

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Alice Queiroz Frascaroli

**A construção dos saberes disciplinares e experienciais de docentes nos mestrados
profissional e acadêmico em Letras: a percepção de egressos que atuam na Educação
Básica**

2024

Juiz de Fora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Alice Queiroz Frascaroli

**A construção dos saberes disciplinares e experienciais de docentes nos mestrados
profissional e acadêmico em Letras: a percepção de egressos que atuam na Educação
Básica**

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da
Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Frascaroli, Alice Queiroz.

A construção dos saberes disciplinares e experienciais de docentes nos mestrados profissional e acadêmico em Letras: a percepção de egressos que atuam na Educação Básica / Alice Queiroz Frascaroli. -- 2024.

152 f.

Orientadora: Thais Fernandes Sampaio

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2024.

1. formação de professores. 2. formação continuada. 3. saberes experienciais. 4. Mestrado Profissional. 5. Mestrado Acadêmico. I. Sampaio, Thais Fernandes, orient. II. Título.

Alice Queiroz Frascaroli

A construção dos saberes disciplinares e experienciais de docentes nos mestrados profissional e acadêmico em Letras: a percepção de egressos que atuam na Educação Básica

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Aprovada em 18 de dezembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Thais Fernandes Sampaio-
Orientador Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Carolina Scali
Abritta Universidade do Estado
do Rio de Janeiro

Prof(a) Dr(a). Victoria Wilson da Costa Coelho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Carolina Alves Fonseca
Colégio de Aplicação João XXII – UFJF

Marta Cristina da Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora



Documento assinado eletronicamente por Thais Fernandes Sampaio, Professor(a), em 20/12/2024, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por CAROLINA SCALI ABRITTA, Usuário Externo, em 20/12/2024, às 14:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Victoria Wilson da Costa Coelho, Usuário Externo, em 20/12/2024, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Carolina Alves Fonseca, Professor(a), em 10/01/2025, às 18:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Marta Cristina da Silva, Professor(a), em 28/01/2025, às 09:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 2132050 e o código CRC 48636164.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, que tem sido meu sustento e fonte de força ao longo de toda essa jornada.

À minha família, meu profundo agradecimento. Vocês são meu alicerce, sempre me apoiando com amor, paciência e compreensão. Cada palavra de encorajamento e cada gesto de carinho foram essenciais para que eu pudesse enfrentar os desafios desse percurso e todas as privações que são necessárias na vida de quem quer estudar enquanto mantém uma intensa vida de trabalho. Sem vocês, nada disso seria possível.

Aos meus amigos, um agradecimento especial. Vocês foram fundamentais, não apenas como companheiros de jornada, mas também como fontes de inspiração e motivação. De forma mais detida, gostaria de destacar aqueles que são professores e que contribuíram significativamente para a minha formação como docente. As trocas de experiência e o apoio moldaram minha visão sobre a educação e me auxiliaram a seguir em frente, mesmo em momentos em que eu julgava que não seria capaz de avançar.

Quero agradecer também ao sistema público de ensino, que norteou quase toda a minha formação básica e toda a minha formação acadêmica. É uma grande oportunidade estar imersa nesse ambiente de excelência.

Aos meus alunos, de escolas públicas e privadas, eu agradeço por serem minha motivação diária para querer ser uma professora melhor e seguir podendo ver que a educação de fato muda a vida das pessoas de tantas formas diferentes, além do quanto muda na minha própria vida todo dia.

À minha orientadora, sou grata por ter me acolhido neste curso e por ter me apoiado até aqui. Seu compromisso com meu desenvolvimento acadêmico e com a formação de professores foi crucial para a realização deste trabalho. Aprendi muito com você e agradeço por isso.

Por fim, agradeço aos membros da banca examinadora. Em meio a tantas demandas, aceitaram compor a minha banca e, desde a qualificação, tiveram papel crucial para o aprimoramento do meu trabalho, enriquecendo a minha pesquisa e me ensinando a valorizar ainda mais os distintos saberes que envolvem a minha formação como professora.

A todos vocês, meu sincero agradecimento. Esta conquista é resultado da colaboração de cada um.

RESUMO

Esta pesquisa delinea-se como uma investigação sobre a percepção dos docentes em relação ao seu processo de formação continuada. Mais especificamente, este trabalho se debruça sobre a percepção dos professores acerca do papel dos saberes disciplinares e dos saberes da experiência no programa de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da UFJF e no programa de Mestrado Profissional ProfLetras ofertado na mesma instituição. Tal pesquisa é motivada pela recorrência do destaque entre autores ao fato de que a formação docente no Brasil se debruça prioritariamente sobre saberes teóricos em detrimento de reflexões sobre a prática do professor (GARCIA REIS et al, 2018; GATTI, 2016; LIMA, 2014; NÓVOA, 2007; NÓVOA, 2009; SEVERINO, 2008). Assumo a hipótese de que, nos dois programas, há espaços privilegiados para a reflexão sobre a prática docente, havendo, na modalidade profissional, pela sua natureza e sua proposta, articulação mais explícita entre esses dois campos (GALINDO, 2020; NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1993). Foram realizadas três entrevistas com egressos do Mestrado Acadêmico em Linguística (UFJF) e três com egressos do mestrado profissional em Letras (ProfLetras/UFJF), as quais foram conduzidas pela ferramenta de entrevista semiestruturada, que preserva a condição do professor enquanto responsável pela enunciação do próprio discurso formativo e prático (SOUSA; CABRAL, 2015; PRADO; SOLIGO, s/d; LEITÃO, 2021). Como bases teóricas para alcançar o objetivo investigativo, foi traçado um breve histórico da formação docente no Brasil, discutindo o processo de evolução dos cursos de licenciatura, da identidade do professor de Língua Portuguesa e da pós-graduação nas modalidades acadêmica e profissional (BALBACHEVSKY, 2005; PIMENTA, 1997; SAVIANI, 2009; TARDIF, 2016). Em seguida, é apresentada a entrevista semiestruturada como ferramenta inserida na abordagem qualitativa e adequada ao objetivo de captar as impressões subjetivas dos professores sobre seu processo formativo (AMADO, 2014; BAUER; GASKELL, 2002; DUARTE, 2004; JOVCHELOVITCH; LEITÃO, 2021) e, por fim, são analisadas as entrevistas realizadas a partir da análise de temas e de conteúdo (BARDIN, 1977; DUARTE, 2004). A análise dos dados deflagra que ambas as modalidades de pós-graduação ensejam oportunidades de construção de saberes diversos e de reflexão sobre a prática docente a partir de mudanças na concepção de ensino e na metodologia mediadas pela experiência do docente e pelos saberes teóricos discutidos nas disciplinas. Como contribuição, esta pesquisa amplia a compreensão sobre como as modalidades de formação continuada lidam com os saberes da experiência, bem como a relação desse processo com a construção de saberes próprios da prática docente.

Palavras-chave: formação de professores; formação continuada; saberes experienciais; Mestrado Profissional; Mestrado Acadêmico.

ABSTRACT

This research investigates teachers' perceptions regarding their continuing education process. Specifically, it examines teachers' views on the role of disciplinary knowledge and experiential knowledge within the Academic Master's Program in the Graduate Program in Linguistics at UFJF and the Professional Master's Program, ProfLetras, offered at the same institution. This study is motivated by the frequent emphasis among authors on how teacher education in Brazil prioritizes theoretical knowledge over reflections on teaching practice (GARCIA REIS et al., 2018; GATTI, 2016; LIMA, 2014; NÓVOA, 2007; NÓVOA, 2009; SEVERINO, 2008). I hypothesize that both programs provide privileged spaces for reflection on teaching practice, with the professional modality offering a more explicit articulation between these two areas, given its nature and objectives (GALINDO, 2020; NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1993). Three interviews were conducted with graduates of the Academic Master's Program in Linguistics (UFJF) and three with graduates of the Professional Master's Program ProfLetras/UFJF, using semi-structured interview as methodological tool. This approach preserves the teacher's role in articulating their own formative and practical trajectory through discourse (SOUSA; CABRAL, 2015; PRADO; SOLIGO, n.d.; LEITÃO, 2021). To achieve the research objectives, a brief history of teacher education in Brazil was outlined, discussing the evolution of teaching programs, the identity of Portuguese Language teachers, and graduate programs in academic and professional modalities (BALBACHEVSKY, 2005; PIMENTA, 1997; SAVIANI, 2009; TARDIF, 2016). Subsequently, the semi-structured interview is presented as a tool within a qualitative approach, suitable for capturing teachers' subjective impressions of their formative process (AMADO, 2014; BAUER; GASKELL, 2002; DUARTE, 2004; JOVCHELOVITCH; LEITÃO, 2021). Finally, the interviews were analyzed through thematic and content analysis (BARDIN, 1977; DUARTE, 2004). Data analysis reveals that both post-graduate programs modalities foster opportunities for the construction of diverse knowledge and reflection on teaching practice, prompted by shifts in teaching conception and methodology, mediated by the teacher's experience and the theoretical knowledge discussed in courses. This research contributes to understanding how continuing education programs address experiential knowledge and how this process relates to constructing knowledge intrinsic to teaching practice.

Keywords: Teacher training; continuing education; experiential knowledge; Professional Master's Degree; Academic Master's Degree.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

15

CAPÍTULO 25

1.1 A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRETENSA DICOTOMIA TEORIA X PRÁTICA **25**

1.2. A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA **311**

1.3. SABERES DOCENTES EM CONFLUÊNCIA: O PAPEL DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA **35**

CAPÍTULO 499

2.1. BREVE TRAJETO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A MODALIDADE PROFISSIONAL **49**

2.2 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF) **60**

2.3 MESTRADO PROFISSIONAL PROFLETRAS: APRESENTAÇÃO E REVISÃO DE LITERATURA **64**

CAPÍTULO 76

3.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA E A PERCEÇÃO DOS DOCENTES **76**

3.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COMO FERRAMENTA DE GERAÇÃO DE DADOS **788**

3.3 O PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS **81**

3.4 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS **85**

3.5 PERFIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA **877**

CAPÍTULO 91

4.1 PERCEÇÃO A RESPEITO DA TRANSPOSIÇÃO ENTRE SABERES TEÓRICOS E A PRÁTICA DOCENTE **9191**

4.2 PERCEÇÃO DE MUDANÇA NA CONCEPÇÃO DE ENSINO **105**

4.3 PERCEÇÃO DE MUDANÇA NA METODOLOGIA DE ENSINO **113**

4.4. ANÁLISE GERAL: À GUIA DE CONCLUSÃO **1188**

122

127

ANEXO 1: ENTREVISTA COM JACYRA, EGRESSA DO MP EM LETRAS (PROFLETRAS) UFJF **1344**

ANEXO 2: ENTREVISTA COM ROSANA, EGRESSA DO MP EM LETRAS (PROFLETRAS) UFJF **137**

ANEXO 3: ENTREVISTA COM SAMANTHA, EGRESSA DO MP EM LETRAS (PROFLETRAS) UFJF **139**

ANEXO 4: ENTREVISTA COM LINDALVA, EGRESSA DO MA EM LINGUÍSTICA141

ANEXO 5: ENTREVISTA COM RAQUELE, EGRESSA DO MA EM LINGUÍSTICA144

ANEXO 6: ENTREVISTA COM LANÚZIA, EGRESSA DO MA EM LINGUÍSTICA147

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pode-se dizer que, desde o momento em que um futuro professor põe os pés pela primeira vez em uma escola, ele já se encontra em formação. De fato, o longo trajeto que conduz os primeiros anos de ensino até a entrada do docente na vida profissional é permeado não só por saberes disciplinares, mas pela construção de uma visão do que é ser professor (PIMENTA, 1997).

Ao iniciar a licenciatura, a expectativa dos graduandos é de que a universidade seja o espaço em que se aprenda o saber-fazer inerente à sua profissão e à sua função social. Contudo, o que se observa, tanto a partir da literatura acadêmica (SAVIANI, 2009; NÓVOA, 2007; NÓVOA, 2009) quanto pelas percepções dos alunos (GARCIA-REIS et al, 2018; LIMA, 2014), ainda é um currículo voltado majoritariamente para a aquisição de conhecimentos específicos da área, saberes socialmente construídos e legitimados por instâncias como a universidade (TARDIF, 2016), sem levar em consideração as necessárias correlações entre a prática e a teoria ou os saberes relacionados à experiência docente.

Com isso em mente, esta pesquisa tem como interesse fundamental analisar a percepção dos professores sobre o seu processo de formação para a docência na área de Língua Portuguesa, cuja atividade demanda a reorientação e o redimensionamento constante das práticas e dos saberes linguísticos a serem mobilizados dentro de cada contexto educativo.

Mais diretamente, pretende-se investigar a percepção dos professores sobre o papel dos saberes disciplinares e dos experienciais construídos ao longo da formação continuada nos programas de pós-graduação acadêmica e profissional (Mestrado Profissional ProfLetras e Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF) na orientação da prática cotidiana em sala de aula. Como objetivos específicos, pretendo mapear a percepção de egressos do mestrado acadêmico (MA) e do mestrado profissional (MP) sobre os saberes disciplinares e experienciais docentes “apreendidos” na pós que são relevantes à prática docente do professor de português; comparar a percepção de egressos de MA e de MP sobre esses saberes e discutir a relação desses saberes com o perfil de professor de português contemporâneo, considerando se as formações contemplam o profissional da área no que se espera da sua atuação

A decisão do professor de se engajar em um processo formal de aprendizado por meio da formação continuada, entendida, em um sentido amplo, como o cumprimento de cursos periódicos ou de pós-graduações, é consequência de um anseio dos docentes por adquirir saberes que possam auxiliá-lo no seu trabalho cotidiano (NÓVOA, 1992). São várias as

motivações de se buscar por aperfeiçoamento profissional, que emergem dos relatos dos estudantes dos programas de pós-graduação: a sensação de que faltam conhecimentos para elaboração das aulas, o baixo estímulo dos alunos para acompanhar as disciplinas, as dificuldades encontradas na construção dos saberes (GARCIA-REIS et al, 2018; LIMA, 2016). Entre as inquietações frequentes, parece prevalecer o fato de que os professores entendem que apenas dominar a matéria e o cronograma de determinada etapa escolar não é suficiente para se construir estratégias de ensino mais efetivas (GATTI, 2001; NÓVOA, 2009; SEVERINO, 2008). Essa ampla demanda por um processo de formação pautada em reflexões sobre a prática se manifesta na grande procura pelo programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), que tituló mais de 4,1 mil professores de Língua Portuguesa nos primeiros 10 anos de existência do curso (PROFLETRAS, 2023), sendo 80 deles advindos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Além disso, a crescente procura por formação continuada em linhas de ensino na área de Letras tem sido evidente, inclusive em mestrados e doutorados acadêmicos. Nas seleções de candidatos a mestrado e doutorado em Linguística da UFJF, por exemplo, há grande procura pela linha de Linguagens e Humanidades e, de forma especial, por professores que orientam temas atrelados a Ensino. No Mestrado Profissional em Letras (Profletras), a procura também tem sido grande, tendo atingido 8,8 por vaga para a IEs da UFJF no edital de seleção de 2024.

Além das motivações sociais e econômicas – já que a titulação pode trazer maior valorização do profissional na sociedade e aumento de salário em alguns casos, essa grande procura por uma formação continuada específica para a docência pode se dar no esteio de um processo em que os docentes se voltam à universidade em busca de saberes para burilamento da sua formação a partir da compreensão de que, no ensino de língua, a desconexão entre teoria e prática ainda constitui um desafio significativo. Tanto os documentos orientadores quanto a produção acadêmica da área sugerem a necessidade de articular os eixos de ensino de LP: leitura, produção textual, oralidade e práticas de análise linguística. No entanto, o que se constata na prática é que, muitas vezes, as experiências vividas nas salas de aula e nas trocas entre colegas têm maior influência no fazer docente do que aquilo que é apresentado nas diretrizes teóricas. Em outras palavras, ao assumir o papel de professor, é comum que se reproduzam as práticas de ensino vividas durante a própria formação (SAMPAIO; SANTOS, 2020).

É digno de nota que, com essa determinação de dois polos entre o mestrado profissional e o acadêmico, não intento reforçar dicotomias que estabelecem pré-julgamentos comuns entre o primeiro, tipicamente considerado uma formação mais prática, e o segundo,

frequentemente considerado excessivamente teórico e pouco relacionado ao cotidiano docente. Busco, ao contrário, romper a dicotomia entre essas instâncias, entendendo o protagonismo do professor-discente da pós-graduação como um sujeito que realiza constantemente “diálogos entre teoria e prática que, de fato, propiciam ao professor fazer escolhas mais conscientes sobre o ensinar” (SAMPAIO; SANTOS, 2020, p. 22).

A motivação para esta pesquisa surgiu no grupo de pesquisa PROPOR (Professores de Português em Rede), coordenado pela professora Thais Sampaio, do qual também participam, entre outros, alunos e egressos do ProfLetras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL). O grupo representou para mim uma oportunidade de trocar experiências com os colegas, refletir sobre a minha prática e formular um fazer acadêmico que pudesse, ao mesmo tempo, ter algo a dizer sobre questões que inquietam os docentes e contribuir para minha própria formação. Vale destacar que todos os participantes do grupo ou eram professores da escola básica ou eram alunos de graduação com interesse em se inserirem nesse âmbito profissional. Sabemos que nem todos os alunos de licenciatura apresentam tal preferência, visto que muitos afirmam o interesse em se dedicarem apenas à pesquisa ou a outras atividades, as desempenhadas por escritores, editores, tradutores, críticos literários, revisores de textos; no entanto, nesse grupo, a interação sempre era permeada por muitas discussões sobre o trabalho do professor, envolvendo questões teóricas e também o compartilhamento sobre nossas práticas.

Ao longo da minha trajetória profissional, que já se desenvolve por mais de vinte anos, tive a oportunidade de trabalhar em ambientes extremamente diversificados: escolas públicas em áreas rurais, zonas periféricas e no centro da cidade; colégios privados de ensino fundamental e médio, inclusive de viés religioso; cursos livres e de pré-vestibular; licenciatura em Letras; e projetos escolares, como o Jornada Ampliada. Completei, também, mestrado acadêmico na UFJF em 2008. Nessa trajetória, ficou claro para mim que o professor se forma não apenas pela construção de saberes teóricos, mas também em sala de aula e na relação com os demais atores do processo educacional, bem como que os saberes da experiência são, em última análise, a régua por meio da qual o professor mede os outros saberes.

Nesse sentido, assumo que a formação continuada deve partir de uma perspectiva contemporânea de posicionar o professor como sujeito do seu processo de formação, dotado de saberes diversificados e capaz de tomar decisões de caráter pedagógico constantemente durante o exercício da sua função (NÓVOA, 2007; NUNES, 2001; TARDIF, 2016), em contraste com o que a literatura acadêmica aponta em relação à maioria das graduações e das pós-graduações acadêmicas (GALINDO, 2020; GATTI, 2016; SAVIANI, 2009). Desse

modo, é relevante analisar como o ProfLetras e como o PPGL atendem, cada qual a seu modo, a essas premissas a partir da perspectiva expressa por egressos desses programas.

A literatura sobre formação docente tem reafirmado a importância de que os espaços de formação inicial e continuada viabilizem ambientes privilegiados para trocas entre colegas docentes, permitindo a elaboração e a construção de saberes (NÓVOA, 1992; LACERDA e ANDRE, 2020; TORRES e IRALA, 2014; SOEIRA e SCHNEIDER, 2012). Tais experiências podem ser oportunizadas, por exemplo, por meio da elaboração de relatos dos docentes a respeito de seu itinerário formativo, permitindo ao docente construir o sentido da própria experiência, sumarizar seu entendimento sobre sua prática e comunicar aos colegas saberes carregados de sua visão de mundo e do processo pedagógico (SOUSA; CABRAL, 2015; PRADO; SOLIGO, s/d; TARDIF, 2016; ZEICHNER, 1993).

Como possível contribuição da pesquisa, ainda que a partir da consideração de experiências localizadas, considero a possibilidade de identificar, a partir da perspectiva dos sujeitos dos processos de formação, caminhos para fortalecer e ampliar experiências formativas que contribuam para a ressignificação dos saberes docentes em situações de aprendizagem colaborativa, nas quais os professores envolvidos coloquem-se e reconheçam-se como formandos e formadores, com papel central e ativo na sua (auto)formação e na formação de seus pares. Nesse viés, espera-se a possibilidade de contribuir para a construção do conhecimento, para a reflexão a respeito da prática docente em sala de aula e para eventuais políticas públicas voltadas à formação de professores, tríade reconhecida como fundamental no cerne dos objetivos das pesquisas qualitativas aplicadas à educação (ALVEZ-MAZOTTI, 2023).

Neste texto, traçamos um percurso histórico, teórico e metodológico que deram subsídios e ensejaram a pesquisa realizada. Inicialmente, apresentamos um histórico da formação de professores no Brasil. De maneira geral, a “profissão professor” demorou a se estabelecer e a constituir-se claramente em sua função social (NÓVOA, 1999). No Brasil, a preocupação com a formação docente começa na primeira metade do século XIX, porém as instituições levam muito tempo para considerar a necessidade do desenvolvimento de saberes mais ligados à prática cotidiana do professor e, quando o fazem, falham ao implantar políticas públicas capazes de visar a esse objetivo de maneira ampla no país (SAVIANI, 2009).

Em seguida, desenvolvo reflexão sobre a validade atual da crítica à falsa dicotomização entre teoria e prática, que ainda pode ser direcionada às licenciaturas brasileiras: com o predomínio de saberes disciplinares e teóricos, os cursos de formação possuem poucas matérias relacionadas ao ensino, estágios pouco aproveitados e carência de

reflexões sobre o cotidiano do professor. Esse estado de coisas dificultaria ao graduando o processo de se identificar como docente e de se sentir preparado para entrar no mercado de trabalho (GATTI, 2010; GATTI, 2016; NÓVOA, 2007; PIMENTA, 1997; ZEICHNER, 1993). Discorro, ainda, sobre o processo de formação da identidade profissional do professor, a qual se alterou em decorrência de fatores históricos, sociais e culturais, bem como em decorrência da evolução de concepções de língua e linguagem (BUNZEN, 2011; RAZZINI, 2000; SANTOS, 2018).

Nosso trajeto inclui também um histórico da pós-graduação no Brasil, nível de formação que passou por diversas mudanças e regulamentações sem, contudo, perder de vista a prevalência dos saberes teóricos e de investigações não relacionadas à prática docente (BALBACHEVSKY, 2005; MORITZ, 2011; PADILHA, 2020). Em seguida, são desenvolvidas reflexões sobre os mestrados profissionais e, mais especificamente, sobre os mestrados profissionais em educação, os quais se destacam pelo processo de se debruçar sobre a prática dos docentes envolvidos e buscar a formação de professores reflexivos (GALINDO, 2020; LACERDA; ANDRE, 2020). Finalmente, discorro mais detidamente sobre os dois programas cujos egressos ouvimos na presente pesquisa: o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e o Mestrado em Linguística, ambos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Ao final do segundo capítulo e no lastro do histórico de formação docente nos níveis de graduação e pós-graduação, discutimos sobre os saberes docentes em sua diversidade, bem como sobre o papel do saber da experiência como espaço de confluência dos demais saberes (TARDIF, 2016; TARDIF; RAYMOND, 2000). Nesse sentido, orientamos nossa perspectiva teórica na lógica de considerar o professor como sujeito do seu processo de formação e centro das pesquisas em educação, visto que é produtor dos saberes de sua prática por meio do trabalho e ator que realiza transformações deliberativas dos saberes no seu cotidiano profissional (NÓVOA, 2007; NUNES, 2001; TARDIF, 2016). Depreende-se das discussões que a formação dos professores deve acontecer em um âmbito reflexivo, dotando-o de ferramentas para pensar e ressignificar constantemente a sua prática, incluindo habilidades investigativas que lhe permitam tomar a própria atuação como objeto de reflexão (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1997; SEVERINO, 2008; ZEICHNER, 1993), perspectiva que pretendo investigar com base na percepção dos pós-graduandos.

Finalmente, ao final do capítulo teórico, é explorado o papel dos relatos e das trocas de experiência entre os professores, os quais permitem a elaboração pessoal da experiência dos docentes, contribuindo para a reflexão coletiva sobre a prática (NÓVOA, 1992; LACERDA e

ANDRE, 2020; TORRES e IRALA, 2014; SOEIRA e SCHNEIDER, 2012). Assim, seja por meio da interação entre discentes na pós-graduação (em que abordam suas práticas profissionais docentes), das entrevistas, conforme empregado na presente pesquisa, seja pela formulação de texto escrito, conforme desenvolvo no capítulo subsequente, contar a própria história é uma oportunidade reflexiva e uma contribuição à formação dos colegas.

No capítulo 3, apresento a metodologia da pesquisa. Inicialmente, posiciono a investigação no âmbito da abordagem qualitativa (ALVEZ-MAZZOTI, 2023; BAUER; GASKELL, 2002). Nesse esteio, apresento a entrevista semiestruturada como ferramenta de geração de dados, a qual pressupõe uma entrevista oral, em que o pesquisador faz questionamentos ao entrevistado, os quais são, juntamente com as respostas, transcritos para serem analisadas com base nos temas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, LEITÃO, 2021). Ela se notabiliza por permitir que o pesquisador gere dados de caráter pessoal e subjetivo a respeito dos processos estudados, o que se coloca em pleno acordo com a perspectiva de posicionar o professor como sujeito ativo de sua formação e ator em atividade a tomar decisões. Por fim, analiso as entrevistas com base nos temas que emergem da fala dos participantes com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1977; DUARTE, 2004).

Por fim, apresento a análise de seis entrevistas com professores formados pela pós-graduação na UFJF: três deles egressos do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e três egressos do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguística. A análise foi organizada por grupos temáticos presentes nos relatos formulados pelos professores e com base no referencial construído nas páginas subsequentes. A partir dessa investigação, busco apontar considerações e sugestões aos programas de formação continuada no sentido de reforçar e/ou dar espaço à construção de saberes que aliem o caráter disciplinar e experiencial, colocando o professor no cerne do próprio processo formativo.

PREÂMBULO: O EXERCÍCIO DE FORMULAR DE ONDE FALO, À MANEIRA DE UM MEMORIAL DE FORMAÇÃO

No senso comum, as habilidades do professor são frequentemente tomadas como um “dom” ou como “vocação”. Há uma percepção de que certas pessoas são ou não “didáticas”, sem levar em consideração que a prática docente pressupõe escolhas constantes e processos de transformação deliberativa dos saberes (NÓVOA, 2007). Hoje, a literatura acadêmica comprova a importância de um processo de formação continuada que coloque o professor no centro do processo, com fins de desenvolver uma prática reflexiva (NÓVOA, 2007; NUNES, 2001; TARDIF, 2016).

Neste preâmbulo, meu objetivo é realizar uma reflexão inicial sobre esse processo formativo e sobre a maneira como o tenho vivenciado. Para construir essa trajetória, inicio formulando um memorial acadêmico, em que determino o lugar de onde falo, explícito os caminhos que me levaram ao presente objeto de investigação e reflito, com base em minha própria formação, sobre o papel do contato e da troca com outros docentes, meus cofomadores em minha trajetória.

A escolha de formular um memorial de formação impôs-se, por diversas razões, como uma necessidade no meu processo de pesquisa. Em primeiro lugar, entendo a escrita desta tese como parte do meu próprio processo de formação continuada, uma vez que a construção de uma narrativa sobre o percurso enquanto docente possibilita a articulação de diversos saberes e a sumarização do processo formativo, sendo capaz de ampliar a consciência do autor a respeito dos movimentos vivenciados enquanto professor em permanente formação e sujeito que se apropria da narrativa sobre a própria prática (TARDIF, 2016, p. 104).

Em segundo lugar, considero que o percurso desenvolvido se faz importante para compreender as motivações que me levaram ao meu objeto de pesquisa e à escrita desta tese, dado que, conforme se verá, foi no âmbito da prática docente que fui levada a pensar sobre o caráter do curso de formação para o professor no curso de Letras e motivada a buscar espaços de troca de experiências e formação continuada.

Por fim, entendo que, para além de ser parte fundamental do meu próprio processo formativo e de formulação de inquietações enquanto professora, a escrita do memorial possui o potencial de contribuir para a formação de outros docentes. Tendo em vista que, conforme analiso mais detidamente no capítulo 3, a narrativa se configura como mecanismo para o aprendizado colaborativo (TARDIF, 2016; PRADO; SOLIGO, s/d; SOUSA; CABRAL,

2015), entendo que fomento o diálogo e a reflexão entre docentes com inquietações semelhantes às minhas:

Para além dos ganhos individuais que a escrita reflexiva favorece, há um aspecto político de igual ou maior relevância: a publicação dos textos produzidos pelos que fazem a educação deste país – narrando suas experiências, revelando suas ideias, refletindo sobre o que fazem – na verdade é uma conquista de toda a categoria profissional. Quando os educadores tornam públicos os seus textos, todos ganhamos (PRADO; SOLIGO, s/d, p.1).

Segundo Sousa e Cabral (2015, p. 153), “o memorial é um texto em que o autor relata a própria história de vida, evidenciando fatos que considera mais relevantes no decorrer de sua existência”. No caso específico do memorial de formação, gênero cada vez mais desenvolvido e estudado no âmbito da formação de professores, espera-se que a narrativa esteja relacionada com o processo de aquisição e reelaboração de saberes teóricos e práticos na atividade docente.

Adiciono ainda as palavras de Prado e Soligo (s/d, p.7): “um memorial de formação é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento. É o lugar de contar uma história nunca contada até então – a da experiência vivida por cada um de nós.” Desse modo, prossigo com meu próprio exercício de preservar minha história do esquecimento, sumarizar meu processo formativo e construir pontes de diálogo e colaboração com colegas de sala de aula.

O primeiro quadro que rememoro no meu percurso formativo foi a entrada na graduação em Letras, no ano de 2002. Sem dúvidas, o período da faculdade foi de enorme importância em âmbitos diversos, incluindo o aprendizado de questões teóricas essenciais à formação na área de Letras, o contato com colegas e professores, cuja experiência tinha muito a ensinar, e a sistematização dos saberes da área. Porém, desde o momento em que eu era graduanda, já conseguia discernir uma disparidade entre os saberes desenvolvidos na academia e a prática docente do dia a dia: saberes especificamente didáticos e discussões sobre a transposição dos conhecimentos teóricos para a prática eram escassamente colocados à mesa, em conformidade com o que é observado pelos teóricos abordados nesta tese (GATTI, 2010; GATTI, 2016; NÓVOA, 2007; NÓVOA, 2014; PIMENTA, 1997; TARDIF, 2016).

Essa percepção foi ampliada e, em certo sentido, compensada pela minha rápida entrada no mercado de trabalho. No ano de 2003, ainda no terceiro período da graduação, tornei-me monitora de um curso pré-vestibular da cidade. Em um momento inicial, trabalhei com atendimento das demandas de alunos, os quais procuravam o serviço de monitoria para tirar dúvidas sobre exercícios ou sobre a matéria ministrada em sala, e fazia correção dos

simulados. Essa experiência foi extremamente rica, levando-se em consideração que, na prática docente cotidiana, nem sempre há espaço ou tempo disponível para um contato mais pessoalizado com os alunos, ideal para perceber suas expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem e as raízes das dúvidas apresentadas por eles. Foi muito enriquecedor ter essa proximidade com os alunos, que me convidou a estudar conteúdos também desconhecidos por mim para conseguir ensinar e a aprimorar cada vez mais a metodologia de explicar para ser compreendida por alunos com dificuldades maiores que procuravam o serviço de monitoria

Pouco depois, comecei a assumir turmas no curso, primeiro, apenas de oficinas de redação e, depois, das matérias curriculares do cursinho e do ensino médio. Ao todo, fiquei nove anos trabalhando no mesmo curso-escola, período que considero uma experiência extraordinária. As demandas específicas de um cursinho pré-vestibular levam o professor a estar em perene contato com a instituição visada, no caso, a UFJF, seja para acompanhar o rumo das provas, seja para formular recursos em situações em que o docente julga haver respostas imprecisas. Além disso, o *ethos* das salas de aula dos cursos preparatórios demanda um modo de atuação muito específico do professor, de forma que nos vemos na busca de conduzir uma prática docente que fosse ao mesmo tempo eficaz para a necessidade objetiva dos alunos e significativa para além das demandas do vestibular. Afinal, o ciclo de ingresso no ensino superior se encerra, mas os conhecimentos formadores acompanham os estudantes por toda a vida.

Ao longo desse período, também tive a alegria de poder contar com colegas e ambiente de trabalho extremamente relevantes na minha formação, uma vez que eu, recentemente chegada ao mercado de trabalho, tive franca abertura para diálogo com os outros professores de Língua Portuguesa da instituição, vivenciando constante aprendizado por colaboração e por trocas. Nossas conversas se davam a respeito de uma infinidade de assuntos, desde formas de organização do material didático para melhor condução do ensino dos alunos até questões que parecem miudezas de sala de aula, mas que eram constantemente postas em discussão. Isso permitiu e permite a ressignificação de conhecimentos e de práticas a cada momento que novas reflexões são adicionadas sobre o fazer docente, em uma espécie de rotina sistemática de trocas e reflexões, conforme sugere Nóvoa (2009, p. 41).

Essa experiência com a educação básica na rede privada se prolongou até 2011, mas não se deu isoladamente. Concomitante a ela, realizei o trabalho em outra escola particular de viés confessional, em que tive a demanda de uma atuação de acordo com princípios religiosos subjacentes à instituição. Era um estilo de ensino bem rígido com o qual me adaptei com mais facilidade devido às trocas constantes com professores do colégio. Uma vez que a

determinação dos conteúdos a serem ensinados, da metodologia de ensino e das avaliações a serem dadas deveria ser realizada em conjunto por todos os professores do segmento, eram cotidianos os encontros com os colegas. Esse contato contribuiu muito para meu aprendizado com essa nova dinâmica escolar.

Com o tempo, organizei-me para poder realizar uma vontade que tinha desde que ingressei no curso de Letras: dar aulas na escola pública, ambiente em que me formei enquanto estudante do ciclo básico e pelo qual tenho profunda gratidão. Eu tinha consciência plena de que as condições eram muito distintas se forem levados em conta meu primeiro ambiente de trabalho, um espaço privado de prestação de serviços, e a realidade da rede pública. Por isso, queria ter a oportunidade de exercer o meu ofício nesse espaço democrático por excelência e poder formar e ser formada no mesmo ambiente educacional em que me preparei para chegar à graduação.

No ano de 2010, assumi meu primeiro cargo como contratada da prefeitura de Juiz de Fora para trabalhar em uma escola na zona rural, no bairro de Torreões: Escola Municipal Dom Justino José de Sant'Anna. Nessa instituição, trabalhei por dois anos. De fato, as condições eram significativamente diferentes daquelas encontradas no curso em que ainda trabalhava. A infraestrutura da escola requeria evidente manutenção, não havia entrega de materiais suficientes para a prática docente; em suma, os problemas decorrentes do baixo financiamento público da educação se faziam visíveis, sobretudo por se tratar de um colégio em ambiente rural e, por isso, sem visibilidade na cidade.

Contudo, as diferenças mais marcantes não se davam nesses aspectos, e sim na grande disparidade das demandas dos alunos. Os estudantes de Torreões viviam em uma realidade radicalmente distinta, que orientava a compreensão de mundo, o olhar sobre a identidade dos estudantes e os valores compartilhados por aquela comunidade escolar de maneira única e complexa. Novamente, o contato com os profissionais que já atuavam na escola há algum tempo foi de extrema relevância para adaptar meu trabalho a esse novo contexto. O aprendizado que tive nessa experiência foi inestimável, e a possibilidade de trabalhar simultaneamente com os dois públicos deu-me, aos poucos, mais e mais clareza dos mecanismos que eu precisaria adotar para conduzir o processo pedagógico dos alunos a partir de suas experiências e vivências dentro do âmbito da comunidade em que a escola está inserida, afastando minha prática da exposição e exploração de conhecimentos pré-definidos e ordenados (TARDIF, 2016).

Posso afirmar que esse primeiro cargo como contratada deu-me a percepção de que o fazer docente envolve se preparar para “o conflito resultante do confronto entre os saberes

diversificados dos diferentes grupos sociais que frequentam a escola, e aquele saber sistematizado presente em um determinado momento histórico-social e que a escola se propõe a transmitir” (DAMASCENO E SILVA apud NUNES, 2001, p. 37). Essa compreensão acompanhou-me e acompanha até hoje, levando-me sempre à readequação e ao redimensionamento do trabalho docente com base nas realidades em que ele se insere.

Cumpri depois outros cargos como contratada pela prefeitura antes de ser efetivada em 2014, entre os quais se destaca o tempo que lecionei na Escola Municipal Professor Oscar Schmidt, no bairro Santa Rita. Trata-se de um espaço que sofre com a falta de recursos para garantia de aspectos básicos para o seu funcionamento. Além disso, como em todo ambiente escolar, as complexidades da comunidade em que a escola está inserida marcavam o cotidiano docente, por exemplo, o risco da violência, que desencorajava o exercício de atividades pedagógicas para além dos muros do colégio e levou muitos colegas a abandonarem o trabalho.

Tive também a oportunidade de atuar brevemente pelo estado de Minas Gerais na penitenciária, lecionando para pessoas em privação de liberdade. Mais uma vez, experimentei um complexo espaço em que as possibilidades do fazer docente precisaram ser permanentemente questionadas e readequadas, tendo em vista demandas muito específicas da população atendida e o fato de se tratar de um grupo extremamente heterogêneo, com idades, formações e experiências de mundo muito distintas.

De modo geral, a condição de professora contratada não é a ideal, nem para o docente, nem para o andamento do processo de aprendizagem nas escolas. A dificuldade de participar de maneira ativa e progressiva nas formulações dos planejamentos e a impossibilidade de desenvolver um trabalho vinculado a uma comunidade específica em longo prazo denotam a desvantagem de não permanecer em um mesmo espaço escolar por períodos mais longos, conforme salienta Tardif (2016, p. 91). Porém, enquanto experiências para o docente, as diversificadas localidades são verdadeiros ambientes de formação, pois possibilitam a imersão em contextos distintos, a convivência com profissionais com diversas experiências e perspectivas e a constante reflexão sobre as práticas pedagógicas para um fazer docente coerente com cada comunidade escolar.

No ano de 2013, fui empossada como professora efetiva pelo estado de Minas Gerais, assumindo cargo no Instituto Estadual de Educação – conhecido como Escola Normal por disponibilizar cursos do antigo Normal Superior –, onde atuo até hoje. Na maior parte do tempo em que estou no cargo, trabalhei com turmas do ensino médio no turno diurno, nas quais vivencio um ambiente de grande interesse dos alunos. A Escola Normal é conhecida por

ser um colégio de grande porte na região central de Juiz de Fora e, pela sua localização, recebe estudantes de diferentes lugares da cidade. Dessa forma, é um espaço de juventude heterogênea.

Há interesses diversificados entre os alunos, que divisam projetos futuros: vestibulares para variados cursos, concursos públicos, concurso para as forças armadas e provas para cursos técnicos se somam às demandas inerentes à sala de aula de ensino médio diurno, tornando o trabalho de planejamento e o exercício em sala de aula extremamente dinâmicos, sempre renovados e bastante recompensadores, embora muito desafiadores.

Vale destacar que, no período noturno, a Escola Normal apresenta características totalmente distintas do turno diurno. Os professores costumam usar a expressão “é outra escola”. De fato, trata-se de um local em que estudam alunos bem mais velhos, com defasagens muito grandes em termos de conteúdo e vulnerabilidades de caráter econômico-social. Apenas há turmas de ensino médio regular e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde 2015, assumo turmas deste segmento, o que se configura como grande desafio. As turmas de EJA apresentam alunos mais velhos que já estão há muito tempo fora do âmbito escolar e possuem muitas dificuldades, assim como existem alunos mais jovens que tiveram que parar de estudar para trabalhar ou, no caso das meninas, devido à gravidez precoce. Além disso, há alunos que usufruem do benefício da remição, ou seja, podem sair da instituição prisional para ir à escola à noite. Ainda merece destaque que as salas são extremamente cheias, com média de mais de 40 alunos – e vale dizer que eles costumam ser frequentes – em sala. Certamente, essa é a experiência que mais me trouxe a sensação de despreparo em relação ao fazer docente.

No ano de 2014, também fui efetivada na prefeitura no colégio Tancredo Neves, onde também atuo até hoje. Encontrei um espaço muito produtivo de diálogo e colaboração e tive a oportunidade de atuar em diversas séries, participando ativamente da reflexão sobre o fazer docente na escola e podendo desenvolver trabalho em longo prazo. Destaco, nesse cargo, minha atuação no projeto de Jornada Ampliada, que atendia alunos até o quinto ano em condições de vulnerabilidade no período da tarde com aulas diversificadas, como música, leitura, dança, informática, porém todas com foco em melhorar a alfabetização.

O projeto, mais uma vez, ilustrou o quanto é desafiador estar na escola e todas as mudanças e adaptações que precisamos fazer nesse ambiente. Por ter afinidade com os alunos que apresentavam alguma dificuldade social mais preocupante – alunos em condição de maior pobreza, que sofriam agressões físicas ou não eram tutelados pelos pais – e com aqueles com mais dificuldade de aprendizado, a direção da escola solicitou que eu assumisse a

coordenação do projeto. Ficaria sob minha responsabilidade realizar as reuniões e o contato com os responsáveis pelos alunos e com os professores que indicavam os alunos que participariam do projeto. Além dessa atividade – a qual eu desempenhava em horário extra que eu doava à escola, já que a prefeitura não possui um funcionário em específico que a realize, embora seja necessária ao funcionamento do projeto –, eu era responsável pelas aulas de leitura. Não há dúvidas de que, mais uma vez, deparei-me com grande sensação de despreparo para trabalhar com alunos com tantas dificuldades de aprendizado e problemas familiares e sociais.

Desde 2023, perdi 6 aulas na Escola Tancredo Neves e tive que assumir parte do meu cargo efetivo da prefeitura na Escola Municipal Professor Augusto Gotardelo, a qual se situa em um bairro periférico, considerado perigoso pela violência do entorno. Novamente, pude constatar o quanto são numerosas as dificuldades do professor – mesmo o efetivo – por se ver na obrigação de se adaptar a tantas realidades distintas. A comunidade do bairro possui demandas bem específicas, as quais tentam ser atendidas pela escola. Um dos diferenciais desse ambiente escolar é a realização de atividades voltadas ao entendimento político e histórico do país. Há um projeto, por exemplo, em que os alunos atuam em uma horta que existe na escola sob a orientação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). As famílias também são convidadas com frequência a festas na escola, e os alunos tratam e convivem com três cachorros que pertencem à escola. Todas essas especificidades proporcionaram ainda mais aprendizado como professora e levaram-me a uma grande identificação com a escola.

Em paralelo a esse percurso multifacetado e rico em escolas públicas da cidade, também trabalhei em diversas instituições privadas de ensino médio e fundamental, bem como no curso de Letras do CES, no qual gostaria de me deter um pouco mais. Ao longo de seis anos (2008 a 2013), estive do outro lado do processo que busco analisar nesta tese, a saber, a formação de professores. Naquela época, diversas inquietações que trago para a minha escrita já eram evidentes para mim.

Embora nesse período eu não tivesse entrado ainda em contato com a literatura acadêmica que estudei para a composição desta pesquisa, eu já tinha a forte sensação de que a verdadeira formação do professor se dá na escola – não apenas em sala de aula, mas no ambiente escolar, no contato com os colegas, com a possibilidade de trocar com outros docentes com experiências, formações e valores diferentes (NÓVOA, 2009). Por isso, era frequentemente assaltada pela impressão de que havia uma disparidade sensível entre os saberes ensinados no curso de formação e a prática em sala de aula que consiste no dia a dia

do professor. Essas percepções me levaram a questionar minha prática especificamente no âmbito da faculdade, buscando colocar em evidência entrelaçamentos possíveis do fazer docente com os conhecimentos teóricos que constituíam as ementas das disciplinas. Essa forma de atuar também supria uma demanda dos meus alunos da graduação, os quais sempre expunham nas minhas aulas a sensação de despreparo para a inserção no mercado por falta de conhecimento prático ministrado no curso.

Outra atividade profissional decisiva para minha visão atual da educação teve início em 2012, quando passei a trabalhar em um curso preparatório para as provas de seleção para o ensino público, sobretudo Enem e Pism, visto que já possuía grande experiência com esse tipo de aula. O curso era de uma grande amiga da faculdade e de outra sócia, com as quais trabalhei para aprimorar o ensino voltado a alunos interessados em melhorar o desempenho na escrita de questões discursivas e de redação. Os alunos na maioria eram de escolas particulares com muita qualidade, sempre muito interessados em aprender. Nesse contexto – com imensas diferenças do que vivo nas escolas públicas – tão favorável de alunos dispostos, já com bom nível de aprendizado e estrutura física que proporcionava conforto e qualidade, desenvolvi uma nova experiência profissional que me fez ter maior certeza de que meu interesse era trabalhar com ensino básico. Poder escolher o material didático e ter tempo de atender os alunos individualmente foram aspectos muito animadores para procurar trabalhar cada vez melhor diante da necessidade de ter a metodologia mais apurada possível para conseguir ganhar a confiança de alunos com maior grau de exigência, mais senso crítico e interesse concreto de obter bons resultados. Foi mais uma oportunidade para ter a sensação de despreparo e perceber que precisava buscar mais conhecimento.

Depois de atuar alguns anos na empresa como professora, minha amiga ingressou em um regime de trabalho que demandava dedicação exclusiva, e eu assumi várias outras responsabilidades além das aulas, como atender pais de alunos e ajudar nas matrículas. Tivemos que contratar outros professores, com isso ampliei o contato com mais profissionais com quem passei a dividir e a discutir o trabalho. Ao mostrar minha vontade em fazer um bom trabalho e ter uma relação próxima com os alunos, fui convidada por minha amiga a comprar a parte da outra sócia – que precisou se mudar para outro estado por questões familiares. A partir de então, tinha a função também de dona de um local de ensino e, novamente, pude ver como era comum o relato dos professores de que não se sentiam confiantes em dar aulas na educação básica, principalmente na rede particular. Até o momento atual, vivencio essa realidade de insegurança de professores ao precisar de uma nova

contratação. A mais constante é a fala de que existe um saber adquirido na universidade que não é o mesmo de que parece ser preciso dispor nas aulas.

Essa noção também foi muito forte para mim quando cursei o mestrado acadêmico na Universidade Federal de Juiz de Fora, entre 2006 e 2008, antes, portanto, de ter minha primeira experiência com o ensino público. Na época, considero que tanto a minha pesquisa quanto as disciplinas oferecidas não tinham conexão com a prática docente que eu vivenciava cotidianamente. Por causa disso, depois da minha defesa de dissertação, fiquei desmotivada para permanecer em processo de formação acadêmica, ao menos até descobrir a possibilidade de cursar um doutorado que tratasse de formação, inclusive após a graduação, de professores.

No ano de 2017, conheci o grupo de pesquisa PROPOR, o qual se orienta como um espaço de reflexão sobre a prática de professores de Língua Portuguesa com os quais tenho contato até hoje. Composto por docentes ligados ao programa de pós-graduação da UFJF e por outros que não possuíam nenhum vínculo com a universidade – como era meu caso quando fui incluída –, o grupo se organiza como “um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação”. (NÓVOA, 2009, p. 21).

Além disso, ao ter contato com professores que cursaram o ProfLetras no grupo de estudo, percebi a constante prática e a referência ao aprendizado por colaboração, sobretudo por meio da formulação, pelos próprios docentes, de narrativas a respeito da própria experiência no trabalho em sala de aula. Essa porta que se abriu me fez perceber que havia espaço na academia para correlacionar os saberes experienciais e os acadêmicos e motivou-me a fazer a prova para o doutorado, no qual ingressei em 2019.

Em certo sentido, meu processo formativo possui alguma diferença se comparado ao caminho que Tardif (2016) descreve em relação aos professores com os quais realizou pesquisas ao longo de anos de trabalho acadêmico: ele afirma que, em sua maioria, os docentes enxergam os três a cinco primeiros anos de exercício da profissão como um processo de “choque de realidade”, de adaptação e de consolidação da prática (p. 82). Entretanto, levando em consideração que meus primeiros oito anos de sala de aula se deram em um ambiente de trabalho privado, ao qual me dediquei a maior parte do tempo laboral, julgo que minha entrada no ensino público transformou sobremaneira a forma como atuava e enxergava a educação. Se não cheguei a vivenciar um “choque de realidade” de fato, dado que carregava saberes da experiência oriundos da minha formação inicial em escola pública, fui levada a deslocar minha prática sensivelmente e de maneira contínua.

Foi, portanto, esse sujeito que foi aprovado no programa de doutorado, já carregando a percepção de que as oportunidades diversificadas que vivi dentro de sala de aula e os diálogos e a troca de experiências com colegas constituíram elementos basilares para a reformulação constante da minha prática como professora. Cheguei ao ponto de escrita desta tese depois de experimentar, na prática, o fato de que os saberes não são isolados no tempo e no espaço, mas, sim, sociais, na medida em que se reelaboram com base nos contextos de ensino, na relação com os alunos e em condições relacionadas ao currículo e aos aspectos específicos das comunidades em que as escolas se inserem (TARDIF, 2016).

Nesse sentido, o que aprendi nos vários colégios em que trabalhei não poderia ser simplesmente ensinado em sala de aula, pois o sentido desse aprendizado se produz em constante diálogo com nossa própria subjetividade e com as nossas escolhas diante das possibilidades e das demandas que se apresentam. Por isso, busquei uma forma de colocar em perspectiva minha trajetória como forma de comunicar, dentro dos limites possíveis, a minha experiência e explicitar de qual lugar falo neste momento enquanto pesquisadora.

Nesse exercício, ficou claro que as inquietações que desenvolvi na minha trajetória profissional se encontram em confluência com a perspectiva adotada pela literatura acadêmica sobre o tema (GARCIA REIS, 2018; GATTI, 2010 e 2016; NÓVOA, 2007; NUNES, 2001; SAVIANI, 2009; TARDIF, 2016). Nesse sentido, fui motivada a uma abordagem de pesquisa que levasse em conta justamente a formulação, pelos próprios professores, de sua trajetória formativa – o que justifica a metodologia escolhida, pautada em entrevistas semiestruturadas de caráter narrativo, dando protagonismo ao docente na construção da própria narrativa de formação – e pelo objetivo de investigação a que me proponho, a saber, como os professores enxergam a correlação entre teoria e prática na formação continuada nos mestrados profissional e acadêmico da UFJF, tendo por base as práticas de aprendizado colaborativo e a formulação e a comunicação dos saberes da experiência.

Uma vez tendo narrado minha história, escapado do esquecimento e objetivado os saberes experienciais que formulei e permaneço formulando na minha atividade docente, estabelecendo, portanto, a perspectiva crítica que assumo ao longo deste trabalho, passo a discorrer sobre a formação docente no Brasil, de forma a explicitar o histórico desse processo e a refletir sobre a carência de prioridade dada ao aprendizado colaborativo e aos saberes experienciais.

CAPÍTULO 1: SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Os saberes docentes são, no senso comum, frequentemente entendidos como um “dom”, uma “vocação”, algo que seja natural do sujeito, não sendo necessário o aprendizado ou a prática para desenvolver as habilidades necessárias para o trabalho em sala de aula (PIMENTA, 1997). Contudo, a atuação dos professores na prática, as pesquisas acadêmicas desenvolvidas ao longo de décadas e a atenção dada às políticas públicas de formação docente revelam que os saberes construídos e mobilizados pelos professores são objeto de estudo, análise, reflexão e de conhecimento. Nesse sentido, traço, no presente capítulo, uma breve trajetória da formação docente, levando em consideração as necessidades encontradas ao longo do século passado na graduação e na pós-graduação no Brasil, bem como as iniciativas contemporâneas que visam reduzir a distância entre a formação nas universidades e a prática cotidiana.

1.1 A trajetória da formação docente: reflexões sobre a pretensa dicotomia teoria X prática

Pode-se dizer que a formação do professor foi posta em questão muito recentemente, tendo em vista a antiguidade das práticas de educação: foi apenas no século XIX que foi estabelecida uma resposta institucional a essa demanda. Até então, a função docente havia se desenvolvido de “forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens” (NÓVOA, 1999, p. 15).

Após a Revolução Francesa, o problema da instrução popular foi colocado em evidência. Com o objetivo de expandir o número de professores em atividade para levar educação à população, nasceram as Escolas Normais, cuja função era preparar professores. A primeira instituição com esse nome nasce em Paris em 1795 e, no século seguinte, espalha-se por diversos países cumprindo a mesma função (SAVIANI, 2009, p. 143). Nesse momento, toda a Europa começa a buscar a figura do “*professor ideal*” (NÓVOA, 1999, p. 15, grifo do autor), cuja imagem foi alterada ao longo dos séculos em virtude das demandas da sociedade, do estado de conhecimento acumulado pela humanidade e da consolidação da identidade profissional do professor.

A demanda pela educação popular no Brasil começa a se organizar depois da Independência, em 1822. A primeira preocupação institucional no país no que se refere à

formação de professores data de 1827, quando foi publicada a “Lei das Escolas de Primeiras Letras”. Nela, ficava estabelecido o “método de ensino mútuo” como perspectiva adotada, o qual era considerado ideal por gastar poucos recursos e ter o potencial de alcançar toda a população mais rapidamente (SAVIANI, 2009, p. 144)¹. Embora houvesse um norte definido para a preparação docente, não havia ainda preocupação com aspectos didático-pedagógicos, e sim com o conteúdo que deveria ser “transmitido” – conforme se compreendia, à época, o *modus operandi* do processo pedagógico.

A primeira escola normal do Brasil foi criada em 1835 na Província do Rio de Janeiro, com o objetivo de formar professores para o ensino primário conforme a Lei de 1827. O currículo era básico, incluindo leitura, escrita, aritmética, língua nacional, geografia e moral cristã. Os requisitos para ingresso eram ser cidadão brasileiro, ter 18 anos, boa moral e saber ler e escrever. A escola teve vida curta, de modo a ser extinta em 1849, depois de formar apenas 14 alunos, dos quais 11 seguiram a carreira docente. Tal qual a primeira, as escolas normais em todas as províncias enfrentaram uma trajetória instável, sendo criadas e extintas repetidamente. Apenas a partir de 1870, com a consolidação das ideias liberais e com a valorização da instrução primária obrigatória, as escolas normais começaram a se estabelecer com mais sucesso (TANURI, 2000, p. 64).

No ano de 1890, houve uma reforma na instrução pública no estado de São Paulo que lançou as bases de uma mudança nos parâmetros e do estabelecimento de padrões para as Escolas Normais. As mudanças se deram em dois sentidos: o primeiro foi o aumento da carga de conhecimentos prevista para o curso; já a segunda, verdadeiramente notável, foi a ênfase em exercícios práticos de ensino. A criação da escola-modelo ao lado da Escola Normal em São Paulo viabilizou condições para aliar teoria e prática na formação, a partir do entendimento de que “sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009, p. 145). Esse modelo foi sendo paulatinamente adotado no restante do país.

Pouco tempo depois das mudanças, o resultado prático da padronização das Escolas Normais não ocasionou concretamente as alterações pretendidas, de modo que a antiga perspectiva centrada no domínio do conteúdo, vigente até então, permanecia dominante. A partir de 1932, uma nova fase enfim se desenrola no histórico de formação docente no país

¹ O método de ensino mútuo nasce justamente da falta de recursos e de professores para dar conta da demanda por educação. No caso, um professor selecionava monitores, os quais, após formarem novos conhecimentos no processo, eram responsáveis por reproduzir a experiência com outros alunos, ampliando o alcance das práticas educativas.

por meio da criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, o qual era coordenado por Anísio Teixeira, seguida pelo nascimento do Instituto de Educação de São Paulo (TANURI, 2000, p. 72-73).

Concebidos para entender a educação, também, como objeto de pesquisa, os institutos se inspiravam nos ideais da Escola Nova se “foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p.146). A Escola Nova, conforme Saviani (2018), surgiu no final do século XIX a fim de adaptar o indivíduo na sociedade, assim propõe o respeito às individualidades sob a justificativa de que os indivíduos aprendem de maneiras diferentes. Trata-se de uma pedagogia não diretiva com foco no aluno e prioriza aspectos qualitativos com bases experimentais, biológicas e psicológicas. O escolanovismo começa a ser questionado já na metade do século XX, pelo afrouxamento das disciplinas, pelo rebaixamento do nível educacional para os pobres e pelo aprimoramento das elites, o que viabilizou o surgimento de novas correntes. Caminhava-se, na época, no entanto, para um modelo pedagógico que pudesse superar as insuficiências das Escolas Normais tradicionais.

Essas instituições inovadoras ganharam status universitário, uma vez que estabeleceram a base para formação de professores da escola secundária. A organização dos cursos se baseava no “esquema 3+1”, em que três anos eram dedicados ao estudo dos conteúdos referentes à disciplina a ser ministrada e um ano era destinado à formação didática. O modelo foi generalizado para todo o Brasil por decreto-lei em 1939. No entanto, a implantação dessa nova perspectiva não foi devidamente relacionada à criação de escolas experimentais, as quais seriam o espaço complementar à formação (TANURI, 2000, p. 73-74). Por isso, as referências iniciais não foram acompanhadas pelos cursos nascidos posteriormente:

Tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (SAVIANI, 2009, p. 147).

Durante a Ditadura Militar brasileira, novas mudanças legislativas ocorreram. A formação dos professores passou a ocorrer de modo que uma parcela dela apresentava um currículo comum, nacionalmente adotado, e houve redução da carga horária demandada para a formação de docentes para o primeiro grau. Tal corte trouxe como consequência

precarização dos profissionais responsáveis por esse ciclo de ensino. Na década de 1980, no entanto, começa a se delinear um movimento em torno da reformulação dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas (Idem, 147-8).

A mobilização dos profissionais e dos pesquisadores da educação em torno da mudança dos modelos de formação tinha espaço com a percepção de que, findo o regime militar, as questões essenciais desse problema poderiam ser enfrentadas mais diretamente. Contudo, as determinações legislativas posteriores (em 1996, com a LDB, para os cursos de licenciaturas, e 2006, para o curso de Pedagogia) não cumpriram as expectativas dos educadores, uma vez que mantinham as instâncias de formação superior baseadas em cursos mais curtos e baratos (TANURI, 2000, p. 85).

Pode-se, portanto, perceber que, ao longo de mais de um século, já estão postos no Brasil os problemas referentes à formação docente, em um processo que privilegiou, utilizando as categorias definidas por Demerval Saviani (2009, p. 148-8), o modelo de formação ~~o qual~~ é baseado em conteúdos culturais-cognitivos, centrado no domínio dos saberes referentes à disciplina a ser ensinada, em contraposição ao modelo pedagógico-didático, que entende o preparo pedagógico como fundamental para a formação do docente. Nesse sentido,

O que se revela permanente no decorrer dos períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148)

A disparidade que fica presumida entre teoria e prática impede que os estudantes das licenciaturas se vejam como professores: cada estudante chega à faculdade com seus próprios saberes sobre o que é ser professor, colhidos na experiência enquanto aluno. Quando a formação não busca um processo dialógico entre teoria e prática, ela falha em “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (PIMENTA, 1997, p. 7).

Por causa desse tortuoso trajeto, em que diversas descontinuidades marcaram as tentativas de implementar maior atenção e destaque aos processos pedagógico-didáticos da formação docente, essa questão continua extremamente atual e em franco debate. De acordo com Bernadete Gatti (2010), mesmo com avanços do ponto de vista legislativo e institucional, “adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que (...) na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas” (p. 1357).

Gatti (2010) menciona uma série de estudos das décadas de 1980 e 1990 os quais já levantavam questões fundamentais sobre o tema, que ganha contornos cada vez mais multifacetados, dada a necessidade de franca adaptação às complexidades contemporâneas (p. 1358). Para a autora, o aperfeiçoamento dos processos de formação docente é absolutamente fundamental, posto que, do ponto de vista prático, o aluno que assistirá às aulas na escola é a ponta de um processo que se inicia com a formação universitária:

A formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos. Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região (GATTI, 2016, p.163).

Mesmo diante dessa demanda urgente por repensar os processos de formação, Gatti avalia que não houve ganhos substanciais nas licenciaturas e na Pedagogia no sentido de instrumentalizar os docentes não apenas com conteúdos, mas também com experiências práticas para que eles possam enfrentar o início de uma carreira como professores (Idem, p. 166). Tal aspecto reforça a validade e a importância de pesquisas, como pretende esta, que deem voz aos docentes enquanto formuladores da sua própria narrativa formativa e de suas experiências.

O estágio é uma fase presente na formação docente que merece particular análise: em tese, ele deveria servir para que aprendizes da docência pudessem acompanhar aulas em uma escola, refletir sobre as práticas desenvolvidas pelo professor responsável pela turma ou pela disciplina e formular uma intervenção a ser feita no contexto de observação. Para que tenha sua finalidade de potencializar a formação dos docentes efetivada, a prática deve ser acompanhada por supervisão, permitindo diálogos e reflexão sobre a experiência em sala de aula (GATTI, 2016, p. 167). Contudo, o que se observa com frequência são processos de estágio carentes de controle e com organização precária, tendo, frequentemente, a mera observação da aula como única atividade realizada – por vezes, sequer isso ocorre. Raros são os cursos que possuem projetos mais efetivos de estágio articulados às redes de ensino e que oferecem um espaço real para que a supervisão e a troca de experiências possam ocorrer no sentido de viabilizar maior aprendizado (Idem, *ibidem*).

Levando em consideração a formação de professores especificamente no âmbito da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Lima (2016) constatou uma percepção dos discentes em relação à prática acadêmica compatível com as reflexões que tenho desenvolvido até aqui. Conforme apontado pelos alunos nos questionários formulados pela pesquisadora, na percepção dos estudantes entrevistados na época, o curso em

licenciatura em Letras da UFJF daria privilégio às dimensões teórica e investigativa da prática docente (opções que totalizam 73% das respostas), em detrimento dos aspectos técnico-instrumental e ético-político (apenas 27% das respostas).

Ainda com o foco no curso de formação em Letras da UFJF, Garcia Reis et al (2018) realizaram uma pesquisa entre os graduandos com base em questionários escritos para compreender se os alunos se sentiam confiantes para entrar em sala de aula. Além de constatarem apenas quatro disciplinas relacionadas às práticas docentes em Língua Portuguesa, as pesquisadoras chegaram a números preocupantes nas respostas dos alunos. Ao questionamento “quanto você se sente preparado(a) para ser professor(a)?”, metade dos alunos respondeu “pouquíssimo” e “mais ou menos”. Para a outra pergunta, “você acha que a graduação lhe deu base para ser professor(a)?”, as respostas são ainda mais desanimadoras: mais de 60% dos alunos responderam “mais ou menos”, “pouquíssimo” ou “nada” (p. 23-24). Muito embora tais números possam ser correlatos em questionamentos feitos a egressos de outras faculdades não relacionadas à docência, eles oferecem, para o escopo e para o objetivo do presente trabalho, importante material para reflexão e orientação das nossas hipóteses de pesquisa.

Pode-se, portanto, resumir essas reflexões a respeito do processo de formação dos professores a partir das palavras de António Nóvoa:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p. 14)

É a partir dessa linha de pensamento que pretendo investigar nos relatos de professores egressos dos programas de mestrado a percepção acerca do papel dos saberes disciplinares e dos experienciais construídos ao longo da formação continuada nos programas de pós-graduação acadêmica e profissional na mudança da prática em sala de aula, bem como a percepção dos professores sobre o papel dos relatos e das trocas com outros docentes no processo formativo nas experiências de professores que cursaram o mestrado acadêmico e o profissional. Entendo que dar voz à percepção dos professores oportuniza a experiência de formulação discursiva da narrativa de formação e contribui para a construção de uma formação continuada que contribua para a construção do professor-reflexivo, “alicerçado na

experiência da prática docente, complementada e reforçada pelos conhecimentos oriundos da metodologia científica e de outras disciplinas” (NUNES, 2018, p. 73).

1.2. A identidade profissional do professor de Língua Portuguesa

Ao longo do tempo, a construção da identidade e das práticas do professor de Língua Portuguesa (LP) tem sido influenciada por múltiplos fatores de ordem histórica, social, científica e cultural. Cada período histórico, com suas particularidades, contribui para a formação de representações distintas sobre o que significa ser um professor de português e como deve atuar em sala de aula. Essas representações são moldadas por conhecimentos provenientes do estudo científico da linguagem, pelas contribuições de diversos atores envolvidos nos processos educacionais, como legisladores e autores de materiais didáticos, e pela influência da mídia e do senso comum sobre o que constitui o "saber português" (SANTOS, 2018, p. 23).

Nesse sentido, a identidade específica do professor de português é um campo de disputa, em que diferentes discursos competem com a finalidade de definir o perfil desejado desse tipo de profissional. Alguns defendem ser melhor uma abordagem tradicional centrada no ensino da gramática normativa, enquanto outros promovem práticas discursivas mais integradoras. Essas disputas refletem lutas nos campos político, econômico, científico e escolar sobre o que deve ser ensinado nas aulas de língua, em um contexto no qual a legitimidade de determinados discursos sobre o ensino da língua portuguesa prevalece sobre outros, influenciando diretamente o perfil profissional almejado para os professores (SANTOS, 2018, p. 24).

A disciplina de Língua Portuguesa, como a conhecemos hoje, é uma construção relativamente recente, consolidada a partir de meados do século XX. Historicamente, o ensino da língua passou por diversas transformações, refletindo as mudanças sociais e políticas de cada época. No início do século XVI, a educação estava centrada na tradição oral, com os saberes transmitidos por observação e prática. No Brasil colonial, coexistiam três línguas consideradas oficiais: a língua do colonizador (pouco usada), a língua geral (mais utilizada para comunicação prática) e o latim (utilizado para fins educacionais). O ensino da língua era restrito e voltado principalmente para a leitura e para a compreensão de textos latinos, como os de Cícero e Aristóteles. Até meados do século XVII, o ensino jesuítico predominou no Brasil, priorizando o latim como língua de prestígio social. O currículo era baseado na *Ratio*

Studiorum (1599), focado em uma visão retórico-gramatical inspirada na cultura humanística, excluindo o português europeu do cotidiano escolar (BUNZEN, 2011, p. 889).

Em meados do século XVIII, todavia, a reforma educacional, que foi promovida pelo Marquês de Pombal, tornou obrigatório o ensino da língua portuguesa no Brasil, como parte de uma política de expansão linguística e de uma forma de dominação cultural. Essa reforma tinha como finalidade preservar e disseminar a língua da metrópole entre os povos dominados, reforçando a identidade nacional através da imposição do português como língua oficial (BUNZEN, 2011, p. 891).

A dependência do latim persistiu até meados do século XIX, quando ocorreram mudanças significativas no ensino da língua. A criação da Impressão Régia em 1808 e a fundação de instituições como o Colégio Pedro II em 1837, no Rio de Janeiro, marcaram um ponto de virada. O Colégio Pedro II tornou-se um modelo de excelência, visto que formava a elite brasileira e, ao mesmo tempo, consolidava a Língua Portuguesa como disciplina escolar oficial. O currículo desse período enfatizava a gramática normativa e a retórica, assim valorizando o conhecimento especializado da língua para a formação acadêmica e profissional sem dar foco ao Português Brasileiro (RAZZINI, 2000, p.32).

Percebe-se, pois, que a evolução histórica do ensino de Língua Portuguesa revela uma constante tensão entre abordagens tradicionais e inovadoras. Atualmente, a discussão sobre o perfil do professor de português envolve a integração de práticas discursivas que valorizam a interação social e o letramento, em oposição ao ensino centrado exclusivamente na gramática normativa. Nesse esteio, a construção da identidade do professor de Língua Portuguesa é um processo dinâmico, influenciado por contextos históricos, sociais e culturais. Compreender essa trajetória é fundamental para a reflexão sobre as práticas pedagógicas atuais e para o desenvolvimento de um ensino de português que atenda às demandas da sociedade contemporânea, promovendo o letramento crítico e a cidadania.

Com o tempo, o Português foi sendo consolidado como disciplina, com ordenamentos próprios e conteúdo determinado. Com as reformas de 1862, as três disciplinas tradicionais – retórica, poética e gramática – foram agrupadas sob o nome "Português" no primeiro ano do ensino. A criação do cargo de professor de Português em 1871, bem como a exigência do exame de língua portuguesa para ingresso em cursos superiores, simbolizou uma mudança significativa, reconhecendo e valorizando a profissão docente, além de ampliar as competências exigidas desses profissionais, as quais passaram a incluir também a literatura (BUNZEN, 2011, p. 894).

Durante o século XIX, o ensino de Língua Portuguesa ganhou importância à medida que a educação se tornou um instrumento de formação das elites brasileiras. Os professores dessa época desfrutavam de prestígio social, uma vez que sua atuação era direcionada aos filhos das camadas privilegiadas da sociedade. A criação das primeiras licenciaturas na década de 1930 contribuiu ainda mais para esse prestígio, consolidando a formação profissional dos docentes (RAZZINI, 2000, p. 43).

A partir da década de 1950, a democratização do acesso à educação trouxe novas dinâmicas para a disciplina de Língua Portuguesa. A inclusão dos filhos dos trabalhadores nas escolas induziu à modificação do currículo e também ocasionou o enfoque da disciplina, a qual passou a articular o ensino da gramática, até então realizado com prioridade, com a análise textual. Essa democratização teve um impacto direto na imagem do professor, que viu sua função e suas condições de trabalho se transformarem. Foi necessário haver um recrutamento massivo de novos profissionais para atender à crescente demanda educacional que se instaurava à época (SANTOS, 2018, p. 28-29).

Nas décadas de 1960 e 1970, o contexto político, marcado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e pelo golpe militar de 1964, trouxe mudanças significativas para o ensino de Língua Portuguesa. A LDB de 1961 conferiu maior flexibilidade ao ensino, visto que permitia que os estados e os municípios tivessem mais autonomia na definição dos próprios currículos, o que permitia a adaptação à realidade de cada contexto. No entanto, com a Lei de 1971, o regime militar impôs uma reconfiguração da disciplina, que passou a se chamar "Comunicação e Expressão" no primeiro grau e "Língua Portuguesa e Literatura Brasileira" no segundo grau. Essa mudança refletiu a nova visão da língua como um código de comunicação voltado para atender às demandas do mercado de trabalho, em consonância com os objetivos pragmáticos e utilitários do governo militar, e teve implicações na formação dos professores, que passou a ser mais técnica e menos focada em uma formação pedagógica sólida (BUNZEN, 2011, p. 899-900).

A década de 1960 pode ser considerada um momento importante para o professor de língua portuguesa, pois foi marcada por avanços nos estudos linguísticos, que começaram a influenciar o ensino de língua materna. Pesquisas em áreas como Sociolinguística, Linguística Textual, Semântica, Pragmática e Teoria da Enunciação introduziram novas perspectivas sobre a língua, enfatizando as relações entre os sujeitos e os contextos sociais e históricos de produção dos discursos (SANTOS, 2018, p. 31). Nessa mesma década, merece destaque a atuação de Paulo Freire na educação por adotar, junto à sua equipe, as primeiras experiências de alfabetização popular que consideravam a realidade do aluno. Freire (2005) tinha a

perspectiva de que a educação deveria oportunizar o indivíduo a reconhecer as forças opressoras, portanto defendia que a educação mais reflexiva e que permitisse o exercício da cidadania.

Essas mudanças teóricas provocaram uma reconfiguração do papel do professor de português, que passou a ter a responsabilidade de ampliar as competências linguísticas dos estudantes, permitindo-lhes atuar em diferentes esferas comunicativas. O advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998 foi um marco significativo, consolidando uma concepção de linguagem sociointeracional que valoriza as dimensões discursivas e interacionais da língua. Com isso, os PCN enfatizaram a importância do professor como mediador, incentivando uma abordagem pedagógica baseada na interação dialogal em sala de aula, onde o professor atua de forma a promover a construção conjunta do saber com os alunos. Nessa perspectiva, argumenta Antunes sobre o documento:

Em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (cf.19). Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino (ANTUNES, 2003, p. 22).

Nessa lógica, o objetivo da disciplina de português, junto à escola, cumpre a "função e responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania" (BRASIL, 1998, p. 19). O professor, portanto, assume o papel de mediador entre os saberes e os alunos, de modo que o caráter interativo da relação entre docentes e discentes se torna central. Reconhece-se que o aluno já possui conhecimentos sobre a língua que utiliza todos os dias, assim cabe ao professor "mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não" (BRASIL 1998, p. 47).

Outro grande marco foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela foi homologada em 2017, pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, com o fito de estabelecer um conjunto de competências e habilidades essenciais que devem ser treinadas pelos estudantes ao longo da educação básica no Brasil, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A BNCC surgiu em resposta à necessidade de unificar e garantir a qualidade do ensino em todo o país, porém sem deixar de respeitar as especificidades regionais, de modo a garantir a todos o acesso aos mesmos direitos de aprendizagem. O documento orienta a elaboração dos currículos e a prática pedagógica nas escolas, buscando promover uma educação mais

equitativa e alinhada com as demandas contemporâneas da sociedade, como o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade reflexão.

Com isso, a BNCC, embora com desafios a serem superados, traz mudanças significativas, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Entre as principais modificações está a ênfase em uma abordagem mais prática e reflexiva da língua, priorizando o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise crítica. Além disso, a BNCC promove a integração entre os diversos gêneros textuais e contextos comunicativos, incentivando a interpretação e produção de textos mais complexos e contextualizados. Essa busca mudança para tornar o ensino de Língua Portuguesa mais significativa, capacitando os alunos para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais diversificada. Com isso, a ênfase no ensino de normas gramaticais foi equilibrada com o desenvolvimento da competência comunicativa, preparando os alunos para a prática da linguagem em diferentes contextos sociais e culturais.

1.3. Saberes docentes em confluência: o papel dos saberes da experiência

Todas as áreas profissionais pressupõem a mobilização de saberes para o seu exercício. Evidentemente, trata-se de saberes muito distintos em cada campo do conhecimento e do trabalho técnico, de modo que os saberes do professor, meu objeto de interesse nesta seção, guardam particularidades complexas que só podem ser plenamente compreendidas na sua confluência com os saberes da experiência (TARDIF, 2016).

É necessário levar em consideração que, dentro da prática docente, há um diversificado conjunto de saberes, utilizados pelos professores em sua atividade cotidiana. Contudo, não se pode compreendê-los como mera aplicação de conhecimentos, uma vez que seu emprego se dá “em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (TARDIF, 2016, p. 17). Tal percepção vai além de dizer que existe uma particularidade dos saberes práticos; os saberes teóricos e o próprio saber-fazer também são reelaborados e ressignificados nesse processo, pois, de um lado, “o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado pelo trabalho” (TARDIF, 2016, p.17) e, de outro, “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209-210).

Esse entendimento ressalta a complexidade e a dinamicidade dos saberes docentes, que não podem ser reduzidos a meros conhecimentos técnicos ou habilidades aplicadas de

forma mecânica. Ao contrário, esses saberes são intrinsecamente ligados à identidade do professor e ao contexto específico em que ele atua. Cada ação docente envolve uma interação contínua entre o conhecimento teórico, a experiência prática e a subjetividade do professor, resultando em uma prática pedagógica única e constantemente em evolução. Dessa forma, o trabalho do professor se configura como um processo criativo e reflexivo, no qual ele não apenas reproduz conteúdos, mas também se transforma e se desenvolve enquanto profissional e indivíduo.

Para Tardif (2016), “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (p. 19). Ou seja, trata-se de saberes de caráter temporal, no sentido de que são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, exigindo conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas, que só podem ser desenvolvidas em contato com essas mesmas situações (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211).

Tardif e Raymond (2000) organizam apontamentos e categorias recorrentes sobre os saberes dos professores com base em seus relatos em entrevistas. Partem da perspectiva de que o saber tem um sentido amplo, englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, podendo ser chamado de saber-fazer e saber-ser:

De fato, os professores que consultamos e observamos ao longo dos anos falam de vários conhecimentos, habilidades, competências, talentos, saber-fazer etc. relativos a diferentes fenômenos ligados ao seu trabalho. Eles falam, por exemplo, do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização. Referem-se igualmente ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, tecendo comentários sobre os programas e livros didáticos, seu valor e sua utilidade. Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma de alunos, dar provas de imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo. Enfim, os professores destacam bastante sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212-213).

O destaque atribuído à experiência, identificado pelos pesquisadores, relaciona-se ao caráter temporal dos saberes dos docentes, os quais se sedimentam em articulação com uma carreira profissional. A carreira é caracterizada pela sua institucionalização, que se refere à existência de normas coletivas e sociais associadas a uma ocupação. Esses papéis profissionais e essas normas são transmitidos através da tradição e da cultura ocupacional, e vão além das exigências formais de qualificação, constituindo-se como elementos definidores do cotidiano profissional (Idem, p. 224-225). Portanto, pode-se afirmar que a socialização profissional contribui para a incorporação dos saberes nas atitudes e nos comportamentos dos

indivíduos, permitindo que a prática docente seja compreendida em seu contexto histórico e profissional (Idem, p. 225).

Considerando que o saber docente seria “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2016, p. 36), Tardif categoriza quatro tipos de saber docente, que se entrelaçam e se sobrepõem nas decisões constantes que o professor toma no cotidiano da sala de aula.

Em primeiro lugar, há os saberes pedagógicos, “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (Idem, p. 36). São saberes relacionados a doutrinas, perspectivas científicas e concepções acerca do processo de ensinar e aprender, as quais embasam formas de orientação da atividade educativa. Eles oferecem um “arcabouço ideológico à profissão”, além de “algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (Idem, p. 37). Trata-se, portanto, de largo conjunto de saberes, explorado, ao longo da graduação, em um conjunto de disciplinas, que, no caso da formação em Letras da UFJF, são ofertadas pelo curso de Pedagogia e pela própria faculdade, que criam as condições para a consolidação de uma perspectiva de linguagem, de didática e de sala de aula. Constituem-se em conhecimentos de caráter científico que, incorporados ao trabalho do docente, permitem a elaboração de bases específicas de atuação e técnicas convergentes com as linhas teóricas a que aderem professores e programas.

Tal saber relaciona-se, portanto, ao “tato pedagógico”, o qual envolve traços específicos da personalidade do professor e, mais diretamente relacionado aos saberes pedagógicos, envolve o tipo de abordagem metodológica usada pelo docente. Trata-se de um corpo de conhecimentos considerado extremamente relevante pelos estudantes de Letras, sendo entendido como um componente central na caracterização profissional (SANTOS, 2018, p. 145)

Outro conjunto de saberes descrito por Tardif são os curriculares, que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos”, os quais possuem como exemplos concretos programas escolares e projetos pedagógicos que devem ser seguidos pelo docente em cada instituição (TARDIF, 2016, p. 38). Trata-se de conhecimentos que são específicos do espaço de trabalho dos professores, assim levam em consideração as normativas nacionais e locais que orientam sua atuação. Por esse motivo, por exemplo, essa análise engloba, no caso brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), como também outros documentos; no caso de Juiz de Fora, destaca-se o Plano

Municipal de Educação, aprovado em 2017, que estabelece as diretrizes específicas do ensino na cidade; e considera cada instituição, suas particularidades e a construção de prioridades com a comunidade escolar, de modo que o Projeto Político Pedagógico bem como o planejamento anual construído pelos docentes se estabelecem como documentos norteadores dos saberes curriculares relevantes.

Em seguida, há os saberes disciplinares, os quais são construídos historicamente e selecionados pelas instituições universitárias como prioritários dentro de cada área. No caso particular em estudo, trata-se dos conhecimentos nas áreas de Linguística e Literatura, ofertados com base na divisão das disciplinas. Eles “emergem da tradição cultural” e dos grupos com a prerrogativa social de produção de saberes e são legitimados por esse processo de reprodução e pela produção científica, que produz diálogo entre instituições (Idem, p. 38). São saberes essenciais à prática docente, aos quais os professores em formação têm acesso tanto ao longo da graduação quanto nos programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais. Podem ser exemplificados, no escopo do estudo desta pesquisa, por matérias como “Semântica”, “Pragmática” e “Gêneros Textuais”, sendo, portanto, um conjunto de conhecimentos fundamental para alicerçar a prática docente especificamente no que se refere ao ensino da língua e promovem a possibilidade de reflexão e reconfiguração da atuação em sala de aula.

Por fim, há os saberes experienciais, os quais são desenvolvidos pelos próprios professores ao longo de sua prática docente e no conhecimento do meio em que estão inseridos. Eles “brotam da experiência e são por ela validados”, com isso perpassam e contribuem para a construção dos outros saberes (TARDIF, 2016, p. 39) e merecem destaque nas nossas reflexões a seguir. Antes, porém, pode-se resumir as quatro categorias da seguinte forma:

Saber	Definição
Saberes pedagógicos	Conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições durante a formação inicial e continuada dos professores, com base nas ciências e na erudição. Esse grupo abrange os conhecimentos pedagógicos relativos às técnicas e relacionados aos métodos de ensino (saber-fazer) que são cientificamente validados.
Saberes curriculares	Conjunto de saberes incorporados na estrutura curricular, nos métodos de ensino e nos programas a serem implementados pelo professor. Estão ligados à maneira como as instituições educacionais organizam e gerenciam

	os conhecimentos socialmente produzidos que devem ser repassados aos estudantes.
Saberes disciplinares	Conjunto de saberes sociais, acumulados pela sociedade ao longo do tempo, organizados e selecionados pelas universidades, reconhecidos como parte dos diversos campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, entre outros).
Saberes experienciais	Conjunto de saberes únicos de cada professor, fundamentados em suas atividades diárias e em suas experiências e competências. Estão ligados tanto às vivências pessoais dos profissionais quanto às coletivas, envolvendo o saber-fazer e o saber-ser nas interações com alunos, escola, colegas de trabalho e comunidade.

Fonte: Tardif (2016). * Elaboração própria.

Com base nessas categorias, o autor faz uma síntese do “professor ideal”, aquele buscado desde os primeiros passos na preocupação com a formação docente: “é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2016, p. 39). Nesse contexto, dado que Tardif reconhece uma primazia dos saberes experienciais na articulação, na ressignificação e na transposição dos demais, detenho-me mais profundamente a esse aspecto.

A aprendizagem do professor para o exercício do seu trabalho passa por um longo processo de escolarização, incluindo a formação da Educação Básica, a graduação e os eventuais cursos de formação complementar, como pós-graduações. Porém,

mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Nesse sentido, o saber experiencial está ligado ao desempenho das funções cotidianas no trabalho dos professores, por meio das quais eles mobilizam, adquirem e produzem sua própria experiência. Seu aspecto é notadamente prático, cujo emprego depende das funções exercidas e das circunstâncias particulares encontradas no ambiente de trabalho e na relação com os alunos. É, também, por excelência, interativo, remodelado no âmbito das interações que o professor tem com os discentes e com os outros atores educativos. Ele não está reunido sob um conhecimento unificado e coerente, pelo contrário, ele se articula por conhecimentos

diversos e um saber-fazer que são empregados em função dos contextos apresentados. É também sincrético, plural e heterogêneo, visto que mobiliza saberes de fontes diversas (TARDIF, 2016, p. 109)

Em outro cenário, Tardif e Raymond categorizam os diversos saberes da prática docente com base no resultado da análise das pesquisas realizadas com professores, assim chegam aos seguintes aspectos:

Quadro 1 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Reprodução (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215)

Entre os saberes pessoais dos professores, os autores destacam aqueles construídos antes mesmos do processo formativo propriamente dito, ou seja, da licenciatura. O ambiente em que as pessoas se desenvolvem bem como a família são determinantes na constituição da identidade do sujeito, de modo que tais elementos são considerados importantes pelos entrevistados como forma de exercer a sua identidade de professor. Adicionalmente, os saberes provenientes da formação escolar anterior se relacionam aos estudos na Educação Básica e em outros contextos pós-secundários ou não especializados, período de construção dos saberes disciplinares (relativos às matérias estudadas) e dos experienciais sobre o espaço escolar sobre seu *modus operandi*.

Os saberes provenientes da formação profissional para o magistério se relacionam aos conhecimentos construídos nos estabelecimentos de formação de professores e em atividades

como estágios e cursos complementares. De certa forma, essa categoria parece ser comparável a um amálgama dos saberes disciplinares e pedagógicos discernidos por Tardif alhures (2016). Há, ainda, os saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho, ou seja, as “ferramentas” do trabalho docente, empregadas na prática cotidiana – perspectiva que tem intercessão com os saberes curriculares de que fala Tardif.

Finalmente, Tardif e Raymond destacam o saber experiencial, que se dá no exercício da função docente e na prática cotidiana. O saber experiencial se consolida na temporalidade dos saberes profissionais, que se desenham, redesenham-se e se reconstroem na trajetória profissional, “ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217)

Sua complexidade é patente como os outros, porém merece destaque que o saber experiencial impregna os comportamentos do docente, seus hábitos e sua consciência discursiva, além de ser poroso e permeável, sempre sendo acrescido e atualizado em perspectiva evolutiva em função das mudanças. Sem dúvidas, esse saber é personalizado e existencial, pois se determina pelo processo de elaboração e mobilização de conhecimentos por um sujeito (o professor) que é portador de uma história de vida e realiza as escolhas de caráter pedagógico ao longo de sua prática (TARDIF, 2016, p. 110). Ele é, por fim:

um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, do saber-ensinar proveniente da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e hierarquizá-los em função do seu trabalho (TARDIF, 2016, p. 111)

Tardif reafirma em diversos momentos essa identificação de primazia, por parte dos professores, do saber experiencial: para os professores que fizeram parte das pesquisas realizadas pelo autor, depreende-se que os saberes experienciais são o alicerce da prática e das habilidades profissionais e, mais ainda, uma condição para aquisição e produção de seus próprios saberes (TARDIF, 2016, p. 21). Isso significa que a prática docente assume uma função central no desenvolvimento profissional, porque é a partir dela que os professores experienciam a temporalidade própria à construção dos saberes profissionais e fazem reflexões críticas a respeito de sua formação anterior ou mesmo sobre a pertinência e a eficácia de mudanças realizadas em programas, métodos ou bases curriculares:

os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formadores de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (Idem, p. 54).

Isso não significa dizer que os outros saberes são irrelevantes, pois não se pode, de forma alguma, negligenciar a importância capital desempenhada por eles para a execução do trabalho docente. Porém, na experiência, os professores incorporam os demais saberes em suas práticas, sempre retraduzindo-os de maneira coerente com o seu discurso e com o contexto em que está inserido:

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2016, p. 53)

Esse processo do fazer docente deveria ser o alvo da formação dos professores, aliando a prática cotidiana aos saberes teóricos e permitindo a sua transposição didática – ou, nas palavras de Nóvoa, “transformação deliberativa, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (NÓVOA, 2007, p 35).

Tal compreensão se relaciona à percepção de Tardif e Raymond a respeito das três dimensões dos saberes docentes, quais sejam, existenciais, sociais e pragmáticos. Os saberes do ensino são existenciais porque estão profundamente entrelaçados com a vida pessoal do professor, que pensa com toda a sua experiência de vida. A compreensão do professor sobre seu trabalho e sobre si mesmo é moldada por sua história pessoal e profissional. Assim, o conhecimento docente não é apenas um produto de processos cognitivos isolados, mas também uma expressão da totalidade da experiência de vida do indivíduo. O professor é visto como um “sujeito existencial” que se engaja com sua prática a partir de sua própria trajetória e de seu contexto vivido (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 235).

Além disso, os saberes são sociais porque são provenientes de várias fontes e contextos sociais diversificados, como família, escola e formação profissional. Eles são adquiridos em diferentes períodos da vida e são influenciados por grupos sociais que legitimam ou criticam esses conhecimentos. A consciência profissional do professor não é uma coleção de conhecimentos passivos, mas está influenciada pelas interações sociais e pelos processos de avaliação externos, como as diretrizes curriculares e as práticas dos outros atores educativos. Essa dimensão social implica uma relação crítica e reflexiva com os saberes externos ao processo de socialização e de prática docente (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 236).

Finalmente, os saberes também são pragmáticos, pois estão diretamente ligados ao trabalho e às funções do professor. São conhecimentos práticos, operativos e normativos que são moldados e aplicados através da prática docente, de modo que o trabalho cotidiano do professor mobiliza e adapta esses saberes às necessidades e às situações específicas do ambiente educacional. O conhecimento do professor é, portanto, funcional e interativo, moldado por rotinas, experiências e interações com outros atores educacionais. Esses saberes são permeáveis e ajustáveis, refletindo a dinâmica das situações de trabalho e as mudanças na prática pedagógica (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 236-237).

Por causa dessa múltipla dimensão dos saberes do ensino, espera-se, necessariamente, que tanto a prática quanto a formação dos professores diferenciem-se (ou deveriam se diferenciar) daquelas ligadas às profissões mais técnicas; os condicionantes que emergem das situações concretas de ensino não podem ser simplesmente categorizados, exigindo improvisação e capacidade de enfrentar situações variáveis. Não se exige dos professores um saber sobre um objeto ou sobre uma prática estabelecida, mas “a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores, e de serem pessoas em interação com pessoas” (TARDIF, 2016, p. 50). Sua atuação depende de adequação “às funções, aos problemas e às situações do trabalho, assim como aos objetivos educacionais que possuem um valor social” (Idem, p. 105).

Esse processo tampouco pode ser encarado como tendo início, meio e fim definidos, afinal: “a formação é um continuum do início ao fim da vida e deve ser compreendida como autoformação” (PIMENTA, 1997, p. 11). Tal perspectiva, aliada ao fato de que os saberes pessoais da experiência estão no cerne do processo educativo, demanda a compreensão do docente como ator do seu próprio processo de formação e como potencial formador de seus colegas, por meio da exposição de narrativas sobre a própria experiência e da promoção do aprendizado por colaboração.

Frequentemente, o professor é estudado na academia como mero objeto dentro de perspectivas teóricas e metodológicas, sendo negada a ele a própria voz enquanto sujeito que se forma através da prática. Disso advém, em certa medida, o incômodo que os docentes sentem ao serem avaliados e ao receberem apontamentos da academia. Tardif reconhece a existência de pesquisadores que “nunca pisaram em uma sala de aula” e desenvolvem discursos e métodos para formação dos docentes desconectados de sua vivência cotidiana; irônico, porém, é que esses profissionais, a quem a sociedade atribui a capacidade de formar pessoas, não têm reconhecida “a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la” (2016, p. 240).

De fato, é significativo notar a reiteração de discursos, amplamente propagados pela mídia, que desvalorizam a profissão docente, reforçando a ideia simplista de que ser professor se limita ao domínio de determinado conteúdo. O fortalecimento desses discursos é, de fato, facilitado por um processo histórico que tem silenciado a voz dos professores, dando aos docentes um caráter periférico (SAMPAIO; SANTOS, p. 18). Desse modo, a escolha em favor de uma metodologia de pesquisa que leva em consideração a voz do docente como elemento fundante para compreender a profissão de professor se faz imperativa para a investigação proposta nesta pesquisa, sobretudo levando em consideração o papel de docente da Educação Básica desempenhado pela pesquisadora responsável por esta investigação.

A tendência da pesquisa acadêmica contemporânea caminha em sentido positivo, na medida em que se pauta cada vez mais na necessidade de compreender a prática do professor como mobilizador de saberes profissionais em função do trabalho em sala de aula: “considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p.27).

Essa abordagem, se aplicada aos cursos de formação regular e continuada de docentes, bem como às pesquisas a respeito da prática educacional, tem o condão de posicionar o professor como sujeito, e não como objeto. Essa perspectiva é de extrema importância, na medida em que os professores ocupam “uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares”; o que pode ser resumido pela ideia de que “é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola” (TARDIF, 2016, p. 228).

É por isso que a mobilização dos saberes da experiência, oriundos da prática pessoal de cada docente, deveria ser destacada nos cursos de formação, uma vez que se propõem a “mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores”. (PIMENTA, 1997, p. 7). Essa medida é essencial, levando em consideração que “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (Idem, p.12).

É nesse sentido que se orientam as conclusões da pesquisa de Ferreira (2024) sobre a formação de docentes na Licenciatura em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora. A investigação foi conduzida a partir de abordagem mista, em que a geração dos dados quantitativos e qualitativos foi feita por meio de formulário com quinze perguntas abertas e

fechadas respondido por graduandos em diferentes períodos do curso de Letras. Entre os objetivos da pesquisa, destaca-se o de compreender como acontece a participação de professores da escola básica nas atividades do curso e se os alunos da Licenciatura em Letras reconhecem as interações com professores da escola básica como significativas para suas trajetórias formativas (FERREIRA, 2024, p. 16). Na pesquisa, dos vinte e cinco participantes, vinte e quatro responderam positivamente ao serem questionados se reconheciam as interações com professores da escola básica como significativas para sua formação (Idem p. 65), destacando a importância do reconhecimento dos saberes do professor da Educação Básica e dos saberes da experiência compartilhados entre docentes em atividade e em formação.

As consequências dessa perspectiva podem ser dimensionadas em dois âmbitos complementares: em primeiro plano, na necessidade de uma abordagem teórico-metodológica das pesquisas em educação que destaque os saberes docentes, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão e dando voz ao sujeito professor como ator fundamental de sua própria formação (NUNES, 2001, p. 29). Assim, toda pesquisa de ensino possui “o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana” (TARDIF, 2016, p. 230).

Em última análise, depreende-se que a pesquisa sobre o ensino deve se basear em diálogo constante com os professores, “considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos sobre seu trabalho” (Idem, p. 230). É justamente essa abordagem que é adotada ao longo desta pesquisa, o que se manifesta, entre outras coisas, pela metodologia escolhida – a entrevista semiestruturada – para ouvir as reflexões dos professores sobre seu próprio fazer docente e sobre a sua formação, considerando a leitura que fazem desse processo.

Por outro lado, o próprio processo de formação deve ser encarado como sendo oriundo da prática e das transformações deliberativas que o professor realiza, de modo que o caráter crítico-reflexivo se torne primordial. Dentro dessa perspectiva, Nóvoa (2007) aponta a “necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (p. 37). Ou seja, o conjunto de disciplinas do curso e dos saberes pedagógicos só podem ser transpostos de maneira crítica para o cotidiano docente por meio do pensar a própria prática, o que demandaria um rearranjo da formação docente em direção de práticas mais colaborativas de formação (FERREIRA, 2024, p. 24).

Nesse sentido, diversos autores postulam o aprendizado por meio de trocas entre professores em atuação e em formação como mecanismo privilegiado para a formação docente (NÓVOA, 1992; LACERDA e ANDRE, 2020; TORRES e IRALA, 2014; SOEIRA; SCHNEIDER, 2012). Segundo Torres e Irala (2014, p.61), esse processo pedagógico auxilia o desenvolvimento de habilidades essenciais à docência, como a capacidade de interação, o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de solução dos problemas. Além disso, destaca-se como forma de construção de saberes de forma coletiva, na medida em que, ao discutirem entre si demandas, questões e necessidades da sala de aula, os professores criam um espaço autônomo de legitimação de seu saber-fazer e de reflexão coletiva (NÓVOA, 1992), de modo que assumem papel ativo na formulação dos propósitos de seu trabalho e dos meios para atingi-los ao produzirem relatos sobre sua prática pedagógica e darem materialidade à própria experiência (ZEICHNER, 1993).

Em adição, ao se colocar em perspectiva e diálogo dois ou mais sujeitos, abre-se espaço para a verbalização e para a sumarização de experiências pessoais, na medida em que os docentes mobilizam os saberes da própria vivência cotidiana em favor da construção conjunta de novos saberes. Nesse sentido, cada professor oferece acesso não apenas a eventos de sua vida profissional ao narrar uma história, mas sim a um conjunto de crenças e perspectivas que determinam, a partir de cada indivíduo, suas formas de ver e ser no mundo, bem como de compreender os fenômenos da docência (TARDIF, 2016).

Nóvoa (1992) insiste na importância de atividades pautadas na troca de saberes e no diálogo na formação docente, tendo em vista a insuficiência das práticas de formação organizadas em torno de professores individuais. Para o autor, embora essa opção possa ser importante para a aquisição de novos conhecimentos e de técnicas, ela pode favorecer o isolamento dos professores entre si, reforçando a visão que se construiu sobre o docente de que é um mero transmissor de conteúdos. Ao contrário, “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Idem, p. 15), pois esse movimento permite circunscrever aos docentes a definição dos saberes necessários e lhes permite, em última análise, colocar-se como “grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo” (TARDIF, 2016, p. 54).

Além disso, os processos coletivos de formação são desenvolvidos em âmbitos diversos. Entre eles estão situações como o relacionamento entre os professores neófitos e os mais experientes, a relação entre os colegas do ambiente cotidiano de trabalho, os projetos

pedagógicos que envolvem vários docentes, a formação de estagiários sob supervisão e os programas de formação sensíveis à importância dessa modalidade de aprendizagem. Todas essas ações permitem aos envolvidos “objetivar os saberes da experiência”, dado que os docentes são “levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas” (Idem, p. 52). Desse modo, Ferreira assim resume a demanda que se apresenta aos itinerários formativos:

Uma vez que a profissão docente exige saberes específicos que são mobilizados, constituídos e reconstituídos nas práticas cotidianas de sala de aula e de fora dela, é indispensável reivindicar que os professores do ensino básico tenham suas experiências pedagógicas valorizadas na formação dos futuros colegas, tendo acesso, inclusive, a condições para compartilhá-las, tanto no âmbito do estágio, quanto em outras práticas formativas (FERREIRA, 2024, p. 23).\

Portanto, forçosamente concordo com António Nóvoa (1992), ao afirmar que “a única saída possível [para a formação de professores] é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (p. 23). Nessa mesma lógica, é preciso considerar que as questões mais frequentes dos jovens profissionais da docência são respondidas na sala de aula, pelos professores, em sua prática pedagógica cotidiana, sendo, portanto, a convivência com colegas mais experientes a possibilidade de ouvir seus relatos, parte importante do processo de formação profissional (SAMPAIO; SANTOS, 2020, p. 26).

Entendo, inclusive, que esta tese se presta a uma oportunidade de aprendizagem a partir da formulação autônoma e autoral dos docentes sobre seus itinerários e da troca, visto que, no formato de trabalho acadêmico, mobiliza relatos diversos, colhidos em entrevistas ou mesmo formulados pela própria autora, com fins de comunicar e objetivar experiências docentes. Nessa perspectiva, o relato é considerado sob dois aspectos. De um lado, é um mecanismo para que o professor reflita sobre a própria prática, ao mobilizar ideias para sumarizar sua experiência e fortalecer o caráter reflexivo da prática (SOUSA; CABRAL, 2015; ZEICHNER, 1993). De outro, quando compartilhado, o relato é uma forma de promover situações de aprendizagem e coformação, de modo que sua valorização no interior dos espaços formais de formação contribui para uma alteração do status normalmente atribuído aos saberes da experiência, dando-lhes centralidade, bem como coloca o profissional que a produz na condição simultânea de formando e formador (PRADO; SOLIGO, s/d; TARDIF, 2016). Desse modo, trata-se de uma escolha que tem, em si mesma, imenso potencial formativo, na medida em que faz circular o saber da experiência, os dilemas da profissão e as formas de conceber a prática profissional cotidiana (FERREIRA, 2024, p. 57).

A partir da possibilidade de os docentes pensarem sobre seu processo formativo e sobre sua prática cotidiana, desenvolve-se o sujeito autônomo responsável pela atuação em sala de aula. Para refletir sobre essa lógica de formação, Nóvoa toma o conceito de “professor reflexivo”, cunhado por John Dewey no final dos anos 1930, e afirma: “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” (Idem, p. 16). A mera repetição das mesmas atitudes não permite que haja avanço nas habilidades do professor de cumprir sua função social, o que pode fazer com que viva não dez anos de experiência, mas a mesma experiência dez anos seguidos.

Por isso, diversos pesquisadores concluem que a formação deveria estar focada no desenvolvimento da habilidade de reflexão sobre a prática docente, encarada como eixo fundamental para “aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN apud LACERDA e ANDRE, 2020, p. 51). Tal percurso formativo facultaria a formação de professores que assumam a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional e que se façam protagonistas das mudanças no ensino (NÓVOA apud LACERDA e ANDRE, 2020, p. 48).

E o desenvolvimento da capacidade reflexiva pressupõe necessariamente a mobilização dos saberes da experiência, produzidos na prática profissional de cada docente e matéria-prima fundamental dos processos de formação. A trajetória do professor não se enriquece por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim pela reflexão sobre o saber-fazer, sobre as escolhas cotidianas, sobre as transformações deliberativas levadas a cabo em sala de aula. A formação deve ter em vista os professores como sujeitos autônomos e criar condições para que se apercebam dessa autonomia e tomem posse dos seus saberes oriundos da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13). Dentro desse contexto, o professor é munido de ferramentas para investigação científica da sua prática, não como um pesquisador especializado, mas transformando a própria docência em uma atividade investigativa (SEVERINO, 2008, p. 13), demandando cenários de organização da construção de saberes em que os professores da Educação Básica tenham “um lugar predominante na formação de seus colegas” (NÓVOA, 2009, p. 17). Essa ideia é reforçada por Nóvoa ao indicar a importância da circulação de textos no meio acadêmico escritos por professores que relatem outras investigações ou trabalhos feitos por eles a fim de que se torne uma maneira de compartilhamento desses saberes (LOMBA; FARIA FILHO, 2022).

CAPÍTULO 2: A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

2.1. Breve trajeto da pós-graduação no Brasil e a modalidade profissional

A formação continuada é uma alternativa para o docente buscar o aprimoramento da sua formação e melhores condições de atuação em sua prática cotidiana. De acordo com pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas em 2012, a relevância da adesão do professor à formação continuada era percebida enquanto meio de burilamento do sujeito ético e social, forma de suprir um possível déficit decorrente da formação e do processo dinâmico relacionado ao constante aprimoramento (apud PADILHA, 2020, p. 84-85).

Nesse contexto, Pimenta (1997) avalia que a escolha mais frequente em termos de capacitação contínua é a realização de cursos de atualização de ensino ou dos conteúdos. Porém, ela avalia:

Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não colocá-las, como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (PIMENTA, 1997 p 5-6).

Padilha (2020) também aponta para as críticas formuladas desde a década de 1990 a respeito do modelo de Pós-Graduação tradicional, que atenderia à formação de professores para atuação em nível superior prioritariamente – ou seja, não atendiam à demanda dos professores da educação básica “pela especificidade da grade curricular, do conhecimento a ser desenvolvido na pesquisa não aplicada e por tornarem difícil sua realização concomitantemente à prática docente trabalhada” (p. 86). Além disso, observa-se privilégio de pesquisas no âmbito teórico e em objetos específicos, frequentemente sem levar em conta a transposição desses saberes para a prática docente e o papel da experiência do professor na sua formação (GALINDO, 2020).

A história dos programas de pós-graduação no Brasil remonta aos anos 1930. Naquela década, algumas universidades brasileiras obtiveram sucesso na captação de professores estrangeiros, seja graças a convênios e a colaborações com governos europeus, seja pelo êxodo de pesquisadores do Velho Mundo ocorrido em virtude das turbulências que antecederam a Segunda Guerra Mundial.

Nessas instituições, os professores mais experientes formavam um modelo de cátedras, em que se formava uma relação tutorial entre o professor e um pequeno conjunto de

discípulos. O treinamento era majoritariamente informal e dependia exclusivamente da autoridade do professor, que também definia as metodologias empregadas e as atividades a serem realizadas antes da entrega da tese (BALBACHEVSKY, 2005, p. 277).

Nas três primeiras décadas em que esse modelo esteve em vigor, seu impacto no ensino nacional foi reduzido, de modo que as pós-graduações ainda eram iniciativas pontuais que não estavam presentes na maioria das universidades. Nesse contexto, emerge a atuação do educador Anísio Teixeira, o qual propôs a contratação de professores estrangeiros e o investimento na criação de critérios de seleção para oferecer bolsas de estudo no exterior. A partir dessas iniciativas, o professor pode ser um precursor da Capes, pois estabeleceram-se as bases para o Ensino Superior e a Pós-Graduação no Brasil, segundo Gouvêa e Mendonça (2006), impulsionando significativamente a educação no país.

Teixeira enfatizava o papel fundante das universidades para a cultura da sociedade; para ele, “a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram e a história da sua cultura é, hoje, a história das suas universidades” (TEIXEIRA, 1953, p. 101). Por isso, para o autor, o ensino superior deveria focar na qualidade, com professores altamente qualificados em nível de Pós-Graduação. Assim, esses profissionais seriam capazes de transformar a universidade em um centro de criação cultural, fato que contribuiria para o desejado desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Tal visão foi a que impulsionou o projeto da Pós-Graduação brasileira.

Reconhecendo as necessidades da formação acadêmica de seu tempo, Anísio Teixeira foi fundamental na criação da Capes, em 11 de julho de 1951, instituída pelo Decreto nº 29.741 como uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O objetivo inicial da agência era garantir ao governo a formação de profissionais qualificados para sustentar o desenvolvimento econômico e social do país, que se industrializava rapidamente. Como secretário-geral, Teixeira acreditava que o desenvolvimento do Brasil dependia não só de intervenções estatais na economia, mas, sobretudo, de reformas no sistema nacional de ensino (PADILHA, 2020, p. 37).

A criação da Capes, no entanto, envolveu conflitos de interesse, com forças conservadoras no Congresso resistindo a reformas universitárias e com empresários focados na formação técnica superior. Em contrapartida, a comunidade científica, com o apoio da recém-criada Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, buscava promover o desenvolvimento social e econômico. Assim, a Capes, concebida como resultado de uma longa disputa pelo espaço universitário, foi estruturada como um compromisso entre esses interesses, com Anísio Teixeira mediando o processo (PADILHA, 2020, p. 38).

O Decreto no 50.737 de 7 de junho de 1961, além de subordinar a Capes diretamente à Presidência da República, destacou a preocupação com a formação docente, estabelecendo como principal objetivo “o estímulo à melhoria das condições de ensino e pesquisa dos centros universitários brasileiros, visando a uma melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país [...]” (BRASIL, 1961). Isso consolidou a relação entre o desenvolvimento econômico e social do Brasil e o aperfeiçoamento dos profissionais em nível de Pós-Graduação, tornando essa ação uma prioridade governamental.

Embora a formação qualificada ainda ocorresse em centros de estudo estrangeiros, tal formação continuava alinhada com os objetivos desenvolvimentistas do governo da época. Segundo Gouvêa (2012), a perspectiva de Anísio Teixeira quando realizava o envio de estudantes brasileiros para se especializarem no exterior também tinha como intenção principal conseguir equiparar as universidades brasileiras às estrangeiras no que concerne à qualidade de ensino.

A partir da mesma perspectiva defendida por Teixeira, passou a ser gestado um marco importante para a expansão de cursos de mestrado e doutorado: a criação da UnB. Esta seria um centro universitário brasileiro concebido a partir da ótica da indissociabilidade entre pesquisa e ensino que incluía a oferta da pós-graduação como parte regular da atividade institucional. O educador e idealizador da universidade, Darcy Ribeiro, refere-se a esse aspecto do seguinte modo:

Um dos projetos fundamentais da UnB, larga e maduramente planejado, era o de ajudar as universidades brasileiras a dar o passo decisivo para o seu amadurecimento. Refiro-me à institucionalização de um sistema de pós-graduação, não por meio de programas eventuais de mestrado e doutorado, mas de uma verdadeira ascensão ao quarto nível de educação. Isto é, acrescentar às redes de ensino de nível primário, secundário e ao terciário que é o superior, um quarto nível correspondente à pós-graduação. Somente alcançando este nível, aliás, uma universidade passa a merecer este nome (RIBEIRO apud MORITZ et al, 2011, p.5).

A fala de Darcy Ribeiro serve de parâmetro para refletirmos sobre a importância que passava a ser dada à pós-graduação, gestada lentamente no interior das universidades com programas difusos no modelo de tutoria, e ao valor simbólico atribuído ao novo nível de ensino, expresso justamente no fato de ser uma escala destacada e acima do ensino superior, o mais elevado grau até então.

Em 1965, com a aprovação do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 977/1965, conhecido como Parecer Sucupira, a Pós-Graduação brasileira foi finalmente institucionalizada. Esse parecer, emitido pelo historiador Newton Lins Buarque Sucupira, contextualizou, orientou e definiu a Pós-Graduação no Brasil, estabelecendo-a em dois níveis: mestrado e doutorado. O Parecer Sucupira foi fundamental para a criação do formato

institucional básico da Pós-Graduação brasileira, introduzindo a possibilidade de continuidade entre o mestrado e o doutorado, de modo que o mestrado poderia ser um pré-requisito para o doutorado.

O documento também destacou a natureza acadêmica e de pesquisa da Pós-Graduação *stricto sensu*, diferenciando-a da especialização, que tem um foco mais prático e profissional.

Segundo o parecer, a Pós-Graduação:

[...] é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (BRASIL, 1965, p. 4).

Além disso, o Parecer Sucupira ressaltou a importância dos cursos de Pós-Graduação para a formação tanto de pesquisadores quanto de especialistas, dado o extraordinário progresso do conhecimento em todos os setores, que torna impossível fornecer um treinamento completo nos limites dos cursos de graduação. Assim, o documento aponta que a Pós-Graduação é essencial para suprir a crescente demanda por profissionais qualificados, especialmente porque o contexto de expansão industrial em curso no Brasil apresentava essa demanda, visando à formação de cientistas e tecnólogos para atender às necessidades durante esse desenvolvimento nacional (BRASIL, 1965, p. 3). Desse modo, o Parecer justificava a importância de regulamentação e de instauração da Pós-Graduação no país com três principais objetivos:

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965, p. 3).

Digno de nota é o fato de que o Parecer já fez o papel de definir os cursos da Pós-Graduação como acadêmicos e profissionais assim como destacava a importância de adequar os modelos teóricos oferecidos à realidade nacional. Porém, a segunda modalidade, mesmo que já citada nesse texto de 1965, somente passou a ser efetivamente regulamentada três décadas depois.

Três anos depois da edição do Parecer Sucupira, há um novo capítulo na história da pós-graduação no Brasil. O cenário que se desenha na segunda metade da década de 1960 é marcado por efervescência política. Nesse sentido, pode-se destacar o nascimento da União

Nacional dos Estudantes (UNE) e a demanda dos estudantes por uma educação superior mais acessível, algo coerente com a demanda por democracia na época. Nessa situação crítica, o governo encontra uma forma de justificar uma Reforma Universitária (PADILHA, 2020, p. 42). O modelo de cátedras, até então adotado no Brasil, foi abandonado em função da adoção da divisão por departamentos. Além disso, a contratação em regime de exclusividade e a substituição dos cursos sequenciais pelo sistema de créditos também foram implantados. Especificamente no contexto da pós-graduação, seus procedimentos assumiram aos poucos os moldes que norteiam os programas até hoje:

À medida que a pós-graduação se institucionalizava, o modelo dominante passava a ser aquele que exige do candidato a conclusão de número mínimo de disciplinas especializadas, sua qualificação junto a uma banca de professores e a defesa pública de uma tese diante de uma banca em que é norma a presença de pelo menos um professor externo ao departamento, no caso do mestrado, e dois, no caso do doutorado (BALBACHEVSKY, 2005, p. 278).

Nos anos 1970, um impulso substancial foi dado no amadurecimento de programas de pós-graduação no Brasil. A Capes se configura como órgão com atribuições claramente definidas, estabelecendo-se como responsável pela Pós-Graduação devidamente regulamentada. Ademais, iniciou-se o lançamento dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) brasileiros, criados para orientar metas e objetivos para o setor bem como para avaliar as atividades do segmento (PADILHA, 2020, p. 42-43).

Desse modo, um consenso aparentemente improvável foi tacitamente formado entre os cientistas em atividade no país, muitos deles notadamente orientados à esquerda, e membros da ala nacional-desenvolvimentista do governo militar. Ambos viam o investimento científico como forma de alcançar a independência em relação a outros países e o progresso social. Embora o regime tenha privilegiado projetos de áreas específicas, consideradas estratégicas, em projetos de larga escala e pouco numerosos, a Pós-Graduação foi priorizada e se estruturou (BALBACHEVSKY, 2005, p. 279).

Também nessa época o governo passou a efetivamente a oferecer bolsas de estudo para cientistas brasileiros no exterior, em conformidade com as ideias já defendidas por Anísio Teixeira, ação somada à criação de um fundo nacional de investimento em ciência em 1969. Após retornarem, assumia-se que os pesquisadores possuíam o conhecimento necessário a respeito do funcionamento de uma pós-graduação. Desse modo, o aprendizado prático colhido por essa pujança nas bolsas de pesquisa internacional e a nova linha de investimento deram substância aos cursos de pós-graduação no Brasil (BALBACHEVSKY, 2005, p. 279).

O avanço pode ser constatado com base no número de programas de pós-graduação: em 1965, quando eles foram regulamentados, havia 38 programas, 27 de mestrado e 11 de doutorado. Dez anos depois, já se contava com 578 programas (Idem, p. 281) e, conforme os dados mais atuais disponíveis, dividem-se em cursos acadêmicos (3.653 mestrados e 2.478 doutorados) e profissionais (862 mestrados e 54 doutorados) distribuídos por todas as áreas do conhecimento (CGEE, 2024). Em 2023, conforme dados do Ministério da Educação (2024), o Brasil contava com 360.648 mestrados e doutorandos e 6.979 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o que significa uma média de 52 matriculados por curso. A expansão das vagas tornou mais acessíveis, e, por consequência, mais cobiçados os títulos *stricto sensu*.

Entre 1996 e 2021, o Brasil registrou um aumento significativo na formação e no emprego dos mestres e dos doutores. No entanto, apesar desse avanço, a proporção de pessoas com esses níveis de qualificação na população ainda é baixa. Em 2021, havia 27 mestres e 10,2 doutores para cada 100 mil habitantes, em contraste com 37 doutores a cada 100 mil do Reino Unido ou 34 na Alemanha (CGEE, 2024). Houve também uma desconcentração regional significativa: em 1996, a Região Sudeste concentrava 62% dos cursos de mestrado, participação que caiu para 43,5% em 2021. Para o doutorado, a concentração no Sudeste diminuiu de 79,2% em 1996 para 52,5% em 2021. Após duas décadas de crescimento intenso, houve uma desaceleração entre 2016 e 2021 (CGEE, 2024).

Tais números são resultado de esforço sistemático e regulamentações que viabilizaram maior autonomia das universidades. Durante a década de 1990, a Capes liderou discussões importantes que levaram à formulação do IV Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Embora o documento não tenha sido oficializado, o contexto de Reforma do Estado Brasileiro, com mudanças econômicas, políticas e sociais, criou um ambiente favorável à flexibilização do modelo de Pós-Graduação (PG) vigente, sendo um período marcado por um movimento de descentralização administrativa, em oposição ao autoritarismo e à centralização herdados da Ditadura Militar (PADILHA, 2020, p. 45).

No cenário internacional, a globalização e a modernização tecnológica intensificaram a necessidade de profissionais capacitados para enfrentar uma nova realidade de mercado. Com o tempo, a rápida evolução do conhecimento e suas aplicações tecnológicas, junto às transformações econômicas e sociais, começaram a exigir uma formação mais avançada e atualizada dos graduados. Esse novo contexto também demandava uma transferência mais ágil dos conhecimentos gerados nas universidades para a sociedade e uma maior vinculação das universidades com empresas, agências e governos (GATTI, 2001, p.111).

Desse modo, a nova modalidade de Mestrado Profissional (MP) surgiu com diferenciais importantes: de um lado, havia o foco na profissionalização; de outro, a preocupação com a gestão de questões sociais, tecnológicas, empresariais e culturais. Conforme Padilha (2020),

Essa nova modalidade (MP) agrega um diferencial social, além do estrutural no próprio curso de mestrado, quando foca o seu produto final na profissionalização do cidadão e na gestão de questões sociais, tecnológicas, empresariais, culturais, com maior aproximação da comunidade em geral (PADILHA, 2020, p. 46).

Em 1995, os Mestrados Profissionais foram regulamentados por meio da Portaria nº 47 da Capes. A regulamentação apresentava a finalidade de combinar os aspectos teóricos com os práticos, destacando a capacidade reflexiva dos profissionais para lidar com questões da realidade fora da academia, no entanto dentro dos padrões rigorosos de avaliação acadêmica. A Capes, de maneira a reconhecer a importância da modalidade, assumiu a responsabilidade de avaliar propostas e apoiar essa modalidade de curso (CAPES, 1995a).

A agência também reconheceu a necessidade de estabelecer critérios claros para garantir que o título de mestre concedido pelo Mestrado Profissional fosse compatível com o do mestrado acadêmico. Para isso, foram definidos critérios rigorosos para o reconhecimento, para o acompanhamento e para a avaliação dos cursos de Mestrado Profissional, incluindo a necessidade de que as instituições proponentes demonstrassem capacidade de oferecer um ensino de qualidade, em que os docentes fossem altamente qualificados e o curso articulasse atividades de ensino com a pesquisa e com a extensão (CAPES, 1995b).

No ano de 1998, o Mestrado Profissional passa por nova regulamentação com a Portaria da Capes nº 80. O documento assim expressa as razões para a regulamentação dos cursos:

a) a necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística (CAPES, 1998)

A mesma Portaria delimita os critérios para que um mestrado possa ser enquadrado como profissional, de forma mais concisa do que os documentos anteriores:

a) estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível, em termos coerentes com seus objetivos e compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano; b) quadro docente integrado predominantemente por doutores, com produção intelectual divulgada em veículos reconhecidos e de ampla circulação em sua área de conhecimento, podendo uma parcela desse quadro ser constituída de profissionais de qualificação e experiência inquestionáveis em campo pertinente ao da proposta do curso; c) condições de trabalho e carga horária docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial; (CAPES, 1998)

Posteriormente, no ano de 2009, a Portaria nº 17/2009 traz mais especificações para a definição dos mestrados profissionais, que passam a ter o norte explícito de formar profissionais por meio da incorporação de métodos científicos e investigativos, a aplicação do conhecimento com base em pressupostos metodológicos do ensino e a atualização dos saberes dos discentes em vistas dos avanços das ciências. Ficam previstos como objetivos:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (CAPES, 2009).

Sob essa ótica, o surgimento dos Mestrados Profissionais decorre da intenção de estabelecer uma conexão sólida entre a pesquisa científica e a prática profissional, com o objetivo principal de "capacitar profissionais qualificados para exercer práticas avançadas e transformadoras, atendendo às demandas sociais, organizacionais, profissionais e do mercado de trabalho" (MEC, 2009, p.2).

A diferença entre os propósitos do Mestrado Profissional e os do Mestrado Acadêmico tradicional remete ao debate entre ciências puras e aplicadas, refletindo o distanciamento entre a pesquisa acadêmica e os fenômenos do mundo do trabalho. Os MPs são espaços dentro do ambiente acadêmico que, apesar de seguirem os mesmos princípios de rigor científico, são direcionados para encontrar soluções para problemas práticos e concretos do campo profissional (RIBEIRO, 2005). Esses mestrados desempenham um papel distinto na disseminação do conhecimento para a sociedade, pois criam oportunidades de aproximação entre as pesquisas conduzidas pelas universidades e as demandas concretas, existentes no campo social e profissional. Essa visão sugere que os MPs têm propósitos que vão além da formação de profissionais especializados para o mercado, visando ao encurtamento do tempo entre a investigação e sua aplicação.

A maior proximidade do conhecimento científico produzido nos MPs com as demandas sociais, devido à sua aplicabilidade, destaca e viabiliza o uso social da ciência, o que contribui para o desenvolvimento social (PADILHA, 2020, p. 56). Dentro dessa perspectiva, Renato Janine Ribeiro, que ocupou os cargos de diretor da Capes, presidente da SBPC e Ministro da Educação, assim delimita a modalidade:

A principal diferença entre o mestrado acadêmico (MA) e o MP é o produto, isto é, o resultado almejado. No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, em

longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. Com tais características, o MP aponta para uma clara diferença no perfil do candidato a esse mestrado e do candidato ao mestrado acadêmico (RIBEIRO, 2005, p. 15).

Desse modo, pode-se dizer que o Mestrado Profissional se destaca por trazer um diferencial significativo tanto para a sociedade quanto para os alunos: o produto final do curso. Esse mestrado foca na adição de valor social ao mercado de trabalho e à comunidade em geral, com ênfase na profissionalização e na gestão de atividades. Com isso, a Capes valoriza a integração do aspecto prático com o teórico, dando prioridade a problemas que vão além da academia, mas garantindo que a qualidade seja rigorosamente avaliada e certificada pela instituição acadêmica. Isso assegura que os programas tenham relevância nacional, ao mesmo tempo em que fortalecem a conexão entre a comunidade acadêmica e outros setores da sociedade, especialmente aqueles que dependem de estudos e pesquisas de qualidade, como as atividades tecnológicas (SILVEIRA; PINTO, 2018).

Com a expansão dos mestrados profissionais em diversas áreas, a Educação também passou a oferecer essa modalidade. Em 2007, a Capes buscou preencher uma lacuna da sua atuação na ausência de articulação com o ensino básico com a criação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e com a consequente criação de uma série de programas que buscavam ampliar o exercício da prática docente entre os alunos das licenciaturas, como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica (NUNES, 2018, p. 56-57). Em 2009, foi aprovado o primeiro Mestrado Profissional em Educação (MPE) no Brasil, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), focado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Na década seguinte, a modalidade se expandiu, difundindo-se por todas as regiões do país (HETKOWSKI, 2016, p. 14-15)

Os mestrados profissionais em Educação possuem uma natureza acadêmica e profissional, mantendo uma forte conexão com as redes de ensino ao abordar problemas que desafiam os profissionais. Assim, os saberes disciplinares são interligados e ganham significado quando relacionados às experiências vividas dentro e fora da escola. Nesse sentido, os mestrados profissionais em Educação promovem pesquisas de intervenção para resolver problemas específicos do contexto educacional, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação de profissionais capacitados a melhorar práticas pedagógicas e estratégias de ensino (HETKOWSKI, 2016, p. 17).

Galindo (2020, p. 61) afirma ainda que “MPs são ubíquos, ao mesmo tempo sociais (pelo impacto de suas ações), e utilitaristas (por proverem competências gerenciais e técnicas)”. Em uma provocação, a autora completa: “Cabe indagar por quê os programas acadêmicos não abraçam essa mesma condição” (p. 61). Essa ubiquidade remonta ao Parecer Sucupira, que, conforme acima exposto, já prevê a dupla função dos cursos de Pós-Graduação em 1965.

Dentro dessa perspectiva, os mestrados profissionais retomam a dualidade da formação continuada e dirimem a falsa oposição entre o saber e o fazer, fomentando um "saber-fazer" crítico e reflexivo, contrário a uma abordagem tecnicista e repetitiva. A modalidade busca oferecer aos profissionais da educação condições para inovar e aprimorar suas práticas e apresenta como foco principal a Educação Básica assim como busca atender às demandas das comunidades locais, conseqüentemente promove parcerias entre as instituições de ensino e os profissionais da educação. Desse modo, tais cursos funcionam como espaços acadêmicos que fortalecem a relação entre as universidades e a educação básica (HETKOWSKI, 2016, p. 18-19).

A partir dessa premissa, as pesquisas aplicadas desenvolvidas nos Mestrados Profissionais Educacionais são direcionadas a situações específicas, com o fito de que ocorra a aplicabilidade dos resultados. Assim, essas pesquisas de intervenção, conforme dispõe a Portaria Normativa nº 07/09, possuem como finalidade a aplicação dos conhecimentos teóricos e dos práticos, além de promover inovações em práticas educacionais. Desse modo, é valorizada a experiência dos profissionais que atuam na educação bem como ocorre a integração entre teoria e prática com finalidades sociais claramente definidas (HETKOWSKI, 2016, p. 20-21). Nesse sentido, a realidade educacional é entendida como o ponto de partida e o ponto de chegada da formação continuada, cuja aplicabilidade é colocada em primeiro plano:

A produção intelectual dos MPs se alicerça na aplicabilidade e desejável replicabilidade. Seu valor reside na capacidade de gerar impacto social, e impelir duas realidades: da trajetória profissional de alunos e egressos, e dos produtos tecnológicos pensados sob o rigor metodológico que a ciência exige. Trata-se de um processo ensino aprendizagem com duas vias que se entrecruzam: a dos alunos, que aprendem com o percurso da pesquisa, e a dos docentes e instituições, que se beneficiam da aproximação com o laboratório vivo das organizações e das estruturas organizacionais. O “saber como” e o “saber por quê” [...] são tão ou mais relevantes do que o produto final (GALINDO, 2020, p. 61).

Dessa forma, os Mestrados Profissionais Educacionais destacam-se como possibilidade de formação continuada, posto que suprem a necessidade – em parte historicamente negligenciada – de prover aos professores o desenvolvimento de aparato

teórico-crítico para a sua reflexão docente, bem como a formulação de saberes práticos do cotidiano da sala de aula. Com isso, é facultada a transposição entre os dois polos por meio da adequação à realidade específica do contexto de ensino e à mobilização da experiência para compreensão dos saberes teóricos.

Esses programas, em última análise, repelem o propósito de apenas levar os saberes teóricos da academia às escolas, movimento que traduz uma crença de que o saber academicamente sistematizado é a panaceia para os males da educação brasileira. Ao contrário, tais experiências visam a abarcar todos os envolvidos no processo de promoção da educação pública, tomando os próprios docentes como sujeitos de seu processo de formação e de sua prática pedagógica cada vez mais consciente pela reflexão crítico-científica:

Desenvolver pesquisas articuladas à prática docente torna-se o ponto central desses mestrados e a efetivação de aprendizagem para estudantes-professores e também para a universidade, tornando-se um instrumento de desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos. Os sujeitos da instituição de ensino superior aprendem com os saberes dos professores no cotidiano da escola, ajudando-os na integração de teoria e prática, e os estudantes-professores aprendem a direcionar a prática com o olhar de investigadores (LACERDA e ANDRE, 2020, p. 50).

Contudo, embora as premissas sobre as quais se assenta a proposta dos Mestrados Profissionais se alinhem à perspectiva da formação como processo ativo do professor-reflexivo, a regulamentação dos Mestrados Profissionais não foi recebida com consenso (PADILHA, 2020, p. 21). Muitas críticas pesam sobre a modalidade profissional da pós-graduação, uma vez que é vista por muitos como “inferior” ou “mais simples” do que a modalidade acadêmica (GALINDO, 2020, p.59). Mesmo depois da regulamentação e do crescimento da oferta da modalidade, ainda há uma busca pela sua legitimação acadêmica (PADILHA, 2020, p. 51). Dentro dessa perspectiva, o valor simbólico do especialista nas licenciaturas repousa exatamente sobre os pós-graduados na modalidade acadêmica, a qual tem sido vista com esse valor mais tradicional e recebe maior destaque na sociedade, enquanto, sobre os concluintes da modalidade profissional, recai a pecha de profissionais hierarquicamente inferiores.

Galindo (2020 p.59-60) elenca alguns fatores que contribuem para essa percepção equivocada. Uma das questões é o evidente desprezo pela docência, que ela resume sob o termo de “profissionalofobia”, aspecto importante da nossa vida cultural. Também é apontado o fato de que o modelo de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil valoriza em excesso as publicações dos alunos em periódicos e a apresentação em congressos – duas atividades que não possuem nenhum vínculo obrigatório ou presumido com a prática docente. Saviani (2009) é outro autor que ecoa essas críticas quando afirma que “não deixa de estar

presente também no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico” (p. 150). Nóvoa fala da importância da socialização, por meio de publicações e de congressos, dos conhecimentos adquiridos na prática docente ou em estudos sobre metodologias inovadoras e sobre outros aspectos da educação (LOMBA; FARIA FILHO, 2022). O problema, porém, é o prejuízo da valorização exclusiva do quantitativo dessas atividades principalmente quando são pouco relacionadas à prática docente.

Pesa ainda, para isso, o fato de que os resultados esperados da formação ao longo do mestrado profissional são difíceis de serem aferidos, dado que não são medidos a partir de um produto final elaborado, mas sim pela mudança no “saber-fazer” dos professores, que tem lugar no trabalho cotidiano em sala de aula. Dessa forma, não se pode simplesmente contabilizar os efeitos da formação continuada nos mestrados acadêmicos, como se pode fazer com artigos publicados ou apresentações. Janine Ribeiro (2005) sugere que as avaliações devem preferencialmente ser realizadas ao longo do curso, analisando a aplicação de conhecimentos científicos ao âmbito profissional de que trata o programa, considerando ideal a coleta de dados constantemente atualizados sobre alunos egressos e uma apreciação do valor a ele agregado enquanto profissional após dois anos de conclusão do curso (p.15). Essa perspectiva, como bem o autor reconhece, encontra dificuldades para ser implantada devido aos métodos de avaliação e à necessidade de formulação de política pública específica e de engajamento dos atores responsáveis.

2.2 O Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Esse breve percurso, incluindo o histórico da formação de professores e da pós-graduação no Brasil, e a análise sobre a natureza específica dos programas de Mestrados Profissionais conduzem-nos ao nosso objeto privilegiado de análise: os programas de Pós-Graduação em Linguística da UFJF e o Mestrado Profissional ProfLetras, com cujos egressos realizamos entrevistas relacionadas ao processo formativo dos discentes em cada programa.

Início pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que foi oficialmente estabelecido em 2007, originando-se do antigo Programa de Pós-Graduação em Letras – em funcionamento de 1989 a 2006. Esse novo programa nasceu com áreas de concentração autônomas: Linguística e Cognição, Linguagem e Sociedade e Linguística e Ensino de Língua, oferecendo tanto mestrado quanto doutorado. Desde sua criação, o PPG Linguística tem se dedicado à qualificação contínua e ao

crescimento equilibrado de seu corpo docente, o qual inicialmente contava com 14 professores doutores. Ao longo dos anos, o número de docentes permanentes aumentou, com investimentos em pós-doutorados e em novas contratações, conduta que fortaleceu a pesquisa e a produção acadêmica do programa, levando-o atualmente ao conceito 6 na avaliação da Capes (UFJF, 2017).

Durante o quadriênio de 2013 a 2016 (último período contemplado com coletânea e divulgação dos dados no site oficial do Programa), o PPG Linguística destacou-se pela intensa atividade acadêmica e científica. Nesse ínterim, o programa titulou 64 alunos, sendo 23 doutores e 41 mestres. O tempo médio de titulação dos mestres variou entre 27 e 29 meses, enquanto para os doutores o tempo médio de estudo foi de 51,5 meses. Além disso, o programa apresentou um desempenho expressivo na produção acadêmica, com um total de 271 produções bibliográficas e 653 produções técnicas, vinculadas a diversos projetos de pesquisa. Esses números refletem o compromisso contínuo do PPG Linguística com a qualidade na formação de seus alunos e com a elevação da produção de conhecimento na área da Linguística. Assim, ele foi consolidado como um programa de destaque no cenário acadêmico nacional.

O Programa passou por alteração dos seu regulamento em 2017 e em 2024, estando atualmente em pleno acordo com as exigências da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFJF e com as demandas das agências de fomento. Na redação do regulamento atual, são destacados os seguintes objetivos do programa:

Art. 1º - O Programa de Pós-Graduação (PPG) em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora tem por objetivo formar e qualificar docentes-pesquisadores para o ensino superior do país, em níveis de doutorado e mestrado, bem como produzir e consolidar conhecimento na área de Linguística, mediante implemento de pesquisas de caráter teórico, analítico, descritivo e aplicado.

Parágrafo único - O PPG-Linguística apresenta, adicionalmente, os seguintes objetivos específicos:

I - Desenvolver e aprofundar teorias e aplicações pertinentes às Ciências da Linguagem e áreas de interface;

II - Promover a divulgação científica, de modo que a comunidade possa usufruir dos benefícios das pesquisas;

III - Qualificar e aprimorar o/a profissional da área de Linguística e afins, preparando-o/a para a pesquisa e o ensino, em campos nos quais os estudos sobre a compreensão da linguagem têm lugar;

IV - Formar linguistas com conhecimento geral e específico, que atuem em pesquisa, educação e inovação tecnológica.

Art.2º - Para consecução dos objetivos listados no Art.1º, o PPG-Linguística oferta cursos de mestrado e de doutorado acadêmicos em Linguística, área de concentração Linguística, concedendo, respectivamente, os graus de mestre e de doutor, nos termos da legislação vigente (UFJF, p. 3, 2024).

Como se pode depreender da descrição do que se pretende alcançar, o Programa de Pós-Graduação (PPG) em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) possui

como objetivo central a formação e a qualificação de docentes-pesquisadores para o ensino superior, abrangendo os níveis de doutorado e mestrado. Esse foco na capacitação de profissionais para a academia reflete a importância de desenvolver um corpo docente altamente qualificado, com capacidade de contribuir para a expansão e para a consolidação do conhecimento na área de Linguística, e um direcionamento diferente, em princípio, dos programas profissionais como o ProfLetras, cujo foco é o aprimoramento das habilidades para a prática docente em sala de aula da Educação Básica.

A capacitação de profissionais para a atuação nos diferentes níveis de ensino não escapa, contudo, aos objetivos do programa. Entre os objetivos específicos, destaca-se o compromisso com o desenvolvimento e com o aprofundamento das teorias e das aplicações pertinentes às Ciências da Linguagem e suas áreas de interface, como se pode ler no item I do primeiro artigo. Esse objetivo evidencia uma preocupação com a produção de conhecimento teórico e prático que possa enriquecer a compreensão da linguagem em seus diversos aspectos. Nesse sentido, a integração de teorias e aplicações reflete uma abordagem que visa à pesquisa fundamental e à aplicação prática desse conhecimento, o que pode ter implicações diretas na prática docente e na formação de futuros profissionais da Linguística – conforme se verá na análise das entrevistas analisadas nesta pesquisa.

A promoção da divulgação científica, outro objetivo específico do programa estipulado no item II do primeiro artigo, é fundamental para garantir que os resultados das pesquisas alcancem a comunidade acadêmica e o público em geral, uma vez que permitir à sociedade se beneficiar das descobertas e dos avanços na área de Linguística é o princípio fundamental para que o programa contribua para a disseminação do conhecimento e para a valorização da pesquisa científica. Esse objetivo também pode influenciar a educação básica e geral, na medida em que a divulgação de pesquisas e inovações pode fomentar o interesse pela Linguística assim como a compreensão dessa ciência desde os níveis iniciais da educação até os mais avançados.

O terceiro objetivo específico do programa descrito no primeiro artigo é a qualificação e o aprimoramento dos profissionais da área de Linguística e afins, preparando-os para a pesquisa e para o ensino. Esse objetivo está íntima e diretamente ligado à formação de docentes, já que tem por finalidade assegurar que os profissionais formados pelo programa estejam aptos a contribuir para o avanço do conhecimento e para a formação de novos pesquisadores. A ênfase na preparação para a pesquisa e para o ensino reflete a importância de uma formação que alie elementos de caráter acadêmico e prático, de forma a preparar os

discentes para enfrentar os desafios e as demandas da educação no nível superior e também nos demais.

Finalmente, o último objetivo destacado no primeiro artigo é a formação de linguistas com conhecimento geral e específico, que atuem em pesquisa, educação e inovação tecnológica. Tal premissa reflete uma visão abrangente da formação acadêmica, que não se limita apenas à pesquisa ou ao ensino, mas também inclui a aplicação do conhecimento em contextos de inovação tecnológica. A formação de linguistas para atuar em múltiplas áreas pode ter um impacto direto na educação básica e geral, na medida em que esses profissionais podem contribuir para o desenvolvimento de novas metodologias e de práticas pedagógicas que beneficiem a educação em diferentes níveis.

O PPG-Linguística é estruturado em cinco instâncias: Colegiado, Coordenação, Secretaria, Corpo Docente e Corpo Discente. O Colegiado configura-se como o órgão máximo de deliberação e é integrado, de maneira diversificada, por docentes, representantes de servidores técnico-administrativos e discentes. A Coordenação é responsável pela gestão do programa, enquanto a Secretaria presta suporte administrativo e acadêmico. O corpo docente, por sua vez, é composto por docentes permanentes, colaboradores e visitantes, os quais possuem atribuições relacionadas ao ensino, à pesquisa e à orientação. Já o corpo discente é formado por alunos regulares e especiais, que devem cumprir obrigações acadêmicas e administrativas (UFJF, 2024).

O credenciamento de novos docentes e o credenciamento de docentes permanentes ocorrem por meio de edital e consideram a adesão às linhas de pesquisa do programa e a produção intelectual dos candidatos. No entanto, o descredenciamento pode acontecer por não cumprimento dos critérios estabelecidos. Já a admissão de novos discentes efetiva-se via processo seletivo público, transferência ou programas de convênio. Os candidatos às vagas precisam comprovar proficiência em línguas estrangeiras. Uma vez aprovados, a matrícula deles deve ser renovada semestralmente. É facultado aos alunos também trancar o curso ou cancelar disciplinas, desde que respeitem os prazos e os procedimentos definidos pelo programa. Não obstante, pode haver o desligamento de discentes nos casos em que fique comprovado o não cumprimento de certas normas estabelecidas no regulamento da instituição (UFJF, 2024).

Atualmente, o programa tem uma área de concentração em Linguística com duas linhas de pesquisa: "Linguagem e Humanidades" e "Linguística e Cognição". Os cursos de mestrado e doutorado são estruturados em ciclos formativos, que incluem formação teórico-analítica, complementar, específica, e de redação de dissertações e teses. Para a conclusão do

Mestrado, é necessário o cumprimento de 24 créditos, a serem realizados com prazo entre 12 e 24 meses, e, para a finalização do Doutorado, são necessários 45 créditos, com prazo entre 24 e 48 meses (UFJF, 2024).

Cada discente será designado a um(a) orientador(a), ao qual cabe auxiliar na formação, na execução de projetos, e na organização de bancas. Há limites para o número de orientações e critérios para a substituição de orientadores(as). No decorrer do processo de pesquisa, o exame de qualificação é obrigatório para discentes, com prazos específicos para mestrado (entre 13º e 18º meses) e doutorado (entre 18º e 24º meses), contexto em que a banca examinadora avaliará a viabilidade do projeto. As defesas são públicas, e as bancas examinadoras devem seguir uma composição específica para mestrado e doutorado. O regulamento também aborda os critérios de avaliação e os prazos para entrega da versão final do trabalho após a defesa (UFJF, 2024).

Dentro dessa perspectiva, o PPG-Linguística da UFJF demonstra um compromisso robusto com a formação acadêmica de docentes-pesquisadores e com a produção de conhecimento na área de Linguística. Seus objetivos específicos revelam uma preocupação com desenvolvimento de teorias, divulgação científica e qualificação profissional, evidenciando uma abordagem que visa não apenas à excelência na pesquisa e no ensino, mas também à contribuição para o avanço da prática pedagógica em diferentes contextos. Nesse viés, a integração de práticas teóricas e aplicadas, aliada ao foco na inovação e na divulgação científica, destaca a relevância do programa na formação de profissionais capacitados para enfrentar os desafios contemporâneos da Linguística e da educação.

Em última análise, pode-se dizer, portanto, que o PPG-Linguística da UFJF se posiciona como um agente transformador na academia e na educação. Isso ocorre porque ele tem como intenção promover o avanço do conhecimento na área e também a formação de profissionais que contribuirão significativamente para o desenvolvimento da Linguística e da educação no Brasil.

2.3 Mestrado Profissional ProfLetras: apresentação e revisão de literatura

Passo, a seguir, à análise do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), uma iniciativa de mestrado presencial *strictu sensu*, voltada para professores do Ensino Fundamental. Oferecido em parceria por diversas Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o Brasil, o programa é coordenado nacionalmente pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e integra a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Criado

em 2013, o ProfLetras surgiu como uma política pública destinada a melhorar a Educação Básica e a reduzir as desigualdades regionais, alinhando-se à Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

O ProfLetras foi desenvolvido como uma resposta às deficiências na formação continuada dos professores da Educação Básica no Brasil, especialmente em relação ao desempenho dos alunos do ensino fundamental em avaliações como a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A CAPES idealizou esse mestrado com o objetivo de aprimorar a formação dos professores de Língua Portuguesa, com foco nas práticas de leitura e escrita, estabelecendo o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas de ensino no país (UFRN, 2021, p. 08).

O ProfLetras se destaca por ser o primeiro mestrado profissional em rede nacional voltado para o ensino da língua portuguesa, seguindo o exemplo do Mestrado Profissional em Matemática (ProfMat), criado em 2011. Antes do ProfLetras, existiam unicamente três programas de mestrado profissional na área de língua portuguesa, nenhum deles, todavia, ocorria em formato de rede nacional. A UFRN foi escolhida para coordenar o ProfLetras devido à sua experiência em programas de pós-graduação e ao fato de já ter experiência com educação a distância, além de possuir participação em redes associativas de pós-graduação (PADILHA, 2020, p. 66).

Em 2012, a proposta do ProfLetras foi aprovada pela CAPES com nota máxima, sendo elogiada pela sua estrutura e por atender a uma necessidade urgente na formação de professores no Brasil (CAPES, 2012). O Regimento Interno do programa foi formulado no mesmo ano, tendo sido atualizado em 2021. Em conformidade com o documento, o ProfLetras é composto por uma rede de Instituições de Ensino Superior que devem atender a critérios de qualidade acadêmica, entre eles, possuir corpo docente qualificado, infraestrutura adequada e adesão formal dos dirigentes. A permanência das instituições na rede é avaliada trienalmente com base em parâmetros como execução do projeto pedagógico e qualidade da produção científica, com base em critérios estabelecidos no regimento do ProfLetras:

Art. 4o O PROFLETRAS é constituído por uma Rede Nacional de Instituições de Ensino Superior que atendem os seguintes requisitos da qualidade acadêmica:
I – ter corpo docente adequado e compatível para a oferta regular do curso com, no mínimo, 6 (seis) docentes com titulação de doutor que atendam os critérios de produção para integrar o núcleo de permanentes;
II – dispor de infraestrutura adequada para a oferta regular do curso, apresentando, comprovadamente, biblioteca, laboratórios e ferramentas de ensino a distância (EaD) compatíveis com o número de vagas a ser ofertado;
III – ser credenciada para oferta da educação na modalidade EaD, no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB);

IV – apresentar adesão formal do dirigente máximo da instituição ou do representante legalmente constituído garantindo as condições plenas de funcionamento do curso.

§1o As Instituições de Ensino Superior (IES) que integram o PROFLETRAS são denominadas de Instituições Associadas.

§2o A adesão ao PROFLETRAS será realizada por meio de chamada específica, desde que as IES interessadas cumpram os requisitos do caput deste artigo e sejam aprovadas pelo Conselho Superior e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (UFRN, 2021, p. 8).

O ProfLetras tem como objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental que possuem graduação em Letras e, no caso do último edital do programa, também em Pedagogia. A seleção dos candidatos é feita por meio do Exame Nacional de Acesso (ENA), que consiste em provas objetivas e discursivas. O programa possui quatro disciplinas de caráter obrigatório, quais sejam: “Fonologia, variação e ensino”, “Gramática, variação e ensino”, “Texto e ensino” e “Literatura e ensino”, além de vasta gama de disciplinas optativas². Para concluir o curso e obter o título de mestre, os alunos devem cumprir 24 créditos em disciplinas, ser aprovados no Exame de Qualificação e no Trabalho de Conclusão e comprovar proficiência em uma língua estrangeira (PADILHA, 2020, p. 68-69).

Obrigatoriamente, o discente deve estar em serviço, e a pesquisa desenvolvida no âmbito do programa deve ser de caráter interventivo, assumindo como foco de investigação um problema advindo da sala de aula do Ensino Fundamental em que atua o mestrando no que tange ao ensino e à aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa (UFRN, 2018). Mais recentemente já se admite que o mestrando esteja atuando no Ensino Médio. Nesse processo, é priorizada a articulação entre os saberes teóricos e a prática cotidiana em sala de aula.

Em última análise, as pesquisas realizadas no ProfLetras visam a capacitar os professores para os desafios da escola contemporânea, melhorar a qualidade do ensino fundamental, reduzir as taxas de evasão escolar, promover o multiletramento e desenvolver pedagogias que aumentem a proficiência dos alunos em letramento em conformidade com o previsto no primeiro artigo do regimento do programa:

Art. 1o O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência na Educação Básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país (UFRN, 2021, p. 8).

² Eis a lista de optativas do programa: “Alfabetização e letramento”, “Elaboração de projetos”, “Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e da escrita”, “Ensino da escrita, didatização e avaliação”, “Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais”, “Linguagem, práticas sociais e ensino”, “Literatura infantil e juvenil”, “Leitura do texto literário”, “Práticas de análise linguística e ensino de aspectos fonológicos”, “Práticas de análise linguística e ensino de aspectos gramaticais”, “Práticas de leitura e ensino”, “Práticas de produção textual e ensino”, “Práticas de oralidade e ensino” e “Tópicos em linguagem e ensino”

Nesse viés, o regulamento deixa evidente, logo no primeiro artigo, que o Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras) tem como objetivo principal capacitar professores de Língua Portuguesa para atuar na Educação Básica. Ademais, fica ressaltado no mesmo artigo que a maior intenção é melhorar a qualidade do ensino no Brasil. O curso é semipresencial e oferecido nacionalmente através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), conferindo o título de Mestre em Letras.

A gestão do programa é organizada em três níveis: Conselho Superior, Conselho Gestor e Colegiado de Curso. O Conselho Superior fica responsável por aprovar as mudanças na estrutura acadêmica, definir vagas e coordenar a autoavaliação do programa. O Conselho Gestor, por sua vez, coordena a execução das atividades e organiza eventos. Por fim, o Colegiado de Curso gerencia aspectos locais, como aplicação de exames e atividades complementares (UFRN, 2012).

A admissão de alunos no PROFLETRAS é feita por meio de um Exame Nacional de Acesso, que avalia habilidades de leitura e escrita. O exame é realizado anualmente, e as normas são definidas por edital. Podem se matricular candidatos aprovados no exame, que devem ter diploma de graduação em Letras ou em Pedagogia e serem professores de Língua Portuguesa. Além disso, os concorrentes necessariamente precisam atuar no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, tendo a segunda possibilidade sido incluída recentemente. O programa exige o cumprimento de 360 horas em disciplinas, as quais incluem 4 obrigatórias e 3 optativas, além de 2 disciplinas de fundamentação. Os alunos devem se inscrever em atividades acadêmicas a cada semestre, e as solicitações de trancamento de disciplinas passam pela avaliação do Colegiado de Curso para serem atendidas (UFRN, 2012).

O mestrado deve ser concluído em até 24 meses. Solicitações de prorrogação devem ser justificadas e apresentadas com um cronograma de conclusão. Para obter o grau de Mestre, o aluno deve cumprir créditos em disciplinas, ser aprovado no Exame de Qualificação e no Trabalho de Conclusão e comprovar proficiência em uma língua estrangeira. Trabalho de Conclusão deve ser baseado na atividade proposta no exame e será avaliado por uma comissão (UFRN, 2012).

Sob tal prisma, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) representa uma importante iniciativa no cenário educacional brasileiro, voltada para a formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Por meio de um currículo que integra teorias da linguagem e práticas pedagógicas, o ProfLetras não só atende

a uma necessidade crítica identificada nas avaliações educacionais, mas também se alinha aos objetivos do Plano Nacional de Educação, de modo a contribuir para a redução das desigualdades regionais.

Além disso, o programa se distingue pela sua abordagem inovadora de mestrado profissional em rede, que proporciona um ambiente colaborativo entre diversas Instituições de Ensino Superior e facilita a adesão de novas instituições, embora mediante atendimento de critérios rigorosos. Essa estrutura viabiliza uma gestão eficiente e uma avaliação contínua da qualidade acadêmica, assim fica garantido que o programa mantenha elevados padrões de ensino e infraestrutura.

Em relação às pesquisas realizadas sobre o programa, ao buscar no banco de teses e dissertações da Capes trabalhos com a palavra-chave “ProfLetras”, são exibidos 88 resultados relativos a temas diversos. Entre eles, há sete pesquisas que se relacionam ao escopo da presente investigação, detendo-se sobre a formação de professores e sobre a diversidade de saberes presentes no processo de formação docente continuada.

A pesquisa de Lopes (2016) se relaciona especificamente com a formação de docentes no espaço do ProfLetras, buscando responder ao seguinte questionamento: de que modo o Mestrado Profissional, como uma nova modalidade de formação continuada, exerce influência nos processos identitários dos(as) professores(as), conduzindo a mudanças discursivas e possíveis mudanças de ação? A pesquisa foi feita com base na etnografia como metodologia de geração e coleta de dados, com o emprego de observação participante, entrevistas semiestruturadas e diário de participante (LOPES, 2016, p. 09).

A autora revela em seu texto que a percepção de distanciamento entre a formação nas licenciaturas e atividade cotidiana do professor foi a motivação para a escolha dos objetivos da investigação (Idem, p. 13). Lopes se dedica a discorrer sobre o contexto da formação de professores, desenvolvendo reflexões teóricas convergentes com as adotadas na presente pesquisa, de maneira a dar centralidade ao professor tanto enquanto sujeito de seu processo formativo a partir da prática sobre o cotidiano docente quanto como enunciador desse processo. Em seguida, Lopes analisa o modelo dos Mestrados Profissionais e, mais especificamente, o ProfLetras. A partir dessa base inicial, bem como da Teoria Social do Letramento e da Análise de Discurso Crítica, ela acompanha em profundidade 8 participantes do estudo e analisa os dados produzidos pelos métodos de geração e coleta empregados.

Os resultados apontam uma percepção generalizada dos entrevistados a respeito de lacunas entre os saberes disciplinares aprendidos na graduação e a prática docente cotidiana. Para alguns, somente quando a atividade docente se iniciou é que se tornou possível construir

as reflexões fundamentais à formação docente entre teoria e prática. Em outros casos, somente nas matérias finais da graduação houve a percepção de que disciplinas e práticas se direcionavam mais diretamente para a atuação em sala de aula. Nesse viés, os entrevistados revelaram amplamente terem escolhido o ProfLetras como opção de formação continuada em decorrência da pronunciada inclinação à prática, apontando que o programa é reconhecido por esse matiz pelos docentes em busca de formação (LOPES, 2016, p. 149).

Em adição, destaca-se a pesquisa de Suiany Padilha (2020), a qual objetiva avaliar a contribuição dessa formação continuada a partir da percepção dos egressos titulados pelo ProfLetras e da análise da produção dissertativa desenvolvida pelos discentes ao longo do curso. O lócus de execução da investigação foi a realidade do curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras) e a metodologia empregada foi de caráter quanti-qualitativo, com emprego de formulário online para preenchimento pelos participantes.

Tal estudo está inserido no campo de avaliação de programas e de políticas públicas, sendo, portanto, importante indicativo para avaliação e tomada de decisões para o gestor público porque se refere à gestão da formação continuada de docentes (PADILHA, 2020, p. 21). Nesse esteio, a autora analisa o ciclo das políticas públicas, o histórico de ações na área da formação docente e os critérios para avaliação da eficiência e da eficácia da política. Em seguida, Padilha recorre a um percurso histórico da pós-graduação, fazendo uma reflexão sobre o mestrado profissional no geral e, mais especificamente, do programa ProfLetras, destacando os documentos formulados pela Capes que norteiam a proposta da modalidade profissional.

A pesquisa de Padilha tampouco se furta a uma análise da formação do docente da educação básica no Brasil, lançando mão de variada bibliografia teórica, em que se destacam autores também presentes nesta investigação, a exemplo de Tardif (2016), Nóvoa (2009) e Zeichner (1993). Ela narra o processo de consolidação da atividade profissional docente e a construção de uma identidade do professor, conduzindo à necessidade de profissionalização da área. Dentro dessa lógica, Padilha defende modelos formativos em que o professor é convidado a uma atitude reflexiva em relação à sua prática e às circunstâncias sociais nas quais está inserido, visando à melhoria da qualidade do ensino (PADILHA, 2020, p. 82).

A autora reflete, no âmbito da análise dos programas de formação continuada, sobre o fato de que o mestrado acadêmico, em diversos casos, não atende à demanda por preparação específica do docente para o trabalho em sala de aula, ao contrário do que ocorre nos Mestrados Profissionais em Educação, nos quais a correlação entre teoria e prática é presumida (Idem, p. 88). Nesse viés, defende-se um modelo de formação construído com a

possibilidade de aprendizado permanente, possibilitando ao professor reconhecer-se responsável pelo próprio desenvolvimento profissional (Idem, p. 88).

Desse modo, os resultados obtidos ressaltaram a importância do ProfLetras em termos de uma formação continuada capaz de qualificar os docentes a oferecerem uma prática pedagógica capacitada a contribuir com os propósitos nacionais de redução das desigualdades socioeconômicas regionais através da Educação. Isto é, os resultados do estudo revelaram percepções positivas e contribuições significativas às atividades da prática docente após a requalificação obtida no ProfLetras e podem fornecer subsídios à atual política da Capes para a formação continuada de professores e professoras da Educação Básica, tanto para a melhoria dos cursos existentes, como para a concepção de novas propostas (Idem, p. 161-4).

Em outra perspectiva, Helenice Faria (2019) realiza pesquisa a respeito de políticas públicas formativas implantadas no Brasil, especialmente, em contexto norte do estado de Mato Grosso. A autora parte do princípio de que programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o ProfLetras são atravessados por um compromisso político-social e fomentam, em atores/atrizes sociais, a reflexividade, a colaboratividade, a ética e o protagonismo para as práticas de ensino de Língua Portuguesa (FARIA, 2019, p. 10).

De maneira semelhante às duas pesquisas analisadas anteriormente, Faria desenvolve reflexões sobre as políticas públicas de formação docente, mais especificamente, de formação para a atuação na disciplina de Língua Portuguesa (Idem, p. 19). Nesse esteio, os programas analisados são vistos como instrumentos que atendem aos documentos norteadores das práticas formativas nas universidades da região, e as práticas formativas são vistas como itinerários em que os professores estão permanentemente questionando a própria prática e convidando-se à mudança com base no processo reflexivo inerente ao fazer docente (Idem, p. 28).

A base teórica da análise é formulada com base na Análise do Discurso e a geração dos dados é feita por meio de metodologia qualitativo-interpretativista de perspectiva etnográfica, assumindo que o campo investigativo é espaço aberto para constante diálogo e questionamento (FARIA, 2019, p. 62). A pesquisadora assistiu a oito aulas no ProfLetras da UNEMAT/Sinop-MT, acompanhando a prática dos professores formadores, bem como convidou dez colaboradores com os quais foram conduzidas entrevistas semiestruturadas. A seleção dos participantes foi feita com o destacamento de dois bolsistas do PIBID; dois egressos do mesmo programa; duas professoras egressas do ProfLetras; duas professoras licenciadas para a formação *strictu sensu* e atuantes na educação básica; e duas docentes

formadoras, a primeira era coordenadora do ProfLetras, e a segunda, do PIBID, ambas atuantes no Curso de Letras da UNEMAT/Sinop-MT (Idem, p. 66).

Os resultados apresentados pela pesquisa apontam o ProfLetras como ambiente revitalizador e dinamizador das identidades, na medida em que “mobiliza o sujeito a estabelecer a sala de aula como laboratório, promovendo um fazer em consonância com as novas teorias e metodologias apropriadas ao contexto de situação” (FARIA, 2019, p. 128). A autora considera que tal movimento é imprescindível aos docentes para a criação de espaços colaborativos, críticos e éticos, capazes de potencializar, pela colaboração, os saberes docentes e a qualidade das práticas (Idem, p. 153).

A dissertação de Zulema Santos (2018) procura compreender, a partir da análise do discurso dos egressos, a contribuição do ProfLetras da Universidade Federal do Pará na formação docente, especialmente no que diz respeito à promoção de autonomia, de qualificação da prática pedagógica e fomento a inovações (SANTOS, 2018, p. 08). A autora constata que, tanto no que se refere à graduação na licenciatura em Letras quanto no que tange à pós-graduação na área, há uma urgência decorrente da percepção de que os egressos não estão prontos para o exercício da profissão docente (Idem, p. 16).

A autora discorre sobre as características do ProfLetras e sobre a diferença entre os mestrados profissionais e as demais categorias, destacando que, no caso dos primeiros, há a presunção explícita de articulação entre teoria e prática e objetivo declarado de ampliar as habilidades dos professores para o exercício da sua prática cotidiana. Além disso, Santos reflete sobre a formação continuada como um todo e, em especial, sobre a formação continuada do professor de Língua Portuguesa com base em autores pertinentes e nos documentos que norteiam os programas.

O *corpus* da pesquisa foram cinco entrevistas realizadas com professores egressos no ano de 2016 do ProfLetras da Universidade Federal do Pará. Elas foram realizadas a partir de questionário semiestruturado, tendo sido filmadas e transcritas. A análise dos enunciados dos professores foi feita com base na Análise do Discurso, com foco em três categorias interpretativas – autonomia, prática pedagógica, inovação – com o objetivo de avaliar o impacto da formação na qualificação de suas práticas profissionais. Assim, as entrevistas revelaram que todos se perceberam como professores melhores, mais satisfeitos consigo, mais motivados pela resposta positiva dos alunos às inovações; todos indicam ter adotado o potencial do programa de propor reflexões que articulavam teoria e prática e que, mesmo não sendo a panaceia da educação e não respondendo a todos os questionamentos – inerentes à condição de docente reflexivo –, reconhecem que a oportunidade de cursar o ProfLetras

desloca o sistema e os sujeitos na direção da boa prática reflexiva, repercutindo positivamente na formação docente (SANTOS, 2018, p. 86).

A dissertação de Viviane Santos, cujo foco são as relações entre a concepção de língua e a diversidade cultural no currículo do MP ProfLetras, realiza uma análise crítica das disciplinas que compõem o *corpus* do curso e destaca, por outro lado, a presença de um movimento reflexivo dos professores egressos do programa na Universidade Federal da Bahia, os quais expressam, em seus discursos, a preocupação com a diversidade cultural, mesmo que tal questão não seja tratada diretamente nas matérias cursadas.

Santos assume a abordagem qualitativa e realiza entrevistas semiestruturadas, com base em pressupostos da Linguística Aplicada, com três categorias de participantes: coordenadores, professores formadores e cursistas egressos do programa, sendo dois entrevistados representantes de cada uma delas (SANTOS, 2022, p. 19). Além disso, é realizado um estudo documental, a partir da perspectiva de que a investigação dos documentos reguladores do ProfLetras permite a compreensão das construções sociais e humanas que norteiam a criação e o funcionamento do programa (Idem, p. 20).

Em uma reflexão crítica sobre os documentos analisados, Santos identifica a necessidade de atenção às formas como a diversidade cultural se manifesta no cotidiano escolar, em contraste com as premissas previstas na BNCC e nos pressupostos presentes no currículo e nos documentos oficiais do ProfLetras (Idem, p. 44-45). Constatou-se, entre os participantes, uma percepção epistemológica e política da língua, a partir do entendimento de que a diversidade é tratada como um conjunto de dores coletivas e, portanto, deve ser priorizada nas aulas de língua portuguesa. Além disso, muito embora o currículo do ProfLetras não tenha discussões específicas sobre esses assuntos, percebeu-se um interesse significativo dos envolvidos pelos temas correlatos e uma sensação de “mudança de paradigma” experimentada pelos professores entrevistados, os quais consideraram o MP ProfLetras um “divisor de águas” na sua forma de ver o ensino e a prática docente cotidiana (SANTOS, 2022, p. 109).

O mais recente trabalho de conclusão de curso encontrado sobre o ProfLetras é a tese de Caroline Souza Ferreira (2024), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A pesquisadora se dedica especificamente à formação de professores para a prática com a oralidade em sala de aula no âmbito do programa. Ela realiza uma revisão de literatura sobre o tema (FERREIRA, 2024, p. 25-27), concluindo, de modo semelhante à minha investigação, que há percepções majoritariamente positivas a respeito do ProfLetras e do seu potencial formativo nos estudos analisados.

Como base teórica, Ferreira situa a pesquisa no contexto da perspectiva teórico metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo, o qual se estrutura em três níveis de análise, a saber: as dimensões da vida social, os processos de mediação formativa e os efeitos das mediações formativas sobre os indivíduos (Idem, p. 33-34). Em um trajeto histórico da formação de professores no Brasil, a autora destaca a distância, paulatinamente reduzida, entre a perspectiva formativa teórica e a prática em sala de aula, chegando à mesma conclusão da presente tese ao defender “uma formação docente pautada no desenvolvimento de capacidades que envolvem a reflexão sobre os conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais, a partir da imersão no contexto da escola” (Idem, p. 63).

Constata-se a dificuldade de se construir uma perspectiva interacionista de linguagem, o que seria um entrave para o devido desenvolvimento das habilidades docentes para as práticas de oralidade em sala de aula. Nesse sentido, ela defende mais práticas voltadas para os gêneros orais nas licenciaturas e nos cursos de formação continuada, promovendo a educação do professor no eixo da oralidade (Idem, p. 78). A partir dessa premissa, Ferreira comprova a baixa penetração do tema no MP ProfLetras ao constatar que cerca de 5% das dissertações apresentadas ao programa entre 2013 e 2019 em todo o Brasil citam a oralidade no título (Idem, p. 110).

Ferreira também empregou a entrevista semiestruturada como instrumento metodológico, tendo, de modo diverso das demais pesquisas analisadas, selecionado os participantes não entre os egressos do programa da universidade em que a investigação era desenvolvida, mas com base na identificação de formandos do ProfLetras em todo o Brasil que tivessem construído suas dissertações em torno da oralidade. Após identificar 10 potenciais participantes, 3 responderam ao contato da pesquisadora e efetivamente concederam a entrevista a distância (Idem, p. 116). Como resultado da análise dos dados gerados, Ferreira aponta que os professores foram capazes de articular os conhecimentos produzidos no programa à sua prática em sala de aula e aos documentos que norteiam a prática docente na Educação Básica ainda que não tenha havido movimento explícito nesse sentido ao longo das aulas no que se refere à oralidade, ressaltando, uma vez mais, a importância do papel do professor como sujeito reflexivo e autônomo na construção de seu percurso formativo, tendo se destacado nos discursos dos professores entrevistados as capacidades relacionadas aos saberes de contexto, aos saberes de atitude autônoma e a capacidade de autoavaliação (FERREIRA, 2024, P. 125).

Por fim, é digna de nota menção à dissertação de Wagner dos Santos Guimaraes (2023), a qual não está integralmente disponível na Plataforma Sucupira, tampouco no banco

de dissertações e teses da Universidade Federal do Sergipe, onde foi realizada a pesquisa. Conforme o resumo disponível nesses dois ambientes virtuais, o autor analisa a reconstrução dos percursos formativos dos egressos docentes do MP ProfLetras, destacando o papel da prática em sala de aula para o fortalecimento do processo dialógico e dinâmico inerente à formação do professor. Foi empregado um questionário para 32 egressos da Universidade Federal do Sergipe, a partir do qual se constatou o potencial de resignificação das práticas pedagógicas dos docentes em decorrência do aprendizado colaborativo no âmbito do programa e do direcionamento a uma prática docente alinhada à pesquisa acadêmica.

A revisão de literatura realizada evidencia o relevante papel do ProfLetras na formação continuada de professores de Língua Portuguesa, apontando contribuições na construção de uma prática docente mais reflexiva e integrada ao contexto escolar. Estudos como os de Lopes (2016) e Padilha (2020) destacam que o ProfLetras atende a uma demanda dos professores por uma formação prática e contextualizada, que preenche lacunas deixadas pela graduação ao proporcionar uma abordagem que articula teoria e prática. Além disso, os achados de Santos (2018) e Faria (2019) indicam que o programa fomenta a construção de uma identidade docente colaborativa e crítica, capacitando os professores a refletirem sobre suas práticas e a promoverem inovações pedagógicas com base nas novas teorias e metodologias adquiridas.

Ferreira (2024) reforça a relevância do ProfLetras ao abordar a importância da prática com a oralidade em sala de aula, revelando que a formação oferecida pelo programa se aproxima das necessidades reais dos professores e contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, mesmo em temas pouco explorados no currículo, como a oralidade. Guimarães (2023), por sua vez, ressalta o impacto positivo do ProfLetras no fortalecimento do diálogo entre teoria e prática, permitindo aos egressos resignificar suas práticas pedagógicas e fomentar o aprendizado colaborativo.

Em síntese, os estudos revisados apontam que o ProfLetras se configura como uma resposta relevante às necessidades de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, dado que contribui para a construção de uma identidade profissional reflexiva e comprometida com a melhoria da qualidade do ensino, alinhada aos desafios da Educação Básica no Brasil. Eis, pois, premissas que serão analisadas e discutidas especificamente com base nos dados gerados pela presente pesquisa, tendo em vista, mais especificamente, a oportunidade que nossa investigação promove de contrastar a percepção de docentes egressos do ProfLetras e de egressos da modalidade acadêmica do mestrado em Linguística. Com isso,

ensejamos a construção de reflexões e saberes produtivos a respeito da formação docente continuada para o professor de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

Este trabalho intenciona investigar a percepção dos professores sobre o papel dos saberes disciplinares e dos experienciais construídos ao longo da formação continuada nos programas de pós-graduação acadêmica e profissional em seus processos de formação, tomando como objetivos específicos o mapeamento da percepção de egressos do Mestrado Acadêmico em Linguística e do Mestrado Profissional em Letras sobre os saberes disciplinares e experienciais docentes relevantes à prática docente do professor de português e a comparação entre a percepção de egressos do Mestrado Acadêmico e do Mestrado Profissional sobre esses saberes. Nesse esteio, faz-se imperativa uma postura de pesquisa que coloca no centro do processo o professor como sujeito de seu itinerário formativo e do discurso sobre ele (NÓVOA, 2009; NUNES, 2001; TARDIF, 2016).

3.1 A abordagem qualitativa e a percepção dos docentes

Tendo em vista a centralidade dada à percepção dos docentes sobre seu processo formativo, optei por assumir a abordagem qualitativa de pesquisa. No paradigma qualitativo, estabelece-se uma natureza exploratória e orientada por questões amplas de estudo, descartando a busca por confirmação de suposições, expectativas ou pontos de vista pré-estabelecidos. Embora diversos, os métodos qualitativos compartilham certas características. Eles visam à coleta de dados em profundidade, capturando detalhes sutis dos fenômenos estudados. Esses métodos favorecem o surgimento espontâneo de significados, ações e comportamentos, valorizam a perspectiva dos participantes e, ao mesmo tempo, reconhecem a influência do pesquisador e o papel fundamental da interpretação sistemática nos resultados alcançados (LEITÃO, 2021, p. 4).

Pode-se dizer que a abordagem qualitativa favorece investigações centradas no sujeito, no caso, o professor, uma vez que a abordagem se orienta a partir da maneira como as pessoas “espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 21). A pesquisa qualitativa lida com interpretações das realidades sociais, tendo o pesquisador a função de sistematizar e analisar as interpretações formuladas pelos seus informantes. Nesse contexto, os dados informais são de extrema importância, os quais são constituídos não de respostas objetivas a perguntas pré-definidas, mas das formulações espontâneas do informante sob a influência do pesquisador (BAUER; GASKELL, p. 21).

Dentro dessa perspectiva, a escolha da metodologia para a presente pesquisa deve ser estritamente pautada na perspectiva teórica que assumimos, ou seja, deve assumir que os sujeitos envolvidos nos estudos bem como o próprio pesquisador estão implicados e constroem sentidos ao longo da produção da pesquisa. Levo, portanto, em conta que os fenômenos estudados são “complexos, imprevisíveis, irreplicáveis e sempre vinculados a um contexto específico de ocorrência (...)”, demandando uma pesquisa de caráter exploratório, guiada por “questões de estudo abertas, que excluem a busca por confirmação de pressupostos, expectativas e pontos-de-vista prévios” (LEITÃO, 2021, p. 4), uma vez que a realidade é construída de forma múltipla e por meio da interação social, não sendo factível apreender seu sentido a partir do seu aprisionamento em dimensões e categorias (Idem, p. 5).

Sendo assim, a presente pesquisa é baseada na abordagem qualitativa e é subvencionada à visão holística, em que se parte do princípio de que “a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interrelações que emergem de um dado contexto” (ALVEZ-MAZZOTI, 2023, p. 4). Tal premissa é fundamental para o processo investigativo, pois orienta a compreensão de que o pesquisador é um sujeito implicado na pesquisa:

Contrariando as noções clássicas de pesquisa, o pesquisador não é um sujeito neutro, não implicado, que vê os outros sujeitos como seres “pesquisados”. Na pesquisa-formação, todos são sujeitos, todos são potencialmente pesquisadores, ninguém é objeto. O objeto é a relação entre os autores. (SANTOS, 2019, p. 103).

É essa linha de pensamento que adoto, uma vez que a presente pesquisa, conforme já referido, constitui-se como uma possibilidade de reflexão sobre a prática docente e de autoformação, na qual se inclui meu próprio processo de escrita de um memorial de formação. Ao mesmo tempo, entendo o processo de coleta de entrevistas como uma oportunidade de formação reflexiva dos docentes, dando azo, por sua vez, à possibilidade de outros professores aprenderem com o registro da experiência e das percepções dos colegas. Afinal, não se pode perder de vista que o professor é um ator em sua atividade (TARDIF, 2016), portanto ele mesmo dá significados à sua prática por possuir conhecimentos e “um saber-fazer” que advém dela mesma e estruturam-na.

Sendo assim, fez-se imperativa a adoção de uma metodologia que permitisse a exposição da experiência subjetiva do professor, de modo que preservasse, a um só tempo, a condição do docente de ser o próprio sujeito da formulação do seu processo de formação (NUNES, 2001; PIMENTA, 1997) e a coleta de informações relevantes para a análise. Determinei, portanto, que minha investigação estabeleceria um diálogo com os docentes de modo a colocá-los não como objeto da análise, mas sim como profissional que possui os

saberes imprescindíveis para seu exercício e tem condições de refletir criticamente acerca de seu próprio processo formativo (TARDIF, 2016, p. 104).

Postular tais dimensões antes de escolher efetivamente os instrumentos metodológicos é fundamental, uma vez que, nesta fase da pesquisa, não se trata de buscar uma coleção de técnicas ou ferramentas para execução da investigação conforme a conveniência, mas sim de atender a uma perspectiva metodológica que orienta o processo de investigação e que é determinada pelos pressupostos teórico-epistemológicos estabelecidos (ALVEZ-MAZOTTI, 2023, p. 7).

3.2 Entrevista semiestruturada como ferramenta de geração de dados

Com base nas premissas e nos pressupostos desenvolvidos até o presente momento nesta pesquisa, selecionei a entrevista como instrumento privilegiado para o cumprimento dos objetivos a que me propus. De maneira simples e em apertado resumo, entrevista é “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (AMADO, 2014, p. 207), ou seja, um diálogo conduzido pelo pesquisador com o intuito de extrair do informante dados relevantes para a pesquisa. Duarte (2004) resume o potencial e o escopo de aplicação dessa ferramenta de geração de dados:

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. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Assim, a geração de dados por meio da entrevista permite, para a investigação a que me proponho, a abertura de uma janela para a compreensão pessoal do docente a respeito do seu processo de formação, sendo o reflexo de um planejamento metodológico consciente e informado, a partir do qual realizo essa escolha técnico-instrumental, reconhecendo o enquadramento da pesquisa em determinado paradigma científico, que oferece ao pesquisador “contornos e definições claras a respeito do tipo de problema que é possível investigar, como é possível fazê-lo, qual tipo de raciocínio envolvido, qual a postura adotada pelo pesquisador e, finalmente, que tipo de conhecimento pode ser obtido” (LEITÃO, 2021, p. 3).

A escolha foi fazer a entrevista separadamente com os professores que concluíram ou o mestrado profissional ou o mestrado acadêmico. Tal escolha foi pensada previamente

devido aos pontos favoráveis de tal abordagem. Conforme Leitão (2021), destaca-se, entre as vantagens das entrevistas realizadas com um participante de cada vez, a possibilidade de explorar singularidades, percepções particulares e o mundo subjetivo de cada um dos entrevistados. Com isso, evitam-se movimentos como a “concordância de manada”, os constrangimentos a quem pensa diferente e o aprofundamento em questões especificamente pertinentes a cada participante.

Além disso, a análise das entrevistas tem o objetivo não apenas de relatar o que foi exposto pelos informantes, mas de produzir uma reflexão de caráter mais geral sobre o objeto investigado: A extração é feita a partir dos depoimentos.

Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar (DUARTE, 2004, p. 219).

Na execução do procedimento, o pesquisador “procura obter de cada entrevista uma narração completa dos acontecimentos que expresse uma perspectiva específica” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 101). A maneira específica de conduzir o procedimento pode variar, conforme deixam explícito Jovchelovitch e Bauer (2002): ambos descrevem o método desenvolvido por eles, que se baliza, por sua vez, no formato, sistematizado por Fritz Schütze, cujos pressupostos se baseiam na livre formulação de respostas pelos entrevistados, com o mínimo de interferência do entrevistador enquanto a resposta está em curso. Esse foi justamente o processo assumido por mim ao longo da condução das entrevistas pertinentes para a presente pesquisa para que o entrevistado fizesse suas próprias reflexões sem interrupções ou sem ser levado a desfocar daquilo que pretendia desenvolver de análise.

Após o término da formulação, o pesquisador pode realizar perguntas que conduzam o informante a questões importantes para análise que não foram contempladas com a elaboração inicial, sem trazer à baila questionamentos não relacionados ao que foi relatado. Nas palavras dos dois autores, “o ponto crucial da tarefa é *traduzir questões exmanentes em questões imanentes*” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 97, grifos dos autores), ou seja, buscar as respostas que se deseja no interior da estrutura discursiva construída pelo informante.

Os autores também chamam atenção para o fato de que as regras postas para o procedimento da entrevista estabelecem uma situação ideal, que dificilmente pode ser encontrada. O próprio pesquisador deve, com base na introjeção de seus propósitos de pesquisa, escolher se irá realizar intervenções para conduzir o informante aos pontos que

levem aos objetivos da investigação (Idem, p. 103). Acima de tudo, os objetivos da investigação e os pressupostos teórico-epistemológicos devem estar claros durante a condução do procedimento:

Apesar da aparente naturalidade, a entrevista é, portanto, uma técnica de coleta de dados sistemática, distinta de uma conversa intuitiva. O pesquisador deve planejar e gerenciar cada passo, visando que esses sempre o levem ao objetivo da investigação. A **manutenção persistente do foco** na questão de estudo deve ser um cuidado constante. Isto porque a riqueza e a espontaneidade dos dados e significados coletados em estudos qualitativos são grandes, tornando-se extremamente comum que o pesquisador trave contato com dados que, apesar de interessantes, não constituem exatamente o foco da pesquisa. A disciplina para manter a nitidez do olhar no foco da observação é importante para escapar da coleta abrangente, porém superficial, e para atingir a profundidade de significados bem recortados em torno da questão de estudo (LEITÃO; PRATES; 2017 apud LEITÃO, 2021, p. 16).

Desse modo, fica evidente que esse instrumento metodológico deve ser empregado com cautela, seja no que se refere à necessidade de manutenção do foco, seja quanto à adequação do procedimento ao rigor que se espera da pesquisa científica. De acordo com Duarte (2004), persiste a percepção de que entrevistas não são métodos confiáveis de geração de dados por serem marcadas pela subjetividade. Essa crença pode ter sido equivocadamente alimentada pelo uso pouco rigoroso com que foi empregada por pesquisadores_(DUARTE, 2004), de modo que se torna fundamental conduzir o processo e analisar seus resultados com base em critérios técnicos:

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e autoconfiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

A pertinência dessas questões relacionadas ao conhecimento do assunto, ao levantamento de material bibliográfico e à introjeção dos objetivos da pesquisa como um todo e das entrevistas em particular se enovela diretamente com outro elemento complexo discutido pela autora: a subjetividade. Isso ocorre no âmbito desta pesquisa em particular, pois a motivação para esta tese surgiu justamente do fato de eu estar imersa no contexto da formação de professores, de modo que pude, por meio dos encontros promovidos pelo grupo de estudo PROPOR e de eventos, colher impressões iniciais dos alunos do mestrado profissional em Letras e do mestrado acadêmico em Linguística.

Além disso, é crucial destacar que estou em processo de formação continuada, realizando o doutorado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF e em constante reflexão sobre a correlação entre os saberes teóricos e práticos, bem como da própria formação em si. Por isso, todo o trabalho, desde a elaboração do objetivo de pesquisa até o processo de condução da entrevista, é necessariamente atravessado pelas minhas vivências e marcado pela minha própria subjetividade, conforme se depreende do primeiro capítulo desta tese, no qual formulo minha própria narrativa de formação docente. Nesse contexto:

ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. (...) refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias (DUARTE, 2004, 220).

Por isso, acredito que a condução das entrevistas neste projeto é, em si mesma, provocadora da reflexão sobre a prática e a formação docente pela natureza das informações que busca extrair dos informantes selecionados. Em certo sentido, pode-se dizer que esse resultado indireto da nossa escolha metodológica converge com a motivação que norteia esta pesquisa, que parte da crença na importância da reflexão permanente sobre a docência e da construção de um aparato de saberes teóricos e práticos ao professor. Além disso, esta tese busca perfazer-se como oportunidade de reflexão de todos os envolvidos sobre o próprio fazer docente.

3.3 O processo de geração de dados

Nesse caso, para Duarte (2004), o procedimento adequado a ser tomado ao longo desta pesquisa é assumir consciência dessa subjetividade e tomá-la como parte do processo de investigação. Duas perspectivas complementares devem ser assumidas para considerar os aspectos subjetivos da pesquisa e manter o rigor dos procedimentos: i) o ponto de partida das análises é sempre aquilo que o informante diz, pois isso é a matéria-prima da pesquisa; e ii) o pesquisador deve se assumir como autor da pesquisa, sujeito implicado, responsável por selecionar os excertos passíveis de análise do material coletado e formular um discurso de caráter técnico a partir deles (DUARTE, 2004, p. 218).

Assim, formulei quatro perguntas a serem endereçadas a cada um dos entrevistados, a saber:

- a) Houve mudança na sua formação e na sua prática docente antes e depois do mestrado? Como você contaria a história de mudança / melhoria na formação e na prática levando em conta a sua atuação antes e depois do mestrado?
- b) Quais experiências no Mestrado que contribuíram mais diretamente para sua formação como professora?
- c) Você considera que a parte teórica do Mestrado foi importante para a sua prática em sala de aula? Você observa correlação direta entre a teoria e a prática?
- d) Como o relato de outros professores e a troca entre os docentes no contexto da pós-graduação contribuíram para a sua formação?

Com efeito, as quatro perguntas formuladas para a entrevista estão em consonância com a abordagem teórica delineada para o uso da entrevista como ferramenta metodológica na pesquisa qualitativa que me proponho a desenvolver. Essa escolha metodológica visa à geração de informações por meio da exploração profunda da subjetividade dos professores, permitindo que eles compartilhem suas experiências e reflexões em um espaço que valoriza sua perspectiva como sujeitos ativos em seu processo de formação.

A primeira pergunta, "Houve mudança na sua formação e na sua prática docente antes e depois do mestrado? Como você contaria a história de mudança/melhoria na formação e na prática levando em conta a sua atuação antes e depois do mestrado?", é particularmente significativa dentro deste contexto. Ela não se limita a um questionamento direto sobre fatos, mas convida o entrevistado a refletir sobre sua história, oferecendo a oportunidade de contar sua visão quanto à possível transformação da prática. Esse enfoque, para Tardif (2016), é relevante na medida em que os professores são atores que atribuem significado à sua prática com base em seus saberes e experiências.

Ao responder a essa pergunta, o entrevistado é incentivado a refletir sobre as mudanças em sua prática e formação. Com isso, é possibilitado que ele revele as nuances e as particularidades dessas transformações e formule sua visão acerca do papel da formação continuada, seja o mestrado profissional, seja o acadêmico, no desenvolvimento profissional do professor, oportunizando mudanças eventualmente internalizadas e aplicadas em sua prática cotidiana.

A segunda pergunta, "Quais experiências no Mestrado contribuíram mais diretamente para sua formação como professora?", direciona o foco para elementos específicos do programa que tiveram um impacto significativo na formação do docente. Essa questão é

fundamental para identificar os componentes do mestrado que os professores percebem como sendo os mais valiosos para seu desenvolvimento profissional. Ao explorar essas experiências, o questionamento pode permitir que o pesquisador capture detalhes sobre quais aspectos do curso foram mais transformadores, fornecendo dados qualitativos que podem destacar saberes disciplinares considerados importantes para a reflexão enquanto docente, oportunidades de alinhar prática e teoria e possibilidade de trocas entre os estudantes dos programas. Além disso, essa questão está em sintonia com a teoria de que a entrevista deve ser uma ferramenta para explorar em profundidade as experiências dos entrevistados, capturando as minúcias subjacentes aos fenômenos (LEITÃO, 2021).

A terceira pergunta, "Você considera que a parte teórica do Mestrado foi importante para a sua prática em sala de aula? Você observa correlação direta entre a teoria e a prática?", busca entender a integração entre a teoria acadêmica e a prática docente. Essa questão funciona como uma espécie de aprofundamento das reflexões ensejadas pela pergunta anterior, uma vez que examina a aplicabilidade dos conhecimentos construídos durante o mestrado no contexto prático da sala de aula.

A resposta a essa pergunta oportuniza reflexões sobre a efetividade do currículo teórico dos programas e sua relevância para a prática educativa, permitindo que o entrevistado explore como essas duas dimensões se entrelaçam e influenciam mutuamente. Essa abordagem é consistente com a perspectiva metodológica que valoriza a compreensão da lógica interna que orienta as práticas e as percepções dos sujeitos, conforme destacado por Duarte (2004).

Finalmente, a quarta pergunta, "Como o relato de outros professores e a troca entre os docentes no contexto da pós-graduação contribuíram para a sua formação?", enfatiza a dimensão coletiva e intersubjetiva do processo formativo. Esse questionamento é essencial para explorar o impacto das interações sociais e das trocas de experiências entre pares no desenvolvimento profissional dos docentes. Ao investigar como os relatos e as interações com outros professores contribuíram para a formação do entrevistado, a pergunta busca revelar o papel desempenhado pelas interações no interior dos grupos e das redes de apoio no contexto da pós-graduação. Isso está alinhado com a visão de que a entrevista pode mapear práticas, crenças e valores dentro de um grupo social específico (DUARTE, 2004), proporcionando ao pesquisador uma compreensão mais ampla das influências coletivas na formação dos professores.

Em conjunto, essas perguntas foram estrategicamente elaboradas para capturar dados qualitativos complexos, que permitem uma análise profunda das experiências de formação

dos professores no contexto do mestrado enunciadas pelos próprios docentes que concluíram os cursos. Elas não apenas buscam informações descritivas, mas também podem promover a reflexão crítica e a autoanálise dos entrevistados, valorizando suas perspectivas individuais e coletivas. Esse enfoque está em total conformidade com a abordagem teórica que orienta o uso da entrevista como uma ferramenta para explorar em profundidade percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos à sua prática docente e ao seu processo formativo.

Desse modo, considero que essas perguntas podem contribuir para uma compreensão mais completa e contextualizada do impacto dos mestrados na formação e na prática docente. Mais especificamente, acredito que tais questionamentos podem viabilizar a expressão do professor a respeito da relação entre os saberes disciplinares e os experienciais construídos ao longo da formação continuada nos programas de pós-graduação acadêmica e profissional, cada um a sua maneira, bem como a respeito da mudança de atuação dos profissionais em sala de aula e do papel das trocas e dos relatos para a construção dos saberes docentes.

As entrevistas foram feitas por meio do aplicativo Zoom, em reuniões on-line das quais participaram exclusivamente eu, na condição de pesquisadora, e a pessoa entrevistada. A duração dos procedimentos foi, em regra, menor que 10 minutos. É digno de nota que, em um momento inicial, eu havia assumido a perspectiva de intervir ao longo das entrevistas, conduzindo-as de maneira mais próxima a uma conversa informal; esse foi, inclusive, o *modus operandi* da primeira entrevista realizada (entrevista com Jacyra, anexo 1). Contudo, a partir da segunda entrevista, preferi limitar-me aos questionamentos centrais, com o objetivo de ter a menor interferência possível nas formulações dos entrevistados e um material gerado da maneira mais equânime possível por meio de respostas informais elaboradas pelas entrevistadas.

Esse não foi o único desvio de rota realizado na execução da pesquisa. De fato, conforme assevera Leitão (2021), o foco do estudo qualitativo dificilmente pode ser integralmente determinado *a priori*, dada as complexidades do objeto de estudo – qual seja, a percepção dos professores entrevistados – e da manifestação da realidade concreta no momento das entrevistas. Assim, experimentei, ao longo das investigações, o cenário descrito por Alvez-Mazotti, para quem é compreensível que, na abordagem qualitativa, é compreensível que “o foco do estudo vá sendo progressivamente ajustado durante a investigação” (ALVEZ-MAZOTTI, 2023, p. 5).

Nessa lógica, em momento anterior à condução das entrevistas, fiz levantamento de bibliografia e de material teórico sobre dois aspectos que estiveram presentes em proporção

bem aquém das expectativas nos relatos dos professores. Em primeiro plano, desenvolvi reflexões sobre a formulação de narrativas pelos docentes como mecanismo de enunciação do itinerário formativo pessoal e como ferramenta privilegiada para a organização das ideias expostas. Com isso, havia definido, em um primeiro momento, o objetivo de analisar as narrativas construídas pelos professores; porém, as respostas apresentadas não podem ser entendidas sob a estrutura da narrativa, de maneira que precisei fazer ajustes metodológicos e uma definição mais clara das ferramentas empregadas.

Além disso, assumi como hipótese que o aprendizado por colaboração teria papel fundamental na formação dos docentes, uma vez que as possibilidades de trocas entre os professores, nas quais cada um expressaria suas experiências e estaria no papel de autoformador e de formador dos seus pares, poderiam ser de imensa validade. Esse foco tinha fundamento inclusive no que ouvia na minha interação com os professores dos mestrados quando realizei disciplinas na modalidade acadêmica e quando frequentava eventos em que estavam presentes alunos da modalidade profissional. Porém, muito embora essa perspectiva apareça nas entrevistas e seja analisada a partir do papel dos relatos dos pares para a formação docente, ela se apresentou de maneira muito mais tímida do que o esperado. A razão para isso pode ser uma vocação menos flagrante dos programas para oportunizar trocas entre os discentes; todavia, não é possível avançar nessa investigação em específico, levando em conta que cinco entrevistadas cursaram o mestrado de maneira remota ao menos em algum momento desse processo em decorrência da necessidade de isolamento social provocado pela pandemia de covid-19. Ou seja, a circunscrição das aulas ao ambiente digital, em que cada um está em um lugar físico distinto depois que a aula acaba e em que as interações face a face são mediadas por um dispositivo, pode ser a razão de menor presença de relatos referentes ao aprendizado por colaboração com os colegas.

3.4 O processo de organização dos dados

Findada a fase de condução das entrevistas, segue-se a transcrição, a qual, muito embora tenha uma carga intensa de trabalho mecânico – dada a necessidade de transposição do áudio coletado para o suporte escrito –, já é, para o pesquisador, uma oportunidade de realização de interpretações sobre o material coletado. Em conformidade com Duarte (2004), para quem as entrevistas podem e devem ser editadas, não explicitarei todas as marcas de oralidade, como prolongamentos nas pronúncias de certas vogais, reformulações de trechos para mudar algumas concordância ou falas incompletas, porque, conforme a pesquisadora,

essas características devem ser preservados somente no caso em que se pretenda fazer análise do discurso (DUARTE, 2004, p. 221), o que não é o caso deste trabalho em específico pelo foco maior no conteúdo das respostas.

Em seguida à transcrição, é necessário proceder à categorização do material, que deve ser feita por análise segmentada e com objetivos claramente definidos, buscando que se “categorize e interprete o material de modo que sua reorganização faça emergir novos e inesperados significados” (LEITÃO, 2021, p. 21). Tal categorização deve se dar em função dos objetivos da pesquisa, os quais podem, inclusive, se reconfigurar a partir do processo de pré-análise, também chamado por Bardin de “leitura flutuante”: visto que as hipóteses anteriores ao estudo são formuladas a partir da “intuição” do pesquisador, a análise inicial do material, em que se dão as primeiras leituras, pode deslocar o olhar da investigação para outras áreas antes não consideradas de grande importância ou demonstrar a presença insuficiente de elementos cuja relevância teria sido antevista como significativa (BARDIN, 1977, p. 119). De fato, esse processo aconteceu ao longo da nossa investigação, visto que temas relacionados ao aprendizado colaborativo e à produção de narrativas pelos professores, embora tenham sido aventados como importantes e foram analisados entre as categorias, não foram abordados nas entrevistas de modo a serem considerados centrais na análise.

Desse modo, passei à exploração do material, ao longo da qual foram definidas as categorias que devem nortear a análise. Duarte (2004) aponta que, no caso de entrevistas semiestruturadas ou abertas, um recurso favorável é a análise em eixos temáticos, articulados aos objetivos centrais da pesquisa. De forma semelhante, Bardin (1977), sob a perspectiva da análise de conteúdo, afirma ser necessário estabelecer unidades de análise, entre as quais se destaca o tema para a discussão em tela. Trata-se de unidades de registro que são particularmente adequadas para estudar motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências, entre outros aspectos correlacionados (BARDIN, 1977, p. 106).

Também é importante destacar que o objeto de saber visado pelo pesquisador não é exclusivamente o sentido estrito das palavras dos entrevistados, afinal:

a análise de conteúdo aparece como um *conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*. Mas isto não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo. (...) A intenção da análise de conteúdo é *a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção* (BARDIN, 1977, p. 38, grifos do autor).

O autor afirma que o analista é como um arqueólogo, que trabalha com vestígios a partir dos quais devem ser feitas perguntas para *saber mais*, sendo a inferência o mecanismo

apropriado para ampliar a percepção e a compreensão a respeito de enunciados isolados, construindo uma visão do contexto de geração dos dados (Idem, p. 39).

A partir de tais perspectivas e depois da pré-análise das entrevistas, estabeleci três temas de análise, quais sejam:

- i) Percepção a respeito da transposição entre saberes teóricos e a prática docente;
- ii) Percepção de mudança na concepção de ensino;
- iii) Percepção de mudança na metodologia de ensino.

Além disso, mostrou-se relevante, no processo de categorização dos dados, destacar dois processos que mediarão as percepções dos professores participantes da presente pesquisa que podem ser resumidos da seguinte maneira:

a) Mudanças / transposições mediadas pela experiência do professor ou pelo relato de experiência de seus pares, caso em que os docentes dão centralidade à prática em sala de aula como instrumento relevante para compreender e desenvolver concepções e metodologias de ensino, bem como para transpor saberes disciplinares para a prática docente;

b) Mudanças / transposições mediadas pelo processo de reflexão do docente, movimento autônomo de colocar em questão as próprias concepções e a própria prática.

Tais temas e processos foram tomados como categorias de análise. A frequente aparição de outros elementos que surgiram no momento de análise guiou, também, à observação de aspectos que permearam as falas das docentes, quais sejam: o rompimento ou fluidez entre formação inicial e continuada; a visão de mestrado profissional e de mestrado acadêmico por parte das professoras; os caminhos das escolhas formativas feitas pelas profissionais e a visão de alteração metodológica associada a eixos de ensino específicos. Dessa forma, tais aspectos também serão abordados na análise a ser apresentada no próximo capítulo.

3.5 Perfis dos sujeitos da pesquisa

Levando em consideração que os objetivos específicos da presente investigação restringem o nosso *corpus* de entrevistados aos egressos dos mestrados do PPG Linguística da UFJF e do ProfLetras, determinei que a amostra seria composta por amostra proposital, definida pela “escolha consciente de um conjunto pré-definido de características que guiarão o recrutamento dos praticantes (*e.g.* profissão, tempo de experiência, classe socioeconômica, faixa etária, etc.), dada a expectativa de que participantes com determinado perfil possibilitariam entrevistas mais ricas, profundas ou pertinentes (LEITÃO, 2021). No meu

caso específico, selecionei de forma intencional três professores egressos de cada um dos programas, buscando contemplar pessoas que tivessem alguma experiência de atuação em sala de aula, especificamente que já tivessem tido certo tempo de vivência em ministrar Língua Portuguesa.

Tal missão apresentou, inclusive, uma dificuldade para ser cumprida no que se refere aos egressos do Programa de Pós-Graduação em Linguística. Enquanto os professores que se inscrevem para o ProfLetras devem obrigatoriamente estar atuando na educação básica, no caso do mestrado acadêmico, isso não ocorre. Assim, na busca por mestrandos do perfil do mestrado acadêmico para a entrevista, boa parte das pessoas com quem travei contato inicial ainda não havia começado a lecionar em escolas ou cursos. Alguns tinham apenas trabalhado com aulas particulares de língua portuguesa e de língua inglesa. Uma das pessoas só trabalhava com aulas particulares de língua inglesa.

Nesse mesmo sentido, todas as professoras em condições de participar da entrevista, portanto que estavam trabalhando com aulas em escolas ou cursos, eram da linha de pesquisa em Linguagem e Humanidades, núcleo em que já se alimenta maior expectativa no que se refere a práticas em sala de aula que busquem alinhar saberes disciplinares e experienciais. Por fim, cumpre ressaltar que todas as entrevistadas são mulheres por uma questão casual, e não por uma escolha deliberada ou por inclinação da pesquisadora: de um lado, mulheres são maioria em ambos os programas e, de outro, dos três homens com quem entrei em contato, apenas um cumpria o requisito de possuir experiência em sala de aula, mas ele não respondeu mais às mensagens para marcarmos a entrevista.

Foram realizadas, ao todo, seis entrevistas, três delas com egressos do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF e três com egressos do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS/UFJF). As seis participantes desta pesquisa apresentam trajetórias diversas, de modo que ressaltar as experiências particulares de cada uma é relevante para compreendermos, na análise, o papel da trajetória individual na percepção acerca da construção de saberes no mestrado.

A primeira entrevistada é Jacyra, de 47 anos, professora da rede pública há 27 anos, atuando exclusivamente nesse contexto em uma cidade pequena – ou seja, ela possui larga experiência atuando na educação básica. Em 2019, ingressou no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), vivenciando parte do curso durante o período da pandemia – sendo forçada, portanto, a cursar parte da pós-graduação de maneira remota.

Rosana, de 37 anos, é a segunda entrevistada. Ela iniciou sua carreira na rede pública em 2014 e, em 2021, expandiu sua atuação para o ensino particular, trabalhando em um

negócio próprio aberto na cidade onde mora – também um município de pequeno porte. Entre março de 2022 e abril de 2024, cursou o Mestrado Profissional, tendo sido possível realizar toda a formação de maneira presencial.

Samantha, de 42 anos, também cursou o Mestrado Profissional, de março de 2022 a março de 2024. Professora efetiva da rede pública estadual desde 2016, ela não possui experiência na rede particular, mas, mesmo após a conclusão do mestrado, permanece vinculada a um grupo de pesquisa, demonstrando engajamento com o aprimoramento profissional e a produção acadêmica.

As entrevistadas do Mestrado Acadêmico apresentam perfis igualmente heterogêneos. Em primeiro plano, temos Lindalva, de 26 anos, que possui uma trajetória diversificada, tendo trabalhado no IFES Ibatiba em 2023 e como corretora de redação desde 2021, atuando tanto em cursinhos quanto em seu próprio curso online. Teve uma breve passagem pela escola pública em Viçosa, em 2022, e cursou o mestrado entre 2019 e 2022, período impactado pela pandemia. Sua experiência destaca sua capacidade de adaptação a diferentes contextos educacionais, com foco no ensino de redação.

Lanúzia, que se graduou em 2019, acumulou experiências em docência particular, ensino de idiomas e residência docente entre 2020 e 2021. Desde então, atua em uma escola federal e participou de projetos relevantes no ensino básico, como a elaboração de materiais pedagógicos no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG. Embora tenha iniciado um mestrado na Faculdade de Educação da UFMG, migrou para o Mestrado Acadêmico da UFJF sem concluir a primeira pós-graduação.

Já Raquele, também de 26 anos, possui 7 anos de experiência docente iniciada durante a graduação, com atuação em projetos de extensão voltados para o ensino fundamental. Em 2021, foi professora bolsista no Colégio de Aplicação João XXIII e, entre 2021 e 2024, cursou o Mestrado Acadêmico, consolidando sua trajetória voltada à educação básica e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Tabela 1: perfil das entrevistadas

	Idade	Modalidade do mestrado	Mês e ano de início e fim do mestrado	Tempo de experiência no ensino público na escola básica	Tempo de experiência no ensino privado na escola básica

Jacyra	47 anos	Profissional	Março/2019 – maio/2022	27 anos	Nunca trabalhou
Rosana	37 anos	Profissional	Março/2022 – abril/2024	10 anos	3 anos
Samantha	42 anos	Profissional	Março/2022 – março/2024	9 anos	Nunca trabalhou
Lindalva	26 anos	Acadêmico	Março/2019 – março/2022	1 ano	3 anos
Raquele	26 anos	Acadêmico	Março/2021 – abril/2024	7 anos	Nunca trabalhou
Lanúzia	28 anos	Acadêmico	Março/2021 – abril/2023	2 anos	2 anos

Fonte: a autora

Muito embora haja significativa diferença entre as docentes entrevistadas no que se refere às experiências e à trajetória profissional, todas elas convergem em interesse pelo ensino básico, demonstrando-o ou na adesão ao programa de mestrado profissional ou no mestrado acadêmico no âmbito da pesquisa sobre formação docente. Além disso, todas elas atuaram, ao menos parcialmente, profissionalmente durante o período em que estavam realizando a pós-graduação.

Todas as entrevistas realizadas estão integralmente transcritas nos anexos 1 a 6 desta tese. Passo, a seguir, à análise dos relatos das fontes, buscando investigar a percepção dos professores sobre o papel dos saberes disciplinares e dos experienciais construídos ao longo da formação continuada nos programas de pós-graduação acadêmica e profissional na mudança da prática em sala de aula, bem como a percepção dos professores sobre o papel dos relatos e das trocas com outros docentes no processo formativo.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas (transcritas nos anexos de 1 a 6) foram realizadas por mim ao longo de oito meses. Nesse escopo temporal, que incluiu duas entrevistas iniciais feitas para a qualificação em junho de 2023 e quatro entrevistas posteriores, ouvi narrativas de docentes que se defenderam suas dissertações de mestrado em duas modalidades de pós-graduação *strictu sensu* na UFJF, quais sejam, o MP em Letras (Profletras) em Letras e o MA em Linguística. Com base nas orientações de Duarte (2004) e Bardin (1977), passo a analisar as respostas às entrevistas a partir dos eixos temáticos determinados na seção de metodologia, que se associam a: (i) Percepção a respeito da transposição entre saberes teóricos e a prática docente; (ii) Percepção de mudança na concepção de ensino; (iii) Percepção de mudança na metodologia de ensino. Paralelamente à análise dessas temáticas, foram consideradas as mudanças (a) mediadas pela experiência do professor ou por pares; (b) mediadas pelo processo de reflexão docente autônomo.

Para esta análise, além da percepção dos professores, observada a partir daquilo que eles relatam, a forma como apresentam as alterações e as motivações delas foi avaliada com intuito de se analisar em que medida o perfil da pós-graduação cursada poderia influenciar a forma de se desenvolver saberes docentes. Ademais, elementos como a percepção, dos próprios docentes entrevistados, com relação ao MP e ao MA e à (des)continuidade entre graduação e mestrado revelaram-se como aspectos em destaque na entrevista, assim como a abordagem de eixos de ensino e de caminhos das escolhas formativas evidentes nas falas. A análise dos discursos com base nessas categorias desvelou diretrizes que podem auxiliar os gestores e professores dos mestrados a reafirmar caminhos e/ou alterá-los com relação à formação docente.

Para fins de organização, procederei à análise dos eixos temáticos delimitados. Na seção correspondente a cada um, iniciarei a análise das entrevistas das professoras egressas do MP e, em seguida, passarei à análise das egressas do mestrado acadêmico, seguindo a mesma ordem em todas as seções e fazendo comparações e alusões às falas das entrevistadas em paralelo quando houver aproximações temáticas que se façam relevantes para a análise. Inicialmente, abordaremos o possível diálogo entre os saberes teóricos e a prática docente no MP e no MA, com base nas entrevistas.

4.1 Percepção a respeito da transposição entre saberes teóricos e a prática docente

Ao abordar a correlação teoria e prática na pós-graduação, por vezes, as entrevistadas, ativaram conhecimentos de base com relação à formação que vivenciaram durante o período de formação inicial. Nesse contexto, atrelada à análise da percepção a respeito da transposição entre os saberes práticos e teóricos e a prática docente associada à formação do MA e do MP, tornou-se essencial discorrer sobre a percepção dessa correlação também na graduação, a partir da qual se nota continuidade ou rompimento de abordagens, conforme será possível notar nesta análise. Os dados da entrevista, no que tange à relação teoria e prática na formação de professores, também apontaram para a necessidade de tratamento da correlação entre o MA e o MP na visão das entrevistadas.

Jacyra, a primeira entrevistada, relatou experiências muito proveitosas e fez observações elogiosas à formação no MP em Letras (Profletras), a qual considera que contrasta com sua formação na graduação, em que as leituras teóricas indicadas eram desvinculadas da prática. Segundo o seu relato, “na graduação a gente leu muita teoria, mas essa teoria estava desvinculada da prática (...) a faculdade, a graduação, ela não te dá suporte pra trabalhar” (...) a gente via na teoria a História da Língua, mas a metodologia mesmo, como trabalhar, como explorar a atividade, o exercício, como elaborar, isso não. Isso eu não vi na graduação.” A entrevistada considera que a experiência da sala de aula foi capaz de suprir, em certa medida, a lacuna formativa, muito baseada na teoria na formação inicial como professora: “(...) Aí fui tendo a experiência da sala de aula”.

Percebe-se que as preocupações de Jacyra ecoam percepções dos alunos de programas de graduação exploradas ao longo de nossa pesquisa: conforme os estudos de Lima (2016) e Garcia-Reis (2018), de fato, a maior parte dos estudantes da graduação sente que as aulas da formação superior não são suficientes para instrumentalizá-los para a prática docente. A sensação expressa pela entrevistada coloca em questão o fato de que os saberes disciplinares eram trabalhados com primazia e privilégio nas matérias da graduação, ao passo que a correlação entre a teoria e a prática deixava a desejar.

Em contraste com essa percepção da formação superior e até mesmo de estudos posteriores, empreendidos pela professora de forma mais autônoma ao se dedicar a conhecer documentos de ensino brasileiros recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Jacyra reconhece no MP uma oportunidade de construir saberes que correlacionavam mais diretamente teoria e prática, valorizando a importância dos saberes disciplinares quando construídos de maneira atrelada à prática, inserindo a construção conjunta desses saberes como um divisor de águas em sua formação:

Uma das autoras que eu mais gostei foi a Antunes. E Koch e Elias, que foi o centro da minha pesquisa. Eu me pautei nelas pra fazer as minhas análises. Mas teve vários autores, o Dolz e Schneuwly eu já conhecia, porque eu fiz a pós-graduação também na UFJF, já conhecia sequência didática. Mas não havia me aprofundado na parte linguística, isso foi novo pra mim. Apesar de a BNCC trazer, de a gente ter lido, mas era só na teoria. A gente não conseguia mensurar isso na prática em si. E foi a partir do ProfLetras que eu tive essa visão. Foi um salto muito grande. (Trecho do Anexo 1 – Entrevista com Jacyra, egressa do MP em Letras da UFJF)

A experiência de Jacyra, com a transposição de saberes teóricos para a prática docente atende às expectativas e objetivos que a professora gestava ao optar pelo mestrado profissional, os quais eram alinhados à formulação de Nóvoa (1992) com relação ao objetivo típico do docente ao buscar uma formação complementar: alcançar saberes que possam auxiliá-lo no seu trabalho cotidiano. Sua opção foi feita com base em uma percepção dicotômica em relação às opções disponíveis, pois, de acordo com ela,

o acadêmico não ia contribuir com minha prática em sala de aula. Eu ia ficar mais na teoria, eu acredito, eu acho que eu ficaria mais na teoria e não ia colocar isso em prática. E eu queria estudar pra eu melhorar na minha parte profissional, mais na parte profissional. É claro que a acadêmica conta, mas eu gosto mesmo é de dar aula, de sala de aula. Então eu queria aprimorar as minhas técnicas. (Trecho do Anexo 1 – Entrevista com Jacyra, egressa do MP em Letras da UFJF)

Na percepção da entrevistada, em que MA e MP são postos em posições opostas quanto à possibilidade formativa pautada na prática docente, as expectativas e a experiência de Jacyra ecoam as reflexões de Galindo (2020) e Lacerda e Andre (2020), os quais destacam justamente a formação técnica, de caráter prático e relacionado ao dia a dia no mundo do trabalho, como característica fundante dos Mestrados Profissionais que atende a uma demanda histórica dos docentes por oportunidades de formação continuada e de reflexão sobre a prática docente. Nesse sentido, destaca-se uma visão pessoal da modalidade acadêmica alinhada à percepção que a mestre construiu a respeito de sua formação na graduação, ou seja, pautada na prevalência da teoria sobre saberes de caráter prático: “Porque o acadêmico não ia contribuir para a minha prática em sala de aula. Eu ia focar mais teoria, eu acredito, eu acho que eu ficaria mais na teoria e não ia colocar isso em prática. (...)”

Considerando a visão que carrega sobre o mestrado acadêmico, a entrevistada coloca como escolha acertada o MP, demonstrando satisfação na opção pelo curso de MP, ao declarar: “Era o meu sonho fazer o mestrado, e eu fico muito feliz de ter feito o ProfLetras, porque era o que eu precisava fazer, um mestrado profissional”. Tal conclusão corrobora a percepção que guiou Jacyra na escolha da pós-graduação e que foi reiterada ao longo do curso.

Ao longo da entrevista, nota-se, também, o reconhecimento da aluna quanto à importância formativa envolvida na troca de experiências, caracterizando o aprendizado colaborativo como aspecto crucial na formação de professores. Na percepção da docente, diferentes movimentos que tratavam da observação da prática parecem ter sido incentivados no contexto das disciplinas do MP, seja de forma direta no contexto das atividades e dinâmicas de aula, seja no resultado de pesquisas e cadernos pedagógicos produzidos anteriormente no âmbito dessa pós-graduação:

A partir dessa formação continuada que é o ProfLetras, nós podemos ter acesso a vários materiais pedagógicos disponíveis no repositório e também entre os próprios colegas, pois nós também produzimos materiais no curso para serem apresentados durante as disciplinas, então nós pudemos ter essa troca de experiências e de materiais, que contribuíram com a nossa sala de aula, porque são materiais ricos e também bem direcionados, alinhando a teoria que a gente aprendeu durante as leituras que fizemos com a prática de sala de aula. Então foi muito enriquecedor essa troca de experiência entre nós colegas da sala, e também quando a gente acessava o repositório pra ter acesso a esses materiais que foram feitos durante a aplicação das atividades da dissertação.

E à medida que um relatava algo que tinha realizado em sala de aula, a gente se interessava, porque além dos relatos dos materiais, havia também o relato de êxito, ou não, dependendo da turma, e isso foi bom também pra gente nos avaliar como professores, e ver que o problema que acontece conosco também acontece com o colega, com outro professor. Porque às vezes nós nos sentimos frustrados, quando não conseguimos atingir a nossa meta. Mas a partir desses relatos a gente também percebeu isso que isso é normal acontecer, que em outras instituições de ensino acontece, de acordo com cada realidade. Então foi muito proveitosa essa troca de experiência. (Trecho do Anexo 1 – Entrevista com Jacyra, egressa do MP em Letras da UFJF)

Vale ressaltar, portanto, que a troca de experiências entre colegas e com colegas que sequer a professora conheceu (que ocorre via consulta a dissertação e cadernos pedagógicos de outros egressos) ocorre, reconhecidamente, por parte da entrevistada, como elemento formativo em que se associam teoria e prática, o que caracteriza a mudança mediada pela experiência ou por pares.

No caso de Rosana (Anexo 2), egressa do MP em Letras, a experiência de cursar o mestrado profissional também foi encarada como um marco em sua jornada formativa. De acordo com ela, “depois que eu entrei pro mestrado, eu acho que eu não sou a mesma professora, eu não sou a mesma pessoa que eu era antes”. Rosana chega a afirmar que é impossível passar pela experiência do mestrado e não mudar nada, considerando, portanto, tal processo como elemento fundamental da construção da identidade do professor enquanto tal (PIMENTA, 1997), ou seja, como elemento que permite ao docente ver-se em um novo espaço da sua prática profissional e entender seu papel como docente de maneira mais complexa. Mesmo já tendo terminado seu processo formativo há 13 anos, a entrevistada declara que “E o meu mestrado, ele tem contribuído muito, mas muito mesmo de maneira

muito significativa com a minha prática docente em diferentes aspectos”, o que revela a percepção de que a formação do mestrado ajuda na construção de saberes que, a longo prazo, continuam influenciando na prática docente.

Rosana também vê a graduação como uma experiência formativa bastante distinta daquela experimentada no MP:

(...) sempre fui uma professora que eu tive uma resistência muito grande em trabalhar literatura, por exemplo, e o mestrado abriu uma visão muito grande (...) eu falo que, se eu tivesse experimentado a literatura da forma como eu experimentei no mestrado, lá na graduação, eu acho que eu seria uma outra professora de língua portuguesa, não teria esse bloqueio. (Trecho de entrevista com Rosana, egressa do MP)

Nesse contexto, a professora reavalia a sua prática docente, comparando o impacto da formação inicial em sua prática à da formação continuada, em que considera esta sobremaneira significativa.

No que se refere especificamente à correlação entre os saberes teóricos e a prática docente, ela afirma que “a teoria, ela fornece o arcabouço, né, conceitual necessário pra entender e contextualizar as práticas em sala de aula. É a teoria que oferece fundamentos e princípios e nos dá modelos, na verdade”. Destaca-se também sua percepção de que a teoria “nos ensina como fazer, por que fazer”, embasando, portanto, as escolhas metodológicas para o trabalho do professor. Assim, destaca-se o caráter reflexivo do processo experimentado pela entrevistada, na medida em que ela reconhece a validade dos conhecimentos teóricos como base para a prática a partir de questionamentos geradores, colocando em questão “como” e “por que” tomar as decisões que caracterizam a transformação deliberativa (NÓVOA, 2007). Essa visão aponta para a fluidez como a professora percebe a teoria e a prática, no contexto formativo do MP.

Além disso, para Rosana, as trocas de experiência entre os docentes que cursavam a pós-graduação na modalidade profissional estiveram no cerne da transposição de saberes teóricos para a prática docente, pois “oferecem uma variedade de experiências, de abordagens, de perspectivas, e enriquecem a compreensão sobre os diferentes tópicos, sobre as metodologias adotadas por cada um”. Com isso, a dimensão formativa se amplia tanto na percepção sobre os conhecimentos disciplinares, visto que a compreensão dos tópicos abordados nas disciplinas é enriquecida pela participação dos pós-graduandos, quanto na promoção da reflexão acerca do fazer prático, de forma que os saberes da experiência mobilizados pelos docentes permitem o pensar pedagógico acerca das metodologias aplicadas em sala de aula. Rosana adiciona:

essa diversidade de conhecimentos, eu acho que ela não apenas amplia a visão da gente enquanto professor, mas também nos capacita a adaptar e aplicar diferentes estratégias em nossas práticas educacionais. Eu posso dizer que de maneira particular isso aconteceu muito comigo.

Ao dizer que a troca entre os professores capacita os docentes do programa para adaptar e aplicar diversas estratégias, a entrevistada corrobora o pensamento de Torres e Irala (2014), para quem a aprendizagem colaborativa “apresenta-se como uma abordagem diferenciada para que os aprendizes do mundo atual possam ter condições de manusear a avalanche de informações às quais eles estão expostos, interpretando-as e transformando-as em conhecimentos socialmente relevantes” (p. 74). Ou seja, trata-se de um processo por meio do qual o aprendizado teórico é reelaborado, passando por reflexões no sentido de orientar a prática docente. Desse modo, Rosana descreve que a transposição de saberes teóricos apreendidos na formação para a prática docente tem a mediação do relato da experiência dos pares como meio de aprofundamento e de condução da reflexão.

Quanto à entrevista de Samantha (Anexo 3), egressa do mesmo programa, observam-se diversos elementos comuns em relação às duas primeiras entrevistadas. Assim como ocorre nas entrevistas 1 e 2, ela relata ter havido “mudança considerável e bastante relevante na minha prática docente durante e após o mestrado”, indicando que a formação ofereceu subsídios de articulação relevante entre teoria e prática. Em um relato conciso, ela afirma que o mestrado profissional foi uma oportunidade importante de ver a teoria e a prática se encontrando. Nesse sentido, ela salienta: “A teoria é totalmente essencial e formadora, mas, quando colocada em prática, ela se torna mais fascinante, porque é possível ver que é real, que pode dar certo”. Ainda dá destaque ao fato de que “o que me marcou foi aprender a associar a teoria à prática” e de que após o mestrado começou a buscar mais embasamento teórico para suas práticas. A percepção da professora resvala na forma como a experiência da formação inicial ocorreu, apesar de não fazer referência a ela explicitamente. Ao dizer que “aprendeu” a associar a teoria à prática e que “começou a buscar mais embasamento”, evidencia que a formação inicial, a que teve acesso, não travava esse percurso fluido entre teoria e prática, diferentemente do que ocorre, na percepção da professora, com o MP.

Tal quebra de visões poderia ser associada à reformulação da prática com base em saberes da experiência mais consolidados, levando à visão de que, por ser mais experiente, a professora passaria a ver a formação de maneira distinta daquela vivenciada há anos. Entretanto, a professora que responde a pesquisa já tinha experiência de sala de aula antes mesmo de cursar sua licenciatura em Letras, visto que atuava como professora dos anos iniciais, tendo cursado Magistério anteriormente à graduação em Letras. Isso indica, portanto,

que a percepção da professora referente à distinção entre a formação continuada e a formação inicial pode ter a ver, de fato, com os perfis distintos de curso.

Ainda, Samantha relata que todas as experiências realizadas em sala de aula ao longo da formação, conduzidas com base nos conhecimentos construídos no mestrado, tiveram sucesso pedagógico, elemento que, para ela, é definitivo para a percepção de que sua prática docente foi modificada. Destaca, ainda, a importância da troca de experiências para sua formação, dando ênfase ao compartilhamento do saber experiencial, ao indicar que “professores com mais tempo de serviço (...) apresentavam propostas que já vinham dando certo e outras que não”. Chama atenção, por fim, a saberes que professores menos experientes puderam trazer para sua prática de sala de aula, apontando que contribuíam com ideias inovadoras, relato que reitera o ponto de vista defendido por Nóvoa (2023, p. 3): “É nos diálogos e vínculos entre jovens professores e professores mais experientes que se define a possibilidade de novos processos e de novas práticas pedagógicas”.

Em consonância ao exposto até aqui, a entrevista de Lindalva, egressa do MA, também mostrou percepção positiva a respeito da entrevistada no que se refere às contribuições do mestrado para a prática docente. Ela pontua as discussões específicas que se travaram sobre a correlação teoria e prática nas matérias do mestrado:

Então o mestrado sem dúvidas foi um caminho muito importante na minha vida pensando na atuação que hoje eu faço. Eu sou professora substituta do Ifes, e percebo que muitas das minhas ações pedagógicas vêm embasadas em discussões, em projetos interdisciplinares realizados no mestrado. (Trecho do Anexo 4: entrevista com Lindalva, egressa do mestrado acadêmico)

Nesse contexto, ela não destaca, diferentemente dos outros relatos, nenhuma atividade em que ela tivesse sido mobilizada, de forma diretamente atrelada ao fazer docente, a aliar teoria e prática (no caso de Jacyra, ela precisou, por exemplo, formular questões com ensino de língua contextualizado, enquanto Samantha colocou em prática na sala de aula experiências discutidas e formuladas no âmbito da pós-graduação). Lindalva coloca em evidência as diversas leituras e a compreensão da perspectiva linguística que mais se adequa à sua prática docente:

acho que ter esse posicionamento, qual a linguística que eu defendo, qual o conceito de língua que eu defendo, qual é o conceito de linguagem que eu defendo, ter essa noção, essa criticidade, fazer essa escolha vem muito de uma bagagem cultural, científica e de estudo mesmo é uma bagagem que eu desenvolvi no mestrado da UFJF. (Trecho do Anexo 4: entrevista com Lindalva, egressa do mestrado acadêmico)

Desse modo, pode-se dizer que o mestrado ofereceu oportunidades de construção de convicções pessoais no que se refere à prática docente, uma vez que viabilizou, por meio das

discussões em sala, a possibilidade de comunicar aos demais essas convicções e, portanto, torná-las mais reais e claras (SOLOMON apud ZEICHNER, 1993). A construção sólida de uma base epistemológica de compreensão dos fenômenos linguísticos é destacada como o mais importante aprimoramento decorrente da formação no mestrado acadêmico: “entendendo por exemplo o que é a linguística, como fazer uma linguística contextualizada, contemporânea, eu consigo ver essa base teórica em muitas das minhas discussões”. Trata-se de um relato que demonstra a mobilização da base teórica como norteadora da prática pedagógica. Defende, ainda, que a teoria linguística deve ser usada a serviço da aplicação didática em sala de aula, partindo dessa aplicação: “(...) uma linguística que sai dessa ação de aplicação (...) base mais geral do que eu defendo enquanto linguista”. Assim, a teoria disponibilizada pelo MA é berço para posicionamentos e concepções básicas que elucidam a prática.

É interessante observar que, na percepção da entrevistada e também de forma distinta às demais entrevistadas, a formação inicial não é vista como dissonante da formação no MA. Isso porque Lindalva afirma ter havido mudança na formação e na prática antes e depois do mestrado, mas justifica que “A partir inclusive da minha formação, que eu venho construindo desde a minha graduação até o mestrado, eu tenho convicções de que houve mudanças sim.”. Ela continua sua explicação apontando para as disciplinas, atividades e projetos de pesquisa de que participou durante a graduação, o que evidencia grande riqueza na sua formação acadêmica, atreladas a práticas de ensino e destaca, como impacto direto em sua formação, provocado pelo mestrado, as disciplinas sobre letramentos, análise de discursos e processos formativos. Lindalva aponta que a correlação entre teoria e prática é dinâmica e que deveria ser abordada de forma conjunta:

(...) há um momento de ficar indo e vindo, ler e reler, tentar adequar com a prática. Na minha concepção elas têm que caminhar de forma conjunta, mas há um momento de ficar indo e vindo, ler e reler, tentar adequar com a prática, então eu percebi que essa teoria ela vai funcionar muito em determinados contextos e outros não, em algumas turmas e em outras não. (Anexo 4 - Trecho da entrevista com Lindalva, egressa do MA)

Essa percepção sobre o que funciona ou não funciona parece, portanto, se ligar, na visão da entrevistada, a correlações que ela própria trava entre teoria e prática (“percebi”), indicando mudanças medidas pelo processo de reflexão docente autônomo, diferentemente do que havia sido relatado por egressas do MP motivadas sobretudo por experiências de outros professores ou por pares.

Ao longo do processo, ela relata ter mobilizado com mais frequência os saberes teóricos no momento de definir as atividades com os alunos: citando especificamente disciplinas sobre letramentos, sobre análise do discurso e sobre processos formativos, ela diz que as matérias “ajudaram muito a refletir sobre a minha profissão, sobre o meu fazer docente”. Em seguida, completa: “eu penso que no momento em que eu reflito sobre a minha formação, sobre a minha atuação, eu estou também pensando em caminhos para aprimorá-la”. Desse modo, Lindalva efetiva a perspectiva do “Professor Reflexivo”, que se debruça sobre a própria prática por meio de questionamentos sobre o fazer docente embasados na experiência e na leitura da teoria (NÓVOA, 2007), em que as mudanças novamente se motivaram sobretudo pelo processo de reflexão docente autônomo. Consciente desse processo, a professora parece ter escolhido trilhar percursos formativos, tanto na graduação quanto na pós, que contribuíssem para a docência, atuando em projetos e escolhendo disciplinas relacionadas à atuação profissional.

A entrevistada destaca que houve trocas de experiências também formativas entre os professores, mostrando a limitação dessas discussões principalmente pela percepção do fato de que as discussões evidenciavam as realidades e as dificuldades de ensino em escolas particulares ou públicas.

Raquele (cuja entrevista está no Anexo 5) demonstra, em seus relatos, percepções convergentes às da sua colega do mestrado acadêmico. Ela aponta certa dificuldade de mensurar diferenças na prática docente antes e depois da pós-graduação a ações específicas do fazer docente, uma vez que, antes de ingressar no programa, ela trabalhava apenas com aulas particulares, sem ter vivenciado a experiência em sala de aula. No momento de decidir pela continuidade da formação, ela relata ter experimentado dificuldades e incertezas, dada a impossibilidade de cursar o mestrado profissional, opção que lhe parecia preferencial:

E aí eu pensava: gente, eu quero ser professora, eu quero atuar em sala de aula. O que vai me ajudar na minha prática? E aí eu lembro até de uma conversa com um amigo sobre essa temática, e eu pensava muito no mestrado profissional, mas aí vinha na minha cabeça: “ah, mas eu não vou estar concursada assim que eu terminar a minha faculdade, então não tem como fazer o mestrado profissional”, porque eu sei que ele voltado para professores que têm uma certa estabilidade no cargo. Então é isso, o mestrado profissional não foi uma opção pra mim porque ele não era possível, mas eu lembro de cogitá-lo. Então, o que eu vou fazer? Será que eu vou fazer mestrado? Porque talvez o mestrado acadêmico não fosse pra mim. E aí eu comecei a me interessar pela formação de professores. Eu já conhecia, já estava no Propor, já conhecia pessoas que estavam pesquisando formação, e eu pensei “olha, esse espaço é pra mim, dentro do mestrado acadêmico”, e realmente foi. (Trecho do Anexo 5 – entrevista com Raquele do mestrado acadêmico)

É destacável que, na percepção de Raquele, a pretensa dicotomia entre o mestrado profissional e o acadêmico também estava presente. Para ela, com seu desejo de “atuar em sala de aula”, a pós-graduação de caráter profissional seria o processo mais adequado, caminho inviabilizado pela impossibilidade de cumprir o pré-requisito de estar trabalhando em uma instituição pública de ensino. Também é digna de nota a percepção da entrevistada com relação ao espaço dentro da modalidade acadêmica para o desenvolvimento das habilidades que ela buscava, que foi apreendida pelo contato com os pares no grupo Propor.

Quanto à teoria estudada na pós-graduação, Raquele tem uma opinião matizada relativa às disciplinas. Ela conta, de uma maneira geral:

considero a parte teórica importante sim, eu acho que as disciplinas ajudam a gente a ter uma noção do que é aquela concepção de linguagem sociointeracionista, vista na BNCC, e aí colocar em perspectiva com outras concepções que também orientaram o ensino e que estão presentes ali no dia a dia, então acho que essa questão da história mesmo da Linguística, conseguir se situar ali, acho que isso ajuda, sabe? (Trecho do Anexo 5 – entrevista com Raquele do mestrado acadêmico)

Trata-se de uma percepção que valida os saberes disciplinares como parte importante da formação docente e como elementos fundamentais para o exercício do processo reflexivo necessário ao fazer docente. Mais especificamente, ela afirma que a escolha de matérias relacionadas diretamente com o ensino de línguas e com a formação de professores permitiu uma relação mais clara entre os saberes disciplinares e a prática: “nessas disciplinas o link era mais direto, sabe, porque os professores faziam, e a gente também acabava trazendo muito a nossa prática, o nosso olhar, e isso direcionava as disciplinas”. Assim, ela destaca a um só tempo a transposição dos saberes teóricos para a prática incentivada pelos docentes do programa e o processo de mediação da reflexão do professor em formação em relação à própria experiência para o efetivo aprimoramento da prática docente.

Em contraste, Raquele também relata estudos cuja correlação com a prática cotidiana era menos evidente:

fiz algumas [disciplinas] que eram mais distantes, que a relação com a prática era mais distante, mas é isso, a gente trabalha com línguas e está ali estudando linguagem, então isso contribui também com a prática. A gente que faz o *link*. Então as disciplinas de Filosofia da Linguagem, Semântica, Pragmática, eu que fazia o link ali com a minha prática. (Trecho do Anexo 5 – entrevista com Raquele do mestrado acadêmico)

Ela adiciona, com relação ao estudo de Bakhtin e outros autores: “eu acho que é um link que acaba que é a gente que vai fazendo, sabe? Não é pensado pra isso, pra sala de aula”. Desse modo, há uma correlação com as reflexões tecidas por Galindo (2020), segundo quem a organização dos programas de mestrado e doutorado acadêmicos tende a reproduzir

estratégias de ensino recorrentes na graduação, em que os saberes disciplinares são privilegiados, sem relação direta com a prática.

Raquele reconhece a importância do estudo teórico diversificado na sua formação, o qual ensejaria o reconhecimento de concepções que perpassam aspectos práticos conforme declara: “(...) acho que as disciplinas ajudam a gente a ter uma noção do que é aquela concepção de linguagem sociointeracionista, vista na BNCC”); afinal, a possibilidade de embasar teoricamente a reflexão a respeito da prática é elemento formativo incontestado dos professores (NÓVOA, 2007), oportunidade que foi possibilitada, para ela, em diversos âmbitos na pós-graduação: seja em relação aos saberes específicos da área da Linguística, conforme mencionado, seja no estudo da decolonialidade, em relação ao qual ela afirma: “isso eu não tinha estudado na graduação. E isso eu acho que influencia sim em sala de aula, nos temas que a gente vai escolher levar, nos textos que a gente vai priorizar”. Nesse momento, a entrevistada marcou um rompimento com relação à formação inicial e a continuada (“não tinha estudado na graduação”) e que diz respeito a temas a serem abordados em sala de aula. Portanto, muito embora com ênfase diversa no programa acadêmico no que diz respeito às disciplinas cursadas, Raquele relata ter experimentado oportunidades de repensar e reconfigurar sua prática docente, a partir de processos reflexivos com base em maior rol de ferramentas para fazer escolhas e tomar decisões de caráter pedagógico.

Ao ser questionada sobre a troca de experiências docentes no contexto da pós-graduação, Raquele enfatiza aprendizados, advindos de discussões dentro das disciplinas, quanto a contextos de ensino diversificados com relação àquele que ela vivencia, motivados pela observação daquilo que colegas, inseridos em contextos diferentes do dela, vivenciaram, havendo uma ênfase reduzida na questão da identificação de vivência de experiências semelhantes às dela (“(...) a identificação ali também é muito interessante, quando a gente vê algo que se repete (...”). Destaca, ainda, o incômodo, externado comumente em contextos fora de sala de aula, com relação ao excesso de leituras do mestrado e afazeres docentes, o que revela a dificuldade da atuação conjunta entre o fazer docente e a formação no MA, tendo em vista a sobrecarga a que os alunos estariam submetidos, o que será abordado, de forma mais detida, na próxima seção.

Por fim, Lanúzia, a última entrevistada, também afirma que vivenciou mudanças na prática docente após o mestrado e, assim como a quinta entrevistada, mostra uma dificuldade maior em relacionar essa alteração a aspectos mais específicos de sua atuação docente, indicando que atuava em contextos docentes distintos da escola básica antes do mestrado. Isso leva a crer que há insegurança em afirmar que o mestrado, por si só, teria alterado sua atuação

profissional por trabalhar em contextos de ensino bastante distintos antes e depois do mestrado. As duas últimas entrevistadas, portanto, delimitam distinção clara entre ser docente em cursinho de idiomas ou de aulas em pequenos grupos do ser docente na escola básica. A última entrevistada destaca que sua atuação antes e depois do mestrado compreendeu uma alteração na forma de pensar a sala de aula. “Não foi uma mudança radical, mas foi um aprofundamento, uma expansão da minha compreensão sobre alguns aspectos da sala de aula”. Na visão da professora, essa expansão da compreensão se deve ao seu foco de pesquisa: a análise do discurso em sala de aula no que tange à construção de relações interpessoais acolhedoras e motivadoras. Além disso, ela destaca a importância dos conhecimentos teóricos:

Então a minha mudança de compreensão sobre a sala de aula (...) vem acompanhada também de toda uma perspectiva teórica que eu adquiri ao longo do mestrado, que é sobre as questões dos letramentos, práticas de letramento, sobre pensar a sala de aula como uma cultura em construção, nessa parte da Sociologia. (Trecho do Anexo 6 – entrevista com Lanúzia do mestrado acadêmico)

A última entrevistada, assim como as outras egressas do MA (diferentemente das egressas do MP), destacam continuidades entre a graduação e o mestrado no que diz respeito à relação teoria e prática: “Eu já tinha visões, digamos assim, inclinadas para isso, porque eu tinha visto isso na faculdade, mas no mestrado eu aprofundi essas leituras”.

Lanúzia faz referência à menção comum de que os estudos na pós-graduação seriam muito teóricos, difíceis de relacionar com a prática – conforme apontado por Galindo (2020) e Lacerda e Andre (2020) –, mas argumenta que, em seu caso, não foi isso que ocorreu. Ela relata: “todos os textos que eu lia no mestrado eu relacionava com algum episódio de alguma aula que eu tinha dado, eu relacionava com algo que eu estava vendo acontecer na escola”, revelando o esforço da reflexão autônoma desta professora sobre o seu processo de formação quanto à articulação teoria e prática. Em relação a esse processo, Lanúzia tece reflexões pertinentes que deflagram a lógica do professor reflexivo (ZEICHNER, 1993), consciente do próprio papel no processo formativo:

era assim, uma via de mão dupla, assim, aquele texto, aquele conceito, aquele instrumento teórico me ajudava a compreender melhor a sala de aula, isso tanto na minha própria pesquisa quanto nos textos das disciplinas que eu cursei, e a dinâmica da escola me ajudava a compreender melhor o que eu estava vendo no mestrado, me ajudava a dar uma compreensão prática para aqueles textos que eu estava lendo que às vezes eram muito teóricos.

(...)

Então, nesse sentido, as leituras me ajudaram muito a pensar que tipo de professora eu quero ser, que tipo de sala de aula eu quero construir, e entender um pouco melhor, ter instrumentos teóricos, conceitos teóricos para fazer uma leitura do que eu vivia na sala de aula. E aí quando você consegue ter uma leitura você consegue tomar decisões melhores e refletir melhor sobre o que está acontecendo.

Então eu considero que existe relação direta entre os saberes teóricos e a prática, mas isso não significa dizer que essa relação está dada. Os textos não falavam muitas vezes tão diretamente de exemplos de sala de aula, às vezes sim, às vezes não, nem falavam “olha, Lanúzia, você se lembra desse dia que aconteceu isso em sala de aula?” Eu acho que é um trabalho reflexivo que requer do professor ler aquilo e fazer uma leitura ativa, tentando relacionar suas memórias da sala de aula, buscando suas experiências, ou até imaginando cenários possíveis, trabalhos possíveis. Eu acho que os textos se relacionavam muito com a sala de aula, mas essas relações não se faziam sozinhas, era preciso uma leitura ativa da minha parte para fazer essas ligações. (Trecho do Anexo 6 – entrevista com Lanúzia do mestrado acadêmico)

O entendimento de Lanúzia a respeito do processo de conexão entre teoria e prática como uma “via de mão dupla” pressupõe que o professor faça uma “leitura ativa”, mobilizando suas memórias de sala de aula, “buscando suas experiências”. Nesse esteio, a professora compreende que os saberes da experiência são fundamentais para a mais profunda compreensão da teoria e, levando em conta que é a partir da mobilização desses saberes que deve ser lido o texto teórico, sua percepção alinha-se a Tardif (2016), para quem o saber da experiência é a régua por meio da qual os demais são divisados.

De outro lado, a vivência da sala de aula foi também modificada pelas leituras teóricas realizadas: “eu ficava pensando o tempo todo assim: tudo o que eu falava, todas as dinâmicas que eu propunha, todas as dinâmicas que eu começava e se tornavam recorrentes na sala, eu pensava: qual é a relação que eu estou construindo com meus alunos a partir disso?”. Trata-se de um processo em que, como ela mesma afirmou em outro trecho da entrevista (transcrito acima), é possível ter uma leitura da sala de aula e “tomar decisões melhores e refletir melhor sobre o que está acontecendo”, ou seja, ampliar o potencial de operar transformações deliberativas dos saberes no seu cotidiano profissional (NÓVOA, 2007).

Lanúzia, desse modo, reconhece o potencial do programa de mestrado acadêmico enquanto meio formativo, bem como o papel ativo demandado do professor para estabelecer o elo entre os saberes teóricos e os da experiência. Para ela, ambos os tipos de saberes são importantes, estando em estreita interrelação. A entrevistada atribui as escolhas disciplinares (atreladas à educação) como sendo cruciais para haver interação mais direta entre o que estava sendo abordado nos textos teóricos e as convergências que ela conseguia fazer com sua realidade escolar.

No que diz respeito a trocas de experiência entre professores e o impacto disso na formação da entrevistada como docente durante o mestrado, Lanúzia destaca que teve contato restrito com os colegas por ter cursado o MA durante a pandemia, relatando ter sentido falta das trocas que poderiam ocorrer em espaços menos monitorados (como a cantina e o corredor

da faculdade), fato que evidencia as perdas do modelo do ensino a distância. Apesar disso, relata ter encontrado nas discussões do grupo de pesquisa (voltado para educação) um espaço propício para se empreender trocas que envolviam os temas de pesquisa de cada um. No entanto, ressalta que era um pensar sobre a prática, visto que diversos colegas não estavam atuando em sala de aula naquele momento, levando-a a refletir sobre as distintas realidades dos professores, a partir das discussões empreendidas. Esse movimento reflexivo sobre o fazer docente do outro, mais do que na prática efetiva da própria professora ou dos colegas, mostrou semelhanças com aquele indicado por Lindalva (Anexo 4), em que a professora disse ter refletido sobre a realidade de ensino dos colegas ao conhecê-la por meio dos colegas, o que a levou a refletir sobre o que possivelmente funcionaria em um contexto de ensino ou em outro em termos de práticas de ensino.

A análise das entrevistas realizadas com as egressas do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) revela uma percepção de que o programa representa um divisor de águas na correlação entre saberes teóricos e práticos na formação docente. Nas falas das professoras Jacyra, Rosana e Samantha, fica evidente que o ProfLetras ofereceu uma integração significativa entre teoria e prática, contrastando com suas experiências na graduação, nas quais a teoria era frequentemente apresentada de forma desvinculada da prática pedagógica.

Jacyra relata que, enquanto a graduação privilegiava saberes teóricos de forma dissociada da aplicação em sala de aula, o ProfLetras promoveu uma formação mais aplicada e prática, na qual o conteúdo teórico ganhou relevância prática para sua atuação docente. Essa experiência também é compartilhada por Rosana, que menciona uma transformação em sua prática profissional após o mestrado, descrevendo a importância da teoria como base para a prática e ressaltando o valor da troca de experiências com colegas, que enriquece e diversifica as estratégias de ensino. Samantha reforça essa percepção ao relatar que o mestrado profissional a ensinou a valorizar a interligação entre teoria e prática, impulsionando-a a buscar mais fundamentação teórica para suas práticas pedagógicas.

A troca de experiências foi outro ponto central nas entrevistas. Para as participantes, essa interação com os pares foi uma mediação fundamental para a aplicação dos saberes teóricos no cotidiano escolar. A aprendizagem colaborativa foi vista como elemento que ampliou a compreensão sobre as metodologias e teorias discutidas, além de promover um espaço de reflexão e adaptação de práticas que atenderam as necessidades específicas de seus contextos de ensino, destacando a relevância do compartilhamento de saberes práticos entre colegas para a transposição dos conhecimentos teóricos para a realidade da sala de aula.

No caso das egressas da modalidade acadêmica, revelam-se diferentes formas de articulação entre teoria e prática nas trajetórias das professoras egressas do mestrado acadêmico. A percepção de Lindalva, por exemplo, destaca uma apropriação crítica dos saberes teóricos, principalmente no que tange à linguística, que fundamenta suas convicções pessoais e práticas pedagógicas. Embora ela não tenha relatado atividades diretamente voltadas à aplicação da teoria na prática, a compreensão da teoria linguística foi essencial para embasar suas ações pedagógicas e para a construção de uma prática reflexiva. Ela percebe a correlação entre teoria e prática de forma dinâmica e contínua, ajustando-a conforme os contextos de ensino. Essa visão também foi compartilhada por Raquele, que destacou a importância das disciplinas que favoreciam a conexão direta entre teoria e prática, especialmente aquelas voltadas para o ensino de línguas e formação de professores. No entanto, ela também reconheceu que outras disciplinas, como Filosofia da Linguagem, exigiam uma construção mais ativa da relação com a prática.

Lanúzia, por sua vez, abordou a relação teoria-prática como uma "via de mão dupla", em que a leitura ativa dos textos teóricos e a mobilização das experiências vividas em sala de aula permitem uma compreensão mais profunda de ambos os saberes. Ela enfatizou que a teoria precisa ser constantemente confrontada com as realidades da sala de aula, o que exige do professor uma postura reflexiva e autônoma. A partir dessa reflexão, Lanúzia percebeu-se mais capaz de tomar decisões mais fundamentadas e conscientes em sua prática docente, ampliando seu potencial de transformação.

Feitas as considerações sobre a análise das percepções docentes no que diz respeito à relação teoria e prática no mestrado profissional e no mestrado acadêmico, passamos a próxima categoria de análise das entrevistas.

4.2 Percepção de mudança na concepção de ensino

Procedo à análise do segundo eixo temático delimitado a partir das entrevistas, o qual se detém sobre as percepções das entrevistadas em relação à mudança na concepção de ensino decorrente da formação nos programas de mestrado. Como afirma Antunes (2003), a concepção de língua assumida pelo professor resvala na forma como são realizadas as atividades pedagógicas:

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua*. Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. (ANTUNES, 2003, p. 39)

Nesse contexto, observar se há percepção de alteração na concepção de ensino dos professores se faz válido para analisar o grau de impacto que as distintas modalidades de mestrado podem ter na formação de professores.

Quando questionada em relação a experiências do mestrado que contribuíram para a prática, a professora Jacyra destaca que o saber disciplinar propiciou uma “nova forma de abordar a língua, de elaborar atividades mais contextualizadas, de explorar mesmo a análise linguística”, indicando explícito reconhecimento de alteração de concepção de língua com relação à forma como a explorava anteriormente em sala de aula. A primeira entrevistada ressalta que essa concepção renovada a levou a alterações metodológicas (“elaborar atividades mais atrativas, de acordo com a realidade dos alunos, mais interessantes, que despertavam nos alunos esse interesse em aprender”), saberes que ela desenvolveu em decorrência das tarefas práticas das disciplinas, que, conforme a professora relata, exigiram em determinado momento que ela formulasse atividades contextualizando o ensino da Língua Portuguesa. O desenvolvimento de um olhar crítico sobre a prática docente e o caráter de “Professor Reflexivo” (NÓVOA, 2007, p. 16) também é destacado na narrativa de Jacyra, de modo que a mudança de concepção experienciada pela discente se deu a partir dos estudos dos saberes disciplinares das matérias, incentivados pelas disciplinas do mestrado e mediada pelo processo de reflexão indispensável à formação docente.

De outro lado, Jacyra também destaca ter experimentado mudança na concepção de ensino baseada na relação dos saberes disciplinares estudados e da experiência – seja a sua própria, seja aquelas relatadas pelos seus colegas. Ela descreve as aulas do ProfLetras como um ambiente propício para o aprendizado coletivo em dois âmbitos: de um lado, era possível consultar os trabalhos feitos pelos pares, produtos de atividades em que a teoria e a prática deveriam ser aliadas. De outro, havia espaço privilegiado para a exposição de experiências pessoais dos professores em formação, as quais eram acolhidas com interesse e, de acordo com seu relato, tiveram papel fundamental para a sua formação:

Na medida que um relatava algo que tinha realizado em sala de aula, a gente se interessava, porque além dos relatos dos materiais, havia também o relato de êxito, ou não, dependendo da turma, e isso foi bom também pra gente nos avaliar como professores, e ver que o problema que acontece conosco também acontece com o colega, com outro professor. Porque às vezes nós nos sentimos frustrados, quando não conseguimos atingir a nossa meta. Mas a partir desses relatos a gente também percebeu que isso é normal acontecer, que em outras instituições de ensino acontece, de acordo com cada realidade. Então foi muito proveitosa essa troca de experiência. (Trecho do Anexo 1 – entrevista com Jacyra do MP em Letras)

O relato de Jacyra revela um processo em que o professor, apropriando-se do protagonismo na reflexão sobre a própria prática e de formulação do seu itinerário formativo (TARDIF, 2016), mobiliza o relato como mecanismo para o aprendizado por meio de trocas entre os pares (PRADO; SOLIGO, s/d; SOUSA; CABRAL, 2015). Ao contar sobre uma dificuldade específica enfrentada em sala de aula, o então discente elabora sua própria identidade como professor (PIMENTA, 1997), encontrando identificação com os pares e relatos de experiências exitosas ou não. Isso permite, conforme a entrevistada, a reflexão sobre os diferentes contextos em que se dá a prática pedagógica, levando em conta as diferenças de realidade encontradas em cada instituição de ensino. Dessa forma, pode-se depreender que Jacyra reconhece a promoção da mudança de sua concepção de ensino despertada por disciplinas do mestrado que exigiam abordagem prática e aplicada à sala de aula e que era levada, em forma de apresentação de relatos de experiências, pelos colegas para as aulas, havendo promoção de saberes mediados pelos relatos das experiências de outros docentes, bem como pela própria experiência em sala de aula.

Rosana, ao comparar sua mudança formativa antes e depois do mestrado, destaca não ser mais a mesma professora que era antes, visto que suas experiências com relação ao ensino, principalmente de literatura e da oralidade, se alteraram sobremaneira:

(...) a experiência com ensino de literatura foi muito significativa pra minha prática, pra eu mudar a minha prática com ensino de língua portuguesa. Hoje eu já levo a literatura de uma maneira bem prazerosa para os meus alunos, hoje eu sei como abordar, eu tenho estratégias de leitura, de desenvolver um trabalho literário e de realizar essas abordagens, então a minha experiência com ensino de literatura foi muito importante na minha formação, e também o ensino, a visão que eu passei a ter em relação ao ensino dos gêneros orais, porque até então eu realizava uma abordagem do ensino oral de maneira muito superficial, na verdade eu não dava muito destaque ao trabalho com gêneros orais, em sempre privilegiei na minha prática docente o trabalho com gêneros escritos. (Trecho do Anexo 2 – entrevista com Rosana, egressa do MP em Letras)

Esse trecho deixa claro que a professora passou a adotar uma tendência de trabalho com a língua enquanto atuação social, dando ênfase a usos de diversificadas modalidades e registros da língua, visto que passa a abordar a Oralidade e a Literatura de forma inovadora com relação à forma como abordava antes. Nota-se, pelo relato, que a mudança na concepção de língua é evidente pela alteração da concepção de ensino.

A entrevistada relata uma relação conflituosa com a Literatura, construída ao longo da graduação, uma vez que seus estudos não criaram condições para que ela pudesse atuar, na prática, com o ensino da área. Mais uma vez, reforçam-se as percepções colhidas por Lima

(2016) e Garcia-Reis (2018) no que tange à incompletude da graduação para preparar os futuros docentes para a prática em sala de aula.

No que se refere à oralidade, trata-se do objeto de pesquisa específico de Rosana em seus estudos no mestrado. Mesmo tendo sido a área de interesse escolhida pela professora, ela relata ter percebido, ao longo dos estudos na pós-graduação, que sua prática em sala de aula nesse eixo era limitada: “eu pensava que eu trabalhava a oralidade com meus alunos, enquanto eu estava trabalhando somente oralização de textos. Na verdade, a BNCC contempla habilidades do eixo oralidade, mas eu não sabia na prática como desenvolver, como trabalhar”. O mestrado foi, portanto, uma oportunidade de ressignificar as práticas de ensino sobre oralidade e construir novos caminhos metodológicos em sala de aula, dando clareza à adoção de novas concepções de ensino.

A percepção de Rosana, portanto, corrobora o entendimento dos autores analisados nesta pesquisa (NÓVOA, 2007; NUNES, 2001; TARDIF, 2016) no que se refere à crítica à compreensão de que os professores dependem de uma “vocação” ou de inclinações naturais para a prática, a qual, em contraste, pressupõe escolhas constantes e processos de transformação deliberativa dos saberes, que ganharam, para ela, possibilidades e matizes a partir da experiência de formação no ProfLetras.

Samantha também relata mudanças na sua concepção de ensino decorrentes de sua formação no MP em Letras (Profletras):

No mestrado reconheci a importância da investigação sobre o conhecimento dos alunos acerca de determinados temas para a partir daí encaminhar uma proposta de atividades. Entender que a análise linguística ocorre durante todo o processo de leitura, compreensão e escrita de um texto. Como é importante considerar o contexto de um gênero textual, o seu objetivo sociocomunicativo e buscar quais elementos são mais pertinentes em um gênero para se trabalhar com os alunos. (Trecho do Anexo 2 – entrevista com Rosana, egressa do MP em Letras)

Muito embora Samantha tenha sido econômica em suas palavras, ela enumera três grandes aspectos em que sua forma de pensar o ensino foi modificada, o que tem escopo na sua metodologia de ensino: em primeiro plano, o reconhecimento dos saberes, do contexto e dos interesses dos alunos, processo fundamental para que a prática docente esteja em consonância com os anseios e as possibilidades da comunidade escolar em cada sala em particular. Em segundo lugar, uma ampliação do entendimento sobre a análise linguística, a qual passa a ser vista como perpassando os demais eixos de leitura ou escrita de um texto – percepção alinhada às leituras teóricas e aos conhecimentos disciplinares apreendidos pela entrevistada no MP. Finalmente, ela destaca mais uma mudança de concepção relacionada a saberes adquiridos nas leituras e aulas do mestrado, a saber, a valorização de elementos

diversos sobre os gêneros textuais, como o contexto de produção, objetivos comunicativos e aspectos mais pertinentes para serem trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, a concepção de ensino dessa renovada forma de encarar a sala de aula, coloca o uso em destaque, assim como a centralidade do estudante para escolhas de caminhos metodológicos.

Retomando novamente as entrevistas das professoras egressas do mestrado acadêmico, analisamos a perspectiva de Lindalva sobre as mudanças na sua concepção de ensino. Lindalva, que cursou o mestrado acadêmico enquanto era docente em um curso particular de redação, faz reflexões interessantes sobre a maneira como sua concepção de ensino, mais do que se transformar, ampliou-se. Nesse sentido, ela destaca que a troca com seus colegas que atuavam em outras instituições de ensino foi essencial para refletir sobre os limites de determinadas abordagens estabelecidos pelo contexto de atuação do professor:

no momento em que eu entendo que eu dou aula particular, o meu outro amigo professor dá aula no municipal, o outro no particular, eu consigo entender inclusive que o professor ele tem essas facetas, que dependem mesmo do contexto escolar em que estamos incluídos naquele momento. Então contribui nesse sentido, e por saber também das realidades, das dificuldades, das potencialidades, o que dá pra fazer em uma particular e o que dá pra fazer numa municipal, numa estadual. Então pra ter esse senso mais amplo, que a realidade de muitos é diferente, e isso vai ser determinante em alguns aspectos e em outros não. (Trecho do Anexo 4 – entrevista com Lindalva, egressa do mestrado acadêmico)

O ambiente de trocas de experiências entre professores, portanto, se configura como espaço de reconstrução dos saberes docentes na relação entre os atores da profissão, em que a consideração das condições coletivas e individuais contribui para a consolidação de uma prática reflexiva, na qual o docente é autônomo na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992) e, por meio dos relatos de experiências de seus pares, motivado à reflexão e à ampliação da sua concepção de ensino.

Somam-se a isso reflexões específicas que a entrevistada relatou terem sido promovidas por uma disciplina específica:

E eu tive uma criticidade maior nas minhas ações pedagógicas a partir inclusive de uma disciplina que eu fiz em 2019 com o professor Alexandre Cadilhe que fala sobre texto e discurso. Lá ele falava muito sobre isso, como ser professor em determinado contexto, o que é esse professor, como lidar com isso, quais são ações formativas que podem ser contextualizadas com a linguística, uma linguística que sai dessa ação de aplicação. (Trecho do Anexo 4 – entrevista com Lindalva, egressa do mestrado acadêmico)

A entrevistada reforça, portanto, a ideia de um processo formativo dinâmico, multifacetado, em que teoria, experiência, trocas entre pares e reflexões sobre a prática conduzem a um processo nunca terminado de aprimoramento das habilidades e ampliação dos saberes docentes. A alteração de concepção de ensino fica evidente, ainda, quando a

entrevistada declara reconhecer sua concepção de língua com base nos conhecimentos despertados pelo mestrado:

acho que ter esse posicionamento, qual a Linguística que eu defendo, qual o conceito de língua que eu defendo, qual o conceito de Linguagem que eu defendo, ter essa noção, essa criticidade, fazer essa escolha vem muito de uma bagagem cultural, científica e de estudo mesmo é uma bagagem que desenvolvi no mestrado da UFJF. (Trecho do Anexo 4 – entrevista com Lindalva, egressa do mestrado acadêmico)

No caso de Raquele, há a percepção de que houve mudanças de concepção estruturais no entendimento de sua relação com a sala de aula. Ela afirma: “eu percebo uma contribuição do mestrado que é um maior entendimento do que é ser professora, e para os meus anseios, o que eu queria, como eu queria que fosse a minha atuação docente”. Ela prossegue: “Eu direcionei muito o meu mestrado para que ele fosse um espaço de reflexão sobre a minha atuação”.

Com isso, Raquele se coloca no espaço do professor reflexivo (ZEICHNER, 1993), que autonomamente orienta o seu processo formativo para a reflexão sobre a prática que conduz, em última análise, à reformulação constante da concepção do que é o ensino e a sala de aula.

Ainda, há a percepção de que a possibilidade de ouvir os relatos dos colegas que atuam em contextos diferentes foi importante para seu processo formativo:

eu acho que ouvir a experiência do outro é sempre muito enriquecedor, a gente conhece contextos que você nunca teve contato, talvez nunca vai ter, e aí fazer a relação do que a gente está estudando com o nosso cotidiano também é muito interessante, e aí os colegas trazem essas experiências, a identificação ali também é muito interessante, quando a gente vê algo que se repete. (Trecho do Anexo 5 – entrevista com Raquele, egressa do mestrado acadêmico)

Dois aspectos desse excerto da entrevista merecem destaque: de um lado, a noção de que docentes que atuam em contextos diferentes, não necessariamente experienciados por todos, enriquece o processo formativo; de outro, a percepção de que é na exposição das experiências dos colegas que ela enxerga a correlação direta entre a teoria e a prática, uma vez que a narrativa dos pares permite a possibilidade de identificação e da repetição de dificuldades ou sucessos. Assim, essa oportunidade atua no sentido de fortalecer a construção de uma identidade profissional do professor (PIMENTA, 1997) e de “construir saberes por meio da socialização de conhecimentos, tendo, em sua essência, a interação e a mediação dos saberes pela experiência pessoal de cada sujeito envolvido, conferindo significado ao aprendizado” (SOEIRA e SCHNEIDER, 2012 p. 4).

Raquele salienta também a interação com os colegas fora do escopo das disciplinas, em diálogos e trocas informais:

Eu conversava muito com as colegas sobre a dinâmica do dia a dia mesmo, de você estar em sala de aula, de você estar dando aula particular também, que seja, e depois voltar, ler muitos textos, escrever muitos trabalhos, como que alguns professores se perdem na percepção de que é isso, seus alunos estão ali no mestrado, estudando para as disciplinas, e também estão ali dando aula, a grande maioria, sabe? E a gente tem que ler muitos textos de um dia para o outro, e planejar a aula, e aí a gente desabafava, conversava muito sobre isso. E eu acho também que essas conversas fortalecem ali, elas organizam as nossas insatisfações, os nossos desejos de alguma forma. (Trecho do Anexo 5 – entrevista com Raquele, egressa do mestrado acadêmico)

Trata-se, no caso em tela, não de exposição acerca da prática em sala de aula, mas sobre a condição inerente do professor em situação de pós-graduação e de docência: a necessidade de lidar com uma série de demandas que se sobrepõem. Nesse caso, pode-se perceber que a noção de que se organizam as “insatisfações” e os “desejos” por meio dessa interação é muito rica, contribuindo para a formação de uma comunidade docente em que, de um lado, os professores são formadores e formados pelos colegas e, de outro, consolida-se a colaboração e a partilha como “um modo de viver e lidar com outras pessoas.” (PANITZ apud TORRES e IRALA, 2014, p. 65), ultrapassando os limites da sala de aula e alcançando a construção de relações profissionais sólidas.

Para Lanúzia, as mudanças de concepção de ensino estão diretamente relacionadas com seu objeto de pesquisa, atreladas à forma de pensar a sala de aula. A docente explica que, ao longo do mestrado, desenvolveu investigação acerca da relação entre os sujeitos em sala de aula, construindo reflexões sobre sua prática com base nos resultados da pesquisa:

eu posso dizer que houve uma mudança na minha forma de pensar a sala de aula. Não foi uma mudança radical, mas foi um aprofundamento, uma expansão da minha compreensão sobre alguns aspectos da sala de aula. Essa mudança foi principalmente em relação às relações interpessoais entre professor e aluno ou entre aluno e aluno e sobre o papel da literatura na construção dessas relações. (Trecho do Anexo 6 – entrevista com Lanúzia, egressa do mestrado acadêmico)

Como perceberemos pela análise a seguir, tais mudanças foram determinantes para a definição das metodologias de ensino empregadas pela entrevista em sua prática docente. Além disso, ela destaca, ainda, uma mudança de concepção relacionada ao alargamento do entendimento sobre o conceito de letramento:

Quando eu comecei a ler sobre as práticas de letramento, por exemplo, que dentro da sala de aula elas são construídas, que cada sala de aula vai construir a sua noção do que é considerado como letramento, o que é considerado aprender, vai ter sala que diz que só vai ser letramento quando você ler Machado de Assis. E aí você pode ter outra que amplia um pouco mais esse escopo, e convida os alunos a trazerem seus textos para dialogarem com Machado de Assis, por exemplo. Eu comecei a pensar os próximos passos no sentido de refletir qual cultura de letramento eu quero criar na minha sala de aula. Quais práticas eu quero construir com meus alunos. Como eu quero que essas práticas se relacionem com as outras que eles vão encontrar por aí. (Trecho do Anexo 6 – entrevista com Lanúzia, egressa do mestrado acadêmico)

Os relatos de Lanúzia, portanto, revelam como o aprofundamento no estudo teórico pautado em um processo reflexivo e na interação com os pares, ainda que na observação da prática de outros – visto que sua pesquisa foi feita acompanhando o trabalho de uma professora no Colégio João XXIII – traz possibilidades de reconfigurar o que os docentes entendem como ensino e como objetivos da prática pedagógica.

No que concerne à presente categoria, a análise das entrevistas com professores formados em programas de mestrado revelou uma mudança significativa na concepção de ensino, com impacto prático e reflexivo nas atividades pedagógicas. Jacyra e Rosana, formadas no ProfLetras, destacaram a importância do aprendizado coletivo e do intercâmbio de experiências com colegas, o que as ajudou a contextualizar e adaptar o ensino à realidade dos alunos. Jacyra, em especial, reconhece que essa abordagem colaborativa contribuiu para um entendimento mais crítico e reflexivo sobre o papel do professor, aproximando-o do conceito de “Professor Reflexivo” (NÓVOA, 2007).

Rosana, por sua vez, reformulou suas práticas com literatura e oralidade, movimento decorrente do desenvolvimento de uma concepção da língua como prática social diversificada. A percepção de que sua formação inicial foi insuficiente para trabalhar com a oralidade de maneira eficaz e a experiência prática no mestrado geraram um novo entendimento sobre as metodologias adequadas para o ensino de gêneros orais e literários, alinhado à BNCC. Samantha também destacou mudanças no ensino de gêneros textuais e na valorização do contexto e da comunicação, ampliando sua visão sobre análise linguística.

Entre os egressos do mestrado acadêmico, como Lindalva e Raquele, emergiu a importância da troca de experiências e das reflexões sobre diferentes contextos escolares. Lindalva ressaltou o impacto de uma disciplina específica que abordava o papel do professor em contextos variados, o que reforçou sua visão crítica e reflexiva sobre o ensino. Raquele, ainda, valorizou o contato com colegas de contextos diversos, reconhecendo o papel das discussões informais como meio de construir uma comunidade de aprendizado.

Por fim, Lanúzia demonstrou como as práticas de letramento, especialmente na literatura, influenciam as interações na sala de aula e possibilitam uma construção conjunta com os alunos, conforme cada contexto escolar. Assim, ao integrar a prática com a teoria e com o diálogo entre pares, as professoras puderam expandir suas concepções de ensino, valorizando a reflexividade e a autonomia na formação contínua e destacando o caráter colaborativo e crítico no processo educativo.

4.3 Percepção de mudança na metodologia de ensino

Antunes (2003), ao abordar a complexidade do processo pedagógico, defende:

É evidente que qualquer discussão sobre os objetivos da atividade pedagógica, por mais completa que possa parecer, deve complementar-se com o estudo, a crítica, a reflexão, a pesquisa (nós, professores, precisamos de tempo para isso!) e a acuidade de todos aqueles que participam dessa atividade. O empenho por fazer esta reflexão produtiva, na prática diária das atividades pedagógicas, conta, assim, com a descoberta permanente, com o espírito de “vigília” de todos os que estão envolvidos com a vida da escola. (Educar requer uma espécie de “estado de espírito permanente”). Os meios e os procedimentos concretos de levar tais discussões à prática da sala de aula e, não só, até a escola como um todo, serão dia a dia pensados, conforme as circunstâncias particulares de cada situação (...)” (ANTUNES, 2003, p. 34-35)

A autora deixa clara a confluência entre a atividade pedagógica e os movimentos entre os saberes que a perpassam, os quais envolvem não apenas o esforço do professor, mas são incentivadas por situações específicas. Considerando a vivência pelas quais os professores entrevistados passaram, de formação continuada em modalidades distintas de mestrado, interessa-nos analisar em que medida o professor percebe alterações em suas metodologias de ensino incentivadas pela formação na pós-graduação.

Assim, no que se refere especificamente a mudanças na metodologia de ensino, Jacyra relatou na entrevista mudanças sensíveis na sua metodologia de ensino, decorrentes tanto da possibilidade de transpor os saberes disciplinares para sua atividade prática quanto da transição ocorrida em sua concepção de ensino. Dada a construção de uma visão do ensino de língua mais contextualizada, ela experimentou processos que a levaram a modificar a forma como selecionava e produzia exercícios para os alunos:

(...) foi mais importante pra mim foi essa nova visão de como elaborar atividades mais atrativas, de acordo com a realidade dos alunos (...) eu fui tentando aliar a teoria aprendida à prática, porque eu tive que elaborar as atividades. Antes, como eu elaborava questões? Tirava de livros, da internet, tirava uma coisa ali, outra aqui, mais copiada. E depois dessas leituras eu passei a ser mais crítica: então eu pegava o texto da internet, mas eu não conseguia pegar aquelas perguntas que estavam lá. Eu tinha que elaborar as minhas questões, e isso, com tantos anos que eu tenho na minha profissão – vou fazer 25 anos em março –, eu nunca fiz. Então pra mim foi demais, eu adorei. (Trecho do Anexo 1 – Entrevista com Jacyra, egressa do MP em Letras da UFJF)

Nesse sentido, Jacyra passou a considerar mais o aluno como centro do processo de ensino, a partir do qual as escolhas metodológicas seriam despertadas, elaborando atividades com base nas necessidades reais de seu contexto de sala de aula. Assim, aponta para um rompimento na forma de abordagem da língua em sua sala de aula e de trabalho, motivado pelo mestrado. Ademais, passou a explorar mais o processo de compreensão do texto: “Porque antes a gente só usava o texto pra explorar os aspectos linguísticos”, ou seja,

praticando um ensino da Língua não contextualizado. A professora dá ênfase a uma mudança metodológica especialmente no eixo da análise linguística, o qual passou a ser considerado com especial desta àquele de Leitura.

Além disso, ela relata ter passado a dar mais atenção à lógica da educação como meio para o desenvolvimento da cidadania, de modo que, depois do MP, ela diz: “sempre que eu vou fazer algo agora eu tento unir isso: um aspecto social ligado à língua, também pra fazer essa ponte e os alunos se interessarem mais”. Finalmente, ela relata ter despertado para uma prática interdisciplinar:

Agora eu vou fazer com os meninos do primeiro ano, a professora de Química vai fazer um experimento, que ela está trabalhando essa parte, e eu vou fazer um relato de experimento científico. Então eu tento sempre unir com uma outra área, com algo que desperte o interesse nos alunos. Antes eu ficava muito isolada no meu “mundinho da Língua”. (Trecho do Anexo 1 – Entrevista com Jacyra, egressa do MP em Letras da UFJF)

Dessa forma, o relato de Jacyra deixa claro o potencial do MP na alteração de práticas metodológicas no contexto de ensino de LP, com destaque especial, segundo sua percepção, para o eixo de análise linguística e para a interdisciplinaridade.

Dessa forma, o relato de Jacyra coloca em evidência um processo de transposição de saberes disciplinares para a prática docente que ocorreu de forma orgânica nos estudos do ProfLetras, os quais promoveram a mudança na concepção de ensino e na metodologia empregada pela professora em sua prática cotidiana, levando-a a uma educação mais contextualizada, conectada com a realidade dos alunos e com as demais disciplinas estudadas pelos discentes.

Rosana também descreve mudanças específicas em sua metodologia de trabalho, as quais são decorrentes da formulação de novas concepções de ensino alinhadas com os conhecimentos teóricos adquiridos e com a reflexão promovida sobre sua experiência em sala de aula. Retomando os dois aspectos considerados centrais por ela em seu mestrado, o ensino de literatura e dos gêneros orais, ela afirma:

Hoje eu já levo a literatura de uma maneira bem prazerosa para os meus alunos, hoje eu sei como abordar, eu tenho estratégias de leitura, de desenvolver um trabalho literário e de realizar essas abordagens, então a minha experiência com ensino de literatura foi muito importante na minha formação, e também o ensino, a visão que eu passei a ter em relação ao ensino dos gêneros orais, porque até então eu realizava uma abordagem do ensino oral de maneira muito superficial, na verdade eu não dava muito destaque ao trabalho com gêneros orais, em sempre privilegiei na minha prática docente o trabalho com gêneros escritos. (Trecho do Anexo 2 – Entrevista com Rosana, egressa do MP em Letras da UFJF)

Com isso, percebe-se que o direcionamento das pesquisas e dos estudos de Rosana no MP em Letras (Profletras) facultou a possibilidade de desenvolver e modificar justamente a

metodologia de ensino nas áreas escolhidas, viabilizando o aprofundamento da sua formação e o aprimoramento de sua prática, o que, na percepção da mestra, ocorreu incentivado, também, pela teoria estudada no mestrado:

(...) Então a teoria oferece atividades modelo das atividades práticas, e nos ensina como fazer, por que fazer. Com certeza, na verdade eu fico até sem saber o que dizer, porque não tem como não relacionar. (Trecho do Anexo 2 – Entrevista com Rosana, egressa do MP em Letras da UFJF)

Quanto a Samantha, de forma semelhante a Rosana, revela a percepção de que o ensino específico da literatura teve influências marcantes a partir da experiência do mestrado profissional: “As experiências de leitura nas aulas de literatura fizeram com que eu percebesse que a literatura pode e deve ser trabalhada nas aulas de análise linguística, não de forma separada”. Com isso, há convergência na percepção de ambas de que as áreas em que tradicionalmente se divide o ensino de língua portuguesa nas escolas podem e devem ser articuladas em sala de aula.

É crucial destacar, ainda, que a mudança também se revela, de forma clara, na abordagem metodológica da sala de aula, em que se parte da investigação dos conhecimentos dos alunos para a posterior elaboração de atividades, inserindo-se o aluno e suas necessidades de aprendizado no centro do processo de ensino, conforme a entrevistada enuncia: “No mestrado reconheci a importância da investigação sobre o conhecimento dos alunos acerca de determinados temas para a partir daí encaminhar uma proposta de atividades.”, Essa conduta também levará ao desenvolvimento de uma prática autoral por parte da professora, a qual ganha de fato mais confiança para realizar seu trabalho.

Além disso, a alteração metodológica advinda da formação do MP, de que a professora trata, pressupõe mudança na forma de articulação entre os eixos de ensino, em que se passa a compreender a análise linguística como eixo que perpassa outras práticas: “Entender que a análise linguística ocorre durante todo o processo de leitura, compreensão e escrita de um texto.”. Ademais, tem-se uma opção metodológica que coloca o uso em primazia, o que se manifesta pelo emprego e exploração dos gêneros textuais em sala de aula: “(...) Como é importante considerar o contexto de um gênero textual, o seu objetivo sociocomunicativo e buscar quais elementos são mais pertinentes em um gênero para se trabalhar com os alunos.”

Para Lindalva, primeira entrevistada analisada entre as egressas do mestrado acadêmico, a mudança na sua metodologia de ensino foi uma consequência inelutável das suas leituras teóricas e das reflexões que ela realizou em seu processo formativo.

Exemplificando esse processo, ela relata a seguinte situação, referente à prática em sala de aula no colégio em que atuava, no momento da entrevista, como professora substituta:

A disciplina de Língua Portuguesa é dividida em três unidades: estudos literários, estudos linguísticos e produção textual. Eu finalizei os estudos literários fazendo algumas relações com a produção textual e, quando eu comecei os estudos linguísticos, a primeira temática era Linguística e Linguagem. E na hora que eu fui decidir os textos, que eu fui decidir os movimentos que eu ia fazer pra discutir essa temática, eu me recordei de muitos textos que eu li e que eu discuti no mestrado. (...) fazer essa escolha vem muito de uma bagagem cultural, científica e de estudo mesmo é uma bagagem que eu desenvolvi no mestrado da UFJF. (Trecho do Anexo 4 – Entrevista com Lindalva, egressa do MA em Linguística da UFJF)

Lindalva, então, conclui que a formação do mestrado acadêmico criou condições para que a transformação deliberativa (NÓVOA, 2007), inerente à prática docente, fosse feita com um instrumental mais amplo e com mais consciência de sua parte nas escolhas para a atuação em sala de aula. É interessante destacar que se trata da entrevistada que dá maior destaque às leituras teóricas como raízes das escolhas metodológicas na prática docente cotidiana e que, ao longo do mestrado, ela realizou um curso específico realizado pelo MP em Letras (Profletras), no qual, segundo sua avaliação, conseguiu “direcionar, refletir, questionar, indagar” sobre a própria pesquisa e sobre a prática docente.

Especificamente no caso de Raquele, não houve menção específica a mudanças de metodologias de ensino decorrentes da formação no mestrado, muito embora, como visto, a entrevistada tenha afirmado que experimentou oportunidades de diálogo com seus pares e desenvolveu mudança na sua concepção de ensino com base nas leituras e nas disciplinas cursadas.

Por fim, Lanúzia destaca mudanças na sua metodologia diretamente decorrentes das reflexões realizadas no âmbito de sua pesquisa no mestrado. Destaco, inicialmente, no relato da entrevistada, a avaliação que ela faz do trabalho da professora cujas aulas ela acompanhou ao longo de mais de um ano para a sua pesquisa:

E foi aí que eu resolvi na minha pesquisa olhar mais para a construção discursiva, na interação, como os alunos falando, a professora interagindo, em torno de textos, porque eles sempre faziam aulas em torno da leitura de textos, e como que com isso eles iam construindo relações interpessoais a partir dos textos que eles liam. Por exemplo, uma aula de literatura, os alunos compartilharam poemas, e esses poemas foram uma ponte para os alunos falarem muito de si, então falaram assim: ‘ah, esse poema me lembra do meu avô que faleceu’, ‘esse poema eu escolhi porque faz eu pensar muito nesse momento que a gente tá vivendo’, que era de pandemia, ‘e me sinto ansioso’. Então os alunos passaram a usar a literatura para falar de si, para fazer uma leitura mais subjetiva, e isso muito por causa de um ambiente que a professora tinha conseguido construir com eles ao longo do ano, com uma relação de confiança, de acolhimento, tudo o mais. (Trecho do Anexo 6 – Entrevista com Lanúzia, egressa do MA em Linguística da UFJF)

Nesse esteio, Lanúzia destaca alterações metodológicas que se referem não necessariamente a práticas de ensino de língua específicas, mas relativas às interações entre os sujeitos presentes na sala de aula:

eu ficava pensando o tempo todo assim: tudo o que eu falava, todas as dinâmicas que eu propunha, todas as dinâmicas que eu começava e se tornavam recorrentes na sala, eu pensava: qual é a relação que eu estou construindo com meus alunos a partir disso? Eu estou acolhendo? Eu estou afastando? Em dados momentos, é importante você se distanciar também, criar uma seriedade maior, não é sempre o acolhimento, a brincadeira. Então eu pensava muito sobre isso, eu trabalhei com o conceito de chave relacional, que é o tipo de relação que tá sendo construída nesse momento, e eu passei a refletir muito sobre isso. Passei também a tentar algumas práticas que buscavam criar uma relação interpessoal mais próximas com os alunos, para que eles se sentissem mais motivados a participar, mais seguros a trazer questões que eles sentissem que estavam atrapalhando a aprendizagem deles, ou que se sentissem mais seguros para fazer uma leitura mais subjetiva do texto literário, falando até de emoções mesmo, que eles sentiam. (Trecho do Anexo 6 – Entrevista com Lanúzia, egressa do MA em Linguística da UFJF)

Interessante notar que, à semelhança do relato de Jacyra, Lanúzia parece dar ênfase no aluno para fazer suas escolhas metodológicas, o que ela indica ser motivado pela atividade inerente à pesquisa que desenvolveu durante seu mestrado.

A análise das entrevistas evidencia que o mestrado, seja acadêmico ou profissional, promoveu mudanças significativas nas metodologias de ensino das professoras entrevistadas, incentivando-as a alinhar teoria e prática de forma mais consciente e contextualizada. O relato de Jacyra destaca uma evolução metodológica no ensino de Língua Portuguesa, de modo que ela passa a criar atividades mais relevantes para os alunos e a integrar conhecimentos interdisciplinares, ampliando seu foco para além dos aspectos linguísticos. Rosana, por sua vez, relata uma mudança na abordagem de gêneros textuais orais e na literatura, agora tratados de forma mais significativa e integrada ao contexto dos alunos.

Samantha e Lindalva também observaram transformações em suas práticas pedagógicas: Samantha passou a articular análise linguística e literatura, enquanto Lindalva se apoiou nas leituras teóricas do mestrado para fundamentar suas escolhas metodológicas. Lanúzia destacou uma abordagem relacional em sala de aula, voltada para criar uma atmosfera de acolhimento e confiança, que possibilitasse leituras subjetivas e mais pessoais dos textos literários. Nesses casos, foi possível observar criação autoral dos métodos.

Esses relatos sublinham o papel dos programas de mestrado na promoção de uma prática pedagógica mais crítica, reflexiva e autoral, na qual o conhecimento disciplinar se adapta ao contexto educacional e aos sujeitos da aprendizagem. As mudanças relatadas nas metodologias de ensino revelam, assim, uma formação que valoriza a pesquisa e a constante

reflexão sobre o impacto das escolhas docentes, visando uma educação mais integrada, dinâmica e centrada nas necessidades dos estudantes.

4.4. Análise geral: à guisa de conclusão

A análise das entrevistas nas categorias especificadas anteriormente revelou confluências e dissonâncias que podem ser atribuídas às modalidades formativas a que os professores se vinculam, as quais passo a destacar a seguir.

Primeiramente, no que tange às mudanças dos saberes teóricos e práticos na visão das professoras entrevistadas, faz-se relevante destacar a tendência de as professoras advindas do mestrado profissional demarcarem oposição entre eles quando comparam o curso de graduação e o de pós-graduação. Essa percepção é contrária àquela que se nota, em sua maioria, nos dizeres das professoras do mestrado acadêmico, que parecem indicar uma fluidez maior entre a formação que receberam na graduação e aquela vivenciada na pós-graduação. A noção de contínuo entre graduação e pós se associa, sobretudo, na percepção das professoras, aos caminhos formativos que escolheram traçar. Assim, as docentes-egressas do MA relatam ter optado por caminhos de formação, no que diz respeito às escolhas de disciplinas cursadas na pós e na graduação, que dão destaque à reflexão sobre Ensino. Além disso, relatam, em sua maioria, ter optado, durante a graduação e pós, por se inserir em projetos de pesquisa também relacionados à área de Ensino.

De forma distinta, as egressas do MP relatam rompimento de visão constante entre a forma como a graduação e a pós abordaram a teoria e a prática, demonstrando quebra significativa na forma como estiveram submetidas à formação inicial e à formação continuada. Nesse contexto, o MP apresentou melhores possibilidades de relacionamento da teoria com a prática – ou, ao menos, possibilidades mais diretas e explícitas –, o que impacta positivamente nas formas de atuação em sala de aula por parte das professoras.

A percepção de distinções entre a formação inicial e a continuada na visão das egressas do MA e do MP pode se dever ao fato de que as egressas do MA vivenciaram uma formação da graduação mais recente, em que mudanças, nos cursos de licenciatura, sejam das disciplinas ou mesmo dos projetos de extensão, pesquisa, iniciação à docência (como o PIBID) e Residência Docente, viabilizam oportunidades de reflexão sobre a prática. Junto a isso, pode-se afirmar que a instalação do Mestrado Profissional em Letras, há 11 anos na UFJF esteja, também, influenciando positivamente os espaços de reflexão sobre o ensino, seja por meio da inserção maior de docentes dessa pós que atuam também na graduação, seja em

seus projetos de interação entre a graduação, a pós e as pesquisas. Ademais, reformas externas, como alterações curriculares motivadas pelas diretrizes de 2015, do MEC, amarraram os novos projetos pedagógicos de forma a atrelar teoria e prática de forma mais fluida na graduação. Assim, vale-se da hipótese de que a percepção de diferentes graus de distinção entre a graduação e a pós, no que tange à relação teoria e prática, deve-se ao fato de que as professoras do MP entrevistadas são mais experientes que aquelas do MA, tendo, portanto, cursado suas graduações há mais anos, o que leva a crer que havia um currículo distinto do atual.

Quanto aos saberes teóricos e a prática docente no MP e no MA, segundo as entrevistadas, resta claro que as professoras do MP percebem que tais saberes são tratados de maneira fluida no MP. Já nos relatos que envolvem o MA, destaca-se maior esforço da docente em travar correlações com a prática, a partir das discussões das disciplinas. Assim, de um lado, Jacyra, Rosana e Samantha, egressas do mestrado profissional, destacaram a dimensão formativa com base na conexão entre teoria e prática como elemento fundante do programa e do seu interesse por ele, além de destacarem a mudança na atuação em sala de aula antes e depois do mestrado. Por outro lado, Lindalva, Raquele e Lanúzia, egressas do mestrado acadêmico, apontam em comum que a conexão entre a teoria e a prática não era evidente nas disciplinas. Diferentemente do que ocorreu no mestrado profissional, nenhuma delas relatou ter que realizar qualquer atividade que aliasse saberes teóricos à prática docente. Era necessário um processo com maior engajamento do professor na lógica do fazer docente: “um momento de ficar indo e vindo, ler e reler, tentar adequar com a prática”, para Lindalva; “A gente que faz o *link*”, para Raquele; “uma via de mão dupla”, para Lanúzia.

No que diz respeito à percepção das professoras entrevistadas quanto à forma como as mudanças na concepção de ensino ou na metodologia ocorrem, distintos movimentos são marcados a depender da modalidade de curso. Com base nos relatos, nota-se predominância, no MP, de alterações motivadas ou incentivadas pela experiência do professor em ações didáticas reais, incentivadas pelo mestrado em serviço, ou por pares, em trocas de experiência com colegas de profissão durante as disciplinas do curso ou por materiais pedagógicos advindos de egressos do curso. Já no MA, tais trocas parecem ocorrer, com maior frequência, em contextos de projetos de pesquisa de ensino, mas, principalmente, a partir de reflexões docentes autônomas, por vezes em que há esforço maior do professor em se empreender conexão entre aquilo que é discutido e a prática. Assim, pode-se afirmar que, no que se refere às oportunidades para a construção colaborativa de saberes e para a exposição dos professores a respeito de suas experiências em sala de aula, houve razoável convergência entre os dois

grupos de entrevistadas. No caso de Jacyra, Rosana e Samantha (mestrado profissional), as duas primeiras destacaram os momentos de troca entre os docentes como elemento fundamental do processo formativo, dada a possibilidade de ter acesso à variedade de experiências e perspectivas. Samantha, embora tenha afirmado que houve oportunidades de diálogo, apontou que elas foram pouco frequentes, mas enriquecedoras por haver professores com tempos muito diferentes de atuação. Quanto a Lindalva, Raquele e Lanúzia, há um consenso em relação à falta de oportunidades de troca nas aulas do mestrado acadêmico. Lindalva destaca que esses movimentos ocorriam somente em contextos de discussão sobre formação de professores, não sendo comum em outras disciplinas. Raquele ressalta o papel das trocas informais entre os colegas, frequentemente fora da sala de aula. Já Lanúzia afirma que as trocas ocorreram somente nos trabalhos em grupo. Desse modo, é evidente que há percepção de maior número de oportunidades para a construção colaborativa de saberes e exposição de narrativas da experiência docente no âmbito do mestrado profissional, processo considerado valioso pelos docentes para sua formação

Ademais, a percepção de vivências de ensino diversificadas, como sendo uma forma de aprender sobre a prática, evidentes nos relatos de colegas (seja em disciplinas ou em grupos de pesquisa), é uma tônica das entrevistas das egressas do MA em resposta à última questão da entrevista, diferentemente do que ocorre nas entrevistas das egressas do MP. Isso pode se dever ao fato de que os professores do MP advêm de um contexto obrigatoriamente de docentes de língua portuguesa de escolas públicas, visto que ainda havia uma restrição, no edital de seleção, de que os professores deveriam ter esse perfil semelhante.

Com relação às mudanças na metodologia de ensino, com exceção de uma das docentes, que não explicita essa relação, apresenta-se uma alteração motivada por uma nova concepção de língua ou de ensino, em que o aluno passa a ter papel central nas escolhas metodológicas: seja por ser a partir de quem se faz um diagnóstico ou por ser aquele que motiva as temáticas ou trabalhos interdisciplinares. Estes são citados por docentes advindos tanto do mestrado profissional quanto do acadêmico, em que ambas alegadamente dizem ter sido motivadas por ações dos mestrados a que se vinculam.

Vale ressaltar, ainda, que, nas entrevistas, as docentes dos MP vinculam a formação advinda do mestrado ao impacto com o trabalho com as práticas de linguagem em sala de aula, citando a abordagem dos eixos (como análise linguística, leitura e produção de texto) e da metodologia ou atividades de ensino que os envolvem. Já entre as docentes do MA, apenas uma delas (Lanúzia) cita, de forma indireta, um dos eixos, ao abordar o trabalho com a Literatura na escola. Contudo, a linha de produção desse trabalho não é decorrente da

abordagem feita pelo curso de mestrado a que ela se vincula, mas, sim, ao projeto a que ela parece ter se associado, referente ao acompanhamento, durante um ano letivo, de uma professora do Colégio de Aplicação João XXIII.

A realização e a análise das entrevistas cumpriram os objetivos a que nos propusemos na presente investigação e demonstraram uma percepção dos professores confluyente à perspectiva dos autores apresentados ao longo desta tese. De um lado, são trazidas à discussão os relatos formulados pelos próprios professores, respeitando a prerrogativa de que sejam autores do seu próprio itinerário formativo (NÓVOA, 2007; NUNES, 2001; TARDIF, 2016) e cumprindo a perspectiva que tem esta tese de ser, além de uma reflexão teórica, um exercício prático de exposição de experiências – a minha e a das colegas que aceitaram ser entrevistadas – e aprendizado colaborativo (SOUSA; CABRAL, 2015; ZEICHNER, 1993). De outro, validam-se importantes perspectivas teóricas estudadas até aqui, como a percepção de carência dos saberes práticos na formação da graduação, da perspectiva dos Mestrados Profissionais de voltarem-se justamente a essa histórica demanda e da exposição de narrativas da prática e da experiência como mecanismo de autoformação do docente e de formação de seus pares (PRADO; SOLIGO, s/d; TARDIF, 2016).

Conforme se pode perceber, tanto no mestrado profissional quanto no mestrado acadêmico houve espaço e possibilidade de reflexão sobre a prática docente e construção de saberes teóricos e experienciais, ainda que com ênfases distintas. Nos dois grupos entrevistados, os relatos revelam que, cada uma no seu respectivo programa e a seu modo, todas desenvolveram habilidades reflexivas e investigativas que lhes permitem tomar a própria atuação como objeto de reflexão (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1997; SEVERINO, 2008; ZEICHNER, 1993). Em conformidade com a perspectiva de criar redes de docentes e de permitir ao professor tomar para si a formulação de seu próprio itinerário formativo, a presente pesquisa sugere que a ampliação de espaços e oportunidades de troca de experiências nos programas de pós-graduação tem potencial para produzir saberes em que a teoria e a prática se veem interrelacionados, favorecendo aos discentes o processo de formulação da narrativa da própria formação e atuando como espaço que promove a reflexão necessária ao fazer docente.

Com base na análise dos relatos e conforme indicado entre os objetivos desta pesquisa, na conclusão deste texto serão apresentadas algumas diretrizes que visam a sugerir ações a serem continuadas ou implementadas pelos mestrados acadêmicos e profissionais em Letras e Linguística que possam auxiliar no desenvolvimento dos saberes docentes no âmbito dessas pós-graduações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas pesquisas relativas à formação docente, não se pode esperar chegar a conclusões fechadas, irredutíveis e definitivas. Afinal, o processo formativo é dinâmico, complexo, multifacetado e permanente, sendo influenciado não apenas por instâncias formais de aprendizado, como a graduação e a pós-graduação, mas pela experiência concreta em sala de aula, pela relação entre o professor e seus pares e, principalmente, pelo movimento reflexivo realizado pelo docente em atuação. Nesse esteio, ficou claro que, independentemente da percepção global das entrevistadas a respeito do papel dos cursos de formação continuada para sua prática docente, a necessidade de colocar em perspectiva a própria atuação e refletir sobre ela é um imperativo para o aprimoramento da prática cotidiana em sala de aula e para a ampliação da consciência do professor ao tomar decisões sobre o ensinar (NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1993; SAMPAIO; SANTOS, 2020).

A premissa a partir da qual construímos nossas reflexões é a de que os professores, após a formação inicial na graduação, frequentemente se veem sem condições de adentrar o mundo do trabalho docente, seja pela presunção de que os conhecimentos adquiridos são insuficientes, seja pela dificuldade de se construir uma identidade pessoal de professores – processo que se ressignificou nas últimas décadas em decorrência da evolução de concepções de língua e de linguagem (BUNZEN, 2011; GATTI, 2010; GATTI, 2016; NÓVOA, 2007; PIMENTA, 1997; RAZZINI, 2000; SANTOS, 2018). De maneira semelhante, constatei que ainda subsiste uma percepção de que a pós-graduação, em sua modalidade acadêmica, não ofereceria condições suficientes para o desenvolvimento de habilidades e saberes de caráter prático (BALBACHEVSKY, 2005; MORITZ, 2011; PADILHA, 2020), visão que, ao menos no que se refere ao escopo de participantes da presente pesquisa, não se mostrou plenamente verdadeira, na medida em que egressos de ambos os programas estudados relataram ter desenvolvido a capacidade de articular os saberes construídos na formação continuada e sua prática em sala de aula.

No que se refere ao MP ProflLetras, muito embora a percepção de que a modalidade profissional de mestrado teria um caráter inferior à modalidade acadêmica ainda seja alimentada (GALINDO, 2020; LACERDA; ANDRE, 2020), a literatura acadêmica produzida contemporaneamente demonstra o caráter ambivalente do programa, uma vez que se debruça, de um lado, sobre a prática docente cotidiana e, de outro, sobre o desenvolvimento de habilidades de investigação científica da sala de aula, dos alunos e dos processos de

aprendizagem, configurando-se como oportunidade formativa multifacetada e produtiva (LOPES, 2016; FARIA, 2019; PADILHA, 2020; SANTOS, 2018).

Ao longo de todo o processo da pesquisa, tomei como pressuposto epistemológico a necessidade de dar centralidade à voz do docente a respeito de seu próprio processo formativo e de valorizar os saberes da experiência construídos na trajetória de cada um, afastando esta investigação da prerrogativa de que a academia deve ditar os rumos da prática em sala de aula e reforçando a ideia de que cabe ao professor, em última instância, o processo autônomo e reflexivo de questionar e ressignificar sua atuação profissional (NÓVOA, 2007; NUNES, 2001; SEVERINO, 2008; TARDIF, 2016; ZEICHNER, 1993). Por isso, assumimos a abordagem qualitativa de pesquisa e tomamos como ferramenta metodológica a entrevista semiestruturada, permitindo aos participantes a mobilização autônoma de saberes, percepções e reflexões sobre sua trajetória formativa (DUARTE, 2004; LEITÃO, 2021; SOEIRA e SCHNEIDER, 2012).

Dentro dessa perspectiva, reafirmo o interesse central desta pesquisa em analisar a percepção dos professores sobre seu processo de formação para a docência na área de Língua Portuguesa, uma atividade que exige a constante reorientação e redimensionamento das práticas e dos saberes linguísticos conforme o contexto educativo. Mais especificamente, esta investigação buscou compreender como os professores percebem o papel dos saberes disciplinares e dos saberes da experiência adquiridos ao longo da formação continuada nos programas de pós-graduação acadêmica e profissional (Mestrado Profissional ProfLetras e Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF) no direcionamento de sua prática diária em sala de aula.

Como objetivos específicos, propus-me a mapear a percepção de egressos dos mestrados acadêmico (MA) e profissional (MP) sobre os saberes disciplinares e experienciais docentes desenvolvidos na pós-graduação que são relevantes para a prática docente do professor de português; comparar essa percepção entre egressos do MA e do MP sobre tais saberes; e discutir como esses saberes se relacionam com o perfil do professor de português contemporâneo, verificando se as formações contemplam o que se espera de sua atuação profissional. Como se pode depreender da análise das entrevistas, ambos os programas oferecem instrumentos que viabilizam a reflexão sobre a prática docente, ainda que a modalidade profissional o faça de maneira mais explícita e direcionada – conforme prerrogativas expressas nos documentos que norteiam o funcionamento do MP ProfLetras) – e, no caso da modalidade acadêmica, seja exigido um movimento mais evidente dos docentes na direção da articulação entre teoria e prática, seja realinhando sua atuação com base nas

noções de língua e de linguagem desenvolvidas, seja transpondo novos entendimentos às escolhas realizadas na preparação das aulas e dentro de sala.

Como contribuição, considero a possibilidade de identificar, a partir da perspectiva dos próprios professores, caminhos para fortalecer e expandir experiências formativas que promovam a ressignificação dos saberes docentes em contextos de formação continuada. Nesses espaços, entendo que os professores devem ser incentivados a se reconhecer e se posicionar como formandos e formadores, desempenhando um papel central e ativo tanto em sua (auto)formação quanto na formação de seus pares.

A partir das análises realizadas, destaco a importância de considerar algumas diretrizes para programas de formação continuada, com vistas a fortalecer a construção de saberes que integrem aspectos disciplinares e experienciais, posicionando o professor como protagonista de seu processo formativo. Essas diretrizes envolvem ações que contribuam para desmistificar a oposição entre o MA e o MP na formação docente, promovendo a convergência dos saberes teóricos e das práticas pedagógicas relacionadas à concepção de língua e ensino e suas metodologias.

É relevante, ainda, recomendar a promoção de oportunidades para entrelaçar discussões teóricas com questões práticas, especificamente aquelas relacionadas à concepção de língua, aos métodos de ensino e aos eixos fundamentais do ensino de língua. Tal abordagem ajudaria a contextualizar os saberes disciplinares em experiências reais de ensino, permitindo que os docentes compreendam e apliquem esses conhecimentos de forma mais consciente em sala de aula. Nesse sentido, recomenda-se também tratar a linguagem de maneira integrada, superando a dicotomia tradicional entre Língua e Literatura e abordando os diferentes eixos de ensino de modo interconectado. Esse posicionamento pode ajudar os professores a desenvolver uma visão mais global do ensino de linguagem, entendendo que os aspectos linguísticos e literários são interdependentes e podem se fortalecer mutuamente no processo formativo.

Considero ainda relevante valorizar tanto o saber experiencial quanto o saber disciplinar, reconhecendo que o percurso formativo dos docentes é diverso e que suas experiências acumuladas representam um recurso pedagógico inestimável e intransferível, embora, de alguma forma, passível de comunicação por meio das trocas e relatos entre docentes. Para fomentar essa valorização, é interessante incentivar que os professores compartilhem suas próprias trajetórias e experiências pedagógicas, promovendo um ambiente de troca que enriquece o processo formativo e que possibilita a construção de uma comunidade de prática. Nesse contexto, a narração de experiências reais de ensino pelos

professores em formação é vista como uma prática potente, pois permite que eles reflitam e ressignifiquem suas vivências, além de aprenderem com as experiências de seus pares de modo a irem além desses aprendizados.

Para ampliar essa perspectiva, os programas de formação poderiam incluir discussões que levem os professores a refletir sobre as dimensões sociais e culturais do ensino de linguagem, promovendo o pensamento crítico sobre o papel do professor como agente de transformação social. Sempre que possível, sugere-se abordar temas de forma interdisciplinar, conectando o ensino de língua a outras áreas do conhecimento e ampliando as possibilidades de atuação pedagógica para além do conteúdo linguístico em si.

A fim de promover espaços que ampliem o caráter colaborativo da formação docente, seria vantajoso criar espaços regulares de interação entre alunos dos programas de MA e MP, seja para a elaboração de abordagens didáticas, seja para a discussão sobre práticas pedagógicas – as quais tenham sido ou não exitosas. Esses encontros podem se tornar ambientes de colaboração em que os saberes disciplinares e experienciais se cruzam, reforçando a ideia de que o conhecimento se constrói coletivamente. Também é recomendado que as atividades formativas sejam majoritariamente presenciais e que as turmas tenham momentos de convívio menos formal, como intervalos durante as aulas, que favorecem a criação de laços e o intercâmbio espontâneo de experiências e práticas entre os participantes.

Incentivar a formação de grupos de pesquisa compostos por docentes com diferentes níveis de experiência e áreas de atuação representa mais uma possibilidade para fortalecer o caráter de mutualidade da formação entre os diversos professores. Grupos heterogêneos de pesquisa oferecem oportunidades valiosas para que docentes em formação aprendam com as experiências e o conhecimento dos colegas e, ao mesmo tempo, se posicionem como fontes de saber para seus pares, favorecendo o desenvolvimento de uma cultura de apoio mútuo e cooperação.

Por fim, os achados desta pesquisa indicam que a formação de professores deve ser pensada como um processo reflexivo e contínuo, que capacite os docentes a repensarem e ressignificarem suas práticas constantemente. Esse processo exige que o professor desenvolva habilidades investigativas e reflexivas, permitindo-lhe adotar uma postura crítica e analítica em relação ao próprio fazer pedagógico. Ao instrumentalizar o professor para que tome sua própria atuação como objeto de reflexão, o processo formativo tem o condão de enriquecer sua prática e posicioná-lo como um agente de mudança dentro do ambiente escolar, capaz de contribuir para a transformação do cenário educacional e para o desenvolvimento de uma

educação de qualidade (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1997; SEVERINO, 2008; ZEICHNER, 1993).

Em suma, as diretrizes apontadas refletem a necessidade de um modelo de formação continuada que integre teoria e prática, valorize a experiência acumulada dos docentes e ofereça espaços para a reflexão crítica e colaborativa. Esses elementos são fundamentais para uma formação que atenda às exigências da docência contemporânea, alinhando saberes disciplinares e experienciais em um processo de (auto)formação contínua e transformadora. A partir dessa perspectiva, espera-se que esta pesquisa contribua para a reestruturação de políticas públicas e práticas educacionais que reconheçam o papel essencial dos professores como protagonistas de sua própria formação e como atores centrais na construção de uma educação comprometida com a realidade alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZOTTI, A. J. (2023). O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. *Revista Educação E Cultura Contemporânea*, 20, 11200. Recuperado de <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11200>.

AMADO, J; FERREIRA, S. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação** (org). p. 207-298. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, C; SCHWARTZMAN, S (org). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: editora Nova Fronteira, 2005. (p. 275-304).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 1977.

BAUER, M; GASKELL, M; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M; GASKELL, M. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 20, 29 dez. 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996.

_____. Parâmetros curriculares nacionais Ensino fundamental Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC,1998.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - Capes. Portaria Normativa nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 14, dez 2008.

_____. Portaria Capes no 47. Brasília, 17 de outubro de 1995a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2340-portarias>. Acesso em: mai.2018.

_____. Educação Superior I. InfoCapes – Boletim Informativo da Capes. Brasília, v. 3, no.3-4, p. 1-38, jul./dez., 1995b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/boletim-infocapes>. Acesso em: mai.2018.

_____. Decreto no 50.737, de 07 de junho de 1961. Organiza a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior prevista pelo Decreto no 29.741, de 11 de julho de 1951. Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: jul.2018.

_____. Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional. Fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2021.

_____. Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>. Acesso em: 7 out. 2019.

_____. Proposta de Curso Novo - APCN. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.profletras.ileel.ufu.br/sites/profletras.ileel.ufu.br/files/pagina_anexo/proposta_8154.pdf. Acesso em: set. 2018.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina curricular Português. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, 2011.

Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE. **Brasil: Mestres e Doutores 2024**. Tabelas de dados. Brasília, DF. Disponível em: <https://mestresdoutores2024.cgee.org.br/dados>. Acesso em: ago 2024.
<https://mestresdoutores2024.cgee.org.br/dados>

Conheça o programa. **PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras**, 2021. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/profletras/conheca-o-programa/>. Acesso em: 04 de agosto de 2021.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

FARIA, Helenice Joviano Roque. **Políticas públicas de formação no norte de Mato Grosso: PIBID e ProfLetras**. Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, 2019.

FERREIRA, Caroline Souza. **Influências do ProfLetras nas práticas profissionais: reflexões docentes sobre o seu trabalho com a oralidade**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2024.

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALINDO, F. Mestrados profissionais: reflexões sobre um modelo paradoxal. In: **International Journal of Business & Marketing (IJBMKT)**, São Paulo, v.5, n.2, 2020, 58-63.

GARCIA REIS, A; SILVA, A; MATTOS, P. A formação para a docência no curso de letras: avaliações dos licenciandos In: CADILHE, J; GARCIA-REIS, A; MAGALHÃES, T (org), p. 11-30. **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no brasil: características e problemas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

_____. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 108- 116, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a10.pdf>. Acesso em: set 2023.

GOUVÊA, Fernando C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373 - 397, julho de 2012.

GOUVÊA, Fernando C. F.; MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 111-132, jan./jun., 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10314>. Acesso em: ago. 2024.

GUIMARAES, Wagner dos Santos. **As moirias na complexidade dos processos formativos e experienciais nos desembaraços dos egressos docentes no mestrado profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, SE, 2023.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Concepção, legitimação e expansão dos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). **Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica**. Teresina: EDUPI, 2016, v. 1, p. 99-122.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. Entrevista narrativa. In: BAUER, M; GASKELL, M. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 90-113).

LACERDA, C; ANDRE, M. Mestrados profissionais em rede: contribuições e desafios para a formação docente. In: **Rev. FAEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 45-60, jan./mar. 2020.

LEITÃO, Carla. A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. *Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação*:

Abordagem qualitativa de Pesquisa, v. 3, 2021. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:US:6e82f8db-673b-4217-b6fa-c8a541e29501>.

LIMA, F. **A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras/UFJF – construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso.** Doutorado PPG Linguística UFJF 2014.

LOMBA, Maria Lúcia Resende e FARIA FILHO, Luciano Mendes. "Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa". Educ. Rev. [online]. 2022, vol. 38, e88222.

LOPES, Roberta Gleyciângela Souza. **Mudanças no letramento acadêmico de cursistas do ProfLetras: questões de linguagem e identidade.** Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Pós-graduação stricto sensu tem mais de 350 mil matriculados. Publicado em: 09 mai 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/pos-graduacao-stricto-sensu-tem-mais-de-350-mil-matriculados#:~:text=Em%202021%2C%20o%20Brasil%20contava,de%2045%20para%2052%20matrículas>. Acesso em: ago 2024.

_____. Portaria no 17/2009, publicada em 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2074/portaria-normativa-n-17>. Acesso em: ago 2024.

MORITZ, G; MORITZ, M; MELO, P. A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. In: XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, UFSC, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 24 de agosto de 2024.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A (org). **Profissão professor.** Porto, Porto Editora, 1999. (p. 13-34)

_____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: ago 2024.

_____. **Professores: imagens do futuro e do presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNES, Bruno Teles. **O mestrado profissional em ensino na formação continuada: da motivação docente à escola.** Tese (doutorado). Brasília/DF, 2017. 217 f. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2341>. Acesso em: mar 2024.

NUNES, C. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001, 27-40.

PADILHA, Suiany Carvalho. **Mestrados Profissionais em rede nacional: contribuição na formação continuada de professores da Educação Básica (2014-2018)**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, 2020.

PIMENTA, S. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. In: **Revista Nuances**, Presidente Prudente, v.3, p.5-14, 1997.

PRADO, G; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf. Acesso em: 22/08/2021. S/d.

RAZZINI, Márcia de Paula G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 247p. Tese (Doutorado em Teoria Literária) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual. **Revista Brasileira de Pós-Graduação** – RBPG, v.2, n. 4, jul. 2005, p. 8-15. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72/69>. Acesso em: mai. 2015.

SAMPAIO, Thais Fernandes; SANTOS, Davidson dos. O Papel da experiência na construção modelar de práticas pedagógicas. In: **Com a palavra, o professor de português**. SAMPAIO, Thais Fernandes; SANTOS, Davidson dos (org). Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SANTOS, Davidson. “**E aí, tá preparado pra poder dar aula de português?**”: a voz discente na construção do perfil do bom professor de Português. Dissertação (mestrado em linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

SANTOS, Edmea. Pesquisa-Formação na Ciberultura. Editora Edufpi, 1ª edição, 2019.

SANTOS, M. Pesquisa ou desenvolvimento profissional de professores no mestrado profissional em letras? In: **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 9, n. 3, out/dez, p. 7-32, 2018.

SANTOS, Viviane Silva dos. **Diversidade currículo de formação de professores de língua portuguesa no ProfLetras**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2022.

SANTOS, Zulema Costa dos. **Mestrado Profissional em Letras: Contribuições à formação docente no discurso dos egressos da Universidade Federal do Pará**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SEVERINO, A. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para integração**. São Paulo: editora da USP, 2008.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da.; PINTO, Felipe Chiarelode Souza. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG**, v.2, n. 4, jul. 2005, p. 38-47. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/76/73>. Acesso em: fev.2018.

SOUSA, M; CABRAL, C. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. In: **Revista Horizontes**, v. 33 n. 2, p. 149-158, 2015.

SOEIRA, E. SCHNEIDER, H. A mediação cognitiva como condição para a aprendizagem colaborativa. In: Anais Eletrônicos do 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Comunidades e Aprendizagem em rede. Universidade Federal de Pernambuco: NEHTE / Programa de Pós-Graduação em Letras e CCTE / Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação, p 1-15, 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, vol.21, no 73, Dezembro/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: ago 2024.

TORRES, P; IRALA, E. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, P. (org). **Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento** (pp. 61-94). Editora SENARPR, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). Programa de Pós-Graduação em Linguística: Histórico. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppglinguistica/conheca-o-programa-2/historia-do-programa/>. Acesso em: 01 set 2024. Juiz de Fora, 2017.

_____. Resolução FALE/UFJF n. 3, de 05 de fevereiro de 2024. Aprova o novo Regulamento da Pós Graduação em Linguística, atendendo a nova normativa da PROPP e as exigências das agências de fomento. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppglinguistica/wp-content/uploads/sites/119/2024/02/Resolucao-FALE-UFJF-n-3-2024-Regulamento-do-PPG-Linguistica-.pdf>. Acesso em: 01 set 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução no 043/2012-CONSEPE, de 15 de maio de 2012. Aprova a criação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras –PROFLETRAS, em Rede Nacional, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -CCHLA, bem como de seu Regimento Interno. Anexo. Natal/RN, 15mai.2012b. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/reconhecimento/arquivos/1859aprovaa%C2%A7a%C2%A3o_do_curso_nacional.pdf. Acesso em: ago 2024.

_____. Conselho Gestor. **RESOLUÇÃO No 002/2018, de 11 de Setembro de 2018**. Altera o Art. 1, I da Resolução 001.2018 - PROFLETRAS, que define as diretrizes para a natureza do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Natal, 2018.

_____. **RESOLUÇÃO No 232/2021, de 24 de agosto de 2021.** Aprova atualização do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, em Rede Nacional, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA. Natal, 2021.

_____. ProfLetras tituló mais de quatro mil mestres em dez anos. Publicado em: 04 nov 2023. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/noticias/57759319/profletras-titulo-mais-de-quatro-mil-mestres-em-dez-anos>. Acesso em: ago 2024.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.** Lisboa, Ed. Educa, 1993.

ANEXO 1: ENTREVISTA COM JACYRA, EGRESSA DO MP EM LETRAS (PROFLETRAS) UFJF

Pergunta: Então, Jacyra, me fala uma coisa, só para eu contextualizar: você entrou quando e saiu quando do PROFLETRAS?

Jacyra: Eu entrei em 2019 e terminei agora em 2021. Eu defendi em maio de 2021. Por causa da pandemia, né? Era pra ter sido março. Mas eu consegui fazer a minha intervenção on-line com os alunos.

Pergunta: Quais experiências no Mestrado que contribuíram mais diretamente para sua formação como professora?

Jacyra: O mestrado trouxe uma oportunidade de muitas leituras da parte acadêmica, de vários autores. Isso me despertou para uma nova forma de abordar a Língua, de elaborar atividades mais contextualizadas, de explorar mesmo a análise linguística. Porque na minha formação em Letras a gente batia muito na gramática, descontextualizada. Frases soltas... às vezes a gente usava um texto, mas era só mesmo pra retirar elementos linguísticos. E aí o que foi mais importante pra mim foi essa nova visão de como elaborar atividades mais atrativas, de acordo com a realidade dos alunos, mais interessantes, que despertavam nos alunos esse interesse em aprender.

Pergunta: Você falou das leituras. Então você acha que a parte teórica foi importante?

Jacyra: Muito importante. Uma das autoras que eu mais gostei foi a Antunes. E Koch e Elias, que foi o centro da minha pesquisa. Eu me pautei nelas pra fazer as minhas análises. Mas teve vários autores, o Dolz e Schneuwly eu já conhecia, porque eu fiz a pós-graduação também na UFJF, já conhecia sequência didática. Mas não havia me aprofundado na parte linguística, isso foi novo pra mim. Apesar de a BNCC trazer, de a gente ter lido, mas era só na teoria. A gente não conseguia mensurar isso na prática em si. E foi a partir do ProfLetras que eu tive essa visão. Foi um salto muito grande.

Pergunta: Essas leituras eram indicadas em aula?

Jacyra: É, mais pela Natália. Natália sempre indicava. Thais também, a Patrícia. Foram os professores com quem eu fiz, nessa linha da Linguística. E não na Literatura. Também li várias obras literárias, mas o que contribuiu mais com a minha formação foi a análise linguística. As indicações dos próprios professores.

Pergunta: Você disse que na graduação você não viu isso. Então essa formação profissional que você teve na graduação você sentiu já modificada no ProfLetras?

Jacyra: Muito. Porque na graduação a gente leu muita teoria, mas essa teoria estava desvinculada da prática. Então eu já comecei a trabalhar, lecionar desde o terceiro ano da

faculdade. Aí eu fui tendo a experiência da sala de aula. Mas a faculdade, a graduação, ela não te dá suporte pra trabalhar.

Pergunta: As leituras que você fazia eram teóricas, sem ligação com a prática?

Jacyra: Sem ligação com a prática. Então a gente via na teoria História da Língua, mas a metodologia mesmo, como trabalhar, como explorar a atividade, o exercício, como elaborar, isso não. Isso eu não vi na graduação. Foi só mesmo no ProfLetras que eu consegui ter acesso a esse tipo de método, que antes eu não conhecia.

Pergunta: Você diria que foram as leituras que contribuíram para você ser uma professora melhor, mudar sua formação como professora – e você realmente disse que mudou, da graduação para o mestrado? Seriam as leituras indicadas nas disciplinas, mais voltadas para a questão prática e metodológica?

Jacyra: Sim, e também na elaboração de atividades, porque a gente teve que fazer trabalhos de elaboração de material. Então aí sim, eu fui tentando aliar a teoria aprendida à prática, porque eu tive que elaborar as atividades. Antes, como eu elaborava questões? Tirava de livros, da internet, tirava uma coisa ali, outra aqui, mais copiada. E depois dessas leituras eu passei a ser mais crítica: então eu pegava o texto da internet, mas eu não conseguia pegar aquelas perguntas que estavam lá. Eu tinha que elaborar as minhas questões, e isso, com tantos anos que eu tenho na minha profissão – vou fazer 25 anos em março –, eu nunca fiz. Então pra mim foi demais, eu adorei. Fiquei mais apaixonada ainda. Era o meu sonho fazer o mestrado, e eu fico muito feliz de ter feito o ProfLetras, porque era o que eu precisava fazer, um mestrado profissional.

Pergunta: E você fala que é o que você precisava por quê? Por que o ProfLetras e não outro mestrado?

Jacyra: Porque o acadêmico não ia contribuir com minha prática em sala de aula. Eu ia focar mais teoria, eu acredito, eu acho que eu ficaria mais na teoria e não ia colocar isso em prática. E eu queria estudar pra eu melhorar na minha parte profissional, mais na parte profissional. É claro que a acadêmica conta, mas eu gosto mesmo é de dar aula, de sala de aula. Então eu queria aprimorar as minhas técnicas.

Pergunta: E quais mudanças você percebeu na sua prática por influência da sua formação? Você contou uma coisa que você mudou, que antes você pegava as questões, era uma boa coletora de questões, e agora você elabora as suas. Você sentiu outras mudanças?

Jacyra: Também de explorar mais o texto, a compreensão do texto. Porque antes a gente só usava o texto pra explorar os aspectos linguísticos. Explorar mais os gêneros e relacionar isso com a realidade dos alunos, porque meu trabalho da dissertação foi de relacionar a língua com

o desenvolvimento da cidadania, o aluno como cidadão, que propõe melhorias para a cidade. Então, sempre que eu vou fazer algo agora eu tento unir isso: um aspecto social ligado à Língua também pra poder fazer essa ponte e os alunos se interessarem mais. Ou então com uma outra disciplina. Agora eu vou fazer com os meninos do primeiro ano, a professora de Química vai fazer um experimento, que ela está trabalhando essa parte, e eu vou fazer um relato de experimento científico. Então eu tento sempre unir com uma outra área, com algo que desperte o interesse nos alunos. Antes eu ficava muito isolada no meu “mundinho da Língua”.

Pergunta: Como o relato de outros professores e a troca entre os docentes no contexto da Pós-Graduação contribuíram para a sua formação?

Jacyra: A partir dessa formação continuada que é o ProfLetras, nós podemos ter acesso a vários materiais pedagógicos disponíveis no repositório e também entre os próprios colegas, pois nós também produzimos materiais no curso para serem apresentados durante as disciplinas, então nós pudemos ter essa troca de experiências e de materiais, que contribuíram com a nossa sala de aula, porque são materiais ricos e também bem direcionados, alinhando a teoria que a gente aprendeu durante as leituras que fizemos com a prática de sala de aula. Então foi muito enriquecedor essa troca de experiência entre nós colegas da sala, e também quando a gente acessava o repositório pra ter acesso a esses materiais que foram feitos durante a aplicação das atividades da dissertação.

E à medida que um relatava algo que tinha realizado em sala de aula, a gente se interessava, porque além dos relatos dos materiais, havia também o relato de êxito, ou não, dependendo da turma, e isso foi bom também pra gente nos avaliar como professores, e ver que o problema que acontece conosco também acontece com o colega, com outro professor. Porque às vezes nós nos sentimos frustrados, quando não conseguimos atingir a nossa meta. Mas a partir desses relatos a gente também percebeu isso que isso é normal acontecer, que em outras instituições de ensino acontece, de acordo com cada realidade. Então foi muito proveitosa essa troca de experiência.

ANEXO 2: ENTREVISTA COM ROSANA, EGRESSA DO MP EM LETRAS (PROFLETRAS) UFJF

Pergunta: Houve mudança na sua formação e na sua prática docente antes e depois do mestrado? Como você contaria a história de mudança / melhoria na formação e na prática levando em conta a sua atuação antes e depois do mestrado?

Rosana: Com certeza, depois que eu entrei pro mestrado eu acho que eu não sou a mesma professora, eu não sou a mesma pessoa que eu era antes. Eu acho que é impossível a gente passar pela experiência de um mestrado e não mudar em nada, não mudar a prática, não mudar a maneira de ver a forma da gente trabalhar. E o meu mestrado, ele tem contribuído muito, mas muito mesmo, de maneira muito significativa com a minha prática docente em diferentes aspectos. Igual, eu faço letras, mestrado em letras, e eu sempre fui uma professora que eu tive muita resistência de trabalhar literatura, por exemplo, e o mestrado abriu uma visão muito grande. Eu comecei... eu falo que se eu tivesse experimentado a literatura da forma como eu experimentei no mestrado lá na graduação, eu acho que eu seria uma outra professora de língua portuguesa, eu não teria esse bloqueio. Então, como experiência literária, foi assim, muito significativa, muito gratificante, em relação também à minha área de pesquisa especificamente, que é no eixo oralidade, também foi muito gratificante, porque eu pensava que eu trabalhava a oralidade com meus alunos, enquanto eu estava trabalhando somente oralização de textos. Na verdade a BNCC contempla habilidades do eixo oralidade, mas eu não sabia na prática como desenvolver, como trabalhar.

Pergunta: Quais experiências no Mestrado que contribuíram mais diretamente para sua formação como professora?

Rosana: Eu acho que eu, pra responder à primeira pergunta, eu até falei um pouquinho o que eu diria aqui na resposta à questão 2, porque quando pergunta quais experiências no mestrado mais contribuíram pra minha formação como professora, a experiência com ensino de literatura foi muito significativa pra minha prática, pra eu mudar a minha prática com ensino de língua portuguesa. Hoje eu já levo a literatura de uma maneira bem prazerosa para os meus alunos, hoje eu sei como abordar, eu tenho estratégias de leitura, de desenvolver um trabalho literário e de realizar essas abordagens, então a minha experiência com ensino de literatura foi muito importante na minha formação, e também o ensino, a visão que eu passei a ter em relação ao ensino dos gêneros orais, porque até então eu realizava uma abordagem do ensino oral de maneira muito superficial, na verdade eu não dava muito destaque ao trabalho com gêneros orais, em sempre privilegiei na minha prática docente o trabalho com gêneros escritos.

Pergunta: Você considera que a parte teórica do Mestrado foi importante para a sua prática em sala de aula? Você observa correlação direta entre a teoria e a prática?

Rosana: Em relação à pergunta se a teoria do mestrado foi importante para minha prática em sala de aula, eu diria que com certeza. A teoria ela fornece o arcabouço, né, conceitual necessário pra entender e contextualizar as práticas em sala de aula. É a teoria que oferece fundamentos e princípios e nos dá modelos, na verdade. Igual, quando eu falo da literatura, foi a partir da teoria literária que eu obtive modelos pra levar pra minha prática em sala de aula. Então a teoria oferece atividades modelo das atividades práticas, e nos ensina como fazer, por que fazer. Com certeza, na verdade eu fico até sem saber o que dizer, porque não tem como não relacionar.

Pergunta: Como o relato de outros professores e a troca entre os docentes no contexto da Pós-Graduação contribuíram para a sua formação?

Rosana: Com certeza, né, o relato de outros professores e a troca entre os docentes na Pós-Graduação contribuíram muito pra minha formação, porque essas trocas oferecem uma variedade de experiências, de abordagens, de perspectivas, e enriquecem a compreensão sobre os diferentes tópicos, sobre as metodologias adotadas por cada um, em cada realidade, e que são aplicadas. Então essa diversidade de conhecimentos, eu acho que ela não apenas amplia a visão da gente enquanto professor, mas também nos capacita a adaptar e aplicar diferentes estratégias em nossas práticas educacionais. Eu posso dizer que de maneira particular isso aconteceu muito comigo.

ANEXO 3: ENTREVISTA COM SAMANTHA, EGRESSA DO MP EM LETRAS (PROFLETRAS) UFJF

Pergunta: Houve mudança na sua formação e na sua prática docente antes e depois do mestrado? Como você contaria a história de mudança / melhoria na formação e na prática levando em conta a sua atuação antes e depois do mestrado?

Samantha: Houve uma mudança considerável e bastante relevante na minha prática docente durante e após o Mestrado. Comecei a buscar mais embasamento teórico para minhas práticas pedagógicas, que se tornaram mais eficientes no processo de aprendizagem dos meus alunos. No mestrado reconheci a importância da investigação sobre o conhecimento dos alunos acerca de determinados temas para a partir daí encaminhar uma proposta de atividades. Entender que a análise linguística ocorre durante todo o processo de leitura, compreensão e escrita de um texto. Como é importante considerar o contexto de um gênero textual, o seu objetivo sociocomunicativo e buscar quais elementos são mais pertinentes em um gênero para se trabalhar com os alunos.

Pergunta: Quais experiências no Mestrado que contribuíram mais diretamente pra sua formação como professora?

Samantha: As experiências de leitura nas aulas de literatura fizeram com que eu percebesse que a literatura pode e deve ser trabalhada nas aulas de análise linguística, não de forma separada. As atividades que tínhamos de desenvolver nas disciplinas foram extremamente eficazes na minha formação, os professores com a orientação de informar qual o melhor caminho a se trilhar e após os ajustes no curso, levar de forma direta à escola, foram essenciais para saber que este era o caminho mais prudente para uma aprendizagem de fato.

Pergunta: Você considera que a parte teórica do Mestrado foi importante para a sua prática em sala de aula? Você observa correlação direta entre a teoria e a prática?

Samantha: Com certeza. O que me marcou bastante foi aprender a associar a teoria à prática pedagógica. A teoria totalmente essencial e formadora, mas quando colocada em prática, ela se torna mais fascinante, porque é possível ver que é real, que pode dar certo, e de fato deu certo em todas as propostas que desenvolvi durante o curso.

Pergunta: Como o relato de outros professores e a troca entre os docentes no contexto da pós-graduação contribuíram para a sua formação?

Samantha: Na minha turma, apesar de sermos poucos, a troca foi excelente. Tínhamos professores com mais tempo de serviço que apresentavam propostas que já vinham dando certo e outras que não. De outro lado, professores com menos experiência em sala de aula,

mas com ideias inovadoras, então, houve uma troca muito interessante que pode nos formar melhor sobre as nossas práticas e como melhorá-las.

ANEXO 4: ENTREVISTA COM LINDALVA, EGRESSA DO MA EM LINGUÍSTICA

Pergunta: Houve mudança na sua formação e na sua prática docente antes e depois do mestrado? Como você contaria a história de mudança / melhoria na formação e na prática levando em conta a sua atuação antes e depois do mestrado?

Lindalva: Sim, houve bastante mudança. A partir inclusive da minha formação, que eu venho construindo desde a minha graduação até o mestrado, eu tenho convicção de que houve mudanças sim. Como eu contaria sobre isso? Eu sempre fui muito envolvida em questões da disciplina em si, mas também atividades extras. Por exemplo, projetos de pesquisa de que participei, sobre formação dos professores inclusive, que foi uma temática mais focada justamente na prática, nas reflexões práticas do ser professor, e também, como eu já disse, as disciplinas. Então eu tive disciplinas sobre letramentos, letramentos digitais, análise de discursos, processos formativos, enfim. Essas disciplinas me ajudaram muito a refletir sobre a minha profissão, sobre o meu fazer docente, e eu penso que no momento em que eu reflito sobre a minha formação, sobre a minha atuação, eu estou também pensando em caminhos para aprimorá-la. Então o mestrado sem dúvidas foi um caminho muito importante na minha vida pensando na atuação que hoje eu faço. Eu sou professora substituta do Ifes, e percebo que muitas das minhas ações pedagógicas vêm embasadas em discussões, em projetos interdisciplinares realizados no mestrado.

Pergunta: Quais experiências no Mestrado que contribuíram mais diretamente para sua formação como professora?

Lindalva: As experiências que mais contribuíram foram as focadas em discussões sobre prática. Eu finalizei o mestrado em 2022 e no ano de 2020 eu fiz um curso com eles [os professores do MP em Letras (Profletras)], juntamente com a minha orientadora, e foi um curso muito rico, então ali naquele curso de formação eu consegui aprender muito e consegui direcionar, refletir, questionar, indagar sobre a minha pesquisa em si. Então as experiências mais diretas assim foram essa parte do mestrado de ler bastante, tanto sobre a minha temática quanto das disciplinas em si; o segundo ponto foi essa questão da minha prática enquanto linguista, achamos necessário, eu a minha orientadora, eu fazer esse curso formativo. Eu aprendi muito, tive uma experiência muito enriquecedora ali. Além disso, eu percebo a abertura no sentido de continuidade, na participação em congressos, simpósios, mesas redondas, enfim.

Pergunta: Você considera que a parte teórica do Mestrado foi importante para a sua prática em sala de aula? Você observa correlação direta entre a teoria e a prática?

Lindalva: É um movimento muito de ir e vir, como eu percebo, a teoria e prática. Na minha concepção elas têm que caminhar de forma conjunta, mas há um momento de ficar indo e vindo, ler e reler, tentar adequar com a prática, então eu percebi que essa teoria ela vai funcionar muito em determinados contextos e outros não, em algumas turmas e em outras não. Então em relação ao mestrado e à parte teórica, de maneira geral, entendendo por exemplo o que é a linguística, como fazer uma linguística contextualizada, contemporânea, eu consigo ver essa base teórica em muitas das minhas discussões. E eu tive uma criticidade maior nas minhas ações pedagógicas a partir inclusive de uma disciplina que eu fiz em 2019 com o professor Alexandre Cadilhe que fala sobre texto e discurso. Lá ele falava muito sobre isso, como ser professor em determinado contexto, o que é esse professor, como lidar com isso, quais são ações formativas que podem ser contextualizadas com a linguística, uma linguística que sai dessa ação de aplicação. Então foi um movimento muito importante em que eu aprendi essa base mais geral do que eu defendo enquanto linguista, qual é linguística que eu defendo, então me ajudou bastante.

Então por exemplo, eu sou professora no Ifes e eu estou dando aluno primeiro ano. A disciplina de Língua Portuguesa é dividida em três unidades: estudos literários, estudos linguísticos e produção textual. Eu finalizei os estudos literários fazendo algumas relações com a produção textual e quando eu comecei os estudos linguísticos a primeira temática era Linguística e Linguagem. E na hora que eu fui decidir os textos, que eu fui decidir os movimentos que eu ia fazer pra discutir essa temática, eu me recordei de muitos textos que eu li e que eu discuti no mestrado. Então, acho que ter esse posicionamento, qual a linguística que eu defendo, qual o conceito de língua que eu defendo, qual é o conceito de linguagem que eu defendo, ter essa noção, essa criticidade, fazer essa escolha vem muito de uma bagagem cultural, científica e de estudo mesmo é uma bagagem que eu desenvolvi no mestrado da UFJF.

Pergunta: Como o relato de outros professores e a troca entre os docentes no contexto da Pós-Graduação contribuíram para a sua formação?

Lindalva: Eu tive amigos no meu contexto da Pós-Graduação que já estavam atuando em escolas municipais e estaduais. Eu não estava no Ifes ainda, mas eu dava aula no contexto particular, era um curso que eu tenho de redação particular. E embora a gente tivesse algumas trocas, pelo contexto ser diferente, alguns questionamentos, algumas reflexões muitas das vezes não davam pra ser desenvolvidas em determinada turma, em determinado contexto.

Então eu percebi essa diferença. Mas é um fator muito importante também, porque no momento em que eu entendo que eu dou aula particular, o meu outro amigo professor da aula no municipal, o outro no particular, eu consigo entender inclusive que o professor ele tem essas facetas, que dependem mesmo do contexto escolar em que estamos incluídos naquele momento. Então contribui nesse sentido, e por saber também das realidades, das dificuldades, das potencialidades, o que dá pra fazer em uma particular e o que dá pra fazer numa municipal, numa estadual. Então pra ter esse senso mais amplo, que a realidade de muitos é diferente, e isso vai ser determinante em alguns aspectos em outros não. Entre os docentes, eu percebi que não havia tanto [diálogo, troca de experiências]. Apesar de eu ter participado de um projeto cujo foco é esse, ali eu conseguia ver mais relatos, mas fora desse contexto do projeto de pesquisa, entre os professores, eu não via muito esse teor formativo, de relato de experiência dos próprios docentes em relação a nós que naquele momento éramos discentes.

ANEXO 5: ENTREVISTA COM RAQUELE, EGRESSA DO MA EM LINGUÍSTICA

Pergunta: Houve mudança na sua formação e na sua prática docente antes e depois do mestrado? Como você contaria a história de mudança / melhoria na formação e na prática levando em conta a sua atuação antes e depois do mestrado?

Raquele: Eu entrei no mestrado logo após ter concluído a licenciatura em Letras. E aí eu já dava aulas antes de concluir a graduação. Mas eu dava aula particular e para pequenos grupos. Hoje em dia eu vejo que não é a mesma coisa que estar em sala de aula e em uma escola. Então eu não tenho tanto esse parâmetro de antes do mestrado justamente porque, apesar de já dar aula, eu dava aula particular, grupos pequenos. Mas eu percebo uma contribuição do mestrado que é um maior entendimento do que é ser professora, e para os meus anseios, o que eu queria, como eu queria que fosse a minha atuação docente. Eu direcionei muito o meu mestrado para que ele fosse um espaço de reflexão sobre a minha atuação.

Eu lembro que antes de escolher fazer o mestrado acadêmico, ainda ali na graduação, eu ficava pensando qual formação faria sentido logo após o término da graduação. E aí eu pensava: gente, eu quero ser professora, eu quero atuar em sala de aula. O que vai me ajudar na minha prática? E aí eu lembro até de uma conversa com um amigo sobre essa temática, e eu pensava muito no mestrado profissional, mas aí vinha na minha cabeça: “ah, mas eu não vou estar concursada assim que eu terminar a minha faculdade, então não tem como fazer o mestrado profissional”, porque eu sei que ele voltado para professores que têm uma certa estabilidade no cargo. Então é isso, o mestrado profissional não foi uma opção pra mim porque ele não era possível, mas eu lembro de cogitá-lo. Então, o que eu vou fazer? Será que eu vou fazer mestrado? Porque talvez o mestrado acadêmico não fosse pra mim. E aí eu comecei a me interessar pela formação de professores. Eu já conhecia, já estava no Propor, já conhecia pessoas que estavam pesquisando formação, e eu pensei “olha, esse espaço é pra mim, dentro do mestrado acadêmico”, e realmente foi.

Pergunta: Quais experiências no Mestrado que contribuíram mais diretamente para sua formação como professora?

Raquele: Destaco as disciplinas teóricas, né, como contribuição pra minha formação como professora, mas faço esse destaque porque eu acho que eu escolhi disciplinas que estavam mais relacionadas diretamente com o ensino de línguas e com a formação de professores. Inclusive fiz uma disciplina de formação de professor, duas sobre gêneros textuais e ensino, uma sobre multimodalidade... fiz algumas que eram mais distantes, que a relação com a prática era mais distantes, mas é isso, a gente trabalha com línguas e está ali estudando linguagem, então isso contribui também com a prática. A gente faz que faz o *link*. Então as

disciplinas de Filosofia da Linguagem, Semântica, Pragmática, eu que fazia o link ali com a minha prática. Mas agora, nas disciplinas de gênero textuais, inclusive eram disciplinas em que só tinham professores, e era muito engraçado, porque a gente escolheu as mesmas disciplinas sem combinar. Foi muito pelo que a gente estudava, quase todo mundo ali estudava linguística aplicada e ensino, estudava formação de professores, então a gente ia pra essas mesmas disciplinas. E aí nessas disciplinas o link era mais direto, sabe, porque os professores faziam, e a gente também acabava trazendo muito a nossa prática, o nosso olhar, e isso direcionava as disciplinas.

E mais que as disciplinas, eu destaco o estudo teórico, assim, para escrever minha dissertação, sobre formação de professores. Eu acho que esse contato, essa leitura me fez refletir sobre a minha trajetória, assim, de forma mais apurada.

Pergunta: Você considera que a parte teórica do Mestrado foi importante para a sua prática em sala de aula? Você observa correlação direta entre a teoria e a prática?

Raquele: Então, considero a parte teórica importante sim, eu acho que as disciplinas ajudam a gente a ter uma noção do que é aquela concepção de linguagem sociointeracionista, vista na BNCC, e aí colocar em perspectiva com outras concepções que também orientaram o ensino e que estão presentes ali no dia a dia, então acho que essa questão da história mesmo da Linguística, conseguir se situar ali, acho que isso ajuda, sabe? A questão dos gêneros textuais, né, ter estudado os gêneros e as teorias ali no entorno, ter estudado Bakhtin, acho que isso ajuda ali a formular atividades, mas é isso, eu acho que é um link que acaba que é a gente que vai fazendo, sabe? Não é pensado pra isso, pra sala de aula.

Acho que dos ... contribuíram muito com essa leitura de mundo, onde o Brasil está nessa sociedade capitalista, no panorama global, então eu estudei decolonialidade ali em uma disciplina, isso eu não tinha estudado na graduação. E isso eu acho que influencia sim em sala de aula, nos temas que a gente vai escolher levar, nos textos que a gente vai priorizar, sabe? É isso.

Pergunta: Como o relato de outros professores e a troca ente os docentes no contexto da Pós-Graduação contribuíram para a sua formação?

Raquele: Ah, eu acho que ouvir a experiência do outro é sempre muito enriquecedor, a gente conhece contextos que você nunca teve contato, talvez nunca vai ter, e aí fazer a relação do que a gente está estudando com o nosso cotidiano também é muito interessante, e aí os colegas trazem essas experiências, a identificação ali também é muito interessante, quando a gente vê algo que se repete. Eu destaco também essa questão da interação fora das disciplinas, fora do momento em que você está na escrita do seu texto também, sabe. Eu conversava

muito com as colegas sobre a dinâmico do dia a dia mesmo, de você estar em sala de aula, de você estar dando aula particular também, que seja, e depois voltar, ler muitos textos, escrever muitos trabalhos, como que alguns professores se perdem na percepção de que é isso, seus alunos estão ali no mestrado, estudando para as disciplinas, e também estão ali dando aula, a grande maioria, sabe? E a gente tem que ler muitos textos de um dia para o outro, e planejar a aula, e aí a gente desabafava, conversava muito sobre isso. E eu acho também que essas conversas fortalecem ali, elas organizam as nossas insatisfações, os nossos desejos de alguma forma.

ANEXO 6: ENTREVISTA COM LANÚZIA, EGRESSA DO MA EM LINGUÍSTICA

Pergunta: Houve mudança na sua formação e na sua prática docente antes e depois do mestrado? Como você contaria a história de mudança / melhoria na formação e na prática levando em conta a sua atuação antes e depois do mestrado?

Lanúzia: Antes e depois do mestrado a minha atuação era um pouco diferente, porque antes do mestrado eu atuava mais em cursinho, curso de idiomas, e foi depois do mestrado que eu passei a atuar de fato em uma escola básica, que foi o João XXIII. Então é difícil comparar a minha prática, porque eram contextos muito diferentes, mas eu posso dizer que houve uma mudança na minha forma de pensar a sala de aula. Não foi uma mudança radical, mas foi um aprofundamento, uma expansão da minha compreensão sobre alguns aspectos da sala de aula. Essa mudança foi principalmente em relação às relações interpessoais entre professor e aluno ou entre aluno e aluno e sobre o papel da literatura na construção dessas relações, pois essas duas questões juntas formavam o principal tema da minha pesquisa. Então a minha mudança de compreensão sobre a sala de aula passa muito por ela. Vem acompanhada também de toda uma perspectiva teórica que eu adquiri ao longo do mestrado, que é sobre as questões dos letramentos, práticas de letramento, sobre pensar a sala de aula como uma cultura em construção, nessa parte da Sociologia. Eu já tinha visões, digamos assim, inclinadas para isso, porque eu tinha visto isso na faculdade, mas no mestrado eu aprofundei essas leituras, essas reflexões. É muito comum a gente fala “ah, meu mestrado foi muito teórico, as coisas que eu vi de linguística, de literatura, eu tive dificuldade de aplicar na sala de aula”, mas no meu caso não, acho que como eram reflexões muito voltadas para o funcionamento da sala de aula, para aprendizagem e interação na sala de aula, eu conseguia claramente, assim, todos os textos que eu lia no mestrado eu relacionava com algum episódio de alguma aula que eu tinha dado, eu relacionava com algo que eu estava vendo acontecer na escola, e era assim, uma via de mão dupla, assim, aquele texto, aquele conceito, aquele instrumento teórico me ajudava a compreender melhor a sala de aula, isso tanto na minha própria pesquisa quanto nos textos das disciplinas que eu cursei, e a dinâmica da escola me ajudava a compreender melhor o que eu estava vendo no mestrado, me ajudava a dar uma compreensão prática para aqueles textos que eu estava lendo que às vezes eram muito teóricos.

Pergunta: Quais experiências no Mestrado que contribuíram mais diretamente para sua formação como professora?

Uma prática do mestrado que contribuiu muito diretamente para o meu trabalho na sala de aula foi a parte da minha pesquisa em que eu fiz a análise de fato do meu material, do material que eu gerei, dos dados, que foi eu fazer a análise do discurso de algumas aulas que eu

acompanhei. Eu fiz um trabalho etnográfico, fiquei com a professora por mais de um ano, e quando eu fui fazer a análise do discurso de algumas aulas que eu selecionei, isso contribuiu muito para minha prática. Vou explicar porque: o motivo de eu ter escolhido pesquisar essa professora, um dos, né, pesquisar o trabalho em sala de aula dela, é que ela era reconhecida pela comunidade escolar, pelos alunos, pelos pais, como uma professora de excelência, tanto na parte do conteúdo, do trabalho dos gêneros textuais, quanto na parte de relação com os alunos, de promover um ambiente seguro, motivador, para os alunos participarem; de conseguir ter uma sala de aula respeitosa, não tinha muito assim, a questão disciplinar. E isso, principalmente na pandemia, me chamou muita atenção, como o professor conseguiu construir esse ambiente. E foi aí que eu resolvi na minha pesquisa olhar mais para a construção discursiva, na interação, como os alunos falando, a professora interagindo, em torno de textos, porque eles sempre faziam aulas em torno da leitura de textos, e como que com isso eles iam construindo relações interpessoais a partir dos textos que eles liam. Por exemplo, uma aula de literatura, os alunos compartilharam poemas, e esses poemas foram uma ponte para os alunos falarem muito de si, então falaram assim: ‘ah, esse poema me lembra do meu avô que faleceu’, ‘esse poema eu escolhi porque faz eu pensar muito nesse momento que a gente tá vivendo’, que era de pandemia, ‘e me sinto ansioso’. Então os alunos passaram a usar a literatura para falar de si, para fazer uma leitura mais subjetiva, e isso muito por causa de um ambiente que a professora tinha conseguido construir com eles ao longo do ano, com uma relação de confiança, de acolhimento, tudo o mais. Então eu pesquisei como que discursivamente, nas interações no dia a dia da sala de aula, se constroem essas relações e como que o texto literário contribuía para isso e vice-versa, como essas relações aprofundavam as aprendizagens dos alunos. E por que eu estou falando isso? Porque essa foi uma contribuição muito forte, muito positiva. Fazer essa análise da construção discursiva em interação das relações em sala de aula, para quando eu entrei na sala de aula, eu ficava pensando o tempo todo assim: tudo o que eu falava, todas as dinâmicas que eu propunha, todas as dinâmicas que eu começava e se tornavam recorrentes na sala, eu pensava: qual é a relação que eu estou construindo com meus alunos a partir disso? Eu estou acolhendo? Eu estou afastando? Em dados momentos, é importante você se distanciar também, criar uma seriedade maior, não é sempre o acolhimento, a brincadeira. Então eu pensava muito sobre isso, eu trabalhei com o conceito de chave relacional, que é o tipo de relação que tá sendo construída nesse momento, e eu passei a refletir muito sobre isso. Passei também a tentar algumas práticas que buscavam criar uma relação interpessoal mais próximas com os alunos, para que eles se sentissem mais motivados a participar, mais seguros a trazer questões que

eles sentissem que estavam atrapalhando a aprendizagem deles, ou que se sentissem mais seguros para fazer uma leitura mais subjetiva do texto literário, falando até de emoções mesmo, que eles sentiam. Então comecei a fazer perguntas mais direcionadas para o diário de leitura que os alunos produziam. Tinha um momento da aula que eles já chamavam de momento da cadeira, eu colocava minha cadeira do meu lado, do lado da mesa do professor, e eles sabiam que era o momento em que podia chegar, tirar uma dúvida, falar de algo que estava incomodando, falar sobre algo que lembrou quando leu o texto. Eu acho que esse conceito que eu trabalhei muito ao longo do mestrado, que está ligado às relações afetivas em sala de aula, mas também com práticas de letramento, me instrumentalizou para construir relações com os meus alunos de forma mais intencional, de forma mais consciente do que eu estou fazendo, mais reflexiva. Acho que essa foi a maior contribuição do mestrado.

Pergunta: Você considera que a parte teórica do Mestrado foi importante para a sua prática em sala de aula? Você observa correlação direta entre a teoria e a prática?

Lanúzia: Considero que a parte teórica do meu mestrado foi extremamente importante para minha prática em sala de aula. Como eu fiz o mestrado em educação, muitos textos eram voltados para a interação em sala de aula, para o discurso em sala de aula, para práticas de letramento em sala de aula, então eu conseguia ver uma interação muito direta não só pelos temas, mas porque o tempo todo eu ficava pensando em situações, em exemplos que eu tinha vivido em sala de aula, no estágio, na residência docente, quando eu trabalhava no cursinho de idiomas, que eu conseguia relacionar com aquelas situações. Até mesmo trabalhos que os alunos tinham feitos, coisas que eu tinha feito, e vendo aqueles textos eu percebia que não seria legal fazer de novo, ou então pensava ‘nossa, legal mesmo’, eu não tinha muita noção teórica do que eu estava fazendo, mas combina muito com esse texto. Então eu acho que ajudou a aprofundar a compreensão daquilo que eu vivia na sala de aula e me ajudou a pensar também nos próximos passos, refletir sobre os meus princípios como professora de português. Quando eu comecei a ler sobre as práticas de letramento, por exemplo, que dentro da sala de aula elas são construídas, que cada sala de aula vai construir a sua noção do que é considerado como letramento, o que é considerado aprender, vai ter sala que diz que só vai ser letramento quando você ler Machado de Assis. E aí você pode ter outra que amplia um pouco mais esse escopo, e convida os alunos a trazerem seus textos para dialogarem com Machado de Assis, por exemplo. Eu comecei a pensar os próximos passos no sentido de refletir qual cultura de letramento eu quero criar na minha sala de aula. Quais práticas eu quero construir com meus alunos. Como eu quero que essas práticas se relacionem com as outras que eles vão encontrar por aí. Então, nesse sentido, as leituras me ajudaram muito a pensar que tipo de professora eu

quero ser, que tipo de sala de aula eu quero construir, e entender um pouco melhor, ter instrumentos teóricos, conceitos teóricos para fazer uma leitura do que eu vivia na sala de aula. E aí quando você consegue ter uma leitura você consegue tomar decisões melhores e refletir melhor sobre o que está acontecendo.

Então eu considero que existe relação direta entre os saberes teóricos e a prática, mas isso não significa dizer que essa relação está dada. Os textos não falavam muitas vezes tão diretamente de exemplos de sala de aula, às vezes sim, às vezes não, nem falavam “olha, Lanúzia, você se lembra desse dia que aconteceu isso em sala de aula?” Eu acho que é um trabalho reflexivo que requer do professor ler aquilo e fazer uma leitura ativa, tentando relacionar suas memórias da sala de aula, buscando suas experiências, ou até imaginando cenários possíveis, trabalhos possíveis. Eu acho que os textos se relacionavam muito com a sala de aula, mas essas relações não se faziam sozinhas, era preciso uma leitura ativa da minha parte para fazer essas ligações.

Pergunta: Como o relato de outros professores e a troca entre os docentes no contexto da Pós-Graduação contribuíram para a sua formação?

Lanúzia: a minha convivência com os outros professores durante a pós-graduação foi um pouco restrita, porque eu fiz o mestrado durante a pandemia. Não era para ser um mestrado on-line, mas ele acabou tendo que ser desenvolvido de maneira remota. E acho que isso influenciou muito na qualidade da minha interação com os colegas, não tinha muito aquela conversa de corredor, aquelas trocas que você encontra alguém na cantina e bate um papo, que muitas vezes é onde as interações mais ricas acontecem. Mas existe uma interação no grupo de pesquisa, quando algum professor pedia pra gente fazer algum trabalho em grupo, e essas trocas me ajudaram muito a sair um pouco dos meus temas de pesquisas, que eram o meu maior interesse e consequentemente algo que minha visão estava muito treinada para ver em sala de aula, e passar a olhar um pouco para outros temas importantes. Por exemplo, tinha uma outra pesquisadora do nosso grupo que estava interessada nas questões de Libras, de ensino de língua de sinais no ensino superior, e as falas dela traziam muito a minha atenção para a questão da inclusão, da acessibilidade, que, embora a gente veja um pouco na graduação, não era um foco de atenção tão grande pra mim naquele momento. Já outros colegas pesquisavam relações étnico-raciais, então eu passei a refletir mais sobre isso. Muitas delas já não eram professoras da escola básicas, eram professoras do ensino superior ou trabalhavam na secretaria de educação, então eram pontos de vista diferentes pra mim, um ponto de vista mais da gestão, ou de formadoras de professoras, e isso era interessante. Até por isso mesmo não tinha tanta troca de informações com relação à sala de aula da escola

básica, mas tinha a troca de experiência nesse sentido. Essa colega que trabalhava com Libras era professora de apoio de uma estudante do curso de licenciatura em matemática surda, então ela só falava Libras. Essa troca de experiência dela me fez pensar sobre a questão da inclusão, como eu faria se estivesse nessa situação, quão preparada eu não estava caso eu recebesse um aluno surdo também. Então era nesse sentido, era um pouco de expandir os horizontes e olhar para outras modalidades, outras necessidades da educação de outros pontos de vista, de formadores de professores, da gestora.