

# UM OLHAR SOBRE O(S) SENTIDO(S) DO MESTRADO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO COLÉGIO PEDRO II

**Vanessa Cristina Maximo Portella**

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica

e-mail: [vanessacmportella@gmail.com](mailto:vanessacmportella@gmail.com)

## RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa realizada com professores-mestres do Colégio Pedro II, que atuam nas séries iniciais. A partir de entrevistas com professores-mestres e representantes institucionais, investiguei se o mestrado constitui-se num momento de aproximação entre universidade e escola e em que medida ele atende às expectativas desses professores. Funcionando como uma modalidade de formação continuada para esses docentes, uma vez que a maioria permanece no colégio após o curso, tornava-se relevante clarificar o que vem representando o mestrado para a pessoa do professor, para a sua atuação profissional na educação básica, bem como para a instituição a que pertence.

*Palavras-chave:* Formação Continuada; Mestrado; Educação Básica.

## ABSTRACT

This research was carried out at Colégio Pedro II, with teachers who have a Master's degree and work with schoolchildren. Interviewing teachers and institutional representatives, I investigated whether a Master's is considered a moment at which university and school come closer, and if a Master's caters for teachers' expectations. Functioning as a modality of continuing education for them, since most of them continues to work there after the course, it was relevant to make it clear what this university degree has been representing for the teacher, for his professional activity and also for the institution to which he belongs.

*Keywords:* Continuing Education; Master's Degree; Basic Education.

# UM OLHAR SOBRE O(S) SENTIDO(S) DO MESTRADO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO COLÉGIO PEDRO II

Vanessa Cristina Maximo Portella

## I - Introdução

Ao longo de doze anos de trajetória como professora na educação básica, um assunto que me tem interessado de modo especial é a formação de professores, pois, a meu ver, esse é um dos pontos nevrálgicos do nosso sistema e que pode ser fator de grande contribuição para a melhoria do mesmo, se priorizado. Certamente, muitos fatores nos levam a questionar a 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, tem gerado resultados ainda piores. Sem entender que a formação por si só 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.

Tendo ciência de que é crescente o número de professores da educação básica que acorrem aos cursos de mestrado e de que, contraditoriamente, há escassez de pesquisas que abordem o sentido da pós-graduação para esses professores, desenvolvi uma investigação na tentativa de contribuir para um maior conhecimento dessa realidade. Alguns buscam a pós *stricto sensu* na tentativa de migrar para a universidade, o que é legítimo. Entretanto, outros o fazem 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-mestres e/ou doutores permanece na educação básica durante seu curso [com ou sem licença] e, após terminá-lo, voltam integral ou parcialmente a ela. Meu objetivo foi, então, estudar o que o mestrado vem agregando aos professores desse colégio, a fim de elucidar em que medida essa formação é significativa e responde às expectativas dos professores e da instituição. Dito de outro modo, interessou-me verificar se o mestrado dialoga com a realidade escolar de professores do Colégio Pedro II e se, em alguma medida — apesar do reconhecido

distanciamento entre universidade e educação básica —, esse curso de formação “clássica”<sup>1</sup> responde às suas necessidades e às do seu trabalho. Complementarmente, procurei clarificar como a instituição está inserida nesse 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. Neste texto vou abordar a perspectiva dos professores.

Estruturei este artigo pretendendo, então, apresentar ao menos parte dessa pesquisa recém concluída, cuja temática se encontra no cerne das discussões sobre a formação de professores, especialmente da formação continuada de docentes da educação básica. Início o trabalho situando o estudo, isto é, seus objetivos, relevância, questões e o contexto em que se insere. Em seguida, destaco brevemente alguns pressupostos em que se baseia, no contexto dos estudos de formação continuada e profissão docente. Por fim, evidencio algumas constatações desta investigação ao mesmo tempo em que faço considerações, a fim de que tragam subsídios e sirvam como contribuições para novas discussões no amplo cenário da formação continuada e ainda para, quem sabe, suscitar novas questões.

## II - Contextualizando a pesquisa

Estudando o Colégio Pedro II, um dos aspectos que mais me chamam a atenção nessa instituição 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. Desejava, então, saber com que objetivos professores procuram o mestrado e se a realização do mesmo constitui-se em ponte entre a universidade e a educação básica, resultando em ganhos para ambas. 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. Hoje — dados de 2007 —, o colégio possui 890<sup>2</sup> professores efetivos<sup>3</sup>: dois que possuem apenas o curso normal (0,2%), 189 com licenciatura plena (21%), 344 com especialização (38,7%), 306 (34,4%) com mestrado e 49 (5,5%) com doutorado. A porcentagem de pós-graduados gira, hoje em dia, em torno de 78% e observa-se no 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

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Este número é sempre dinâmico devido às entradas por concursos e saídas por aposentadoria, falecimento ou exoneração.

<sup>3</sup> Além dos professores efetivos, há hoje na instituição uma parcela de professores contratados que permanecem no Colégio por, no máximo, dois anos consecutivos.

parcela significativa com mestrado ou doutorado em curso. É nesse contexto que a pesquisa foi realizada, buscando clarificar em que medida essa 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 o colégio e, principalmente, os docentes investem recursos temporais e financeiros, é de se esperar que vislumbrem ganhos.

Inquietavam-me algumas questões que se constituíram em foco para a pesquisa: que sentido tem para um professor da educação básica, especialmente das séries iniciais, fazer mestrado? Para que tem servido o mestrado? Em que medida esse curso atende às necessidades do seu trabalho? Está servindo prioritariamente aos interesses da universidade e a interesses individuais, ou também aos da escola e da educação? Será que os professores o procuram 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? Os assuntos estudados permeiam o cotidiano da educação básica? O problema de pesquisa do professor emerge da sua prática? Essa foi a primeira experiência de pesquisa desse docente? O que ela significou para ele? Essas questões orientaram todo o caminho desta investigação rumo à consecução dos objetivos traçados.

Com a realização deste estudo, foi possível apontar alcances e limites dessa formação e levantar ideias 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 CPEI, essa é uma das modalidades de formação que resulta em progressão salarial prevista no plano de carreira<sup>4</sup> dos professores, o que certamente serve de incentivo para que o professor invista nesse curso para benefício pessoal e, pelo que pude observar, coletivo. São vários os autores, dentre eles Perrenoud (1993), que há tempos vêm alertando para a importância de investimentos financeiros na carreira docente e mais especificamente na formação contínua de professores:

“[...] 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.

[...]

---

<sup>4</sup> O Colégio Pedro II possui um plano de carreira único para os seus professores, independentemente do segmento da educação básica em que atuam, o que favorece a permanência de mestres e doutores também nas séries iniciais.

“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!” (1993, p.105)

Penso que o estudo dessa realidade permite-nos perceber se o mestrado tem propiciado ganhos importantes ao professor desse nível de ensino e, conseqüentemente, à escola em que ele atua, além de levantar possibilidades e questionamentos no que diz respeito aos investimentos na formação continuada de professores da educação básica em geral. Essa pesquisa engaja-se à pesquisa do GEProf. — Grupo de Estudos da Profissão Docente —, coordenado pela professora Menga Lüdke, na PUC-Rio. Esse grupo, do qual faço parte, está realizando uma investigação, com financiamento do CNPq, que se denomina: *Aproximando universidade e educação básica pela pesquisa no mestrado*, e está estudando mestres formados nos últimos anos numa mesma universidade e que permaneceram no ensino básico após o mestrado, ou seja, que estão ativos em várias instituições — públicas e privadas —, desempenhando diferentes funções e atuando em diferentes áreas disciplinares. Esse estudo pretende saber no que resultou o mestrado como primeira experiência de pesquisa para esses sujeitos e para o seu trabalho. A pesquisa que ora apresento — resultante do meu trabalho de mestrado, na PUC-Rio — fez, de certa forma, um caminho inverso: estudei 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. Além disso, os professores por mim estudados, dentro do Pedro II, dedicam-se exclusivamente às séries iniciais, as quais, mesmo pertencendo ao conjunto da educação básica, apresentam muitas peculiaridades, quer no que se refere ao trabalho desenvolvido, quer no que se refere à formação de seus professores.

Há ainda outro aspecto a destacar que vem reforçar a relevância deste estudo: o V Plano Nacional de Pós-Graduação (V PNPG), 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. Esse plano vem então, a meu ver, reafirmar e ampliar os objetivos dos planos anteriores para esse nível de ensino.

Este documento 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 (V PNPG - 2004, p.58 e 59 - grifo meu). É indicada a expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* 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” (idem, 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. Isso representa, sem dúvida, uma nova dimensão, um novo contingente de profissionais cuja formação vem a ser “contemplada” nesse nível. 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. 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.

A inserção do professor da educação básica nesse nível de ensino oficialmente foi também um dos motivos que alavancaram e justificaram a realização deste estudo, cuja temática parece estar no cerne dos objetivos do V PNPG.

Para a exequibilidade da pesquisa, foi feito um recorte entre os 306 professores-mestres do colégio, recorte este que, como me referi anteriormente, privilegiou professores das séries iniciais. O estudo foi realizado na Unidade Escolar I<sup>5</sup> que abriga a maior parcela de professores-mestres dentre as unidades de 1º segmento. Todos os mestres dessa unidade — com o curso de mestrado concluído até fevereiro de 2007 — foram entrevistados. Ao todo, foram realizadas 21 entrevistas semi-estruturadas: 18 com professores-mestres e três com representantes institucionais. Dezesesseis entrevistados pertencem ao departamento<sup>6</sup> de 1º segmento, um ao departamento de Educação Física e outro ao de Artes; 12 trabalham em regime de dedicação

---

<sup>5</sup> Todas as unidades escolares I destinam-se às séries iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>6</sup> Cada professor do Colégio é filiado a um departamento, conforme sua área de formação e atuação.

exclusiva e três possuem duas matrículas no colégio, ou seja, 15 só possuem vínculo empregatício com o CPII, o que indica a possibilidade de maior investimento no seu trabalho.

Em relação à formação inicial, chamou-me atenção a variedade de cursos. Dos 18 professores entrevistados, seis graduaram-se em Letras, cinco em Pedagogia e os outros em Matemática, História, Psicologia, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Educação Física e Educação Artística. Há também diversidade no mestrado desses docentes. Em todas as áreas abaixo destacadas há mestres: Linguística (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. Essa minha assertiva ganha plausibilidade também porque hoje, no Colégio Pedro II, vigora a portaria nº 140/2006 — motivo de muitas discussões — que permite a mobilidade do professor efetivo para outro segmento de ensino mediante formação específica, tempo mínimo de experiência no colégio e avaliação institucional.

### **III - Formação continuada e profissão docente no cenário do estudo**

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; 2006), Lüdke e Boing (2006), Nóvoa (1995; 1999), Roldão (2005; 2007) e Veiga *et al.* (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 artigo aprofundar essa infindável discussão. 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 tomei como ponto de partida para as minhas análises é que 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” (Popkewitz apud Veiga *et al.*, 2005, p.24). Autores como Veiga *et al.* 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” de 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).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se fala de uma profissão docente em vias de profissionalização, autores como Lüdke e Boing (2006), Contreras (2002) e outros, 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)

Essa 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 (Contreras, 2002), entendida na complexidade que esse termo envolve, uma autonomia que não signifique, por um lado, individualismo ou corporativismo, nem, por outro, submissão burocrática ou intelectual.

As reflexões deste estudo visam 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, de modo a conjugar o crescimento destas duas instâncias — universidade e escola básica — e a promover uma educação com mais qualidade, que é o nosso objetivo último. A importância da pesquisa sobre a formação continuada<sup>7</sup> 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. Nesse 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.

Nesse sentido, Dubar (1998) — já antes — parece compreender como Nóvoa que o processo de construção identitária envolve várias dimensões que interagem frequentemente, e se prolonga ao longo da vida. Para o estudo realizado, o que mais interessa em Dubar é a importância que ele dá ao aspecto profissional como um dos principais componentes da identidade dos indivíduos, o trabalho como parte integrante da construção das formas identitárias. Assim sendo, não pude fechar os olhos para a importância que a formação continuada assume nesse processo. No processo de construção identitária, 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 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). 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 formativo.

---

<sup>7</sup> Por formação continuada, entendo os investimentos formativos temporalmente posteriores à formação inicial, como esclarece Candau (2003).

A proposta de Nóvoa, 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 nesse 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 essas instâncias formativas. A articulação, na formação continuada, entre desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional é imprescindível na visão dele. Ao escrever sobre a profissão docente e, mais especificamente, sobre a formação continuada 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 continuada 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. Sob esse ângulo é que investiguei se a formação no mestrado tem propiciado uma interface entre a universidade e a escola básica. Penso que esse binômio pode possibilitar a “oxigenação” de ambas e potencializar o desenvolvimento desse profissional e da instituição à qual se dedica.

No objetivo de atingir uma melhoria na qualidade de ensino, faz-se importante e necessário integrar essas instâncias formativas. Formação continuada universitária, formação continuada na escola, ou formação continuada universidade/escola não são modelos excludentes, pelo contrário, a complementaridade entre eles pode ser especialmente útil ao desenvolvimento profissional docente. 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 essas necessidades formativas. E, nesse sentido, na instituição estudada, o mestrado tem se mostrado um caminho interessante, uma possibilidade na diminuição desse distanciamento.

#### **IV – Algumas constatações**

Neste tópico abordarei indicativos do estudo. Pela impossibilidade de explorar todas as constatações nos limites de um artigo, apresentarei algumas das que considero centrais.

O primeiro destaque a fazer é quanto à busca pelo mestrado. Ao tratar desse assunto, foi possível observar que, na maioria das vezes, uma conjugação de fatores motivou cada professor na busca pelo curso. O investimento em si, o gosto pelo estudo, o desejo de aprofundar o conhecimento para aprimorar a atuação no trabalho, melhorar a compreensão da profissão e da escola, a continuação da vida acadêmica, a visualização de outras possibilidades de atuação, a melhoria salarial e também o desejo pela pesquisa foram os principais motivos pelos quais esses docentes mergulharam no mestrado. Houve um fio que perpassou a fala de todos os entrevistados quando se falou da busca e relevância do mestrado: 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 educação básica.

É indispensável ressaltar o que se refere à pesquisa por eles realizada ao longo do curso como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Ficou nítido que algumas temáticas surgiram, por exemplo, na vinculação com a universidade, na graduação ou em uma especialização, o que em si não significa que elas sejam irrelevantes para a educação básica. Ao contrário, notei que várias delas, apesar de “nascidas” na universidade, possuem fortes vinculações com a escola. Outras temáticas nasceram da conjugação das vivências na universidade e na escola, aliando interesses de trabalho e interesses acadêmicos do professor. A maioria delas, entretanto, emergiu do e no cotidiano escolar, no CPEI ou em outra rede pública. Foram raras as pesquisas encontradas que apresentaram vínculos mais frágeis com a educação básica. Isso evidenciou, por um lado, a necessidade dos docentes de discutirem questões que circundam e afligem o nível de ensino em que atuam e, por outro, indicou também certa disposição da universidade em, ao menos, compartilhar interesses de pesquisa, já que os depoentes conseguiram discutir questões que perpassavam seus interesses. A maioria focou nomeadamente aspectos da educação básica e, das dezoito, oito foram realizadas na própria instituição,<sup>8</sup> isto é, pesquisas sobre o próprio colégio, que, além de dialogarem com a educação básica, interagem com o cotidiano e prática escolar na realidade de trabalho que os docentes vivenciam. Isso possibilita, além da reflexão sobre esse nível de ensino, a reflexão sobre a instituição, abrindo-se uma ótima chance para esta se olhar e repensar seus próprios caminhos pela 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,

---

<sup>8</sup> Hoje, 09/2008, tenho conhecimento de, pelo menos, mais seis pesquisas realizadas na instituição e concluídas após o término da nossa coleta, só dentro da unidade estudada.

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, constituindo um espaço de aproximação entre universidade e escola. 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 professores no mestrado, e entre a pesquisa e o professor da educação básica, via pesquisa dos próprios colegas.

Diante dessa realidade, é oportuno lembrar o conceito de *circularidade* do saber (Martinand apud Lüdke, 2006), pois essas pesquisas e a ida para o mestrado em si estão propiciando um movimento dos saberes entre universidade/escola/professores. A *circularidade* do saber é um conceito bem mais abrangente do que o de circulação, pois este último pressupõe apenas um foco de produção do saber e uma consequente transmissão. A circularidade implica 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, 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. A partir dessas dezoito pesquisas, podemos 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 pela 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, tinha uma suposição de que os problemas das pesquisas dos professores emergiam ou se aproximavam do seu contexto de trabalho e que visariam discutir questões que se apresentam no cotidiano escolar. Posta à prova essa ideia inicial, verifiquei que, no conjunto, há realmente uma concentração de pesquisas em torno de questões da escola básica, o que, segundo destacaram os depoentes, está permitindo uma visão mais compreensiva de questões que permeiam e afligem esse 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 perpassou questões que subsidiam esse nível de ensino e instrumentalizam esses professores para sua atuação, segundo pude constatar e concluir. Vale destacar que mesmo nos casos em que o problema da pesquisa em si não apresentou elos diretos com esse nível de ensino, indiretamente, pelas temáticas que subsidiaram a pesquisa, teorias a que o docente teve acesso e contexto mais abrangente em que

se inseriu, foi significativo o enriquecimento para os professores, conforme exemplificaram com nitidez.

É importante também explicitar como os docentes se colocaram em relação ao alcance das expectativas que tinham para a pesquisa do mestrado. Alguns, é fato, demonstraram uma satisfação parcial em relação ao que pesquisaram, outros uma satisfação quase “plena”, se é que posso colocar dessa maneira. 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 o mestrado, 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, sugeriram um grupo maior de professores contemplados dentro do contexto datado, temporal, em que realizaram sua investigação; e um grupo menor, parcialmente contemplado. Inexistiram aqueles que julgaram muito reduzidos ou irrelevantes os ganhos da pesquisa. Vários 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. Ao que me sugeriram 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 alguns levaram.

O mestrado também se mostrou interessante para muitos por ter se constituído em sua primeira experiência de pesquisa, efetivamente. Alguns professores já tinham iniciado sua trajetória de pesquisa na graduação ou especialização. Entretanto, a maioria teve sua primeira formação para a pesquisa no mestrado e mesmo os que já tinham alguma experiência anterior destacaram como o mestrado serviu para aprofundá-la. Através deste estudo foi possível confirmar, na prática, o que Lüdke e Cruz (2005) sugerem em relação à formação para a pesquisa como contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores. A capacitação para a pesquisa, se desenvolvida nos, ou melhor, pelos professores, pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para uma atuação mais eficiente. Pude, empiricamente, constatar que essa formação propicia uma visão diferenciada da realidade, mais problematizadora, menos incauta, mais fundamentada, que acaba por influenciar até mesmo a prática desses professores, a maneira de perceber e intervir na aprendizagem do aluno e de ajudá-lo na construção dos seus conhecimentos. Ademais, conforme ficou nítido, contribuiu para o desenvolvimento de capacidades de observação, registro, documentação, análise, síntese etc., habilidades importantíssimas para o desempenho da docência. Na minha compreensão, não se

trata de inferir que foi a formação para a pesquisa que simplesmente conferiu essas habilidades aos docentes; todavia, não posso negar o destaque dado por eles sobre como a formação para a pesquisa e a realização da pesquisa no mestrado — além das outras atividades que o curso envolve — contribuíram para o aperfeiçoamento dessas habilidades. E esses ganhos apareceram independentemente da temática da pesquisa do mestrado apresentar elos mais fortes ou mais frágeis com a educação básica.

Admitir a importância da formação para pesquisa na formação dos professores não significa ignorar que as contingências atuais se constituem, muitas vezes, em impeditivos à realização de pesquisa no interior da escola, e sim reconhecer o seu potencial, caso o docente tenha chance de lançar mão dela em algum momento. Se no caso do CPII, esta dificuldade é real, posso concluir como será em outras escolas públicas, onde as condições de trabalho são, em muitos casos, mais precárias. Dentro do Colégio Pedro II começam a ser vislumbradas algumas iniciativas, ainda muito incipientes, no sentido de tornar pensável a pesquisa pelos professores, por meio da organização de projetos de Dedicção Exclusiva. Juntamente com Lüdke (2006), entendo que não se trata da universalização da prática de pesquisa pelos professores — seria ilusório pensar hoje a prática de pesquisa pelos professores da educação básica em geral —, mas pelos sentidos que pude apreender, seria lamentável alijarmos os docentes desse instrumental, até porque a própria formação para a pesquisa — independente da realização de pesquisas na escola — vem, como vimos, agregando conhecimentos e habilidades indispensáveis à docência.

Beillerot (2005) faz um questionamento que bem expressa a minha percepção da formação para a pesquisa, com base no estudo realizado, estudo 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)

Faz-se relevante destacar também outro aspecto que está associado ao anterior: especialmente após o mestrado, professores vêm adquirindo crescente legitimidade como produtores de conhecimento. Boa parte passou a acompanhar mais a pesquisa educacional e discussões existentes em torno de temas de seu interesse e a se corresponder com pessoas com interesses comuns, ainda que alguns tenham feito isso apenas pontualmente ao longo do curso. Vários passaram publicar e a fazer mais participações em congressos, divulgando seus trabalhos. Pude verificar que 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, e isso ainda é mais marcante quando falamos de professores das séries iniciais. A discussão sobre saberes docentes que se instaurou entre nós, sobretudo através dos estudos de Tardif *et al.*, a partir de 1991, recuperou muito bem essa face do professor e contribuiu para colocá-lo em cena, resgatando sua importância enquanto produtor e não apenas “transmissor” de um saber construído externamente a ele e à sua profissão. A revalorização da docência e a constituição de um novo estatuto docente 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 por outros, por vezes – mais até – externo à escola. Essa percepção de si próprio e sua legitimação pelos outros me parece fundamental para a reestruturação da profissão docente. E, mais uma vez, não posso negar a importância da pesquisa nesse processo. Esse é um ganho muito interessante também para a própria escola, pois além de possuir em seu corpo docente professores reconhecidos, ainda tem, muitas vezes, a oportunidade de ter seu trabalho, enquanto instituição, divulgado pelos seus docentes em seminários, periódicos e congressos nacionais e internacionais. Sendo assim, organização-escola e professores têm de ser aliados nessa luta, visando favorecer, a cada dia, os investimentos dos professores em processos formativos, bem como a divulgação dos seus trabalhos, de modo a fazer frente a um sistema que nem sempre trabalha favoravelmente ao seu próprio desenvolvimento.

No que tange à carreira desses docentes, para além do ganho financeiro — também importante —, é notável que alguns deles vêm assumindo ao longo do tempo funções de chefia ou coordenação de disciplina (por área do conhecimento), na maioria das vezes, ligada à sua área de investimento. Embora não seja pré-requisito para assumir as coordenações ter formação específica na área de atuação, o que pude observar é que isso acaba ocorrendo “naturalmente”, ou seja, esses nomes acabam sendo sugeridos para a ocupação desses lugares. Apesar de alguns coordenadores até pensarem que estariam na coordenação mesmo sem maiores investimentos na

área em que atuam, fato é que na unidade estudada todos os coordenadores entrevistados, ou seja, todos os coordenadores-mestres, atuam segundo sua área de investimento na graduação, especialização e/ou mestrado. Ademais, foram categóricos quanto à importância que o mestrado teve e tem para a sua atuação como professor e como coordenador, como o mestrado agregou conhecimentos importantes e ampliou seu horizonte em relação ao fazer cotidiano, ajudando a vislumbrar novas possibilidades para o trabalho. Aliás, isso não foi colocado apenas pelos coordenadores, mas pela maioria dos docentes entrevistados. Alguns apontaram o mestrado como um marco na melhoria da sua formação e outros fizeram menção à trajetória especialização/mestrado ou ainda especialização/mestrado/doutorado. Apenas dois professores sentiram o mestrado como uma experiência mais difícil, mais distanciada da escola ou ainda cujos investimentos tenham dado retornos menores do que esperavam. Entretanto, mesmo esses dois não deixaram de destacar diversos aspectos positivos e nem de esclarecer alguns fatores pessoais ou institucionais — da escola ou da universidade — que, na singularidade de sua experiência, dificultaram a potencialização dos ganhos.

A possibilidade de atuar em outros segmentos de ensino é outro ponto que me parece interessante como ganho na carreira. Alguns professores continuam atuando no 1º segmento e, concomitantemente, abriram outras frentes de trabalho, o que apontam como uma riqueza para eles e para os distintos espaços em que atuam. Há, entre os entrevistados, casos de professores que atuam no primeiro segmento e na universidade. Outros, já atuaram no ensino superior e hoje estão só no CPII, por opção. Há casos de professores que não têm a pretensão de voltar a atuar no ensino superior e, ainda, outros vêem isso como uma possibilidade para o futuro.

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. E, nesse sentido, a experiência do mestrado parece estar sendo útil pelas habilidades ou capacidades que tem propiciado a esses professores desenvolverem. O refinamento na capacidade de escrita e de leitura crítica, melhor seleção do que lêem, novas lógicas de pensamento, maior segurança no trabalho que realizam, leitura de vida ampliada, autonomia de estudo, postura mais reflexiva, aprimoramento nas capacidades de observação, análise e síntese foram destaques nomeadamente feitos pelos docentes. E não resta dúvida de que o avanço nesses aspectos favorece a prática do ensino. Vale aqui frisar que, segundo eu entendo e alguns professores destacaram, não foi o mestrado isoladamente que lhes conferiu esses ganhos. 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. Todavia, é inegável a contribuição do mestrado, conforme os próprios depoentes mencionaram.

Outra questão para a qual este estudo me alertou foi para a importância que esses docentes têm atribuído ao aprofundamento teórico, que lhes permite repensar a sua prática sob diversos aspectos, a vislumbrar novos rumos e possibilidades para o seu trabalho nas séries iniciais e, até mesmo, a se posicionar de modo diferente frente à profissão, à escola e à aprendizagem das crianças. Em tempos em que a prática é posta em um 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, frutos de uma mente regada e cultivada, cheia de ideias, com fundamentos que subsidiem essa construção. Precisamos de uma dosagem mais equilibrada de teoria e de prática na formação inicial e continuada dos nossos professores e, também, que a importância de uma não se faça em detrimento da outra. Complementarmente à formação continuada no interior da escola,<sup>9</sup> o mestrado parece um caminho possível para isso. Alguns professores destacaram que dentro da escola, mesmo em momentos especialmente formativos, acaba-se por ficar correndo atrás do cotidiano e, por vezes, reflexões mais profundas ou mesmo mais teóricas ficam relegadas. Se atento com Roldão (2005), Nóvoa (1995; 1999; 2002), Contreras (2002), Lüdke e Cruz (2005) 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 esses professores das séries iniciais a construção e a apropriação desses conhecimentos. Distanciar-se do cotidiano para pensar sobre ele e/ou sobre questões mais abrangentes foi especialmente interessante para esses docentes. Essa interação universidade e escola, pelo mestrado de professores do CPEI, tem permitido, em alguma medida, a “oxigenação” de ambas. Digo de ambas porque, dado o afastamento da universidade em relação à escola, tem sido possível à universidade, por meio da pesquisa desses professores, se aproximar um pouco da realidade da escola básica, já que muitos docentes levaram para o mestrado problemas de pesquisa que afligem esse nível de ensino. Aliás, é imprescindível destacar que mesmo os professores que sentiram a universidade pouco receptiva e interessada em compartilhar e aprender com os seus saberes e experiências da educação básica tiveram, especialmente na discussão do seu problema de pesquisa, uma boa oportunidade de diminuir esse fosso.

---

<sup>9</sup> Quando me refiro à formação continuada no interior da escola, estou fazendo menção aos espaços semanais de encontros entre os professores e as equipes de coordenação e orientação, bem como aos encontros internos organizados pontualmente para esse fim, além dos grupos de estudo.

Outro aspecto que perpassou a fala da maioria dos entrevistados foi o fato de o mestrado ter possibilitado uma melhor compreensão dos contextos em que se situam suas respectivas práticas — inclusive melhor compreensão da instituição em que trabalham — e, também, uma possibilidade de maior fundamentação das mesmas. Todos nós sabemos que as práticas docentes estão situadas e, em certa medida, submetidas aos contextos institucionais e sociais, sendo, portanto, práticas contextualizadas. Para a construção de saberes situados e temporais (Tardif *et al.*, 1991), que tenham como referência a prática docente, não seria importante e necessária uma melhor compreensão dos contextos em que suas respectivas práticas estão inseridas, bem como sua fundamentação? Entendendo dessa forma, não estaria o mestrado 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?

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 dos próprios professores do ensino básico, funcionando como um sistema de recursos a serviço dos projetos da escola, sem ser a única instância de formação continuada. É isso que venho observando na realidade investigada. O mestrado de professores do CPEI tem funcionado como um sistema de recursos a serviço de projetos individuais e coletivos. A riqueza de sentidos que o mestrado vem assumindo só pode acrescentar, agregar à formação continuada dentro da escola, e até avançar em alguns aspectos frágeis dessa formação mais interna, que, por vezes, se concentra muito em fatores cotidianos, relegando outras questões mais amplas, porém, também, nodais.

Tudo o que aponte até aqui vem ratificar a visão de Nóvoa de que produzir o desenvolvimento profissional é produzir a vida do professor, sua profissão e a organização-escola. E, nesse sentido, é impossível dissociar ganhos pessoais, profissionais e para a organização-escola. Diante das reflexões feitas, é possível identificar que as contribuições do mestrado não significam ganhos apenas para a pessoa do professor, mas, concomitantemente, para o exercício da sua profissão e para a escola. Incentivar e criar mecanismos para um maior compartilhamento dessas experiências, para a divulgação de pesquisas feitas pelos docentes e para a reflexão sobre elas no interior do CPEI seria uma forma de potencializar os ganhos institucionais e de aproximar professores das séries iniciais de pesquisas e discussões universitárias; abrir espaços formais de

compartilhamento promoveria também um maior auto-conhecimento institucional — por meio de pesquisas realizadas no próprio colégio — e, conseqüentemente, uma oportunidade de repensar o trabalho e os caminhos que vêm sendo trilhados institucionalmente. Foi observado que, quando isso ocorreu — ainda que pontualmente no 1º segmento ao longo dos últimos anos —, as reflexões foram importantes para o trabalho.

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 vêm se desenvolvendo em diversas áreas, que reconhecem ter ampliado e aprofundado sua forma de pensar a escola, sua profissão, sua atuação e 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 [ganho]! Entretanto, no decorrer deste texto, procurei expor alguns dos múltiplos sentidos que o mestrado vem assumindo. Considerando, como 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 (Lüdke, 1996), posso vislumbrar o mestrado como um caminho possível nesse processo de formação permanente.

Na urgência de encontrar espaços de interação entre as dimensões da pessoa-professor, do professor-profissional e da organização-escola e, destas com a universidade, anima-me que o mestrado, no caso estudado, esteja 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.

### **Referências Bibliográficas**

**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.

- \_\_\_\_\_. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. *Educação & Linguagem*, ano 10, n.15, jan/jun, 2007, p.43-59.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. São Paulo: Papyrus, 2005.
- 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.
- 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.
- CANÁRIO**, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. (org.) *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto, 2001.
- CANDAU**, Vera Maria. Formação continuada de professores. In: CANDAU, V. M. (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- CONTRERAS**, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUBAR**, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas: v.19, n.62, abr, 1998.
- LÜDKE**, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. *Caernos de Pesquisa*., São Paulo, n.99, p.5-15, nov. 1996.
- \_\_\_\_\_. *Aproximando Universidade e Educação Básica pela pesquisa no Mestrado*. Projeto de Pesquisa – CNPq, PUC-Rio, 2006.
- 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**, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.125, maio/ago, 2005, p.81-109.
- 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. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

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

\_\_\_\_\_. *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, 1993, p.91-113.

**PORTELLA**, Vanessa Cristina Maximo; **LÜDKE**, Menga. *Professores-mestres: a contribuição do mestrado na formação continuada de professores da Educação Básica*. Rio de Janeiro, 2008. 136p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

**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.

\_\_\_\_\_. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED jan/abr.2007, vol.12, no. 34, p.94-103.

**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.

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