para a organização-escola! Ao contrário, quer pelos investimentos e ampliação dos conhecimentos teóricos que vêm propiciando, quer pela formação para a pesquisa e pela própria pesquisa realizada no mestrado, esse curso vem se fazendo um importante contributivo no desenvolvimento profissional dessas docentes que estão exercendo seu ofício nessa instituição que, portanto, as constitui e, simultaneamente, é constituída por elas.

6

Considerações Finais

Desejo, nesta parte final da dissertação, retomar e complementar algumas idéias que se constituíram indicativos importantes desta investigação. Meu intento não é resgatá-las, dando-lhes um caráter conclusivo, pois penso que elas, pelo contrário, abrem caminhos, possibilidades e, no seu conteúdo, suscitam novas questões. Todavia, são interpretações construídas a partir das constatações desta pesquisa que foram se configurando centrais, como contribuições deste estudo.

A primeira delas é o caráter, a importância atribuída pelos professores ao ambiente acadêmico, via mestrado e doutorado, como um ambiente formador, de desenvolvimento também para professores do ensino básico e não apenas para pesquisadores e professores universitários. De forma geral, os professores se sentiram bem acolhidos nesse ambiente e puderam usufruir dele em prol do seu desenvolvimento profissional. Na universidade, tiveram acesso a discussões importantes para a escola básica, discussões que muitas vezes não são veiculadas e discutidas no interior do ensino básico ou que a ele chegam muitos anos mais tarde e, por vezes até, com outras conotações. A circulação restrita no nível acadêmico e a falta de diálogo entre esses níveis de ensino são prejudiciais a ambos os espaços e eu diria que, de certo modo, pode provocar “asfixia”. Fechar-se dentro de seu espaço talvez, sob alguns aspectos, seja mais cômodo para acadêmicos e professores, porém como ponderam Tardif (2005), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), Beillerot (2005), isso se constitui até mesmo em empecilho ao avanço da pesquisa educacional. Ao furar o bloqueio, as criteriosas seleções para os programas de mestrado e ao se disporem a mergulhar durante alguns anos no mestrado e no estudo de um tema específico, esses docentes puderam ou estão podendo levar para a escola novas idéias e debates no conteúdo do seu trabalho, o que, por certo, é contributo importante para a quebra desse quase “isolamento” entre universidade e escola.

Mas... será que o contrário também é verdadeiro, quer dizer, será que esses professores puderam levar para universidade suas experiências, suas questões, seus saberes e discuti-los? E aí vem uma outra discussão interessante deste estudo. Isso me pareceu possível especialmente através das temáticas das pesquisas por eles realizadas, ou seja, mesmo nos casos dos professores que não sentiram a

universidade muito interessada em compartilhar suas experiências e do que tinham a contribuir, a pesquisa realizada por eles acabou sendo veículo importante, abrindo essa possibilidade. Por meio das temáticas e das questões de pesquisa, em sua maioria questões diretamente vinculadas à Educação Básica, foi possível, de modo muito proveitoso, fazer chegar à universidade e com ela dialogar de modo sistemático sobre suas questões, muitas vezes questões também da escola.

Ao elaborar o projeto de pesquisa do qual resultaria este estudo, desconfiava que o problema da pesquisa desses professores emergia do ou no cotidiano escolar, se aproximando dos seus contextos de trabalho, sendo questões relevantes para o nível de ensino em que atuam. E houve mesmo essa constatação! Há uma concentração de pesquisas realizadas que giram em torno de assuntos muito significativos para o âmbito da Educação Básica, que se reverteram em reflexões proveitosas. São pesquisas que não necessariamente “indicam intervenções práticas imediatas” para o segmento, mas que, mais do que isso, permitiram a construção de uma visão mais compreensiva e fundamentada da realidade educacional e do contexto em que exercem seu ofício, o que, a meu ver, é extremamente importante. São questões que subsidiam esse nível de ensino e instrumentalizam esses docentes para uma ação mais consistente. Essa reflexão sugere uma outra: ao ingressar na universidade, dada à hegemonia desta instância, esses professores poderiam ter sido cooptados, por exemplo, em suas temáticas de pesquisa, atendendo apenas, ou principalmente, aos interesses dela. Sabe-se que hoje, em muitos lugares, ao se candidatar ao mestrado, o aluno deve escolher a linha de pesquisa da qual fará parte e até mesmo o seu orientador, o que por vezes, torna quase inviável um estudo que seja realmente do seu interesse. Essa hipótese de cooptação das temáticas vem sendo levantada pelo GEProf. em seu atual projeto de pesquisa. No caso dos meus entrevistados, foi possível, quando não atender completamente o seu interesse de pesquisa, ao menos uma conciliação de interesses. De forma geral, os professores se sentiram contemplados com suas pesquisas e satisfeitos com as discussões que travaram em torno de suas temáticas. Voltaram para a escola básica satisfeitos com as reflexões que fizeram, que lhes permitiram se situar melhor dentro da sua profissão e da escola e a repensar suas práticas. Mesmo os poucos temas com vinculações menos diretas com a Educação Básica giraram em torno dos interesses pessoais dos professores. Isso permite inferir que nossas universidades estão um pouco mais dispostas a

compartilhar interesses – já que esses professores são oriundos do mestrado de diversas delas -, o que me parece um bom ponto de partida para um diálogo mais sistemático entre universidade e escola.

Outro sentido de cooptação que é interessante abordar é o de que esses docentes poderiam ter abandonado mesmo a escola básica e seguido pelos rumos universitários, o que seria legítimo. Todavia, o que aconteceu é que eles continuam no nível básico de ensino e, como ressaltei, oportunidades noutros campos surgiram para vários. Alguns passaram a conciliar o trabalho nesses dois níveis e puderam compartilhar como isso se faz benéfico para eles e para os espaços em que atuam. Isso me remete, inevitavelmente, a uma outra questão implicada: a das condições de trabalho e de progressão salarial, segundo o plano de carreira do Colégio Pedro II. Provavelmente, noutras redes de ensino públicas, o índice de abandono e pedidos de exoneração de professores que resolvem fazer outras opções de trabalho é bem maior que o do colégio estudado. Dentre os professores entrevistados, nenhum manifestou ter feito o mestrado intencionando abandonar a Educação Básica deste estabelecimento de ensino, embora também vislumbrem outras possibilidades de atuação. Buscaram esse curso como investimentos em si próprios e na sua profissão; alguns como investimento na pesquisa e outros até como investimento na carreira pós-Pedro II. Isso reforça a minha compreensão de que não é possível pensar em profissão docente, em qualidade de ensino, sem investimentos financeiros e temporais nos docentes e na sua formação continuada. Embora esses investimentos, no colégio estudado, não sejam considerados suficientes ou ideais pelos entrevistados, eles existem e, em alguma medida, de forma diferenciada de outras redes públicas. Urge propiciar uma abertura maior para tornar o investimento dos professores em si mesmos – investimentos que, segundo pude perceber, são relevantes também para a pessoa-professor e para a escola - menos sacrificante, favorecendo essa busca. Um investimento maior em licenças e bolsas de estudo, por exemplo. Poucos de nossos entrevistados usufruíram de um período significativo de licença durante seu curso. Alguns usufruíram de um período mínimo de licença, por vezes ainda parcial, e outros nem sequer disso. Bolsas de estudo para funcionários públicos inexistem até o momento e as dos órgãos financiadores são destinadas a pessoas sem vínculos empregatícios. Sendo assim, a menos que estejam em licença não remunerada, não podem concorrer a elas. Por conta da conciliação trabalho e

mestrado, alguns foram obrigados a prorrogar seus prazos e tiveram dificuldades para concluir seus trabalhos. Escola e professores precisam ser aliados nessa luta para fazer frente a um sistema que nem sempre trabalha favoravelmente ao seu próprio desenvolvimento.

O mestrado também tem sido interessante para os professores pelas habilidades que lhes tem permitido desenvolver. Como procurei salientar, o refinamento na capacidade de escrita e de leitura crítica, novas lógicas de pensamento, maior segurança no trabalho que realizam, leitura de vida ampliada, autonomia de estudo, postura mais reflexiva, foram alguns dos destaques feitos pelos docentes. Vale reforçar que segundo eu entendo e alguns professores ressaltaram, não se trata de inferir que foi o mestrado que lhes conferiu todas essas habilidades. Pelo contrário, ao passarem pelo funil do concurso para a instituição na qual trabalham e no da seleção para o mestrado, evidentemente, já deram demonstração de certas habilidades e competências. Entretanto, não posso negar o valor que eles atribuem ao mestrado para seu aperfeiçoamento nestes aspectos. É importante destacar também o desenvolvimento de capacidades de observação, seleção, análise, síntese, elaboração de relatórios, etc., desenvolvidas especialmente pela formação para a pesquisa e pela realização da pesquisa do mestrado, mas também por todo o conjunto de investimentos que o mestrado exige: leituras, disciplinas cursadas, trabalhos realizados.

Outra questão para a qual este estudo me alertou foi a importância que esses docentes têm atribuído ao aprofundamento teórico, aprofundamento este que lhes permite repensar a sua prática sob diversos aspectos, a vislumbrar novos rumos e possibilidades para o seu trabalho no primeiro segmento e até mesmo a se posicionar de modo diferente frente à profissão, à escola e à aprendizagem das crianças. Em tempos onde a prática é posta num certo pedestal para o qual parecem estar voltados todos os holofotes, vale ressaltar que a teoria continua sendo indispensável no repensar da prática desses professores. Saberes da experiência, saberes do e no trabalho não brotam do solo nem surgem do nada, são construídos, fruto de uma mente regada e cultivada, cheia de idéias, com fundamentos que subsidiem essa construção; neste sentido, também, o mestrado tem dado uma importante contribuição. Volto a dizer que precisamos de uma dosagem mais equilibrada de teoria e de prática na formação inicial e continuada dos nossos professores e que a importância de uma não se faça em detrimento da outra.

Interessante notar também que, ao estudar os mais diversos assuntos, esses mestres nem sempre se depararam com teorias “aplicáveis” à realidade da escola básica, entretanto, isso não diminuiu para eles a importância delas, pois mesmo quando não diretamente “transportáveis” ao 1º. segmento, elas serviram para uma maior contextualização deles frente à escola, à sua profissão, às políticas educacionais e sociais mais amplas, enfim, ao que posso compreender, permitiu-lhes uma visão mais ampliada dos contextos aos quais suas práticas estão, em boa medida, submetidas. Essa percepção serviu para despertar em mim um questionamento a respeito de uma visão que eu diria um tanto “utilitarista” da teoria, quer dizer, a teoria que interessaria ao professor, viável para ser estudada e discutida em cursos de formação inicial e continuada, seria aquela julgada procedente e útil ao seu cotidiano. Ficaria então o acesso do professor “limitado” a teorias que outras pessoas julgaram ser importantes para o trabalho dele. Uma teoria em si, seus conceitos básicos, quer de cunho sociológico, antropológico, psicológico, político, etc., pelo fato de ser uma tentativa de elaboração da realidade, realidade esta na qual o professor e seu trabalho se inserem, não seria motivo suficiente para justificar o seu estudo? Não o auxiliaria a repensar e a se posicionar com mais clareza diante dessa realidade, a refletir mais embasado sobre seu papel enquanto sujeito ativo do processo educativo? Vale, ao menos, apresentar essa questão para, quem sabe, posteriores reflexões. O estudo realizado indica que esses professores puderam ampliar sua visão de mundo, da vida, dos contextos sócio-econômico-político-educacionais. Não seria essa uma contribuição importante para construção de uma prática situada e de uma atuação profissional mais consciente? Já é sabido que nossa formação inicial de professores necessita de um espaço maior e mais organizado que efetivamente aproxime o licenciando da prática escolar; estão aí as discussões sobre os estágios tanto na perspectiva do aluno (Cardozo, 2003), como na dos professores conformadores que, às vezes nem se reconhecem como tal (Albuquerque, 2007), indicando uma das fragilidades da nossa formação inicial de docentes. Arrisco inferir, com base no estudo feito, que nossa formação continuada nas escolas necessita resgatar a teoria, as discussões coletivas sobre ela, como forma também de repensar as práticas, algumas há muito cristalizadas e naturalizadas, como forma de ampliar a compreensão da realidade pelos professores, possibilitando-lhes outras formas de pensar o seu fazer, outras “grelhas de leitura” da realidade.

Um ponto importante que também merece atenção pelo que mostra este estudo são as tentativas de aproximação entre ensino e pesquisa (Perrenoud, 1993b; André, 1994; Lüdke e Cruz, 2005; Lüdke, 2006b; Zeichner e Diniz-Pereira, 2005) que aparecem no cenário das discussões educacionais, nacional e internacionalmente, como uma possibilidade para o desenvolvimento do professor e do seu trabalho. No caso da unidade escolar estudada, a maioria dos nossos entrevistados não teve acesso à formação para a pesquisa na formação inicial, constituindo-se, no mestrado, sua primeira experiência de pesquisa, efetivamente. E mesmo os que a tinham, destacaram como essa formação serviu para aprofundá-la. Como enfatizam os autores em que me baseio e pude confirmar empiricamente, a formação *para a e pela* pesquisa é capaz de desenvolver nos professores habilidades de observação, registro, seleção, análise, relato, além de despertar a dúvida, o espírito crítico, etc. Compreendendo desta forma, a formação para a pesquisa e pela pesquisa, no mestrado, está servindo também como uma forma de instrumentalizar o professor para a sua atuação profissional, contribuindo até mesmo para que ele desenvolva [ou aprimore] uma postura mais investigativa que o acompanhe continuamente no exercício de sua função, postura essa que muitas vezes tem influenciado até a forma de trabalhar de vários deles. Vale resgatar a distinção que faz Beillerot (2005) entre estar *em* pesquisa, *fazer* pesquisa e *ser* pesquisador. Estar *em* pesquisa refere-se mesmo a um posicionamento diante da vida e dos desafios que ela impõe, o que fica claro na fala abaixo, já antes destacada:

“ [...] O professor precisa no seu cotidiano resolver problemas que se colocam para ele todos os dias e, para isso, ele busca algum tipo de orientação, fundamentação, algo que vai ajudá-lo a resolver, enfrentar e resolver essas questões cotidianas. Então eu acho que em certa medida ele também realiza uma pesquisa[...]”(Profª. D)

Fazer pesquisa refere-se a equacionar um problema e discuti-lo de modo sistemático e rigoroso, cumprindo certos critérios estabelecidos (idem p. 74, 75, 76). O mestrado possibilitou isso a esses docentes, pontualmente.

[...]Você fazer pesquisa *uma vez na vida*, como acontece no mestrado e que não é um tempo pequeno, você se dedica um tempo para fazer aquilo. Eu acho que você desenvolve habilidades que são muito interessantes para o professor na sala de aula[...] (Profª. T) (grifo meu)

Ser pesquisador corresponde a um *status* e a um reconhecimento social nesse sentido, a fazer da pesquisa sua profissão, o que se sabe, não é o fato de fazer o mestrado, apenas, que faz de um professor um pesquisador, ainda que se constitua num caminho para tal. Algumas considerações importantes indicadas pela pesquisa são necessárias neste momento: a formação para a pesquisa e pela metodologia investigativa, no mestrado, está se constituindo em si um ganho para os professores. Dito de outro modo, a formação para a pesquisa em si parece se justificar independentemente da falta de condições para a realização de pesquisas, hoje, no interior da escola básica, pelos benefícios que já apontei acima. Uma outra questão então é a prática de pesquisa pelos professores. Quando falo da preparação do professor para a pesquisa não ignoro, nem eu, nem os entrevistados, que as condições de trabalho hoje no Colégio Pedro II, não favorecem a prática de pesquisa. E se lá é assim, posso concluir por contraste como será noutras escolas básicas (Lüdke, 2001; Lüdke e Cruz, 2005). Ser favorável à formação dos professores para a pesquisa e à realização de pesquisas pelos professores como uma forma de auxiliar o seu desenvolvimento não é sinônimo de indicar a universalização da prática de pesquisa pelos professores (Lüdke, 2006b) e transformá-los todos em pesquisadores. Mas penso que os professores precisam estar preparados – até porque o preparo em si já lhes tem possibilitado desenvolvimento profissional - para que, em momento oportuno, possam lançar mão desse instrumento; aliás, começo a vislumbrar alguns pequenos avanços no colégio estudado, por meio da organização de projetos de dedicação exclusiva diferenciados, conforme disse a chefia do departamento de 1º. segmento. A oportunidade de se aproximar da pesquisa e de desenvolver habilidades a ela relacionadas e de depois até se utilizar de alguns de seus princípios em suas aulas, se deu para muitos de nossos entrevistados na sua formação continuada, no mestrado.

Não posso desconsiderar que a realização da pesquisa do mestrado e o próprio curso são experiências pontuais, isto é, não garantem em si a continuidade desse processo formativo. Entretanto, vários professores já buscaram, por exemplo, o doutorado como uma continuidade: alguns já cursaram, outros estão cursando e ainda outros manifestaram esse desejo. Outro aspecto importante é que, para além do cumprimento ou do término de um curso formal como esse, os ganhos adquiridos e relatados por esses docentes são para a vida, permanecem.

Vários entrevistados já terminaram há anos o seu curso e destacam com muita clareza o que ele lhes acrescentou. Ademais, a experiência do mestrado não substitui a formação continuada permanente de professores no interior da escola e outras experiências formativas que a ela se somem. Pelo contrário, complementarmente a ela parece estar até subsidiando-a, tornando-a mais fértil e trabalhando mesmo alguns aspectos outros não trabalhados internamente - na escola. Vários depoentes apontaram, por exemplo, que, no dia-a-dia da escola, acaba-se por ficar “correndo atrás do cotidiano”, privando-se de leituras e discussões mais aprofundadas, teóricas e também fundamentais para o repensar do trabalho. A própria preparação para a pesquisa e a discussão de pesquisas em educação e seus resultados se mostraram aspectos não ou pouco presentes na formação continuada na escola.

Outra questão que me pareceu interessante foi notar como as questões do trabalho permeiam a vida desses docentes, aparecendo inclusive nas temáticas da pesquisa. Mesmo quando os professores declararam ter buscado o mestrado e a temática da pesquisa mais pela via dos interesses pessoais e menos por interesses profissionais, estes últimos acabaram aparecendo, inevitavelmente. Os interesses pessoais acabaram também fazendo-os refletir sobre sua prática, gerando dúvidas a respeito do seu trabalho e papel, mostrando-lhes suas possibilidades e também limitações, como pude demonstrar.

O papel do professor como produtor de conhecimento e sua legitimação como tal também se mostraram como contribuições do mestrado e ficaram marcados neste estudo. Parece que, especialmente a partir do mestrado, alguns professores resgataram a sua importância também nesse sentido, passaram a se reconhecer como produtores. Vale reler o trecho abaixo:

“[...] o meu perfil intelectual é o de quem está elaborando coisas e isso o mestrado descortinou para mim que é a coisa de produzir conhecimentos, isso é uma coisa legal que foi recuperada. Então, a partir especialmente do mestrado, eu estou produzindo conhecimento eu não quero parar de produzir[...]”(Profª. G)

Segundo compreendo, apesar do professor construir conhecimento sempre, ao longo de sua trajetória profissional, nem sempre ele se percebe desse modo ou, menos ainda, é percebido e valorizado como tal. A discussão dos saberes docentes que se instaurou entre nós, sobretudo, através dos estudos de Tardif e *et alii*, a partir de 1991, recupera muito bem essa face do professor e contribui para colocá-

lo em cena, resgatando sua importância enquanto produtor e não apenas “tradutor” de um saber construído externamente a ele e à sua profissão. A revalorização da docência e a constituição de uma nova profissionalidade passam, necessariamente, pela legitimação dos professores enquanto produtores e detentores de um conhecimento que lhes é próprio, especializado. O mestrado parece que, para vários professores, além de trazer esse resgate a eles próprios, deu-lhes certo reconhecimento de outros, por vezes, externo à escola. Essa percepção de si próprios e sua legitimação pelos outros me parece fundamental para a reestruturação da profissão docente. E não posso negar mais uma vez a importância da pesquisa nesse processo. Zeichner e Diniz-Pereira (2005) afirmam que temos muito a aprender com as teorias geradas na universidade, mas que esse discurso deve ser integrado de alguma maneira a um processo de pesquisa pelos professores, mais ligado à prática, pois isso favoreceria a produção de conhecimento sistemático, de um saber relevante para a prática e tornaria os professores leitores mais críticos e circunspectos em relação ao conhecimento produzido na universidade. Não estaria o mestrado contribuindo para promover essa integração? Não seria ele uma porta para aproximar produção universitária, pesquisa, professor e produção docente? Para uma produção sistemática pelos professores e para a aproximação entre pesquisa acadêmica e pesquisa docente, Zeichner (1995 apud Zeichner e Diniz-Pereira, 2005, p.71) vislumbra como possíveis saídas o apoio a projetos de pesquisa-ação, a realização de pesquisas em colaboração e o envolvimento dos professores nas discussões sobre as investigações universitárias. Esta última indicação parece que o mestrado tem contemplado de forma bastante produtiva na realidade estudada.

Quando penso em possibilidades institucionais via mestrado de professores, percebo que o ganho mais precioso para o colégio é ter em seu quadro docente profissionais qualificados que declaram ter se desenvolvido em diversas áreas, ter ampliado e aprofundado sua forma de pensar a escola, sua profissão, sua atuação, de construir conhecimentos importantes à sua vida e ao cotidiano escolar. Num segmento de ensino cuja escolaridade ainda hoje é considerada tão frágil... bastaria esse! Um dos indicativos dessa fragilidade se apresenta na própria organização da formação de professores para as séries iniciais que hoje, no Brasil, pode ser realizada em três modalidades distintas e

mesmo em níveis diferentes: no antigo Normal (nível médio), no Normal Superior e no curso de Pedagogia (Lüdke e Boing, 2006).

Não paro por aqui, pois muitas outras possibilidades e ganhos existem para a instituição. Pode perceber que, segundo a área de investimento na graduação, na especialização ou no mestrado, pessoas vêm ocupando funções estratégicas, como a coordenação de área, por exemplo, uma função que propicia constantes discussões com professores do colégio e que, juntamente a eles e a outros colegas orientadores pedagógicos e educacionais, permitem constantemente repensar os rumos do trabalho. Através dessa função, coordenadores têm a oportunidade de levar para a escola discussões a que tiveram acesso e aprofundaram, por exemplo, no mestrado, o que, segundo entendo, funciona para benefício coletivo e é considerado como um veio importante da formação continuada na escola, conforme destacou a chefia do departamento. Embora mestrado na área de atuação não seja condição para a ocupação de qualquer função no primeiro segmento, fica claro que essas pessoas ganham a confiança dos colegas também pelos investimentos que vêm fazendo, sem contar o que elas próprias evidenciam a respeito do quanto ganharam para o seu próprio trabalho.

Os professores se ressentem da falta de oportunidade para a discussão e divulgação das suas pesquisas na escola e mesmo entre seus pares na própria unidade escolar. Quando se fala em “lucros” institucionais, lembro: a investigação mostrou que quando se criou oportunidades para que os trabalhos de pesquisa dos professores do colégio fossem divulgados e compartilhados intra-institucionalmente, surgiram também oportunidades para um maior conhecimento institucional pelos próprios docentes e até mesmo momentos de reflexão coletiva e tomada de novos rumos para o trabalho. Como muitos de seus docentes fazem pesquisas em torno de questões da Educação Básica e mais, dentro da própria escola, é perfeitamente possível que a escola tenha também uma rica oportunidade de se olhar, de repensar seus caminhos, via pesquisa dos próprios professores. Quantas são as escolas de Ensino Fundamental e Médio que têm tantas pesquisas em torno delas próprias e especificamente em torno do 1º. segmento? Certamente ao lado de poucas outras escolas de ensino básico, está o Colégio Pedro II. O auto-conhecimento institucional, também via pesquisa dos professores, me parece um investimento promissor para a escola. Essa também se constitui numa boa oportunidade de aproximar professores da Educação Básica da pesquisa e das

discussões de pesquisas em educação, podendo ser até pensada como um dos focos da formação continuada no interior da escola via grupo de estudos nas unidades, via discussões periódicas no departamento, etc. Ainda que isso eventualmente venha acontecendo, institucionalmente há que existir espaços sistemáticos para isso, a fim de que esses ganhos sejam potencializados.

Outro caminho possível pelo qual a visibilidade do colégio se tornaria ainda maior seria a criação de mecanismos para divulgação externa, publicação de resumos e artigos desses trabalhos pelo colégio, via revista institucional, site, etc. Apesar de já ter sido pensado institucionalmente, esse desejo ainda não se concretizou.

A formação e qualificação dos professores – que inclui mestrado e doutorado - e a experiência - de muitos anos de um trabalho de qualidade no 1º. segmento³¹, têm aberto, mais recentemente, novas perspectivas de atuação para o colégio, como por exemplo, a participação em cursos de formação continuada para redes públicas de outros municípios e a proposta de abertura de um curso de formação de professores em nível médio dentro do próprio colégio, já que, como destacaram alguns de nossos entrevistados, temos pessoal qualificado para esse trabalho dentro da própria escola. O binômio *experiência bem sucedida/boa formação dos professores do 1º. segmento* gerando para a escola uma confiabilidade diferenciada, principalmente no que se refere à rede pública de ensino.

Diante do consenso existente a respeito do distanciamento entre universidade e escola, anima-me saber que o mestrado, no caso estudado, está sendo uma contribuição na diminuição desse fosso, seja por meio da formação para a pesquisa, seja por meio das próprias pesquisas dos professores que têm gerado discussões relevantes para ambos os espaços. Ao lado da formação continuada permanente no interior da escola e, até de certo modo, subsidiando-a na medida em que seus professores voltam e podem enriquecê-la, o mestrado vem favorecendo o aprimoramento pessoal e profissional desses docentes, o que se converte também em desenvolvimento para a organização-escola e, além disso, tem indicado caminhos que, bem aproveitados, podem conduzir a novas aproximações entre universidade e escola e a um sólido fortalecimento institucional.

³¹ Destaco esse segmento, pois foi o da pesquisa. Não tenho subsídios para falar dos demais.

7

Bibliografia

ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia de; LUDKE, Menga. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO Departamento de Educação. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores.** 2007, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ALMEIDA, Maria Izabel. **Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional.** *Educar*, 2004, n. 24, p.165-176.

ANDRÉ, Marli. **Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores.** *Educação & Linguagem*, ano 10, n.15, jan/jun, 2007, p.43-59.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** São Paulo: Papyrus, 2005.

ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: **Anais do VII ENDIPE**, Goiânia: 1994, v.II, p.291-296.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: HUCITEC, 1993.

BEILLEROT, Jacky. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papyrus, 2005, p. 71-90.

BERTAUX, Daniel. **L'Imagination méthodologique. Recherches Sociologiques**, nº.02, 1985.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. e CHAMBOREDON, J. O ofício do sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia. **Introdução.** Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma nova sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Lisboa: DIFEL, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1998, p.693-732.

BOURDIEU, Pierre. **La reproduction.** Paris: Éditions de Minuit, 1971.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação, Conselho de Ensino Superior (1965). **Parecer n. 977/65.**

Brasília: MEC/CFE/CES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 30 de julho de 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de pós-graduação**. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 14 de agosto de 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – MEC – **Colégio Pedro II**, Brasília, 2005, CD-ROM.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – MEC. Portaria nº. 140/2006 - **Colégio Pedro II**, Brasília, 2006.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. (org.) **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto, 2001.

CANÁRIO, Rui. A escola e os actores. In: CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto: Porto, 2005, p.121-151.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores. In: CANDAU, V. M. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.139-158.

CARDOZO, Solange de Almeida; LUDKE, Menga. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO Departamento de Educação. **Universidade e escola: uma via de mão dupla?** 2003. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Quadragesimo ano do parecer CFE n.º 977/65**. *Rev. Bras. Educ.*, set./dez. 2005, n.º.30, p.07-20.

DEMO, Pedro. **Pesquisa como princípio didático e educativo**. São Paulo: Cortez, 1991.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia *et alii*. **Cartografias do trabalho docente professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.33-71.

DINIZ-PEREIRA, João Emílio e ZEICHNER, Kenneth M. **Pesquisa educacional e formação docente voltada para a transformação social.** *Cad. de Pesquisa*, v.35, n.125, 2005, p. 63-80.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** *Educar*. Curitiba: 2004, n.24, p.213-225.

DUBAR, Claude. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos.** *Ed. & Soc.*, Campinas: v.19, n.62, abr, 1998.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, N. **La investigación de la enseñanza II.** Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós, 1989.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia *et alii*. **Cartografias do trabalho docente professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.137-152.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. **A Jubilação no Colégio Pedro II. Que exclusão é essa?** Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Reflexões sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder.** *Rev. Bras. Educ.*, set/dez, 2001, nº.18, p.108-116.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** 1ª. ed. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

HORTA, José Silvério Baía e MORAES, Maria Célia Marcondes de. **O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas .** *Rev. Bras. Educ.*, set./dez. 2005, nº.30, p.95-116.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vida de Professores.** Portugal: Porto, 2000, p. 31-61.

KRAMER, Sônia. **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço.** *Rev. Bras. de Est. Ped.*, no.70/165,MEC/INEP, Brasília, 1989, p.189-207.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Temas e tramas na pós-graduação em educação.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, set/dez 2005, v.26,no.93, p. 1341-1362.

LÜDKE, Menga. **Sobre a socialização profissional de professores.** *Cad. Pesq.*, São Paulo, n.99, p.5-15, nov. 1996.

LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988, p.64-73.

LÜDKE, Menga. A Pesquisa na Formação do Professor. In: **Anais do VII ENDIPE**, Goiânia: 1994, v. II, p.297-303.

LÜDKE, Menga. **Aproximando Universidade e Educação Básica pela pesquisa no Mestrado**. Projeto de Pesquisa – CNPQ, PUC-Rio, 2006a.

LÜDKE, Menga. El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafíos. In: Emílio Tenti Fanfani. (Org.). **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. 1 ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006b, p. 187-207.

LÜDKE, Menga (org.) *et alii*. **O Professor e a Pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE, Menga. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: FAZENDA, Ivani(org.). **Novos enfoques na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 35-50.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. *Ed. & Soc.*, Campinas, v.25, n.89, set/dez, 2004, p.159-180.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Globalização e profissionalidade docente. A Realidade Brasileira. In: MOREIRA, A. F. e PACHECO, J. A. (orgs.) **Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas**. Lisboa: Porto, 2006.

LÜDKE, Menga e CRUZ, Gisele Barreto da. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. *Cad. Pesq.*, São Paulo, v.35, n.125, maio/ago, 2005, p.81-109.

LÜDKE, Menga e MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º. Grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papirus, 2002.

MILLS, C. Wright. Apêndice C: Do artesanato intelectual. In: **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A Formação Continuada dos Professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a, p.15-43.

NÓVOA, António. A Reforma Educativa Portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: NÓVOA, António e POPKEWITZ, Thomas S.(eds.). **Reformas e Formação de professores**. Lisboa: Educa, 1992b, p.57 a 69.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**-Lisboa: Educa: Universidade de Lisboa, 2002.

PERRENOUD, Phillippe. A formação dos professores ou a ilusão do “Deus ex machina”: Reflexões sobre as relações entre <<habitus>> e a prática. In: PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993a, p.91-113.

PERRENOUD, Phillippe. O papel de uma iniciação à investigação na formação de base dos professores. In: PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993b, p. 115-134.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006, p.67-87.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com formação docente**. *Ed. e Pesq.* São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p.521-539.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (org.). **Experimentos com Histórias de Vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior**. *Rev. Nuances*, São Paulo: UNESP, ano XI, n.13, jan./dez., 2005, p. 108-126.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. *Rev. Bras. Ed.*, Rio de Janeiro: ANPED jan/abr.2007a, vol.12, no. 34, p.94-103.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência.** *Ed. & Ling.* São Bernardo do Campo: Metodista, ano X, n.15, jan/jun, 2007b, p. 18-42.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor.** Portugal: Porto, 1999, p. 63-92.

SCHAFFEL, Sarita Lea. A identidade profissional em questão. In: Candau, Vera Maria. **Reinventar a Escola.** Petrópolis: Vozes, 2007, p.102-115.

STAKE, Robert E.. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional.** *Educação e Seleção.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.7, jan/jun, 1983, 5-13.

STAKE, Robert E.. Pesquisa **Qualitativa/Naturalista - problemas epistemológicos.** *Educação e Seleção,* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 07, jan/jun, 1983, p.19-27.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente.** *Teoria e Educação.* Brasil, v. 1, n.4, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. In: TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2006a, p. 56-111.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2006b, p. 245-276.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. **Introdução.** Petrópolis: Vozes, 2006c, p.9-27.

TARDIF, Maurice e ZOURHLAL, Ahmed. **Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos.** *Cad. Pesq.,*v.35,n.125, maio/ago, 2005, p. 13-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, ARAÚJO, José Carlos Souza e KAPUZINIÁK, Célia. A profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, ARAÚJO, José Carlos Souza e KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional.** São Paulo, Papyrus, 2005, p.15-51.

ZEICHENER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia *et alii.* **Cartografias do trabalho docente professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 207-236.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES E COORDENADORES DE ÁREA

1 – Formação inicial e trajetória profissional

- Curso superior, instituição em que cursou, quando cursou;
- Trajetória profissional: funções exercidas, instituições.

2 – Busca do mestrado/Área de realização do curso

- Por que a busca pelo mestrado, fatores que impulsionaram;
- Expectativas em relação ao curso;
- Intenções com a realização do mestrado;
- Área de realização do mestrado, instituição, ano de ingresso e conclusão.

3 - O curso, a formação para a pesquisa e a pesquisa desenvolvida

- Currículo, linha de pesquisa em que se engajou, disciplinas cursadas, atividades e recursos oferecidos pela universidade;
- As disciplinas cursadas na relação com a pesquisa realizada e com a sua formação como pesquisador;
- Orientação;
- Participação em grupo de pesquisa;
- Sobre a formação para a pesquisa antes do mestrado e no mestrado;
- Participação em pesquisas após o mestrado;
- A pesquisa do mestrado: tema, problema, objetivos, desenvolvimento;
- Surgimento do problema (onde, como, o porquê da escolha);
- Expectativas atendidas, não atendidas, parcialmente atendidas em relação ao curso, à universidade, à pesquisa realizada;
- Sugestões para o curso.

4 – Relação mestrado/escola:

- Aproveitamento e aprendizado do mestrado em relação ao trabalho, à escola, à vida profissional;
- Relação entre o tema estudado e a escola e a área em que atua;
- Seu trabalho como professor após essa experiência;
- Sua dissertação na realidade da sua escola;
- A discussão das questões que levou da escola para a universidade;
- A formação para a pesquisa e o cotidiano escolar;
- Que valor tem o mestrado para um professor de 1º. Segmento?
- Apoio institucional para a realização do mestrado (condições em que realizou o mestrado: horário de trabalho, licença, função).

- Valorização institucional dos investimentos feitos;
- Divulgação e aproveitamento do seu trabalho de pesquisa institucionalmente (discussões, apresentações, publicações, etc.).

5 – Em relação à função que desempenha (coordenação³² de área):

- Tempo em que está na função;
- Fatores que contribuíram para que você assumisse a coordenação;
- O mestrado e a ocupação da sua atual função;
- O mestrado e o desempenho da coordenação no cotidiano escolar;
- A importância do mestrado para um professor de 1º. Segmento. Vale a pena?
- A postura dos professores do colégio em relação a investimentos em formação continuada;
- A experiência de trabalhar com docentes com as mais variadas áreas e níveis de formação;
- Há uma busca crescente dos professores pelo mestrado. Por quê?

³² A parte 5 foi acrescentada apenas nas entrevistas com os coordenadores de área.

ANEXO 2

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM A DIREÇÃO, A CHEFIA DO DEPARTAMENTO DE 1º. SEGMENTO E A SECRETÁRIA DE ENSINO

- 1 - Sobre a movimentação dos professores do colégio e, mais especificamente, dos professores do 1º. segmento, em busca de formação continuada ;
- 2 – O que os nossos professores têm procurado como formação continuada?
- 3 – Investimentos do colégio em formação continuada (intra e extra-institucional) para os professores/Espaços de formação em serviço;
- 4 - Dificuldades institucionais que podem estar impossibilitando um investimento maior na formação de seus professores;
- 5 - Relação entre a qualidade do trabalho e a formação continuada dos nossos professores;
- 6 – E o pessoal que faz mestrado, como é que você vê esse investimento? Está rendendo para a escola, o que dá na volta?
- 7 – O trabalho desenvolvido por professores no 1º. segmento e o mestrado que realizaram. Que relação?
- 8 – Possibilidades abertas pelo colégio que propiciam e potencializam o aproveitamento do que os professores trazem do mestrado; há outras portas a serem abertas?
- 9 – Como você avalia hoje o investimento institucional na formação continuada de seus docentes e, mais especificamente, nos professores que procuram o mestrado?
- 10 – E as pesquisas dos professores no mestrado, que valor têm?
- 11 – Sobre a divulgação das pesquisas dos professores. A comunidade escolar (você, inclusive) tem tido chance de conhecê-las? Elas são divulgadas?
- 12- A formação do professor para a pesquisa no cotidiano escolar de 1º. segmento tem sentido, é aproveitada?
- 13 – Afinal, o que vale o mestrado para o professor de 1º. segmento? E o que vale um professor-mestre, no 1º. segmento, para a instituição?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)