



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

ZULEMA COSTA DOS SANTOS

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS: Contribuições à formação docente  
no discurso dos egressos da Universidade Federal do Pará**

**BELÉM**

**2018**

ZULEMA COSTA DOS SANTOS

**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, Linha de Pesquisa: Formação de professores, trabalho docente e teorias e práticas educativas, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Arlete Maria Monte Camargo

**BELÉM**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S237m Santos, Zulema Costa dos  
Mestrado Profissional em Letras : Contribuições à formação docente no discurso dos egressos da Universidade Federal do Pará / Zulema Costa dos Santos. — 2018  
99 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.  
Orientação: Profa. Dra. Arlete Maria Monte Camargo
1. PROFLETRAS. 2. Formação continuada. 3. Mestrado profissional. 4. Formação de professores de Língua Portuguesa. I. Camargo, Arlete Maria Monte , *orient.* II. Título
- 

CDD 370.7124

ZULEMA COSTA DOS SANTOS

**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, Linha de Pesquisa: Formação de professores, trabalho docente e teorias e práticas educativas, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Prof. Dra. Arlete Maria Monte Camargo

Data da defesa: 20/03/2018

Aprovada

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Arlete Maria Monte Camargo – Presidente da Banca  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA – PPGED/ICED/UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Maria Silva Araújo Alves – Avaliadora Titular Interna  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA – PPGED/ICED/UFPA

---

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães – Avaliador Titular Externo  
Pós-Graduação em Educação da UNIFAP – PPGED/UNIFAP

---

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – Avaliador Suplente Interno  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA – PPGED/ICED/UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Helena Ximenes Rocha – Avaliadora Suplente Externa  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA - PPGE/UFO

Ao meu pai, Epitácio Almeida (in memoria),  
que sonhava em um dia ver seus três filhos  
diplomados...

Paizinho, estamos indo muito além dos  
nossos sonhos...

## AGRADECIMENTOS

A minha família, mãezona D. Zumira pelo amor, meus irmãos, Elton e Elson pelo carinho e força e meu padrasto Ozeas pela proteção. Amo vocês.

Aos amores que o mestrado me trouxe e que levo para a vida, momentos de risadas, de choro, de encarnações, e de discussões, lindezas que tornaram mais fácil a caminhada. Lena Braga, Fernanda Yully, Mateus Souza, Edna Cardozo, André Miranda e Leilane Fagundes.

As queridas colegas, filhas da mesma mãe acadêmica, Izalu, Mary Jose, Mary Ellen, Larina, Nila e Helena pelas tardes de risadas e partilha de conhecimento.

Ao amor da minha vida, que me incentiva todos os dias, que acredita em mim quando nem eu mesma acredito, meu amorzão, amigão e companheiro de todas as horas, compartilhamos dia a dia as discussões e os pensamentos. Fernando, és o meu melhor!

Aos Mestres participantes da pesquisa, meu carinho e admiração, ser professor nesse País é um desafio absurdo, mas vocês me mostraram que é possível seguir. Nas palavras do querido Fernando Pessoa: “Tudo vale a pena se a alma não é pequena.”  
Meu muito obrigada!

Aos queridos professores que compõem a banca, Laura Alves e André Guimarães, obrigada pela disposição, disponibilidade e contribuições valiosas.

E por fim, a minha querida Orientadora Profa. Dra. Arlete Camargo, a responsável por me fazer, em 2009, atravessar a ponte sobre o rio Tucunduba que liga o básico ao profissional da UFPa, para descobrir a minha paixão, a área da Educação. Obrigada pelos ensinamentos, carinho, puxões de orelha e paciência.

*Que sei eu do que serei, eu que não sei o  
que sou?  
Ser o que penso? Mas penso ser tanta  
coisa!  
E há tantos que pensam ser a mesma  
coisa que não pode haver tantos!  
Gênio? Neste momento  
Cem mil cérebros se concebem em sonho  
gênios como eu,  
E a história não marcará, quem sabe? nem  
um,  
Nem haverá senão estrume de tantas  
conquistas futuras.  
Não, não creio em mim.  
Em todos os manicômios há doidos  
malucos com tantas certezas!  
Eu, que não tenho nenhuma certeza, sou  
mais certo ou menos certo?*

(Álvaro de Campos. Tabacaria)

## RESUMO

O presente estudo procura compreender, a partir da análise do discurso dos egressos, a contribuição do Mestrado Profissional em Letras - 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. Depois da realização de uma revisão sistemática da literatura (RSL), visando mapear o estado atual dos estudos acerca dos mestrados profissionais voltados a professores da educação básica, em especial de Língua Portuguesa, chegou-se a um marco teórico acerca das pós-graduações *stricto sensu* e as iniciativas de formação continuada para professores de língua materna no Brasil composto por autores como Schäfer e Ostermann (2013), Neres, Nogueira e Brito (2014), Martins e Puggian (2014), Silva e Del Pino (2016), Martins e Ribeiro (2013), Campos e Gueríos (2017) e Cunha e Agranionih (2017). Para as categorias interpretativas estudadas, adotamos Contreras (2002), Franco (2016) e Messina (2001). Godoy (1995) amparou a opção pela abordagem qualitativa e o aporte teórico acerca da Análise do Discurso (AD), especificamente da noção de interdiscurso, derivou dos estudos de Fairclough (2016) Orlandi (2010) e Brandão (2006). Após o estabelecimento da base teórica e metodológica, foram filmadas e transcritas entrevistas realizadas, a partir de questionário semiestruturado, com cinco professores egressos do PROFLETRAS. Seus discursos foram analisados 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. O mestrado profissional em Letras - UFPA, provavelmente por algumas peculiaridades, como ser uma formação *strictu senso*, promover conexão efetiva entre teoria e prática, dar voz aos docentes, fomentar a pesquisa em seus espaços de trabalho, alcançou resultado considerado positivo e contribuiu para uma prática autônoma, reflexiva e inovadora dos cinco egressos entrevistados, ainda que esses não se encontrem livres de todo de certas amarras ideológicas, que incluem a hierarquização do saber e a responsabilização quase exclusiva do docente por sucessos e fracassos educacionais. Por fim, todos revelam se perceberem como professores melhores, mais satisfeitos consigo, mais motivados pela resposta positiva dos alunos às inovações; todos indicam ter adotado



a prática de planejar atividades a partir das necessidades dos alunos em detrimento dos materiais pré-concebidos que lhes são impostos.

**Palavras-chave:** PROFLETRAS; Formação continuada; Mestrado profissional; Formação de professores de Língua Portuguesa;

## ABSTRACT

The present study tries to understand, from the discourse analysis of the alumni, the contribution of the Professional Master in Portuguese - PROFLETRAS of the Universidade Federal do Pará (Brazil) in the teacher training, especially with respect to the promotion of autonomy, qualification of the pedagogic practice and fomentation to innovations. After a systematic review of the literature (SRL), aiming at mapping the current state of the studies about the professional master's degrees directed at teachers of basic education, especially Portuguese Language, a theoretical framework was reached about post-graduation *stricto sensu* and the initiatives of continuous formation for teachers of native language in Brazil composed by authors like Schäfer and Ostermann (2013), Neres, Nogueira and Brito (2014), Martins and Puggian (2014), Silva and Del Pino (2016), Martins and Ribeiro (2013), Campos and Guerios (2017) and Cunha and Agranionih (2017). For the interpretive categories studied, we adopted Contreras (2002), Franco (2016) and Messina (2001). Godoy (1995) supported the option for the qualitative approach and the theoretical contribution on Discourse Analysis (DA), specifically the notion of interdiscourse, derived from the studies of Fairclough (2016) and Orlandi (2010) and Brandão (2006). After the establishment of the theoretical and methodological basis, interviews were filmed and transcribed from a semi-structured questionnaire with five alumni from PROFLETRAS. Their discourses were analyzed with a focus on three interpretative categories - autonomy, pedagogical practice, innovation - with the objective of evaluating the impact of training on the qualification of their professional practices. The data show that the professional master's degree in Portuguese - UFPA, probably due to some peculiarities (being *strictu senso*, promoting effective connection between theory and practice, giving voice to teachers, fostering researchers in their work spaces), contributed to an autonomous, reflexive and innovative practice of the five graduates interviewed, even though they are not totally free from certain ideological ties, which include the hierarchization of knowledge and the almost exclusive responsibility of the teacher for achievements and educational failures. Finally, all of them reveal that they perceive themselves as better teachers, more satisfied with themselves, more motivated by the positive response of students to innovations; all indicate that they have adopted the practice of planning

activities based on students' needs rather than the preconceived materials imposed on them.

**Keywords:** PROFLETRAS; Continuing education; Professional masters; Teacher training in Portuguese;

## LISTA DE SIGLAS

AAA – atividade de apoio ao aprendizado

AD – Análise do discurso

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENTUR - Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

IDEB - Índice de desenvolvimento da Educação Básica

IFPA - Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Pará

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional

MBA - Master Business Administration

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNLP – Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa

PIBID - Programa Institucional de Incentivo a Bolsas de Iniciação à Docência

PISA - Programme for International Student Assessment

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação

PROFIC - Programa de Formação Inicial Continuada para Professores da Educação Básica

RSL - Revisão sistemática da literatura

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEJUDH - Secretaria de Estado de justiça e Direitos Humanos

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

TIC - Tecnologias da informação e comunicação

TP – Teoria e prática

UDF - Universidade do Distrito Federal

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio grande do Norte

UNAMA -Universidade da Amazônia

UNESPA - Escolar pela União das Escolas Superiores do Pará

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1. Origem e objeto da pesquisa .....	14
1.2. Objetivos da pesquisa .....	17
1.3. Marco teórico-metodológico .....	18
<b>2 O MESTRADO PROFISSIONAL - PROFLETRAS NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>SCRICTO SENSU</i> NO BRASIL</b> .....	21
2.1. O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).....	21
2.2 A pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil em perspectiva histórica .....	23
2.3 O Mestrado profissional e a legislação educacional .....	31
2.4 - Os mestrados profissionais em uma revisão da literatura .....	35
<b>3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ÁREA DE LETRAS</b> .....	39
3.1 O que se entende por formação continuada? .....	40
3.2 Políticas de Formação continuada para professores de Língua Portuguesa .....	49
<b>4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS: ANÁLISE DO DISCURSO E PERFIL DOS EGRESSOS ENTREVISTADOS</b> .....	52
4.1 Análise do Discurso .....	52
4.2 Procedimentos das entrevistas e perfil dos docentes .....	55
<b>5. O DISCURSO DOS PROFESSORES EGRESSOS SOBRE O PROFLETRAS /UFPA COM RELAÇÃO À AUTONOMIA, PRÁTICA PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO</b> .....	59
5.1 A autonomia do professor .....	59
5.2 A influência do MP sobre a prática pedagógica .....	71
5.3 O PROFLETRAS e a promoção de inovações.....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	86
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90
APÊNDICE A: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS .....	96
APÊNDICE B: TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO .....	98

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Origem e objeto da pesquisa

Em setembro de 2017, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou novo programa de formação de professores em exercício: o Programa de Formação Inicial e Continuada para Professores da Educação Básica (Profic)<sup>1</sup>. A iniciativa, entre outras propostas, visa a fornecer cursos de especialização para docentes formados pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Algo chama atenção na perspectiva que rege esse e muitos outros programas de formação para professores: recém egressos de uma graduação, os licenciados plenos em Língua Portuguesa e Matemática são instados a participarem de especializações não em um tema muito específico (Especialização) de sua área, em uma metodologia complexa, mas para se atualizar e aprender a realizar fazeres profissionais não contemplados pela graduação. Quanto de atualização pode haver em cursos oferecidos com duração de um ano, seis meses, às vezes imediatamente após a licenciatura? Que saberes relevantes podem ser propostos em um ano e não puderam nos quatro, cinco da licenciatura?

O que a ânsia por programas de formação continuada de professores, em nível de pós-graduação, parece revelar é a institucionalização de uma percepção que a maioria dos licenciados (pelo menos em Letras) sente na carne no primeiro confronto com a sala de aula: que a graduação não o preparou para a docência; que o que se vai fazer como profissional em uma sala de aula e no ambiente escolar tem muito pouca relação com o que se aprendeu nos bancos da licenciatura; que são necessárias, urgentemente, mais formações para que se aprenda, de fato, a atuar profissionalmente.

Essa conclusão não é nova e foi estudada no Brasil e fora dele. Pesquisadores como Tardif e Raymond (2000), tratando do contexto norte americano, recordam que a imagem de professor e do papel que se quer para si como professor se estabelecem

---

<sup>1</sup> Ver: <http://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8567-formacao-de-professores-em-atividade-tera-novo-modelo> [Consulta em 03/03/2018]

muito antes da licenciatura e que estes são pouco alterados pela formação em nível superior:

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. Na América do Norte, percebe-se que **a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino.** E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais. (TARDIF; RAYMOND,2000, p. 216-217) [grifo nosso]

Mais ainda, as imagens do papel profissional e das práticas educacionais legitimadas pelos cursos de graduação são consideradas devaneios idealistas que não resistem ao confronto com a realidade escolar – e o que se aprende de fato, vem da prática e do convívio com colegas:

“É uma coisa desproporcional o que se faz nos cursos universitários comparado ao que se vive na realidade. [...] é idealista demais. A gente é obrigada a abandonar muita coisa. [...] eu não sei se tenho ideias preconcebidas. No que se refere realmente à sala de aula, os que me ensinaram as coisas foram meus colegas à minha volta. Meus melhores professores são eles” (TARDIF; RAYMOND 2000, p.230) [grifo nosso]

Sem poder afirmar como a questão se dá no conjunto das licenciaturas, é possível ratificar a sensação de despreparo para a docência a partir de nossa experiência no curso de Letras (UFPA). Não fossem as participações em programas como Fortalecer<sup>2</sup>, Mais Educação<sup>3</sup>, PIBID<sup>4</sup>, pouco teríamos de experiências docentes significativas ou mesmo discussões teóricas sobre a prática pedagógica, na graduação. Daniela Segabinazi, em tese defendida em 2011, deplora o ineditismo de uma “formação **pedagógica** do professor universitário” (p. 16; grifo nosso) no curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba, o que resulta em que o licenciado,

---

<sup>2</sup> Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará

<sup>3</sup> Ministério da Educação

<sup>4</sup> Capes



arraigado ao discurso canônico, modelador e controlador das leituras literárias, reproduz da academia e da disciplina, o conteúdo desprovido de reflexão e crítica. Por outro lado, se não copiar o que lhe foi ensinado, o que poderia fazer esse professor? Qual o caminho que poderia buscar para seu fazer e saber docente? (SEGABINAZI, 2011, p. 17).

A autora arremata, nos limites do curso de Letras da UFPB:

Os docentes universitários pouco se preocupam com a formação pedagógica de seus alunos e desenvolvem suas aulas pautadas pela crítica, teoria e história literárias, já consagradas pelo tempo, repetindo lições e análises autorizadas pela crítica literária, e, **quase sempre dissociadas da prática escolar e distanciados dos problemas que envolvem o ensino de literatura na escola.** (SEGABINAZI, 2011, p. 17) [grifos nossos]

Essa situação gera a convicção perversa de que egressos das licenciaturas não estão aptos a exercer a profissão, o que explica boa parte da urgência por formação profissional continuada e a proliferação da oferta promovida por todo tipo de organização – internacional, nacional, pública, privada.

Ocorre que, como a realidade revela e estudos confirmam, nem a formação continuada têm se mostrado efetiva na qualificação da prática pedagógica<sup>5</sup>. Constituídos, em sua maioria, como programas de treinamento de habilidades específicas, a partir de conhecimentos construídos em instâncias muito distantes da escola básica, com soluções padronizadas ensinadas como receitas prontas para resolver os dilemas complexos da realidade docente, tais iniciativas pouco têm impactado nas vidas e atuações docentes de professores que “não conseguem apreender saberes básicos nem conseguem estar em processo de construção dos saberes pedagógicos” (FRANCO, 2008, p.112)

É preciso investigar, nesse cenário, qual está sendo o impacto real e qual caráter das formações oferecidas, em especial de programas governamentais de larga escala. Teria um caráter tecnicista? Reflexivo? Comprometido com os reais interesses da população?

O interesse pelo tema vem de nosso próprio percurso acadêmico. Nele, sempre nos interessaram as questões referentes à docência. Por isso nos engajamos em projetos como Fortalecer, Mais Educação e Programa Institucional de Incentivo a Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No caminho, aprofundamos a percepção da

---

<sup>5</sup> Adotamos, neste trabalho, o conceito de prática pedagógica proposto por Franco (2016, p. 536): uma práxis intencional, reflexiva, criadora, em oposição ao matiz tecnicista da *poiesis* docente. A questão será discutida detalhadamente na seção 4.2.2 desta dissertação.

dificuldade da inserção significativa da teoria, vista na universidade, nas atividades reais propostas para as salas de aula da Educação Básica.

Com formação inicial em Letras – Língua Portuguesa e o contato com alguns colegas cursistas da primeira turma do mestrado profissional em letras da UFPA alimentou ainda mais essa busca em analisar o programa como política de formação continuada docente e sua contribuição ao correlacionar a teoria e a prática no espaço escolar.

Dado o pequeno tempo de vida do programa, iniciado em 2013 e cuja primeira turma concluiu em 2015, quase toda a investigação acerca dele ainda está por fazer. Entre tantas perguntas de pesquisa que interessariam e para as quais o tempo de elaboração de uma dissertação de mestrado é escasso, há que eleger alguma, para iniciar. Assim, optamos por perguntar sobre a contribuição do PROFLETRAS na formação e prática dos egressos a partir de seus discursos acerca de três categorias: autonomia, prática pedagógica e inovação.

Em seguida, serão detalhados os objetivos e os caminhos pelos quais chegamos ao marco teórico que fundamenta nossa pesquisa.

## **1.2 Objetivos da pesquisa**

Esta pesquisa investigou, através da análise do discurso dos egressos do PROFLETRAS em 2015, é a percepção que esses têm de seus próprios percursos dentro da formação e, sobretudo, do impacto efetivo dessa formação em suas práticas pedagógicas na sala de aula da educação básica.

Definido o objetivo geral – investigar, através dos discursos dos egressos, a percepção destes acerca da contribuição do PROFLETRAS em sua prática pedagógica –, adotamos os seguintes objetivos específicos:

- Proceder a revisão sistemática da literatura no que diz respeito à pós-graduação *stricto sensu* e formação continuada.
- Identificar a percepção dos egressos acerca da autonomia, mudanças na prática pedagógica e nas inovações educacionais a partir da formação no PROFLETRAS.

- Analisar em que medida a confluência entre teoria e prática presidiu as atividades da formação e sua contribuição para uma prática reflexiva.

### 1.3 Marco teórico-metodológico

A fim de levar a bom termo os objetivos elencados, foi preciso definir um referencial teórico e apropriar-se dele. O percurso seguido iniciou pela Revisão Sistemática de Literatura (RSL), cujas bases metodológicas consistem nas sete etapas<sup>6</sup> que compõem a Colaboração Cochrane<sup>7</sup>.

Após a formulação da questão norteadora - “qual o panorama de pesquisa sobre mestrado profissional voltado à formação de professores da educação básica no Brasil?” –, partimos para o cruzamento dos descritores nas bases de dados *online*. O número inicial de artigos encontrado foi de 574 no Portal CAPES<sup>8</sup> e 366 na base de dados Scielo<sup>9</sup>. Posteriormente, utilizamos os critérios de inclusão e exclusão e executamos as etapas previstas pela Colaboração Cochrane, do que resultaram sete artigos, cinco provenientes do Portal CAPES e dois da Scielo, relevantes para o recorte de nossa investigação acerca do mestrado profissional voltado à formação de professores da educação básica no Brasil, a saber: Schäfer e Ostermann (2013), Neres, Nogueira e Brito (2014), Martins e Puggian (2014), Silva e Del Pino (2016) e Martins e Ribeiro (2013) e na base de dados da Scielo: Campos e Guerios (2017) e Cunha e Agranionih (2017).

---

<sup>6</sup> De acordo com Medina e Pailaquilén (2010), as etapas são as seguintes: 1. Propósito da revisão e formulação da pergunta, 2. Busca da literatura, definição de critérios para selecionar os estudos; 3. Execução da busca da literatura; 4. Avaliação dos dados; 5. A análise e síntese dos dados; 6. Utilidade das revisões sistemáticas; 7. Apresentação dos resultados.

<sup>7</sup> A Colaboração Cochrane (organização com centros colaboradores em diferentes países) é responsável pela elaboração e disseminação de revisões sistemáticas que retratam a eficácia de intervenções na área da saúde. O método foi estendido a outras áreas do conhecimento e conta, como peculiaridade, com o fato de permitir uma busca exaustiva dos estudos acerca do tema investigado com a inclusão de material inédito, além, obviamente, do publicado. (Galvão; Mendes. 2008)

<sup>8</sup> O Portal de Periódicos CAPES é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Disponível em: [http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102](http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=102)

<sup>9</sup> Scientific Electronic Library Online (SciELO). A SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt>

Nos trabalhos resultantes da RSL, notamos a relevância de três categorias interpretativas – autonomia docente, prática pedagógica e inovação educacional - as quais foram adotadas como objeto de investigação de nossa pesquisa e serão estudadas na seção 4.

A partir da definição do referencial teórico, adotamos como método a pesquisa qualitativa, que se caracteriza pela abordagem integral e subjetiva do objeto analisado, interessada nas perspectivas variáveis dos envolvidos nos processos e nas dinâmicas intersubjetivas:

Algumas características básicas identificam os estudos denominados qualitativos. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995. P.20)

A opção pelo método se deu pelo número limitado de entrevistados (cinco) e pela intenção de fazer deles guias da pesquisa, através da escuta de suas perspectivas acerca das questões propostas, sem alternativas fechadas e quantificáveis.

Aqui, é importante relatar que, dos 22 professores que concluíram o PROFLETRAS no ano de 2015 e estariam aptos a integrar nosso *corpus*, apenas cinco compuseram nossa amostra<sup>10</sup>. Os cinco professores entrevistados são efetivos das redes públicas (estadual e/ou municipal) de ensino. Quatro deles atuam na região metropolitana Belém e um atua no interior do Estado, no município de Maracanã. Todos possuem outros cursos de pós-graduação *lato sensu* e receberam bolsa de estudo, financiada integralmente pela CAPES, para cursar o PROFLETRAS.

O método escolhido para estudo das entrevistas foi a Análise de Discurso (AD)<sup>11</sup>. A opção por essa perspectiva decorre da relevância de analisar, a partir dos próprios sujeitos, suas percepções sociais e profissionais, do impacto da formação continuada em nível mestrado profissional e suas práticas. A AD permite que a língua

---

<sup>10</sup> Os condicionantes da escolha dos entrevistados, assim como o detalhamento dos procedimentos de entrevistas, transcrição e seleção dos dados é discutido de forma pormenorizada em seção específica (4.2) deste trabalho.

<sup>11</sup> As especificidades da AD como método serão tratadas na seção 4.1 desta dissertação.

(objeto ideológico, passível de análise), seu local e meio de produção sejam levados em consideração, relacionando a linguagem à exterioridade. Se, para Orlandi (2010), o discurso é um lugar particular de relação humana e social, que sinaliza a tentativa de explicar os mecanismos da determinação histórica do processo de significação, através da análise dos discursos dos professores egressos é possível identificar componentes históricos e ideológicos que constituem suas perspectivas de si mesmos, de suas práticas e da contribuição do PROFLETRAS na construção destas.

A partir da metodologia descrita, do referencial teórico e dos objetivos indicados, realizamos a análise das entrevistas dos cinco mestres – o que resultou nesta dissertação, cujas duas primeiras seções (2 e 3), intituladas “O mestrado profissional - PROFLETRAS no contexto da pós-graduação *strictu sensu* no Brasil” e “A formação continuada de professores para área de Letras”, traçam um perfil do programa e procuram localizá-lo no panorama histórico e institucional (a partir dos documentos oficiais, normativos e estudos acadêmicos) dos programas de formação *lato* e *stricto sensu* do país.

A seção 4, de definições metodológicas, comporta as considerações sobre a Análise do Discurso e seu uso no trabalho; a descrição dos procedimentos de seleção de *corpus* e entrevistas; a apresentação do perfil dos egressos que participaram da pesquisa.

Por fim, a última seção (5), intitulada “Autonomia, prática e inovação: o impacto do PROFLETRAS no discurso dos egressos” contém o núcleo de nosso trabalho, aquilo que pretende ser nossa contribuição para a área do estudo: as análises dos discursos dos entrevistados à luz das categorias escolhidas, visando entender como os mestres percebem a contribuição da formação em suas constituições como profissional e pessoal.

Sabendo que o PROFLETRAS não é um programa isolado, mas manifestação particular de uma série de iniciativas de formação profissional de docentes, implantadas em nível federal e em consonância com as propostas de organismos internacionais, passemos a compor o quadro em que se insere este mestrado profissional entre os programas *stricto sensu*.

## **2 O MESTRADO PROFISSIONAL - PROFLETRAS NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO *SCRICTO SENSU* NO BRASIL**

As políticas e programas educacionais, bem como as instituições que lhes dão sentido, não existem isolados no tempo. São, ao contrário, resultado de perspectivas e ideologias historicamente marcadas as quais os formatam e dirigem. Dessa perspectiva, é preciso discutir sob que interesses e ideais se construíram os programas de pós-graduação no Brasil. Portanto, nesta seção será apresentado o contexto histórico em que a da pós-graduação no Brasil surgiu, destacando principalmente a modalidade *stricto sensu* e, nesta, o Mestrado Profissional; o contexto histórico que marca a sua criação, além da legislação que rege os cursos; as prioridades assumidas e a diversidade de entendimentos percebidas em uma revisão de literatura.

Neste trabalho, como anunciado, focalizamos nosso interesse na formação continuada de professores no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, especificamente na percepção revelada, no discurso dos egressos, acerca da contribuição do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Pará (UFPA) voltado para a formação profissional docente que atua na educação básica. É necessário, portanto, iniciar pela caracterização do programa.

### **2.1. O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)**

O Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) , segundo se lê em seu Regimento<sup>12</sup>, é um programa de mestrado profissional oferecido em rede nacional a professores já atuantes no ensino fundamental das redes públicas que tem como meta “capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País”<sup>13</sup>, no caso particular, do desenvolvimento das competências linguísticas de estudantes do ensino fundamental. Esse caráter pragmático e sensivelmente centralizado na qualificação da atividade docente se ratifica pela natureza dos trabalhos de conclusão requeridos, que ressaltam o caráter “profissional” e o foco em

---

<sup>12</sup> O Regimento do PROFLETRAS consta como Anexo da Resolução nº 043/2012-CONSEPE UFRN, de 15 de maio de 2012.

<sup>13</sup> Disponível em:

[http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201501/documentos/edital\\_retificado\\_20150703.pdf](http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/posgraduacao/profletras/201501/documentos/edital_retificado_20150703.pdf) [Acessado em 17/08/2017]

problemas concretos enfrentados pelo professor, como descrito nas diretrizes do programa<sup>14</sup>:

A pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

A partir de regulamentação federal, a admissão de discentes para o PROFLETRAS se dá por meio de um Exame Nacional de Acesso, constituído de provas objetiva e escrita<sup>15</sup>, com a finalidade de avaliar as habilidades de leitura e produção de textos, além de conhecimentos específicos da área. Podem matricular-se no programa os candidatos aprovados no Exame, com diplomas reconhecidos pelo Ministério da Educação e que comprovem atuação no ensino fundamental.

É importante ressaltar que o modelo de seleção prescinde, para o ingresso, de apresentação de projeto de pesquisa ou indicação de orientador. A escolha desses elementos, para a primeira turma do programa, ingressa em 2013 e objeto de nosso estudo, se deu apenas no final do primeiro ano de curso e baseada somente na grande área de atuação do professor orientador. No processo, muitos buscaram os professores que já conheciam, das disciplinas cursadas, com base na afinidade de metodologias e posturas, mas também em busca de alguma segurança de trabalhar sob orientação de quem já se conhecia. Outra consequência deste procedimento é que a maioria pesquisas foram desenvolvidas sem a elaboração de um projeto prévio e maduro, mas a partir de intenções de investigação elaboradas de forma aligeirada e superficial, o que resultou em dificuldades para a finalização dos trabalhos<sup>16</sup>.

O PROFLETRAS tem como área de concentração “Linguagens e Letramentos”, com duas linhas de pesquisa: I - Teorias da Linguagem e Ensino; II - Leitura e

---

<sup>14</sup> As Diretrizes para o Trabalho Final a ser apresentado pelos mestrandos estão disponíveis em: <http://cptl.sites.ufms.br/profletras/diretrizes-para-o-trabalho-de-conclusao-do-mestrado/> [Acesso em 19/09/2017]

<sup>15</sup> Regimento PROFLETRAS Anexo da Resolução no 043/2012-CONSEPE, de 15 de maio de 2012.

<sup>16</sup> O reconhecimento das lacunas nos processos de escolha da primeira turma levou a coordenação do programa a propor mudanças. A principal foi a realização, ainda no primeiro semestre e antes mesmo do início das disciplinas, de um seminário em que todos os professores do programa apresentaram suas áreas de trabalho, interesses e filiações teóricas, dissertações já orientadas. A partir daí, os orientadores são atribuídos e já colaboram com o aluno na construção de um projeto que se dá na primeira disciplina curricular, denominada “Elaboração de projetos e tecnologia educacional”.

Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. O programa prevê o cumprimento de um mínimo de 360 (trezentos e sessenta) horas em disciplinas, sendo duas de fundamentação (“Elaboração de projetos e tecnologia educacional” e “Alfabetização e letramento”), que objetivam a instrumentalização dos alunos para a realização do curso; cinco “obrigatórias” (Fonologia, Variação e Ensino; Texto e Ensino; Gramática, Variação e Ensino; Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita; Leitura do Texto Literário); e três “optativas”, a escolher entre 12 opções, das quais normalmente apenas 3 ou 4 são oferecidas por cada universidade. No caso da UFPA, as mesmas três disciplinas vêm sendo ofertadas como optativas desde 2014: “Gêneros Discursivos/ Textuais e Práticas Sociais”, “Literatura e Ensino”; “Literatura Infanto-Juvenil”.

Como programa de pós-graduação *stricto sensu*, as ferramentas normalmente utilizadas na sua avaliação são aquelas tradicionalmente consideradas: tempo de conclusão do curso, número de publicações e participações em eventos científicos de docentes e egressos, etc.<sup>17</sup>. Ocorre que, dada a natureza profissional da proposta e de seus objetivos práticos, o legado mais relevante do Programa deveria ser a transformação da atuação dos egressos nas salas de aula de Língua Portuguesa do ensino fundamental e, por extensão, a melhoria geral nas habilidades linguísticas dos estudantes da Educação Básica no país.

Sendo assim, parece-nos justificado o cometimento de investigar a significação do programa sob a visão dos professores egressos, através de seus próprios discursos, nos quais se revelam desde as expectativas de aprendizado anteriores ao ingresso na formação até a avaliação do impacto do mestrado em relação a sua prática docente e as repercussões para qualificação das habilidades linguísticas dos alunos da educação básica.

## **2.2 A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil em perspectiva histórica**

Segundo Cunha (2011, p. 152), o ensino superior em geral, no Brasil, seguiu um percurso diferente daquele percorrido na maior parte da América de colonização

---

<sup>17</sup> Os critérios de avaliação do Programa estão descritos detalhadamente no Art. 10 da Portaria Normativa nº17 do MEC, de 28 de dezembro de 2009. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa\\_17MP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf) [Acessado em 19/09/2017]



espanhola. De seu ponto de vista, o poder português sempre se opôs à implantação de universidades na Colônia a fim de dificultar o nascimento e sedimentação de movimentos independentistas. Apesar dessas diretrizes, estabelecimentos de ensino superior acabaram sendo criados pelas ordens religiosas aqui existentes, como é o caso dos jesuítas. Em alguns dos 17 Colégios existentes nas várias Províncias, localizados nas províncias da Bahia, Rio de Janeiro, Pernambuco, Maranhão e Pará, foram ofertados, além do ensino de primeiras letras, o ensino secundário e superior em Artes e Teologia, os quais não eram destinados somente à formação de sacerdotes.

No que diz respeito ao ensino superior, ao se referir a sua evolução no Brasil, Romanelli (2013) confirma que esse se restringia inicialmente aos religiosos, o que levava os filhos da camada abastada da população brasileira a procurarem a continuidade de seus estudos na Europa, sobretudo na Universidade de Coimbra. Mais tarde, tal situação sofre alguma mudança, já que os representantes dos setores economicamente favorecidos da colônia, em geral representados proprietários de terras nas províncias brasileiras, passaram a reivindicar a presença de seus filhos nos colégios e seminários religiosos; os graus de bacharel e de mestre de artes começavam a ser entendidos como fator de ascensão na hierarquia social da colônia.

Tal situação perdurou por muito tempo, já que somente no início do século XIX é que se verificou a criação dos primeiros cursos superiores que não constituídos segundo uma vocação teológica.

Foi no raiar dos anos mil e oitocentos que se assistiu à criação de escolas superiores de caráter profissionalizante, com vistas à formação de quadros profissionais para a consolidação da permanência da família real portuguesa no Brasil, Fávero (2006). Assim, não se estranha que o ano de 1808, quando ocorreu a transmigração da Família Real para o Brasil, tenham sido criados o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, os quais tinham um sentido voltado para a profissionalização, com vistas à formação de quadros, e com um sentido prático.

Assim é que, as instituições de ensino superior como hoje conhecemos, resultariam “da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o *status* de Reino Unido a Portugal e

Algarves” (CUNHA, 2011, p. 153). Mais uma vez as prioridades do ponto de vista educacional estiveram voltadas para a formação de uma elite aristocrática e nobre, não se voltando para a formação dos demais níveis de ensino, e em consequência para a população de um modo geral.

O modelo de ensino superior dito napoleônico<sup>18</sup>, assumido naquele momento, esteve direcionado para o ensino profissional, baseado em unidades isoladas e privativas do governo central e destinado à formação da elite econômica, predominou por mais de um século, segundo Morosini (2009).

Naquele momento, é importante destacar que essa opção foi a predominante, apesar de a instituição universitária moderna no mundo ocidental ter assumido as formulações do alemão William Humboldt, na universidade de Berlim, que entendia que não era mais possível às nações daquele tempo, ignorar os avanços que o conhecimento científico era capaz de proporcionar; as instituições universitárias deveriam assumir a promoção do desenvolvimento máximo da ciência, além da produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral da nação.

Dessa forma, o propósito da Universidade de Berlim esteve pautado em oposição à inclinação utilitarista francesa, que prevaleceu no modelo napoleônico, já que esse último procurou atrelar a educação superior como instrumento do Estado, o que acabou para contribuir para a subordinação do saber especulativo aos interesses prático-técnicos. (PEREIRA, 2009), o que não nos impede de reconhecer a importância desse modelo de ensino na formação de quadros profissionais necessários aos diferentes setores da economia brasileira.

O modelo de ensino priorizado na implantação de cursos superiores de caráter profissionalizantes, em instituições isoladas, só irá sofrer alguma mudança no início do século XX, quando surgiram as primeiras universidades brasileiras fundadas, quando além da preocupação com a formação dos quadros intelectuais, buscava igualmente ser o lugar da produção científica e cultural livre e desinteressada, como foi o caso da Universidade do Distrito Federal – UDF, depois Universidade Federal do Rio de Janeiro, e da Universidade de São Paulo – USP. (FÁVERO, 2006), as quais apesar de concebidas com essa perspectiva, enfrentaram a reação das

---

<sup>18</sup> Segundo Paula (2009, p.72) Na França nasceu o modelo Napoleônico que propunha o distanciamento entre os centros de pesquisa e as “grandes escolas” que eram voltadas para o ensino e a formação profissional.

escolas profissionais, muitas pautadas em uma perspectiva conservadora, conforme assinala Sguissardi (2006), o que acabou favorecendo a mera aglutinação das faculdades profissionais pré-existentes, sem que isso representasse de fato em passos significativos rumo a autonomia e a produção científica anunciada no modelo humboldiano<sup>19</sup>.

Morosini (2009) relata como a universidade que emergiu na década de 1930 foi derivada da justaposição de cursos superiores normatizada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, o qual determinava que uma universidade deveria se constituir a partir da junção de três cursos como Direito, Medicina e Engenharia, reunidos sob a direção de uma reitoria.

No caso da UDF e da USP, acabaram por atrair um número significativo de professores estrangeiros, que vinham, muitas vezes, em missões acadêmicas com auxílio de governos europeus ou asilados, em fuga pela situação da Europa nos anos anteriores à segunda Guerra Mundial. Esses professores foram responsáveis pelo primeiro modelo de pós-graduação do Brasil, descrito desta forma por Balbachevsky (2014):

O elemento central desse modelo era a relação tutorial que se estabelecia entre o professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos, os quais também atuavam como auxiliares do professor nas atividades de ensino e/ou pesquisa. Nesse formato, o treinamento era bastante informal e estava centrado no desenvolvimento da tese. A autoridade acadêmica do professor era absoluta: apenas a ele cabia estabelecer o conteúdo e o volume das atividades acadêmicas a serem cumpridas pelos candidatos antes da defesa da tese. Da mesma forma, era esse professor quem determinava quais questões e métodos de demonstração eram aceitáveis para uma dissertação e quais técnicas eram admissíveis para a pesquisa. (BALBACHEVSKY, 2014, p. 277)

Segundo Morosini (2009), os estudos pós-graduados tiveram pouca relevância no cenário do ensino superior brasileiro da primeira metade do século XX, pois apenas algumas universidades ofereciam treinamento em nível de pós-graduação. Mesmo entrado o terceiro quartel do século, a pós-graduação brasileira não conhecia uma

---

<sup>19</sup> Segundo Silveira e Bianchetti (2016, p. 84) o modelo humboldtiano assume a universidade como uma instituição que goza de autonomia relativa na produção do conhecimento, em relação estreita com os interesses do Estado, tendo a ciência como a força unificadora de que o Estado necessita para legitimar o projeto de nacionalidade. A formação, demarcada por uma concepção idealista, liberal e acadêmica, põe a pesquisa científica no centro das relações universitárias, enfatizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação geral, humanista e científica, com foco na totalidade e universalidade do saber. Essa seria a forma de fazer a ciência “pura”, que tem como princípio a busca infinita da verdade e do conhecimento.

expansão sensível, nem se mostrava como política de Estado. Evidência disso é o fato de que um dos principais marcos da legislação brasileira, a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024 de 1961), não estabeleceu regras específicas para os cursos de pós-graduação nas instituições de educação superior, apenas se limitou a indicar, no art. 49, item b, a possibilidade abertura de matrícula em cursos desse nível a candidatos que tivessem “concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma”.

A regulamentação da pós-graduação no Brasil se dá no início do governo militar, onde se observa a tentativa de regulamentar esse nível de ensino, o que pode refletir em parte, a percepção das potencialidades estratégicas dessa etapa avançada de formação. Pois durante este período o principal propósito em relação a educação segundo Alves e Oliveira (2014) era:

Implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no âmbito do ensino superior, uma vez que havia o entendimento de que faltava maior precisão no tocante à natureza dos cursos de pós-graduação então existentes no país. É, pois, neste contexto do Regime Militar, que a pós-graduação vivenciou um movimento de estruturação, normatização e institucionalização, bem como de ampliação do fomento, da expansão e da adoção de sistemática de avaliação, cujas diretrizes e bases permanecem ainda hoje. (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 352)

E de acordo com Balbachevsky (2014), não se pode perder de vista que a expansão desse sistema representava também uma alternativa doméstica barata para a qualificação dos professores da rede federal de universidades que passava por uma forte expansão naqueles anos.

Apenas em 1965 o Ministério da Educação brasileiro reconheceu a pós-graduação como um novo nível de ensino, posterior ao bacharelado. O Parecer do Conselho Federal de Educação nº 977/1965 estabeleceu o formato institucional básico da pós-graduação, distinguiu dois níveis de formação/titulação, o mestrado e o doutorado, com durações mínimas de um ano e dois anos respectivamente, sendo o mestrado pré-requisito obrigatório para o acesso ao doutorado.

Após uma ampla discussão que faz referência aos programas de mestrado e doutorado europeus e, principalmente, norte-americanos, esse Parecer lista 16 itens que delimitariam as características da pós-graduação no Brasil, desde a duração, hierarquia e independência até a obrigatoriedade de cursos, natureza dos trabalhos finais e a liberdade de áreas de graduação aceitas para o acesso.

Segundo o Parecer CFE nº 977/1965, aludiu-se à necessidade de regulamentação e instauração de cursos de pós-graduação no país levando em consideração três motivos fundamentais: formar professorado competente que pudesse atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior e elevar os níveis de qualidade da pesquisa e ensino; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de investigadores; 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.

Ainda, no Parecer CFE nº 977/1965 faz-se a distinção clara entre pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, sendo que essa última foi caracterizada como cursos de especialização e aperfeiçoamento com objetivo técnico-profissional específico, sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. O documento insiste nos aspectos essenciais da distinção entre os dois tipos de programas:

A distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade. (BRASIL, 1965, p. 165)

O aspecto central, como se lê, está no enraizamento profundo que os cursos *stricto sensu* têm no tecido universitário, enquanto o *lato sensu* tem caráter mais eventual e não essencial.

Segundo Parecer CFE nº 977/1965, enquanto a pós-graduação *lato sensu*, visa o domínio científico e técnico de uma determinada área do saber ou da profissão, para uma formação profissional especializada, e a *stricto sensu*, além de ocupar estágio “superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário”, possui natureza eminentemente acadêmica e de pesquisa. Nesta, o objetivo é científico; naquela, prático-profissional – daí que, enquanto a pós-graduação *stricto sensu* confere título acadêmico (mestrado e doutorado), a *lato sensu* concede certificado. (BRASIL, 1965, p. 165)

Deixando um pouco as distinções e voltando ao percurso histórico, Morosini (2009) afirma que a pós-graduação no Brasil se desenvolveria, de fato, apenas a partir da década de 1970, fenômeno diretamente relacionado ao desenvolvimento do

sistema de ciência e tecnologia do país e ao forte papel do Estado nas políticas públicas. Além disso, as transformações no meio social e tecnológico teriam levado à demanda por mais informações e conhecimento científico. De acordo com Alves e Oliveira:

A década de 1970 indica que este objetivo encontrou terreno fértil nas universidades, que se estruturaram de forma a constituir os cursos/programas de pós-graduação, estabelecendo sua normatização e as regras de seu funcionamento. Contando com o fomento e apoio, sobretudo da Capes e do CNPq, a pós-graduação teve um crescimento vertiginoso nas décadas de 1970e 1980, se constituindo como um dos aspectos mais bem-sucedidos da Reforma Universitária, uma vez que ensino de pós-graduação e pesquisa ganham um lugar por excelência na estrutura da universidade. A avaliação dos cursos e da produção científica também começa a ganhar maior relevo, assim como a atuação das entidades científicas das diferentes áreas de conhecimento. (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 371)

Tal perspectiva é corroborada pelo Parecer do CFE nº 977/1965, que reforçou a urgência de se promover a implantação sistemática de cursos da pós-graduação com vistas à formação, no país, de cientistas e tecnólogos, a fim de atender “a expansão da indústria brasileira”, a qual requeria “número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos”. (BRASIL, 1965, p. 165).

O documento ressalta a importância de formar cientistas, pensadores e alcançar autonomia em relação a instituições estrangeiras:

Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. (BRASIL, 1965, p. 164)

Segundo Morosini (2009), a reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540), baseada no modelo humboldtiano, normatiza a universidade como lugar de produção de conhecimento-pesquisa indissociável do ensino. A estrutura, de inspiração norte-americana, buscava a racionalização dos recursos e esforços através dos departamentos universitários e identificava os títulos de mestrado e de doutorado como critérios para ingresso e ascensão na carreira docente. É a partir dessa reforma que a Instituição de Educação Superior (IES) brasileira é mais claramente definida entidade produtora de conhecimento através de pesquisa.

Como se nota, o final da década de 1960 é marcado por grandes mudanças nas políticas brasileiras de ciência e tecnologia na direção da articulação entre o

desenvolvimento científico e econômico do país, com base na chamada teoria do capital humano, que estimulava o vínculo entre a educação e o desenvolvimento econômico. O “capital humano” é representado pelo nível educacional da população e o investimento que se faz na Educação, relacionando-se, de forma direta ou indireta, ao crescimento do país e da renda e qualidade de vida do próprio trabalhador. Segundo Viana e Lima (2010):

Existe, ao longo do tempo, uma forte conexão entre investimento em capital humano e o valor econômico do homem, uma vez que, quanto mais investimentos em educação, maior a tendência de elasticidade de sua produtividade, refletindo em maiores rendimentos, maior eficiência, influenciando na dinâmica e no desempenho do crescimento econômico nacional. O capital humano permite ao trabalhador obter rendimentos e melhorar sua condição de vida. (VIANA; LIMA 2010, p. 142)

Diante deste contexto, a partir da década de 1970 intensificam-se os investimentos voltados para os cursos de pós-graduação com vistas aos possíveis frutos para o setor econômico. A formação de recursos humanos se constituía como uma condição necessária ao desenvolvimento do país, perspectiva que se vincula a chamada teoria do capital humano. Nesse sentido, a educação escolar, a formação nas universidades, tem um papel condicionado à formação do capital humano, considerado estratégico para alcance de um novo padrão de desenvolvimento econômico, havendo assim uma maior interdependência educação e desenvolvimento do país, que irá se expressar nas reformas educacionais empreendidas nesse período, tanto as voltadas para a educação básica, quanto na educação superior. (ARAÚJO, 2016).

Passariam quase três décadas até que o Brasil assistisse à nova tentativa de reorganização do sistema educacional, o que se expressou pela Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Desde então, os governos que se sucederam mantiveram uma tendência expansionista, com vistas à elevação da matrícula da população brasileira situada entre 18 e 24 anos. No que diz respeito às instituições públicas de educação superior, estas são levadas a necessidades sociais determinadas por agências financiadoras estatais e não estatais. Segundo Araújo (2016), os produtos e os serviços demandados pelo mercado às universidades

públicas foram incorporados à rotina das instituições, como pressuposto para reconhecimento de sua relevância social.

Isso irá se refletir na diversificação e diferenciação institucional promovida pela LDBEN aprovada em 1996. No seu Artigo 44, são indicados os cursos e programas que integram o sistema nacional de educação superior:

I - Cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007).

II - De graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - De extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (LDB/1996).

Como expresso no item III da LDBEN/1996, a pós-graduação compreende um amplo leque de cursos oferecidos a “candidatos diplomados”, indo dos programas de aperfeiçoamento e especialização a mestrado e doutorado.

Dois anos depois da promulgação da LDBEN, em 1998, uma nova modalidade de pós-graduação *stricto sensu* é regulamentada no país: o Mestrado profissional, curso voltado para os estudos e técnicas direcionadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Apesar de possuir idêntico grau e prerrogativas, o perfil profissional desses cursos apresenta peculiaridades em relação ao mestrado acadêmico, como veremos a seguir.

### **2.3 O Mestrado profissional e a legislação educacional**

O termo Mestrado Profissional soa como algo novo, uma nova categoria ou titularidade de pós-graduação no Brasil, mas seu surgimento se dá há quase duas décadas decorrente da necessidade da formação de profissionais pós-graduados em diversas áreas do conhecimento. Segundo Fischer (2005), pode-se dizer que a preocupação com a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* voltada para atendimento das necessidades do setor produtivo vem desde a década de 1960, como se depreende do já mencionado Parecer Newton Sucupira (Parecer Conselho Federal de Educação nº 977/65), quando já se previa a criação de uma pós-graduação *stricto sensu* com maior aderência à demanda dos setores produtivos.



Essa tendência indica um crescimento do chamado modelo neoprofissional, denominação dada por Sguissardi (2004), ao se referir às universidades de ensino ou escolas profissionais; o autor aponta o definhamento do modelo neo-humboldtiano, que abrange as instituições, universidades de pesquisa voltadas para a associação entre ensino- pesquisa (e extensão). Sinaliza ainda para a transição entre uma universidade autônoma para uma universidade heterônoma, fenômeno que vem ocorrendo em países como o Canadá, Austrália, Argentina, dentre outros, em que os setores externos à instituição influenciam cada vez mais a definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades. Dessa forma, contribui para reduzir a autonomia institucional, já que a prática cotidiana está cada vez mais influenciada pela lógica do mercado e pelas prioridades definidas pelo Estado.

Dentro desse contexto é que pode ser entendido o documento intitulado “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação *Sensu* Estrito em Nível de Mestrado”, publicado em 17 de outubro 1995. Esse programa visava a estabelecer “procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional”. A Portaria CAPES nº 47/1995 estabeleceu sete requisitos e condicionantes que incluem as condições para as instituições proponentes; os requisitos e atuação dos docentes; a articulação entre ensino, pesquisa e o setor produtivo; a estrutura curricular; o caráter do trabalho final de curso; a prioridade a instituições que já contam com pós-graduação *stricto sensu* e as alternativas de financiamento.

Chamam atenção algumas peculiaridades que revelam o caráter desses cursos como resposta às demandas do “setor produtivo”. Primeiro, a inserção no programa de “docentes selecionados por qualificação profissional”, os quais seriam habilitados a “atuar como co-orientadores”. A Portaria ressalva que estes “deverão constituir uma parcela restrita do corpo docente, e sua escolha deve ser pertinente aos objetivos do curso, cuidadosamente justificada, documentada e controlada”. Além disso, acrescenta-se que a existência “de projetos em parceria com o setor produtivo, bem como a oferta de atividades de extensão, são requisitos essenciais ao credenciamento institucional”. Mais ainda, os trabalhos de conclusão de curso poderiam compreender, além da tradicional dissertação, “projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos”.

No mesmo sentido, recomendava-se que, na avaliação dos cursos pela CAPES, a “produção técnico-profissional decorrente de atividades de pesquisa e

extensão, deverá ser especialmente valorizada” e que, do ponto de vista do custeio, “curso deverá procurar o autofinanciamento, devendo ser estimuladas iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio”.

Como se nota, os mestrados profissionais nascem marcados pela égide de atenção ao mercado, de articulação íntima com o setor produtivo – em contraste com os cursos *stricto sensu* acadêmicos, mais interessados na pesquisa sem vínculo com as demandas imediatas do capital, o que confirma em certa medida a centralidade assumida no que diz respeito a revisão do modelo de universidade que passa a ser privilegiado, conforme indicado por Sguissardi (2004) – a universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva, essa última característica pautada na lógica gerencial implantada a partir da Reforma do estado brasileiro.

Posteriormente, a Portaria nº 47/1995 seria revogada pela nova Portaria CAPES nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Esse documento dispôs sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais, além de indicar a fundamentalmente, os mesmos requisitos e condições para o enquadramento do mestrado profissional. Reforçou a necessidade de manutenção de padrões de qualidade condizente com os padrões da pós-graduação *stricto sensu* até então ofertados, além disso, indica ainda a necessidade desses cursos apresentarem uma feição peculiar, já que se destinariam a formação profissional.

No ano de 2009 foram publicadas pela CAPES outras duas Portarias, no espaço de poucos meses, a respeito dos mestrados profissionais: a Portaria nº 07, de 22 de junho de 2009 e a Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Essa última atualizou a primeira, principalmente levando à retirada de algumas determinações contidas na primeira. Exemplo disso foi a necessidade de adequação entre o tempo de duração e o currículo do curso, tempo de titulação mínimo de um ano e máximo de dois anos, além da inserção e a do Artigo 2º, que garantia expressamente ao detentor do mestrado profissional “os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico”.

Além do mais, essa portaria de dezembro de 2009 trouxe em seu Artigo 4º, um detalhamento maior acerca dos objetivos do mestrado profissional:

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.

Parágrafo único. No caso da área da saúde, qualificam-se para o oferecimento do mestrado profissional os programas de residência médica ou multiprofissional devidamente credenciados e que atendam aos requisitos estabelecidos em edital específico.

Como se nota, o mestrado profissional se constitui em um modelo de formação cujo padrão de qualidade é pautado pela necessidade de instrumentalização de profissionais para o seu campo de atuação, além de sinalizar para formação de pessoal e desenvolvimento de processos de inovação voltados para o atendimento das necessidades do setor produtivo. Tudo isso indica o predomínio de uma formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* caracterizada pela articulação com o mercado de trabalho, o que é reforçado pela leitura do Parágrafo Único do Artigo 5º da portaria já mencionada:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional. (BRASIL, 2009b)

A Portaria nº 17/2009, sob a qual surgiu e se delineou o PROFLETRAS, objeto deste trabalho, foi revogada pela Portaria CAPES nº 389, de 23 de março de 2017, na qual se dispõe sobre o mestrado profissional sobre uma nova modalidade de formação *stricto sensu*, o doutorado profissional. Essa Portaria, sensivelmente menos extensa e detalhada que as anteriores, focaliza basicamente os objetivos, entre os quais se lê:

II - Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

[...]

IV - Contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (BRASIL,2017)

Como se nota, o documento reafirma o caráter utilitário da formação e pouco indica além disso, delegando à CAPES a tarefa de “regulamentar e disciplinar, por meio de portaria, a oferta, a avaliação e o acompanhamento dos programas” num prazo de 180 dias.

Os documentos analisados, ao reafirmar os padrões de qualidade na oferta dos mestrados profissionais, já se visava as dificuldades de aceitação desses cursos pela comunidade universitária, o que num primeiro momento de fato ocorreu. Entretanto, os dados encontrados no Geocapes<sup>20</sup> (Sistema de informações Georreferenciadas da Capes) indicam um crescimento significativo desses cursos em 2016 forma registrados 703 cursos dessa natureza, com o predomínio da oferta nas regiões Sul e Sudeste.

Além dos documentos oficiais e apesar do breve tempo de existência, algo já se tem escrito sobre os mestrados profissionais, como veremos adiante.

#### **2.4 - Os mestrados profissionais em uma revisão da literatura**

Segundo Paixão e Bruni (2013), o mestrado profissional veio à luz em um momento muito específico para a pós-graduação brasileira. As autoras destacam dois aspectos importantes no contexto da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil no momento em que surgiam os mestrados profissionais: a) o crescimento dos programas de doutorado não era muito significativo, o que provocava grande valorização do único tipo de mestrado existente, o acadêmico; e b) as avaliações dos cursos por parte da CAPES estavam ficando mais específicas e fundamentadas, principalmente, na produção científica publicada. Assim, os mestrados profissionais já iniciaram em desvantagem na comparação com os cursos acadêmicos plenamente estabelecidos, o que gerou, inclusive, uma série de controvérsias a respeito da sua avaliação.

Dentre os autores que vem se dedicando a estabelecer diferenças entre mestrado profissional e acadêmico, e analisar suas potencialidades e efeitos, destacam-se Ribeiro (2010), Fischer (2005) e Cunha e Agranionih (2017).

Ribeiro (2010) utiliza as formulações teóricas de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2003 p. 58 *apud* Ribeiro 2010, p. 435), utiliza o conceito de campo acadêmico,

---

<sup>20</sup> <https://geocapes.capes.gov.br>

conceito que se apresenta dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, mas que se encontra inserido em um espaço social mais amplo; é entendido de forma relacional, que se encontra em movimento, além de pressupor a tomada de posição, luta, tensão e poder que envolvem indivíduos ou instituições, os quais criam os espaços e os fazem existir pelas relações que aí estabelecem. O autor mostra o embate no campo acadêmico que abrange as diferentes posições sobre os mestrados acadêmicos e profissionais. Menciona a existência de uma “tradição”, desde a instituição da pós-graduação no Brasil, segundo a qual difunde-se o entendimento de que mestrado acadêmico é o centro irradiador da pesquisa, onde se faz “a verdadeira ciência”. Esse autor identifica o confronto de visões antagonistas que opõe a autonomia dos pesquisadores ditos “puros” à heteronomia dos pesquisadores “aplicados”, o que acabaria por impedir de ver que aquilo que se confronta. Na realidade, em seu entendimento, seriam duas formas de pesquisa, ambas relativamente autônomas: uma voltada, antes, pelo menos na intenção, para a invenção científica e participante (bem ou mal) da lógica do campo científico; a outra voltada, antes, para a inovação, mas igualmente independente, para o melhor e para o pior, das sanções do mercado e capazes de designar, para si própria, fins igualmente universais de serviço público e de promoção do interesse geral.

Para Ribeiro (2010), a ideia construída é a de que a teoria pura seria destinada aos pesquisadores “puros” da Academia. Concordando-se ou não com a afirmativa, cabe o questionamento: qual o grau de pureza dessa teoria e dessa Academia? Ou, o que ainda parece mais pertinente, qual a validade da pureza para a criação ou movimentação da teoria? Por que um mestrado profissional, com toda sua inserção social, não pode, também, produzir teoria qualificada?

Fisher (2005), afirma que o mestrado profissional é a forma mais visível de disputa entre lideranças da comunidade acadêmica e das instituições que defendem tradições ou inovações como se fossem mutuamente exclusivas. Nesse contexto, reforça que um mestrado profissional deve ter padrões de exigência tão rigorosos quanto os do mestrado acadêmico, só que com critérios diferentes, pois são cursos de natureza “qualitativamente diferenciada”. Mestrados profissionais seriam experiências de inovação e reinvenção das práticas acadêmicas e como tal devem ser tratados.

Dentre aqueles que estabelecem diferenças entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico destaca-se, ainda, Ribeiro (2010), para quem a principal

diferença entre o curso acadêmico e o profissional é o produto, isto é, o resultado almejado. Segundo esse autor, no mestrado acadêmico, pretende-se, pela imersão na pesquisa, formar, a longo prazo, um pesquisador. No mestrado profissional, 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 as suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social.

Por último, Cunha e Agranionih (2017), focalizam a identidade dos mestrados profissionais em Educação, caracterizados pela formação voltada para a prática profissional e para a possibilidade de incorporar a essa prática inovações fundamentadas em pesquisas científicas, análises teóricas e práticas capazes de resolver problemas peculiares no ambiente escolar, promovendo avanços no meio social.

Os mesmos autores, em balanço realizado sobre essa forma de qualificação docente, questionam seus primeiros produtos, seus limites e seu alcance como instrumento de intervenção na educação básica. Na discussão, Cunha e Agranionih (2017) citam a reflexão sobre a própria prática como um dos desafios a ser enfrentado, no caso do Mestrado em Educação, a fim de formar professores pesquisadores, reflexivos e autônomos, capazes de promover mudanças através dos estudos e das pesquisas a partir da reflexão da própria prática docente acerca do meio de construção dessas reflexões.

Por sua parte, Oliveira e Oliveira (2011) apontam o que chamam “pontos críticos” em relação ao mestrado profissional. A partir de levantamento feito pela ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), os autores mencionam preocupações acerca do programa que não foram efetivamente superadas pela Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dentre estas, destacam-se:

A flexibilização das condições de oferta que podem pôr em risco os padrões de qualidade da pós-graduação em educação; a diversificação institucional na oferta de curso de pós graduação em educação stricto sensu considerando a possibilidade de oferta por instituições sem nenhuma tradição na oferta de pós- graduação; o aligeiramento dos processos formativos no que se refere ao escopo do curso, a restrição da formação a aplicação “orientada para o campo profissional”, a redução do tempo de titulação ao mínimo de um e máximo de dois anos; a redução da interlocução entre as áreas de conhecimento; a flexibilização da titulação exigida para o quadro docente incluindo profissionais sem título de doutorado; admissão do regime de trabalho parcial para os docentes do curso; flexibilização das exigências ao trabalho final do curso. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011, p.124-125)

Além dessas preocupações, os autores elencam também as instituições que promovem os mestrados profissionais, já que a Portaria nº 17/2009 permitiu que a modalidade seja criada em IES públicas ou privadas, o que incluiu instituições ou mesmo empresas sem experiência com mestrado acadêmico. Nesse sentido, teme-se que a lógica dos negócios e do mercado possam predominar na oferta dos cursos mais que as demandas reais de diferentes setores profissionais. Especificamente na área da Educação, os autores acreditam que é necessário evitar a predominância da lógica de mercado na oferta de formação via mestrados profissionais.

No mesmo sentido, Silva Jr. e Kato (2012) problematizam os fenômenos de certificação em massa, internacionalização e mercantilização do conhecimento. Partindo da análise do Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020) e avançando sobre as mudanças estruturais no Brasil em 20 anos, abordam as políticas públicas de Educação, não somente a graduação e pós-graduação, mas também a educação básica, chamando atenção para a progressiva mercantilização do sistema educacional. No que se refere às relações entre pós-graduação e educação básica, tema sensível aos mestrados profissionais em Educação e nas várias licenciaturas, afirmam:

No que se refere à educação básica, o atual PNPG destaca o duplo papel articulador da Capes em prol de um pacto nacional de desenvolvimento educacional em conformidade com as diretrizes que regem o atual sistema de pós-graduação, com identidade direta com o Plano Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação e a Política Industrial e de Comércio Exterior. Isto está dito de forma explícita no plano, com as exaustivas indicações das relações entre o desenvolvimento produtivo e a expansão da pós-graduação levando ao que eles ponderam sobre a necessidade de estabelecer *sinergia* entre o ensino de pós-graduação, o empresariado e a sociedade. (SILVA JR E KATO,2012. p. 21)

Neste trecho, podemos observar a relação, legitimada institucionalmente, entre o desenvolvimento produtivo e a expansão da pós-graduação, num processo no qual os cursos no formato do mestrado profissional, voltados para o mercado de trabalho e a especialização do profissional atuante, têm papel central.

Em síntese, destacamos que o mestrado profissional nasce da demanda de profissionais mais bem preparados para atender o mercado profissional, desenvolver ações de alto padrão e inovadoras que alimentassem o desenvolvimento do setor produtivo. Segundo afirma Schugurensky, o fortalecimento da competitividade econômica requer de imediato a “inovação de produtos e processos, ênfase em currículos ligados às necessidades do mercado, melhor preparação dos estudantes

para o mundo do trabalho a um custo per capita menor e efetiva e eficiente gerência do trabalho institucional e docente” (apud SGUISSARDI, 2004, p. 190).

Nesse contexto, há como ponto positivo o fato de que a demanda e o avanço científico e tecnológico têm a necessidade de cursos com este formato, voltados para os profissionais em ação, os quais buscam conhecimento para o melhor desempenho e qualidade do seu trabalho. No âmbito da Educação, o ganho pode ser uma melhor articulação entre o conhecimento acadêmico e a prática docente e a decorrente elevação na qualidade de ensino.

Por outro lado, a expansão desta modalidade de programa de forma centralizada e demasiadamente tecnicista promove o sério risco de apenas de servir ao mercado, que capitaliza o conhecimento, derivando na formação de profissionais aptos e eficientes, mas com atuação demasiadamente específica, proletarizada e técnica; sem nenhuma reflexão mais ampla sobre seu lugar na engenharia produtiva e produtivista; sem possibilidade de se tornar ativo no sistema.

É sobre as propostas específicas de formação continuada para a área de formação que trata a seção posterior.

### **3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ÁREA DE LETRAS**

Após tratar os mestrados profissionais como uma modalidade de formação continuada no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, passamos a discutir, nesta seção, as iniciativas e características das formações em nossa área de interesse: a qualificação de professores de língua materna.

Discutiremos o que se entende por formação continuada e quais as políticas de formação voltada para os professores de Língua Portuguesa, sobretudo após a aprovação da LDB nº 9394/1996. A partir de então, criou-se um conjunto de diretrizes que provocaram mudanças importantes na educação escolar de um modo geral – e na formação de professores, de modo particular. Essas mudanças decorreram da intenção de rever o processo de escolarização, sobretudo os que ocorrem na educação básica, com vistas à qualificação do futuro trabalhador, em decorrência do interesse do Governo Federal em adequar essa formação aos acordos assumidos em âmbito internacional. E última análise, as mudanças respondem ao desejo de rever a formação do profissional responsável por desencadear essa nova educação – o que



pode ser percebido no Parecer nº 009/2002 (BRASIL, CNE, 2002, p. 10), que indicou a necessidade de

revisão profunda de aspectos essenciais da formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (...) (BRASIL, CNE, 2002, p. 10).

Desde essas orientações, verificou-se uma tendência em ampliar no currículo dos cursos de formação de professores os conteúdos curriculares voltados para a dimensão prática, a qual passa a ser entendida como componente curricular fundamental nos projetos dos cursos, e que se acreditava poderia alterar significativamente a formação do docente em atuação na educação básica. Mais recentemente, em 2017, o Governo Federal realizou um diagnóstico sobre a formação de professores no Brasil. Segundo os resultados apresentados à sociedade brasileira constatou-se que permanece a ocorrência de resultados insatisfatórios (nos exames que integram a avaliação em larga escala) obtidos pelos estudantes da educação básica; nessa lógica responderiam grandemente por esses resultados insuficientes dos estudantes, a baixa qualidade da formação de professores, os currículos extensos que não oferecem atividades práticas, dentre outros. A possível saída para tal seria dentre outros a formação em serviço, que passaria a ocorrer ao longo da graduação com ingresso após o 2º ano. Outros aspectos igualmente importantes continuam a ser ignorados, como a questão que envolve a estrutura física das escolas, a valorização docente que se expressa na atratividade e condições de trabalho. Mais uma vez a questão da formação docente continua a ser supervalorizada.

### **3.1 O que se entende por formação continuada?**

Nos últimos anos, tem sido recorrente a difusão da terminologia “educação continuada”. Seu entendimento, no Brasil, segundo Gatti (2008), dá-se nos limites de cursos estruturados, formalizados e ofertados após a graduação, na entrada do magistério ou em outro momento. É compreendida, de modo geral, como qualquer atividade que auxilie a performance profissional, em ocasiões tão diversas como reuniões pedagógicas, horas de trabalho coletivo, congressos, seminários, etc.

Nesse espectro amplo, ainda de acordo com Gatti (2008), a formação continuada se tornou forte em distintos setores profissionais e universitários, especialmente em países desenvolvidos. Sedimentou-se, assim, a exigência dessa formação como requisito para o trabalho numa concepção de atualização permanente acerca das mudanças de conhecimentos e tecnologias. Dessa perspectiva, a educação continuada se cristalizou como aprofundamento e avanço nas formações profissionais, sendo incorporada definitivamente aos setores educacionais. A concepção e finalidade de formação continuada se transformou no decorrer do tempo, assim como a formação inicial, sempre atrelada de alguma forma ao contexto econômico, político e social do Brasil. A compreensão acerca da importância da aprendizagem continuada para o desenvolvimento profissional deixou há alguns anos de lado os cursos rápidos com técnicas de aprendizado instrumentais e irregular de formação.

As denominações para formação continuada como vimos anteriormente são variadas, inúmeros termos são voltados a aquisição de novas habilidades e conhecimento profissionais. Nas palavras de Garcia (1999), durante muito tempo expressões como aperfeiçoamento, formação em serviço, formação continua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos semelhantes e é preciso diferencia-los. Para tal, iremos nos valer das contribuições de Gatti e Melo (1972), Garcia (1999) e Rodrigues (2004).

De acordo com Gatti e Melo (1972), os termos treinamento e reciclagem se diferenciam da seguinte forma: “treinamento” remete à ideia de formação para a aquisição de habilidades específicas, enquanto “reciclagem” se referia à preparação num sentido mais amplo para o exercício de uma nova função. Aplicados aos profissionais de Educação, ambos geravam expectativas entre os docentes que aguardavam a resolução dos problemas escolares de forma imediata e definitiva.

Apesar de os professores e gestores não terem qualquer participação na elaboração da maioria das propostas de formações, são responsabilizados pelos problemas. Segundo Militão e Leite (2013), a busca de possíveis soluções para a crise educacional tem se limitado às políticas de formação continuada, expressas nas mais diversas formatações, na maior parte das vezes responsabilizando-se exclusivamente os docentes pelos problemas educacionais – fato que evidencia a desconsideração do contexto de trabalho e da voz do trabalhador na elaboração de políticas para a área.

Ainda, ressalte-se a ineficácia provocada pelo caráter isolado, não sistemático, pouco consistente da atuação de muitos professores. Nas palavras de Stenhouse (apud IMBERNÓN, 2001):

O poder de um professor isolado é limitado. Sem o esforço dele jamais se poderá obter a melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão organizados e apoiados”. A formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma experiência de inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais. (STENHOUSE apud IMBERNÓN, 2001, p 22)

Domingues (2009) defende que a promoção de mudanças através da formação contínua necessita levar em consideração as reais demandas dos professores, iniciantes e veteranos; adotar a participação de todos na elaboração de propostas e discussões pedagógicas, na organização de projetos de estudos e das reuniões de trabalho. A formação precisa se tornar parte das condições de trabalho dos docentes, envolvendo os sistemas de ensino e assegurando condições institucionais técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor.

Do ponto de vista do ambiente formador, Imbernón (2009) sugere que a formação permanente e eficaz deve ser feita no âmbito da escola, pois ali é onde professor é parte fundamental e integrada, além de que uma simples mudança no lugar da formação o converte em lugar de transformação. Segundo o autor,

A instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional da educação também possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimentos de relações de estímulo e questionamento mútuo. (IMBERNÓN, 2007, p. 86-87)

É o mesmo autor que lembra que “o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado com isso a inovação e a mudança”. E acrescenta: “a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”. (IMBERNÓN, 2007, p. 42)

Contudo, ao falarmos especificamente de formação continuada de professores, há a necessidade de explicitar o que diz a lei maior que rege a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN), na qual a finalidade da educação superior está descrita.

O capítulo IV da LDBEN trata da Educação Superior e no Art. 43, em seu inciso II, expressa a responsabilidade dessa etapa da educação por prover formação continuada:

A educação superior tem por finalidade [...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e **colaborar na sua formação contínua**. (BRASIL, 1996) [grifo nosso]

Em relação aos cursos e programas previstos, esses estão dispostos na LDBEN, no já mencionado Artigo 43, inciso III, e abrangem os cursos sequenciais, de graduação e de pós-graduação. Em relação a estes últimos, compreendem programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

No Art. 67 da referida lei, assim está expresso: “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.” Como se nota, esse dispositivo da lei, responsabiliza os sistemas de ensino pela promoção e a valorização dos profissionais da educação, o que deve ser incluído em seus estatutos e planos de carreira do magistério público. Essa responsabilização se expressa no inciso II do mesmo artigo, onde se lê: “aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Dessa perspectiva, o aperfeiçoamento profissional continuado faz parte do conjunto de ações voltada para a valorização dos profissionais da educação, assegurado pela LDB, e assentado sobre a ideia de que a educação continuada é necessária para o desenvolvimento social e profissional.

Acerca da educação profissional, a LDB, em seu Artigo 40, explicita que “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Adiante, no Artigo 87, disposição transitória que estabelece diretrizes para a chamada “Década da Educação”, indica-se que a responsabilidade de realização destes programas de capacitação para todos os professores em exercício fica a cargo dos Municípios, Estados, Distrito Federal e, em caráter suplementar, da União, os quais podem se utilizar da educação a distância conforme descrito no Art. 87, § 3º, inciso III<sup>21</sup>.

No processo de expansão de iniciativas e programas de formação de professores a que se assistiu no século XXI, muitas horas foram, de fato, alocadas para atividades realizadas na modalidade “a distância”. Esta, anunciada em várias passagens da LDB/1996, em especial no Artigo 80, só seria regulamentada definitivamente pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no qual se lê, em seu Artigo 1º:

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

O Decreto também determina a necessidade de momentos presenciais para avaliações, estágios, defesa de trabalhos finais (Artigo 1, § 1º), define os “níveis e modalidades educacionais” a que pode ser aplicada, as durações dos cursos, como se darão avaliações e autorizações de funcionamento, etc. Quanto a seus objetivos e usos, Lessa (2011) afirma que

No Brasil, a EAD surge como possibilidade de difusão e de democratização da educação de qualidade e como uma das melhores opções para a inclusão social, e para a melhoria quantitativa e qualitativa do processo educacional; tudo isso face à limitação do sistema educativo convencional, também denominado de tradicional e de presencial, de responder às demandas pleiteadas pela evolução da sociedade e dos processos de comunicação. Assim é que, as limitadas oportunidades de acesso ao Ensino Superior, por exemplo, não se enquadram num cenário de instabilidade e mutação dos mercados de trabalho, a ponto de clamar por novas fórmulas, a fim de se atingir cidadania, desenvolvimento e justiça social. (LESSA, 2011, p. 18)

Apesar de ter não vencido ainda a estigmatização que pesa sobre a Educação a Distância<sup>22</sup>, a qual se relaciona com o caráter de massificação e pouco cuidado com

---

<sup>21</sup> Importa lembrar que no Artigo 62, §2º, da LDB/1996 já se admitia que a “formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” poderiam “utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”.

<sup>22</sup> “Acredite-se ou não, houve um tempo em que ninguém imaginava que se pudesse educar sem um professor fisicamente presente junto ao aluno, de modo a transmitir-lhe seu saber e a corrigir os erros cometidos durante a aprendizagem. Na verdade, esta crença, ao ter sido mantida durante séculos,

uma formação acadêmica de qualidade que esses cursos em muitos casos assumem, alguns programas de formação de professores adotaram esta modalidade, total ou parcialmente. Programas e ações voltados para a formação dos professores como Proinfantil, Prointegrado e GESTAR são disponibilizados pelo Ministério da Educação, como podemos observar no *site* oficial do Ministério.

Entre os programas aparecem cursos de nível médio, em modalidade Norma - o Proinfantil<sup>23</sup>, destinado “aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério”; o ProInfo Integrado<sup>24</sup>, “voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar” e disponibilizado em várias plataformas, como o Portal do Professor, a TV Escola e o DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais, do qual constam cursos como Introdução à Educação Digital (60h), laboração de Projetos (40h), Redes de Aprendizagem (40h), entre outros.

Mencione-se, ainda, a existência de programas em sistema misto, como o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II)<sup>25</sup>, que “oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas”. Aqui, a carga horária de 300 horas é dividida em 120 horas presenciais e 180 horas a distância.

Apesar da LDB 9.394/96 amparar a formação continuada, a forma como ela é desenvolvida no País provoca diversos problemas e gera muitas críticas. Segundo Gatti (2008), houve ampliação e apropriação do termo educação continuada e o efeito perverso desse fenômeno foi a evidenciação da precariedade na formação inicial. No

---

ditou raízes tão profundas que até hoje muitas pessoas, até nas universidades, acham que qualquer educação que não tenha professor presente só pode ser uma Educação de segunda classe.” (BORDENAVE *apud* LESSA, op. cit., 2011, p. 19)

<sup>23</sup> Sobre o programa, ver:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12321:proinfantil-apresentacao&catid=288:proinfantil&Itemid=548](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12321:proinfantil-apresentacao&catid=288:proinfantil&Itemid=548) [Consultado em 18/12/2017]

<sup>24</sup> Sobre o programa, ver:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13156&Itemid=823](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156&Itemid=823) [Consultado em 18/12/2017]

<sup>25</sup> Sobre o programa, ver:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12380&Itemid=811](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Itemid=811) [Consultado em 18/12/2017]

cenário instalado, as formações continuadas assumiram o caráter de formações compensatórias, especialmente na área pública, o que se pode constatar em inúmeras pesquisas e avaliações feitas no Brasil:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação –posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58)

Maués (2003) também trata do caráter compensatório assumido pela formação. Segundo a pesquisadora, existe uma corrente de gestores da educação que pensa a formação continuada como uma forma reparadora das lacunas e deficiências da formação inicial, colocando em dúvida o valor das instituições formadoras sobre as quais exerceria efeito nocivo:

Dessa maneira a formação contínua viria contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua. (MAUÉS, 2003, p. 104)

Assim como Maués (2003), Davis, Nunes e Almeida (2011) aponta o entendimento sobre a formação continuada em relação ao déficit de formação inicial:

A Formação Continuada de professores seria imprescindível para contornar as mazelas deixadas pela formação inicial. Nessa ótica, o docente precisa passar por um processo de aprimoramento amplo, que atua como “remédio” para sanar os muitos problemas que a pobre, heterogênea e superficial formação de base coloca para o ensino e para a educação das futuras gerações. Essa abordagem centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes e constitui, justamente por isso, o que se pode denominar de “abordagem do déficit”. (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, P. 17)

Importa lembrar que, se a formação continuada está inserida no complexo de exigências de modernização dos sistemas de ensino, ela não pode ser confundida com o aperfeiçoamento profissional. Maués (2003) distingue:

O trabalho diferencia duas expressões que são frequentemente utilizadas em todas as publicações sobre o assunto, quais sejam, o aperfeiçoamento

profissional e a formação contínua. Quanto à primeira, a definição apresentada refere-se a todas as atividades que permitem o desenvolvimento das competências, os conhecimentos, a expertise e outras características necessárias para o processo de ensino. Esses aspectos envolvem a reflexão, o trabalho pessoal e os cursos formais. Já a propósito do segundo termo, formação contínua, o trabalho refere-se mais particularmente às ações de formação das quais participam os professores que estão em exercício. (MAUÉS 2003, p. 104)

A partir dessa distinção, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) propõe seis objetivos para a formação continuada:

A atualização dos conhecimentos após a formação inicial, a adaptação das competências ao novo contexto, a possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central, a possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino, a troca de informações e de competências entre os professores, a ajuda aos professores mais fracos a fim de que melhorem sua eficiência. (MAUÉS, 2003, p. 104)

Além de Maués (2003), que indica que a formação contínua é por um lado uma forma de suprir as lacunas das formações iniciais e de outro servir ao setor produtivo, outros autores como Garcia (1999), Imbernón (2001), Thurler (2002) e Gatti (2008) tematizam o tema e revelam as inúmeras possibilidades formativas dentro do que se entende pela modalidade.

Para Gatti (2008), a formação continuada pode se referir a qualquer ocasião que tenha como foco a reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento e desenvolvimento da profissão; dentre essas estão relacionadas a continuidade como horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino. Incluem-se ainda relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, curso via internet etc.), grupos de sensibilização profissional etc.

Ainda, a autora chama atenção para o surgimento de muitos cursos não gratuitos a partir da apropriação, pelo mercado, do discurso da necessidade de renovação constante. Nesse sentido, os constantes desafios que são colocados nos currículos e ao ensino pelos sistemas em resposta a demandas cada vez maiores de crianças e jovens, as dificuldades dos docentes de responderem a esses novos contextos, cada vez mais fluidos e exigentes, são capitalizadas por entes privados que fazem do conhecimento mercadoria – o que é ratificado por Maués (2003), ao discutir a maneira



como a formação continuada se constitui no interior das reformas educacionais, empurrando para o docente a responsabilidade de atualizar e responder às exigências sociais. Dada a incapacidade do poder público de suprir a demanda de formação de forma gratuita e qualificada, os profissionais ficam expostos às ofertas pagas e nem sempre adequadas oferecidas pelo mercado educacional privado, cada vez mais multinacional e padronizado.

Em resumo, nos últimos anos a formação continuada vem sendo vista como um valoroso quesito no mundo do trabalho. A ideia de atualização constante em paralelo com as mudanças nos conhecimentos tecnológicos condiciona o avanço profissional. Nesse sentido, as atualizações estão correlacionais com a educação continuada, cuja necessidade ininterrupta se incorporou aos setores profissionais da Educação.

Em meio às mudanças e à valorização da formação continuada pelo mercado, o avanço desta empreitada não deveria recair somente ou principalmente sobre professores, gestores ou políticas públicas, mas ao conjunto social, levando em consideração os anseios e sugestões dos professores, que são os maiores conhecedores de seus espaços de trabalho. Desse ponto de vista, segundo Thurler (2002), no processo de profissionalização das práticas a partir da inovação no desenvolvimento escolar, percebe-se de forma clara que o princípio da formação continuada clássica, como os catálogos de curso com inscrição autônoma e individual ou informações pontuais sem vínculos com o projeto da escola, são apenas concepções de “colcha de retalho” que, sem um referencial de competências, não é de forma nenhuma eficiente em qualificar competências individuais e coletivas.

Dentre variadas formas, tipos e denominações em que se manifesta a formação continuada, vale ressaltar a importância de programas voltados exclusivamente para o professor e suas demandas em sala de aula. Diante de uma sociedade em constante mudanças, é necessária a valorização docente em diversos pontos, principalmente na oferta de uma formação de qualidade e que corresponda aos anseios dos profissionais atuantes no chão das escolas. É dessa demanda que surgiram, no Brasil do século XXI, diversos programas de formação em nível de *lato e stricto sensu*. Entre estes, elegemos como objeto de estudo o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Antes de focalizá-lo, porém, é preciso tratar dos programas que se propõem a formar professores de Língua Portuguesa.

### 3.2 Políticas de Formação continuada para professores de Língua Portuguesa

A publicação dos parâmetros curriculares Nacionais (PCN), no ano de 1997, e Dos Parâmetros curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), em 1998 trouxeram reflexões e diretrizes que balizariam a educação Brasileira e, em especial, no caso do PCNLP, direcionariam o ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental.

Os documentos oficiais congregam, de fato, o que havia de mais moderno em concepções e perspectivas teórico-metodológicas para a área. No entanto, segundo Silva e Petroni (2011), para que tais diretrizes fossem efetivamente implantadas e concretizadas nas salas de aula da educação básica era fundamental introduzi-las nos cursos de formação inicial e continuada dos docentes, contribuindo-se não só para a reflexão sobre as orientações desse material, mas também para a discussão de problemas e soluções no tocante à prática pedagógica do professor.

Dentre várias abordagens dos documentos, no que tange à língua materna, Silva e Petroni (2011) expõem a centralidade ocupada pelo desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas do aluno da educação básica, pela necessidade de construção de um ensino contextualizado e significativo e, especialmente, da formação de um indivíduo crítico, consciente e participativo, capaz de intervir no meio social do qual participa.

No contexto que vimos delineando nas seções anteriores, compreende-se que as diretrizes impressas nos documentos oficiais impõem um conjunto de desafios quase intransponíveis para o professor cuja formação inicial pouco caminhou pelas rotas indicadas pelos Parâmetros. Assim, segundo Silva e Petroni (2011)

para um ensino de língua materna mais significativo, que forme sujeitos críticos e conscientes do seu papel social, é preciso oportunizar ao educador não leituras simplificadas e superficiais, mas aprofundamentos teóricos, metodológicos, conhecimento amplo a respeito de teorias várias que embasam as orientações oficiais, com a devida atenção que um estudo como esse merece. (SILVA; PETRONI, 2011 p. 160)

Diante da aparente incapacidade para intervir de maneira significativa nas licenciaturas em Letras a fim de garantir ao formando os “aprofundamentos teóricos e metodológicos”, os governos têm apostado em cursos de formação continuada de duração mais curta e mais focados em determinadas habilidades e técnicas pré-concebidas que resolvam, de imediato, problemas educacionais.

Sob essa intenção, vários programas vêm sendo implantados pelo Ministério da Educação, em parceria com as redes Municipal e Estadual de Educação: PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Pró infantil, Proinfo, Proinfo Integrado, Pró-letramento, Gestar II. De acordo com o descrito no sítio oficial do MEC, todos, apesar das particularidades, ostentam um objetivo comum: melhorar a qualidade da educação, do ensino no Brasil.

Dentre esses programas, destacamos o Pró-letramento e o Gestar II, voltados para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, com vistas à atuação nos anos iniciais e finais, respectivamente, do ensino fundamental. Ambos buscam melhoria de qualidade da leitura e escrita.

O Pró-letramento “é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.”<sup>26</sup>

Segundo Luz (2012), o objetivo maior do Pró-letramento é a melhoria na qualidade de ensino e busca em conjunto o atendimento dos parâmetros estabelecidos e um bom desempenho a partir das avaliações de larga escala, como a avaliação nacional (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, IDEB) e da avaliação Internacional (PISA).

É importante salientar que o curso é voltado para professores vinculados à Rede de educação básica, tendo como foco, segundo a autora, a formação na aprendizagem de conteúdos escolares e no processo de formação direcionado para o desenvolvimento de competências a serem utilizadas no exercício profissional e que o desenvolvimento das atividades ocorre em dois momentos: roteiro de trabalho para o encontro (Pensando juntos – retoma o que foi trabalhado no fascículo anterior, 2. Trabalhando em grupo – abre o estudo de um novo conteúdo e 3. Nossas conclusões – faz a síntese do dia de trabalho) e roteiro de trabalho individual, que é a execução das ações na sala de aula.

Os materiais utilizados no curso do Pró-letramento são fascículos de Alfabetização/Linguagem que abordam diferentes temas dentro da área da linguagem,

---

<sup>26</sup> Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12346&Itemid=700](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700)

desde capacidades linguísticas estratégicas na alfabetização à avaliação, passando pela reflexão acerca do livro didático. As atividades formativas são previstas para serem realizadas em três encontros de quatro horas.

Por sua vez, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II “oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.”

27

De acordo com Silva e Petroni (2011), assim como o Pró Letramento, o GESTAR II tem em seu principal objetivo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pelo que mantém seu foco na atualização dos conhecimentos dos educadores e o aprimoramento da competência profissional dos professores. O material do curso se compõe de um conjunto de cadernos: os de teoria, denominados *Teoria e Prática* (TP), os de *Atividades de Apoio à Aprendizagem*, denominados AAA, na versão do professor e na do aluno, ao que se soma um Guia Geral.

Silva e Petroni (2011), apesar de ressaltarem a necessidade e importância de formações continuadas como as citadas, alertam para uma postura que considera pouco o professor como agente e traz “soluções” que nem sempre respondem à realidade enfrentada pelo docente. Muitas vezes, de fato, em vez de promover a emancipação pedagógica, tais cursos se configuram mais como ferramentas de controle, dirigindo e engessando o professor, pressionando-o por determinados resultados educacionais específicos.

Em síntese, pode-se dizer que desde a aprovação da LDB (1996) um amplo conjunto de ações estiveram direcionadas para a melhoria da qualificação do trabalhador docente que atua na educação básica. Entretanto, pela centralidade assumida pelas propostas de qualificação, pela verticalidade que pouco espaço dá à participação do docente, pelo caráter tecnicista e objetivos que vão pouco além de alcançar resultados em testes padronizados de larga escala, coloca-se em xeque a efetividade das propostas em promover uma prática pedagógica reflexiva, autônoma,

---

<sup>27</sup> disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12380&Itemid=811](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Itemid=811)

inovadora, comprometida socialmente. É com essa preocupação que tomamos como objeto o PROFLETRAS.

Antes, porém, é preciso considerar as ferramentas de análise dos discursos dos professores egressos do programa e caracterizar os sujeitos, o que faremos na próxima seção.

## **4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS: ANÁLISE DO DISCURSO E PERFIL DOS EGRESSOS ENTREVISTADOS**

### **4.1 Análise do Discurso**

Conforme já mencionado, este estudo apresenta como *corpus* da pesquisa as entrevistas feitas com professores egressos no ano de 2015 do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal do Pará. Sobre esse *corpus*, propõe-se a aplicação de conceitos teóricos da Análise do Discurso (AD), especificamente a noção de interdiscurso, a partir dos estudos de Fairclough (2016) e Orlandi (2010) e Brandão (2006).

A escolha pela AD como abordagem através da qual se estudaram as entrevistas se deve à busca pela percepção qualitativa, não quantitativa, das categorias fundamentais presentes nas falas dos professores e ao interesse em dar importância ao lugar de fala dos entrevistados. Sob essa perspectiva pretendemos compreender além do senso comum, desvelar o dito e o não dito, o que não significa leitura nas entrelinhas nem interpretação pura e simples, mas o entendimento dos dados contidos nas falas dos sujeitos e no local de produção do discurso no meio profissional, os quais podem nos dar respostas para os nossos questionamentos.

É preciso, antes de tudo, pensar no que consideraremos, em nosso trabalho, o discurso. Aqui, o conceito assumirá o matiz de prática social, como defendido por Fairclough:

Ao usar o termo “discurso”, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94)

Para o autor, o discurso contribui com a elaboração de todos os campos da estrutura social que, de forma direta ou indireta, formam e limitam suas próprias normas e convenções. Brandão (2006), ratifica que o discurso é socialmente constituído e se constitui como ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos.

Sendo o discurso tão onipresente na prática de representação e significação do mundo, é importante ressaltar, com Orlandi (2010), que discurso não se trata somente de língua ou de gramática. O próprio termo, em sua origem, traz a ideia de curso, percurso, algo que está em movimento, pelo que a prática do discurso dá a ideia algo que não está acabado ou é estático, mas que se mantém vivo e em constante transformações.

Passando do discurso a sua análise, reconhecemos, com Nogueira (2001), que “não existe uma configuração ou explicação geral sobre a forma como as teorias e os métodos da Análise do Discurso podem ser aplicadas”, o que resulta em que esse “domínio é atualmente muito vasto e complexo, o que torna difícil dar uma definição única e simples de Análise do Discurso” (NOGUEIRA, 2001, p. 3; 21-22). Tal fato, no entanto, não nos exime da responsabilidade de explicitar algumas coordenadas sob as quais tomamos o termo em nosso trabalho.

Se os vocábulos “discurso” e sua “análise” são suficientemente amplos para criar confusão, é necessário, aqui, restringir o que chamamos de AD, nesta investigação, àquela disciplina nascida na França, na década de 60 do século XX, a partir dos estudos de Jean Dubois e Michel Pecheux, um linguista, outro filósofo, ambos trabalhando sob a perspectiva marxista, interessados nos movimentos sociais e na luta de classes (MUSSALIN, 2001, p. 113). O substrato teórico em que nasce a AD é variado e complexo, indo do materialismo histórico e da noção althusseriana<sup>28</sup> de que a linguagem é objeto em que se pode observar, de forma privilegiada, a materialização da ideologia, até os conceitos de inconsciente propostos por Freud e Lacan, passando pelas perspectivas linguísticas estruturalistas de Saussure e Jakobson (ibidem, p. 116-121). Desse complexo de suportes, a AD nasce como abordagem das manifestações linguísticas que “concebe o discurso como uma

---

<sup>28</sup>Segundo Motta e Serra (2014, p. 125) O sujeito na perspectiva althusseriana é tanto o sujeito da ação como também, ao mesmo tempo, o sujeito sujeitado a outro Sujeito (com s maiúsculo) que vem a ser uma ideologia, i.e, as crenças políticas, culturais, religiosas, esportivas etc., que todos os sujeitos individuais possuem.

manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social.” (Ibidem, p. 122). Daí que a AD é uma forma de abordagem do discurso interessada em estabelecer a relação entre o discurso e suas condições de produção: quem fala, para quem fala, de que lugar social e geográfico se fala, de que tempo histórico se fala. Sob essa perspectiva, Orlandi afirma que, através da AD

procura-se compreender a língua, fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história [...] a Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna-se possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2010, p. 15)

Ainda segundo Orlandi, (2010, p. 17) a AD não trabalha com interpretações ou procura “sentido verdadeiro” através de uma chave de interpretação, mas opera na construção de dispositivo teórico, de uma metodologia para a compreensão dos discursos e suas nuances.

Dentre os vários elementos da teoria discursiva, como noção de discurso, enunciado, formação discursiva, formação ideológica e interdiscursividade, estamos interessados, especificamente, no fenômeno do interdiscurso. Para abordar tal fenômeno é preciso, antes, mencionar a ideia de prática discursiva, pois o interdiscurso se dá a partir dessa prática. Para Fairclough “a prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (2016, p. 111).

O interdiscurso é o entrelaçamento de vozes, de discursos que forma o discurso individual, resultante de diferentes contextos histórico e social. sob essa perspectiva, não se pode falar em uma inauguração de discurso, constituído individualmente, mas em uma reorganização de elementos construídos anteriormente, produzidos e redefinidos em um dado contexto e que, com o passar do tempo, podem ser sustentados, propagados ou apagados. Courtine e Marandin (1981) apud Brandão (2006), afirmam que,

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida [...] a incorporar elementos pré-construídos produzidos no exterior dela própria; a produzir sua redefinição e seu retorno, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, a organizar a sua repetição, mas também a provocar eventualmente seu

apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação (COURTINE; MARANDIN, 1981 p. 91 apud BRANDÃO, 2006).

Ainda sobre a noção de interdiscurso, Orlandi o define como todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que as nossas palavras tenham sentido, é preciso primeiramente fazer sentido, pois para o efeito do interdiscurso “é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’ possa fazer sentido nas ‘minhas’ palavras.” (Orlandi, 2010, p. 34).

Como se nota, os conceitos de discurso, interdiscurso e de AD trazem como traço fundamental, para nosso trabalho, o caráter fortemente coletivo e ideológico que materializam. É sob esse ponto de vista que abordaremos o discurso dos professores acerca de algumas categorias interpretativas – autonomia, prática pedagógica e inovação – através de suas experiências profissionais, suas condições e seus lugares de fala.

A partir do que vimos mencionando, deve-se ressaltar que os discursos dos docentes são resultado de seus lugares de fala e de um complexo de discursos sociais, entre os quais o conteúdo das orientações oficiais expressos em pareceres, resoluções e decretos de responsabilidade do Ministério da Educação – MEC, Conselho Nacional de Educação – CNE, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, dentre outros, que vão configurando o discurso hegemônico no âmbito das políticas de formação de professores e influenciam o que os professores constroem discursivamente.

Ainda, faz-se necessário especificar o lugar de fala dos docentes que foram objeto deste estudo, começando por descrever nosso *corpus* – o que faremos na próxima seção.

## **4.2 Procedimentos das entrevistas e perfil dos docentes**

É necessário, aqui, indicar quem foram os professores entrevistados durante a investigação. Segundo dados obtidos junto à coordenação do programa do Mestrado Profissional da UFPA, vinte e dois professores concluíram o PROFLETRAS no ano de 2015 e estariam aptos a integrar nosso *corpus*. O primeiro intuito foi contar com



todos os egressos na pesquisa. Para tanto, todos foram contatados via e-mail e receberam convite para participação. Foi estipulado um prazo de resposta de quinze dias e os 45 dias seguintes disponibilizados para o agendamento das entrevistas. No período, 11 docentes responderam, mas apenas cinco conseguiram organizar suas agendas para a realização das entrevistas.

Os cinco professores entrevistados são efetivos das redes públicas (estadual e/ou municipal) de ensino. Quatro deles atuam na região metropolitana Belém e um atua no interior do Estado, no município de Maracanã. Todos possuem outros cursos de pós-graduação *lato sensu* e receberam bolsa de estudo, financiada integralmente pela CAPES, para cursar o PROFLETRAS.

A **Professora 1** tem 51 anos, possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal do Pará (UFPA/1989), com especialização em Administração Escolar pela Universidade da Amazônia (UNAMA/ 1996). Fez especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual pela Universidade Federal do Pará (UFPA/ 2005) e Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA/ 2015). Desde 1994 é professora dos ensinamentos fundamental, médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vinculada à Secretaria Executiva de Estado de Educação (SEDUC/ PA) e Professora com Licenciatura plena da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC/ PA), onde atua na sala de leitura e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Teve licença parcial, apenas da rede Municipal, e bolsa em tempo integral para cursar o Mestrado Profissional.

O **Professor 2** tem 51 anos, possui graduação em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (UFPA/1994), com Especialização em Teoria Literária pela mesma Instituição (1998); graduação em Pedagogia, habilitação em Administração Escolar pela União das Escolas Superiores do Pará (UNESPA/1990), com Especialização em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Pará ((UEPA/2002); bacharel em Direito, pela Universidade da Amazônia (UNAMA/1996) e Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA/2015), Desde 1992 está vinculado à rede estadual de ensino como professor de Língua Portuguesa e desde 2009 como técnico em gestão em Direitos Humanos e cidadania na Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos, SEJUDH. Teve licença integral, com bolsa CAPES, para cursar o Mestrado profissional.

A **Professora 3** tem 53 anos, possui graduação em Letras Português e Francês pela Universidade Federal do Pará (UFPA/1995), especialização em Língua Portuguesa/Linguística do Texto pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ / 2000), especialização em Língua Portuguesa e Análise Literária pela Universidade da Amazônia (UNAMA/ 2006) e Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA/2015). Atua desde 1994 como Professora AD4 na Secretaria Executiva de Estado de Educação (SEDUC/ PA) atualmente no projeto MUNDIAR e desde 2008 atua como Técnica em Gestão Cultural - Letras na Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves (CENTUR/ PA). Obteve bolsa CAPES e, por escolha pessoal, não solicitou licença dos vínculos para cursar o mestrado profissional.

A **Professora 4** tem 37 anos, possui graduação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA/ 2007) e em Língua Inglesa (UFPA/ 2010); Especialização em Educação para Relações Étnico Raciais pelo Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/ 2010); especialização em Língua Portuguesa: Uma abordagem textual pela Universidade Federal do Pará (UFPA/ 2012), Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA/ 2015). Atualmente aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras - Doutorado em Estudos Linguísticos (2017) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua desde 2013 como professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC/ PA). Cursou o Mestrado profissional com bolsa CAPES e não teve licença devido ao estágio probatório na Rede.

O **Professor 5** tem 34 anos, possui graduação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA /2010) e Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA/2015). Desde 2010 atua como professor de Língua Portuguesa vinculado à Secretaria Executiva de Estado de Educação (SEDUC/ PA) no Município de Maracanã – PA. Teve bolsa CAPES e não obteve licença para cursar o mestrado, somente redução de carga horaria para 100h.

O Quadro ABAIXO, a seguir, resume os dados dos entrevistados:

**Quadro 01. Resumo dos dados dos docentes entrevistados**

Professor	P1	P2	P3	P4	P5
<b>Sexo</b>	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
<b>Idade</b>	51	51	53	37	34
<b>Ano de graduação</b>	1989	1994	1995	2007	2010
<b>Redes de atuação</b>	Estadual e Municipal	Estadual	Estadual	Municipal	Estadual
<b>Tipo de Atuação</b>	Biblioteca e Professora de Língua Portuguesa na EJA	Professor de Língua Portuguesa	Professora de Língua Portuguesa Mundial; Técnica em Gestão Cultural - (CENTUR)	Professora de Língua Portuguesa	Professor de Língua Portuguesa
<b>Ano de entrada na rede</b>	1994	1992	1994	2013	2010
<b>Liberação</b>	Apenas rede municipal	Integral	Não solicitou	Sem liberação	Redução de carga horária

Fonte: Elaborado pela autora

Como se nota, apesar de aleatória, a amostra não possui distorção na representação dos gêneros, nem nas redes de atuação – dois na estadual, dois na municipal, uma nas duas. É de observar, porém, dois grupos distintos quanto às datas de conclusão das licenciaturas e ingresso na docência. Três professores, na casa dos 50 anos, se licenciaram no fim dos anos 80, primeira metade dos 90 e já nestes entraram nas redes de ensino; dois deles, na casa dos 30 anos, graduados no final da primeira década do século XXI, contavam com pouco tempo na rede pública quando ingressaram no PROFLETRAS.

Quanto à metodologia de coleta de dados, duas entrevistas foram realizadas nas salas do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA e as demais nos ambientes de trabalho dos docentes. Os encontros duraram em média 30 minutos. No início destes, foram esclarecidos os motivos da realização das entrevistas e assinando o Termo de Livre Esclarecimento (em anexo) que libera o uso das imagens e áudios apenas para fins de nossa pesquisa. Em seguida, passou-se à gravação, em vídeo, das entrevistas propriamente ditas, as quais duraram em média 23 minutos.

A preparação e a organização do material coletado envolveu, inicialmente, a escuta e transcrição das gravações das cinco entrevistas, seguidas da identificação das categorias interpretativas que haviam sido selecionadas para a construção desta seção da dissertação: autonomia (Contreras, 2002), prática pedagógica (Franco, 2016) e inovação (Messina, 2001).

## **5. O DISCURSO DOS PROFESSORES EGRESSOS SOBRE O PROFLETRAS /UFPA COM RELAÇÃO À AUTONOMIA, PRÁTICA PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO**

Nesta seção, trataremos do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, a partir do discurso dos professores entrevistados, a fim entender as contribuições desse programa de formação continuada para a prática docente dos egressos. As categorias interpretativas a partir das quais os recortes das entrevistas foram focalizados são, como já referido, autonomia, prática pedagógica e inovação.

### **5.1 A autonomia do professor**

Uma das questões centrais postas na mesa do debate sobre a formação de professores é o impacto da profissionalização sobre a autonomia do docente. Contreras, aludindo a tese bastante difundida acerca do contexto anglo-saxão, ressalta que “o trabalho dos professores e professoras sofreu, e se encontra sofrendo, um processo contínuo de desqualificação, produto da crescente regulação, tecnicidade, controle a que se encontram submetidos nos países anglo-saxões.” (CONTRERAS, 2002, p. 45).

Sob esse ponto de vista, cabe perguntar se, no Brasil, a produção abundante de documentos reguladores oficiais em todas as esferas governamentais, dos PCN à Base Curricular Comum, aliada à proliferação de programas de formação de professores em diversos níveis – inicial, continuada, *lato* e *stricto sensu* – e de variadas durações e objetivos e à onipresença dos livros didáticos (com edições “do professor” contendo as respostas esperadas e indicações de trabalho) e “sistemas de ensino” como suporte quase exclusivo da atividade em sala de aula provocaram, também, uma decadência na autonomia docente – ou, nas palavras de Contreras, a

“perda progressiva do controle sobre o conteúdo e finalidade de ensino, produto de uma crescente separação entre sua concepção e execução” (CONTRERAS, 2002, p. 46).

Estando a questão como um todo além do alcance deste trabalho, interessamos investigar como o PROFLETRAS – UFPA, em sua concepção, estrutura e efetivação, das disciplinas à pesquisa, atua sobre a autonomia dos egressos, a partir das percepções destes expressas em seus discursos.

Para tanto, é importante discutir, antes, o que entendemos por autonomia e as questões que cercam o conceito. Na concepção de Contreras, a autonomia profissional está ligada à percepção pessoal do ser e do conviver em sociedade, do papel e compromisso social com a educação. Desta forma, salienta-se a autonomia como qualidade educativa e não como qualidade profissional do trabalho docente, pois “é fundamental atribuir um novo significado ao conceito de autonomia à margem das aderências do profissionalismo e no âmbito das qualidades e características do trabalho do professor que se desprendem de seu significado como profissão educativa” (CONTRERAS, 2002, p. 70). O mesmo autor acrescenta que tal categoria não diz respeito apenas ao professor, mas a sua relação com a sociedade e o papel desempenhado por esta sobre a educação.

Uma particularidade importante da autonomia é que, na medida em que se refere a uma forma de ser e estar de professores em relação ao mundo em que vive e atua como profissional, esta nos remete necessariamente tanto problemas políticos como educativos. [...] a importância do tema provém, portanto, de que, ao falar de autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito a educação. (CONTRERAS, 2002, p. 25)

Sob esse ponto de vista, os discursos dos entrevistados nos dão pistas acerca do que pensam ser seus papéis, não apenas na atividade dentro da sala de aula, mas na escola e comunidade. O Professor 2 revela que, alguns meses após sua formação no Programa, reuniu 6 colegas do curso e promoveu um seminário em sua escola de ensino fundamental e médio. No evento, cada um falava um pouco de sua pesquisa e dialogava com os professores da educação básica, ouvindo seus anseios e discutindo caminhos. A iniciativa, segundo o relato, se deveu ao reconhecimento de que se deve dar à comunidade algo além da atuação em sala de aula – um compromisso sentido por si e cobrado pela sociedade.

Depois, quando tu retornas pra uma comunidade que você está inserido, as pessoas têm uma expectativa da tua formação e o que pode trazer para contribuir com a comunidade. Então, o que foi que eu fiz? Eu juntei os nossos colegas daqui que se formaram no PROFLETRAS e fizemos um grande seminário aqui na escola: uma semana, cada um dos novos mestres, professores do Estado e do Município, daqui de Belém, trabalhamos com esta comunidade, com os professores daqui, apresentando os temas de suas pesquisas. Então, foi uma semana de trabalho e isso ajudou muito [...] pra gente quebrar aquela situação de que professor de matemática, de química, de física não tem nada a ver com literatura, nada a ver com texto literário, nada a ver com leitura. [...] Eles estiveram presentes e com isso se criou uma facilidade de se trabalhar por temas e há três anos estamos com a Feira de Cultura, que praticamente a comunidade tem como um sucesso.” P2<sup>29</sup>

O seminário, além de uma resposta à comunidade escolar, transparece a intenção de juntar forças para, coletivamente, dar legitimidade científica às futuras propostas e, com isso, angariar o apoio dos outros docentes e da direção. Adiante, a partir da pergunta acerca do papel do PROFLETRAS como idealizador da proposta do seminário, responde que não, que o incentivo foi apenas indireto, no sentido de conscientizá-los da responsabilidade social que a formação carregava:

[A realização do seminário na escola] teve, sim, a ver com o PROFLETRAS; e um dos grandes incentivadores, os próprios professores do PROFLETRAS, naquela concepção de que você precisa retornar para a tua comunidade e que você precisa prosseguir, fazer a contrapartida do investimento que fizeram em ti, na tua comunidade, para fazer com que o ensino fundamental melhore e, conseqüentemente, o ensino médio, principalmente na questão do IDEB. [...] A gente tem que voltar para a escola, você tem que divulgar o PROFLETRAS, você tem de divulgar o trabalho dos professores, você tem que incentivar os outros a vir para a universidade.” P2

Observe-se, aqui, o sentimento de “obrigação moral com a comunidade” (CONTRERAS, 2002, p. 79), a responsabilidade de devolver algo à sociedade. No caso, sem a interferência direta do mestrado ou demanda explícita da direção escolar, mas por iniciativa do próprio grupo de egressos que desejam tomar as rédeas do próprio fazer e influir nas decisões tomadas nas escolas, a fala do entrevistado nos aproxima da ideia de que “o professor só pode assumir seu compromisso moral a partir da autonomia, não da obediência, porque não é possível resolver os conflitos e dilemas senão a partir da autonomia dos mesmos.”(Ibidem, p. 79)

A Professora 4, por sua vez, ratifica a noção importante de que seu campo de atuação extrapola a sala de aula, já que muitos conflitos, dilemas, “problemas” são anteriores a ela:

---

<sup>29</sup> Os professores serão sempre mencionados pela letra P e seus números, de P1 a P5.

Eu me senti mudada [pelo PROFLETRAS] no sentido de pesquisar na escola, e não só a minha sala de aula, aquilo que não dá certo na minha prática. Até porque, antes de entrar na escola, ela já tinha os seus problemas. [...] foi a partir daí que eu comecei a pesquisar a escola, toda estrutura da escola, [...] comecei a perceber as formações de professor, comecei a conversar com outros professores no espaço. Então, ele [o mestrado] me deu essa oportunidade de você investigar a fundo o teu local de trabalho. P4

Parte da atividade profissional do docente, então, seria pensar, pesquisar todo o universo escolar. Tal reflexão gera posições nem sempre bem aceitas pela comunidade que, no complexo ideológico dominante, encara os papéis dos profissionais, na estrutura da escola, como compartimentalizados, divididos, hierarquizados. A mesma Professora 4 relata:

Quando você passa a ter, a defender um ponto de vista; passa a tomar uma atitude e que não é aquela designada pela Secretaria ou pela Direção e, aí, para realizar um trabalho você precisa de mais coisas que não competem só a você – um espaço físico, uma determinada estrutura, responsabilidades de algumas pessoas – aí você já começa a tirar eles da zona de conforto. P4

Se, por um lado, a relação do docente com a sociedade se dá como sentimento moral de obrigação de contribuir para a melhora no ensino, dentro e fora da sala de aula, por outro provoca certo incômodo ao avançar sobre um espaço mais amplo do que a estrutura vigente reconhece como seu: dar aulas, repassar conhecimentos, não atuar criticamente sobre a estrutura e política educacional.

Ainda, as falas dos professores revelam o desejo pelo reconhecimento da sociedade pelo trabalho “bem feito”, “que funciona”. Nesse sentido, a Professora 1 revela grande satisfação ao apresentar os resultados concretos de sua prática:

E não é biblioteca estar funcionando, não, estar aberta ao público, é estar funcionando com projetos de leitura, como nós trabalhamos aqui. E o resultado, com esse trabalho, **nós temos aqui para mostrar**. [grifo nosso]

O que “tem para mostrar” é uma coleção de pequenos livros produzidos pelos alunos entre 2013 e 2017 (Figura 1), apresentados com enorme orgulho. Adiante, a mesma Professora 1, tratando de uma adaptação do *Chapéu do boto*, cordel de Antônio Juraci Siqueira, encenada pelos alunos da escola, ressalta que “foi até matéria da Cultura, saiu na TV Cultura esse trabalho nosso aqui”. Nota-se, no discurso, a necessidade de ser valorizada e, mais ainda, a percepção de sucesso e valorização concretizados nos livros e na legitimação por um órgão de mídia estatal. “Sair na TV Cultura”, claro, é encarado como sinônimo de reconhecimento do trabalho bem feito.

Figura 1: livros de poesia produzidos pelos alunos da Professora 1



Fonte: Arquivo da Autora

Há que notar, aqui, que “a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos” (CONTRERAS, 2002, p. 82). Note-se, o que o autor chama “competência” é o atributo objetivo que legitima a atuação social e profissional. Tal competência é constituída pelo conhecimento da área mais os recursos intelectuais disponíveis a fim de se fazer o desenvolvimento, a flexibilização dos saberes, a crítica do próprio conhecimento.

Sob esse ponto de vista, a autonomia só pode ser estimada a partir de certa competência e, esta, só pode ser avaliada se levamos em conta o que se entende por prática profissional docente. É preciso saber qual a prática para que se possa julgar a competência para executá-la.

Há, segundo Contreras, três modelos – “insuficientes” e, algumas vezes, “equivocados” – admitidos como prática profissional: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico (2002, p. 90). O modelo de racionalidade técnica entende que “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90).

A penetração dessa visão no meio dos entrevistados é sensível. Não parece haver dúvidas entre eles sobre a necessidade, para sua prática, de um saber e de um saber fazer – os quais eles não têm – que estão guardados dentro da universidade, sob a tutela de professores universitários e da bibliografia especializada. Essa



percepção aparece na maioria das entrevistas e é mencionada como maior motivação para se procurar o mestrado.

Um dos motivos [para procurar o PROFLETRAS] foi isto: buscar realmente mais conhecimento, mais estudos, para melhora a prática em sala de aula. Porque devido ao tempo, você acaba se acomodando. As coisas vão mudando e você ficando fora de estar no meio onde o conhecimento está circulando. Você fica a parte, você fica fora mesmo e a sua pratica fica monótona, fica chato, os alunos não vão gostar. No período que eu estive no PROFLETRAS, foi um período que eu estudei muito, pesquisei muito, participei de muito congresso, muito curso, foi muito rico pra mim. P1

A mesma Professora 1 ratifica a ideia de que, na pós-graduação, iria descobrir “como é que estava a questão do ensino” – como se tal questão não fosse concreta no seu cotidiano, como se não tivesse conhecimento sobre ela. Entenda-se: na atual estrutura ideológica, conhecimento é exclusividade da academia.

Eu esperava [ao ingressar no PROFLETRAS] realmente conhecer mais, né? Ter mais conhecimento. Esperava também ter contato com outros colegas, com professores. Eu esperava saber como é que estava a questão do ensino porque, na verdade, você está aqui numa ponta da prática e você não sabe o que está sendo estudando, pesquisado em nível de academia. É uma ponte muito larga, muito longe, tudo muito longe. Então, eu esperava essa melhoria no meu trabalho que estava um pouco acomodado nesse sentido. P1

É interessante ressaltar que, ao lado do que “está sendo estudado” na “academia”, a troca de experiência com os “outros colegas” também é mencionada como instrumento de aquisição de conhecimentos e “melhoria no [...] trabalho”. Outros entrevistados revelam a mesma perspectiva em seus discursos:

Eu não sabia como trabalhar. Muitas vezes eu pegava conto, pegava romance, mas só mencionava só fragmento e trabalhava com isto: análise linguística, gramaticais. E quando eu passei no PROFLETRAS, no fundo eu fui me dar conta do que eu estava fazendo. Eu estava perdendo uma dimensão de literatura muito importante com os meus alunos. E depois eu comecei a tomar contato com esses conhecimentos, de metodologias e teorias, e comecei a levar pra sala de aula. Foi aí que me dei conta que como é realmente, é trabalho. P5

Eu sabia que o currículo da minha formação já havia mudado completamente. Então teorias, concepções teóricas... então, eu precisava desse retorno, precisava desse contato, reencontro com a universidade, a expectativa era de saber, de verificar como estava se dando essa formação, principalmente a nível de pós-graduação, dos professores, no caso, que irão trabalhar com ensino fundamental e médio. P2

Eu acreditava que aqui no PROFLETRAS eu iria encontrar uma chave pros meus problemas. Que, como era voltado para professor, então achei que iria dar certo, Como eu já trabalhava há um tempo com cursinhos, era professora autônoma, já tinha trabalhado com educação a distância e nunca tinha trabalhado com alunos adolescentes e crianças nunca tinha trabalhado na

escola pública. Então, quando eu voltar desse mestrado [pensei] vou resolver parte desses problemas. P4

Eu tinha consciência que só a minha graduação não me bastava, precisava estar em constante formação continuada e necessariamente foi isso o ponto principal para que eu tivesse acesso ao PROFLETRAS. P5

Note-se, os docentes afirmam que “não sabiam como trabalhar” e pretendiam encontrar no Programa conhecimentos e metodologias atualizadas que “resolvessem” pelo menos parte dos “problemas” enfrentados na escola. Pelo que se avalia dos discursos, vê-se a docência, pelo menos parcialmente, “como uma profissão derivada da aplicação de técnicas derivadas de um conhecimento especializado”, isto é, “supõe que se atua aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos. ” (CONTRERAS, 2002, p. 95; 97). Muito disso é buscado pelos egressos: achar no Programa soluções prontas para os problemas que têm em concreto.

Essa perspectiva tecnicista, que supõe a resolução de dilemas através da escolha entre alternativas pré-estabelecidas, seria criticada a partir das teorias de Schön:

Na década de 1980 Donald Schön, como forma de problematizar as questões referentes à relação teoria — prática na aprendizagem profissional ou na aprendizagem cotidiana, introduziu o conceito de "profissional reflexivo". Propunha-se, desta forma, levantar uma crítica ao que ele denominou racionalidade técnica: ações didáticas que se reduzem à escolha pelos professores dos meios necessários para a realização de objetivos prescritos externamente ao ambiente de trabalho. Os professores tinham suas ações limitadas à escolha de estratégias que fossem eficazes na intervenção prática e consecução daqueles objetivos. Assim sendo, quanto maior for a parcela de intervenção que se possa regular e determinar de antemão, por especialistas externos, mais garantias existem de evitar a subjetividade na atuação do docente, ou de outros agentes que distorcem e perturbam a intervenção científica eficaz. (VALADARES, 2006, p. 188)

Ao tratar do profissional reflexivo, Contreras ressalta que este, sem deixar de fora o repertório técnico, é capaz de superá-lo e buscar soluções únicas para situações “incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflito de valor” (2002, p. 106). Aqui, professores se veem não como simples executores, mas como pesquisadores do contexto em que trabalham, capacitados a tomar decisões, influir na ordenação dos papéis, reconduzir suas práticas a partir da reflexão sobre os eventos que o cercam. Valadares acrescenta: “O modelo de um profissional reflexivo [...] reafirma a competência pessoal gerada por meio de reflexões sobre e na

experiência vivida, consolidando o processo reflexivo como forma de investigação e não como descoberta do já existente.” (2006, p. 189)

No caso dos egressos do PROFLETRAS, ao matiz tecnicista expresso nas respostas já comentadas soma-se uma prática mais reflexiva. Um aspecto posto em relevo nas entrevistas é o papel de pesquisadores que os professores julgam exercer em suas práticas. O Professor 2, por exemplo, indica ter deixado de depender do livro didático e, a partir da formação, passado a “criar” suas aulas sob o status de “pesquisador”, levando em conta as necessidades e o desempenho dos alunos:

Eu me preocupava muito com o livro didático, antes – isso eu coloquei até na minha dissertação. [...] então eu vou usar o livro didático apenas como fonte de pesquisa. Eu vou planejar as minhas aulas e **eu passo a criar as minhas aulas de pesquisador**. Passei a montar as minhas aulas e hoje não tenho preocupação, porque **elas são montadas de acordo com a necessidade da turma, atualizadas também de acordo com o desempenho da turma** e isso assim tem sido o fator relevante desse planejamento, porque antes eu não planejava. P2 [grifo nosso]

Ainda, o discurso do Professor 5 revela a disposição de criar projetos de intervenção baseados em questionamentos próprios. A partir da proposição do senso comum muito difundida no ambiente escolar, de que “os alunos não sabem ler”, o docente se atreve a perguntar: “será mesmo?”. Da investigação sobre o problema nasce a prática.

Sempre ouvi de outros professores, professores de outras áreas, questionavam que meus alunos não sabem ler. [...] E mesmo colegas nossos, da nossa área, falavam que não sabem ler. O que está acontecendo? **O meu questionamento era: será mesmo que eles não sabem ler? Eu comecei a fazer meu projeto em cima disso**. Hoje, por exemplo, uma melhora que consegui lá é que meus alunos estão frequentando a biblioteca, estão pegando os livros que eu indico e, mais ainda, eles estão lendo. P5 [grifo nosso]

Por outro lado, importa destacar que essa postura de pesquisador se legitima, no discurso da Professora 4, pelo conhecimento teórico adquirido no Programa, mas não “somente” por ele. Ali entram também intuição e investigação das necessidades concretas dos alunos.

O que [o mestrado] acrescentou na minha prática foi me sentir mais segura das minhas atitudes, decisões dentro da sala de aula e tomar o espaço da sala de aula como meu e não “o que posso fazer”, **não somente me orientar pelo livro ou por aquilo que vejo na formação** mas, dentro da minha sala de aula, **sondar os meus alunos e ver quais são as necessidades e a partir das necessidade montar o meu planejamento**. Por mais que eu tivesse um planejamento pra ser entregue ali, paralelamente ao planejamento conseguia fazer um outro e aplicar de acordo com a necessidade do meu aluno, a pesquisar, a fazer os recortes do livro. [...] quando eu entrei, tipo,

esse aqui é o seu livro e esse livro que você vai seguir, utilizar o livro, utilizar materiais que eu capturava na internet ou então elaborava as minhas próprias atividades e utilizava. Foi nisso que ele ajudou, com relação a essas, amarrar e verificar que tudo que eu faço em sala de aula tem um fundo teórico, não é da minha cabeça, como os colegas dizem. Assim: ah mais isso eu já fazia, só que eu não sabia que existia uma teoria – **já fazia isso meio que intuitivamente**. P4 [grifos nossos]

O que se lê na manifestação da Professora 4 – a tomada de posse do espaço da sala de aula, a sondagem das necessidades dos alunos, a autonomia no planejamento, a confirmação do teórico sem expurgar a intuição –, sua prática exercida em diálogo com seu contexto, aproxima-a da postura que Valadares propõe como do profissional reflexivo:

O profissional não aborda um problema como cópia de uma teoria geral e sim utilizando a intuição, analogias e metáforas, ou seja, usa seu conhecimento tácito já automatizado devido a reflexões e experimentações anteriores. As reflexões na ação consistem em um diálogo com a situação. (VALADARES, 2006, p. 188)

É importante perceber que quando os docentes mencionam a utilização do livro didático como suporte de ensino quase exclusivo, tendem a tratar esse procedimento como “opção”, como decorrência de sua falta de preparo para trabalhar de outra forma. Aqui, não deixamos de notar a forte carga ideológica que coloca sobre o professor todo o peso da responsabilidade pela educação: se há falhas, é por causa de sua incompetência. Desse ponto de vista, não se consideram as condições materiais precárias disponíveis, as exigências de uso do livro pela comunidade escolar, a ausência de alternativas que não sejam o custeio do próprio bolso ou de contribuição dos alunos para produção de material alternativo. Tais condicionantes, na maior parte dos contextos, são mais decisivos que o conhecimento ou desconhecimento dos professores.

Como costuma acontecer, a realidade não pode ser abarcada por modelos fragmentários – os modelos são, de fato, matices possíveis da realidade. Em termos gerais, os egressos do PROFLETRAS, como se revela em seus discursos, percebem um ganho decisivo de autonomia promovido pelo programa; sentem-se mais preparados, seguros, em posse de pelo menos uma parte de seu ambiente de trabalho: a sala de aula. Se, por um lado, não abandonaram completamente a perspectiva tecnicista e seguem considerando a Academia como local do saber, aonde vão para aprender, não para produzir conhecimento, por outro reconhecem a

escola como espaço não restrito à aplicação de técnicas, mas como ambiente de pesquisa. Também, consideram-se pesquisadores e não apenas objetos de investigação; ousam fazer perguntas e encontrar respostas particulares para elas; propõem intervenções e buscam angariar apoio entre seus pares.

Para além do desejo de autonomia e autoria de sua prática profissional, os egressos reconhecem as limitações impostas pelas estruturas educacionais em que estão inseridos. A Professora 4, por exemplo, menciona as condições específicas de trabalho no contexto do projeto Mundiar<sup>30</sup>, no qual todos os passos do professor vêm pré-estabelecidos:

A minha pesquisa norteia hoje meu trabalho com literatura. Porque, com a orientação, a gente vai legitimando algumas práticas. Coisas que fazia por intuição, eu coloquei em prática com o projeto e outras práticas, O olhar que ela [a pesquisa desenvolvida durante o mestrado] me fazia ter para outras obras e esse rumo que eu dou a meu trabalho hoje. Eu trabalho com o projeto MUNDIAR, que também já vem praticamente pronto, a sugestão das obras. Mas eu me aproveito disso até para trabalhar em todas as disciplinas, porque a gente é unidocente, né? Acrescento essa leitura, não fica só na Língua Portuguesa. Acrescento às obras que eles sugerem as obras dos autores paraenses – porque não vem, então é o desenvolvimento do meu trabalho.  
P4

Importante notar que, apesar das amarras do projeto Mundiar, a Professora 4 se utiliza da unidocência, em princípio um entrave, para se fazer mais dona de todos os espaços, de todas as disciplinas, inserindo a leitura de autores regionais onde não está planejado pelo sistema, mas é encarado como importante por sua própria avaliação. Como se sabe, os autores regionais passaram a ser secundarizados a partir da centralidade dos conteúdos escolares decorrentes das avaliações em larga escala como o caso da Prova Brasil, do ENCEJA (Exame Nacional para a certificação

---

<sup>30</sup> O projeto Mundiar é desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc) em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O objetivo é acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade e ano, possibilitando que terminem o ensino fundamental em 24 meses e o médio, em 18. O Mundiar usa a metodologia telessala, proposta pedagógica voltada para a formação da cidadania e desenvolvimento de competências e para o mundo do trabalho, com objetivo de fortalecer o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos estudantes, além de contribuir para o desenvolvimento dos educadores, com a proposta metodológica de formação continuada e acompanhamento pedagógico. Os professores se dedicam exclusivamente a uma única turma. Eles ministram aulas em todas as disciplinas, em módulos, em que 15 minutos diários são de vídeo aulas elaboradas pela Fundação Roberto Marinho, seguidos de atividades em sala de aula. O uso dessa metodologia favorece a adequação aos diferentes contextos, com um desenho que garante, ao mesmo tempo, estrutura, flexibilidade e inovação nas práticas docentes, com significativos resultados na aprendizagem e na permanência dos estudantes nas salas de aula.

Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/estudantes-do-para-recebem-formacao-pelo-projeto-mundiar>

de competências de Jovens e Adultos), do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Realizar essa pequena “rebeldia” dentro da estrutura imposta, é verdade, diz mais sobre a postura da docente do que sobre o alcance efetivo da intervenção, muito limitado pelo peso tecnicista que constitui o Mundiar.

Nem sempre, porém, a autonomia encontra atalhos para resistir às diretrizes impostas por instâncias superiores. A Professora 1, que se mostra orgulhosa da promoção de leitura realizada na biblioteca de sua escola, satisfeita pela produção de livros com textos de alunos, com a repercussão de suas atividades em matéria da TV Cultura, desanima com as novas normas para sua atuação profissional, mais burocrática, limitada a estudantes “com dificuldades de leitura”, com caráter de simples “reforço”:

A cada ano vem lá uma nova determinação do sistema. Este ano... antes, nós trabalhávamos em um projeto aberto. Nós pegávamos, elaborávamos o projeto [...], nós socializávamos o projeto e os alunos vinham voluntariamente. Este ano mudou um pouco diante do edital que nós recebemos: nós iremos trabalhar com alunos com dificuldade de leitura. Então, nosso público alvo eles já reduziram. Ele vem um pouco contra aquilo que a gente pensa como mediação de leitura. [...] os alunos que vão trabalhar no projeto, este ano, vão ser indicados pelos professores. Nós vamos trabalhar tipo reforço [fazendo no ar o sinal de aspas quando pronuncia `tipo reforço`]. Agora, com esse edital que veio do SISMUBE [Sistema Municipal de Bibliotecas Escolares de Belém], [...] com essa documentação, já mudou um pouco nosso trabalho. [...] A biblioteca, enquanto biblioteca, ela é aberta ao público. O aluno vem, pesquisa livremente. Agora eles estão tendo essa obrigatoriedade. [...] eles querem três horas semanais com o aluno. Eles estabelecem o calendário de março a setembro e eles querem no final esse produto, esse resultado que nós temos que apresentar no chamado relato de experiência, em que nós temos que apresentar o que foi que nós fizemos. [...] quer dizer, muito papel, muito documento e acaba que... [acaba levantando o canto da boca]” P1

A frustração da professora é visível. Uma prática desenvolvida progressivamente, pelo confronto entre as teorias e a experimentação na escola, é desfigurada pelas normas do edital de instância superior. No momento, não é ainda possível estabelecer o impacto da mudança sobre seu trabalho, sua autonomia, mas se percebe no discurso da docente que a perspectiva é desanimadora.

Se as diretrizes de instâncias mais próximas, como secretarias de Educação, constroem o trabalho docente, como se nota no caso das Bibliotecas e do Projeto Mundiar, os documentos federais oficiais não são percebidos como condicionantes – o que também vale para os Projetos Pedagógicos das escolas, mencionados como simples documentos, burocráticos e inócuos. Ao falar dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), PCN+, Orientações Curriculares para o Ensino Médio e outros

parâmetros oficiais, todos os entrevistados afirmaram que não estão nos seus horizontes:

Eu me lembro desses PCN, quando ele chegou na escola. **Foi uma discussão muito por cima.** Depois, quando eu fui fazer o mestrado, nós fomos estudar o PCN, [...] tivemos que fazer um artigo sobre os PCN. A gente percebe que até certo ponto é algo que vem para ajudar, **mas com o passar do tempo acaba ficando de lado.** P1 [grifos nossos]

Sabe-se que, o fato de não serem percebidos pelos docentes como determinantes imediatos de suas práticas, não significa que esses documentos não as limitem na medida em que condicionam todo o tipo de edital, de compra de volumes para as bibliotecas escolares a configuração dos livros didáticos e dos instrumentos de avaliação externa.

Por outro lado, as avaliações externas, em especial Prova Brasil, Provinha Brasil, Prova Belém e ENEM são percebidas como entraves ao desenvolvimento de um trabalho significativo autônomo.

De forma geral, segundo se expressa nos discursos dos egressos, o PROFLETRAS, sem deixar de fornecer suporte técnico na forma de conhecimento de conteúdos e metodologias, contribuiu para o desenvolvimento de uma prática mais autônoma e reflexiva. Tal fato, pelo que se pode depreender, está relacionado a seu foco em “problemas” imediatos da escola básica trazidos pelos próprios docentes em formação e pelo caráter de pesquisa-ação<sup>31</sup> assumido pelas pesquisas destes.

O ideal revelado nos discursos, sem exceção, foi o de uma prática reflexiva que incorpora atividade consistente de pesquisa no próprio ambiente de trabalho, ao que se adiciona o conhecimento técnico aprendido na academia; também, é explícita a valorização de um planejamento pessoal das atividades em detrimento do seguimento de propostas prontas, pelos livros didáticos, pelas videoaulas do Mundiar. Tal ideal, é verdade, nem sempre se cumpre – mas tal fato se deve mais aos condicionantes materiais, à ideologia estabelecida na comunidade escolar e nas diretrizes governamentais que a um direcionamento tecnicista impresso pela pós-graduação, a qual é percebida de forma muito positiva pelos egressos no limite de sua atuação.

---

<sup>31</sup> A pesquisa-ação é uma metodologia que oferece aos docentes pesquisadores a possibilidade de inserir “seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas” (ANDRÉ, 2000, p.72). A pesquisa-ação deve partir de uma realidade concreta que se pretende modificar. Além disso, o pesquisador deve inspirar-se nas transformações e nos elementos novos que surgirem em sua investigação. Nesse sentido, a pesquisa-ação constitui-se como um processo de intervenção prática para o desenvolvimento de professores, de forma que possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

## 5.2 A influência do MP sobre a prática pedagógica

Depois de analisar o efeito que o Mestrado Profissional em Letras – UFPA teve sobre a autonomia dos egressos, segundo a percepção expressa nas entrevistas, passamos a discutir os reflexos da formação sobre a prática pedagógica dos mestres.

Em primeiro lugar, é preciso deixar claro o que, neste trabalho, será considerado prática pedagógica. A exemplo do que acontece com a questão da autonomia, o dado definidor desta prática em relação à docente ou educativa é seu caráter reflexivo, de práxis, em oposição à *poiesis*, de feição mais tecnicista, de execução de ações predeterminadas a fim de atingir resultados preestabelecidos (FRANCO, 2016, p. 535).

Assim, realça-se o pressuposto que será o fio condutor do texto: há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano. (Ibidem, p. 535)

Caldeira e Zaidan acrescentam que, sem embargo de ser uma “prática social complexa” que acontece “de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento”, a prática pedagógica não se limita a esse espaço e acontece em “diferentes espaços/tempos da escola” (2010, p 121): tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de reorganizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo (FRANCO, 2009, p. 26)

Dentro ou fora da sala de aula, a prática pedagógica tem como constituinte indispensável a intencionalidade – mais, uma intencionalidade reflexiva, partilhada, dotada de sentido e exequível:

Uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO, 2016, p. 536)

A prática, como se sabe, não se realiza apenas nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. Para além das práticas aninhadas, discutidas



por Sacristán (1999), há todo um sistema de representações coletivas e configurações pessoais que determinam as decisões do docente frente às demandas institucionais, organizacionais. (FRANCO, 2008, p.113)

É importante lembrar que as práticas pedagógicas, por serem reflexivas, dirigem as ações mais técnicas das práticas educacionais – como, analogamente, a Pedagogia é o estudo da Educação, “conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível.” (FRANCO, 2016, p. 356).

As entrevistas dos egressos do PROFLETRAS revelam bem essas duas dimensões, *poiesis* e *práxis*, em suas práticas. Por um lado, como já observado na seção anterior, mencionam de forma consistente e quase unânime (quatro de cinco indivíduos) a percepção de que necessitavam de um conhecimento técnico, pré-concebido em instâncias superiores, a fim de resolver seus problemas ou, nas palavras de Franco, alcançar a “concretização de processos educacionais” (FRANCO, 2016, p. 356)

Na verdade, é assim, né? Quando você tá trabalhando, você tem pouco tempo de estudar para melhorar sua prática, um dos motivos foi isso, buscar realmente mais conhecimento, mais estudos, para melhora a prática em sala de aula. P1

Note-se a perspectiva educacional expressa na fala do docente: é o conhecimento, o estudo, não a reflexão, o fator determinante para a melhoria de sua prática. A mesma Professora 1 revela a percepção de que seu lugar de prática, a escola, não é local onde se cria, onde circula o conhecimento: “as coisas vão mudando e você ficando **fora de estar no meio onde o conhecimento tá circulando**, você fica a parte, você fica fora mesmo.” [grifo nosso]. Adiante, acrescenta: “porque, na verdade, você está aqui numa ponta da prática e você não sabe o que está sendo estudando, pesquisado em nível de academia, é uma ponte muito larga, muito longe, tudo muito longe”. A imagem revelada no discurso, de uma ponte muito larga, do muito (repetido três vezes num espaço tão curto) longe que se encontra a pesquisa, o conhecimento, da prática, explicita sua percepção da enorme distância entre sua prática docente, educacional, *poiesis*, e o conhecimento construído na academia a partir de uma prática pedagógica, reflexiva, *práxis*. Desse ponto de vista, o que transparece é que o conhecimento é produzido na academia, onde vão para aprender, e a escola seria simples espaço de reprodução de soluções.

Franco (2008, p. 112) já mencionava uma preocupação real dos professores sobre o seu desempenho. Muitos têm questionamentos acerca da própria prática e, por isso, buscam em cursos de formação continuada aprender ou reaprender tais práticas, métodos ou algo que auxiliem no dia a dia. O mesmo autor, nesse contexto, chama atenção para modelos de formação continuada cada dia mais voltados para a forma mecânica da prática, através de treinamentos de habilidade e competências. Tal modelo engessa o professor em relação a espontaneidade do saber fazer e conduzir o seu trabalho, seu ofício.

No trecho abaixo, o Professor 2 expressa, como os demais, a noção de que a formação iria ensinar como trabalhar no ensino fundamental:

A expectativa era exatamente verificar, de voltar à Academia. Há mais de 20 anos sem contato com a academia, com a universidade, eu sabia que o currículo da minha formação já havia mudado completamente. Então, teorias, concepções teóricas, então eu precisava desse retorno, precisa desse contato, esse recontato com a universidade. A expectativa era de saber, de verificar como estava se dando essa formação, principalmente em nível de pós-graduação, dos professores, no caso que irão trabalhar com ensino fundamental ou médio” P2

Quem trabalha com formação de professores verifica constantemente o desespero de professores frente ao que percebem como próprio despreparo profissional; saem da faculdade sem saber como organizar um bom começo de prática docente; saem dos cursos de formação continuada sem coragem de empreender mudanças na prática; ou seja, não conseguem apreender saberes básicos nem conseguem estar em processo de construção dos saberes pedagógicos (FRANCO, 2008, p.112).

Muitas vezes, essa sensação de não conseguir progredir leva à crença de que só o acúmulo de cursos de formação, externos a seu fazer diário, seriam capazes de melhorar sua prática:

A necessidade de fazer uma formação continuada, uma pós-graduação, sempre pensava em melhorar minha prática, né? E isso me inquietava muito, eu tinha consciência que só a minha graduação não me bastava, precisava estar em constante formação continuada. P5

É a aderência a ideologia semelhante que faz a Professora 1 também procurar todo o tipo de formação possível: “no período que eu estive no PROFLETRAS, foi um período que eu estudei muito, pesquisei muito, participei de muito congresso, muito curso, foi muito rico pra mim.”

Se, por um lado, a expectativa pela entrada no mestrado e seu percurso foram marcados pela ideia de que a solução para os entraves encontrados na escola dependiam do aperfeiçoamento de uma prática educativa, do domínio de certas habilidades técnicas e da aquisição de conhecimentos produzidos na academia, os egressos também expressam que, durante o curso e no retorno às escolas, incorporaram, de forma mais consciente, intencional, uma prática pedagógica, isto é, uma capacidade de “organizar/compreender/transformar” a prática educacional (FRANCO, 2016, p. 356).

A fala da Professora 4, já citada parcialmente na seção anterior, revela bem esse sentimento de posse do seu espaço e reflexão sobre as ferramentas educacionais disponíveis:

O que acrescentou na minha prática foi me sentir mais segura das minhas atitudes decisões dentro da sala de aula e tomar o espaço da sala de aula como meu – e não o que “posso” fazer, não somente me orientar pelo livro ou por aquilo que vejo na formação, mas dentro da minha sala de aula sondar os meus alunos e ver quais são as necessidades e, a partir das necessidades, montar o meu planejamento. Por mais que eu tivesse um planejamento pra ser entregue ali, mas aí, paralelamente ao planejamento, conseguia fazer um outro e aplicar de acordo com a necessidade do meu aluno; a pesquisar, a fazer os recortes do livro, de que quando eu entrei. Tipo: esse aqui é o seu livro e esse livro que você vai seguir, utilizar o livro, utilizar materiais que eu capturava na internet ou então elaborava as minhas próprias atividades e utilizava. P4

A entrevistada, além de se dizer mais segura, amparada pelo conhecimento técnico, para a tomada de decisões acerca do que fazer diante das necessidades reais dos alunos, revela ter noção de que o planejamento burocrático e generalizante produzido para responder às demandas dos organismos de controle, dentro ou fora dos muros da escola, tem papel quase ficcional diante do “outro” planejamento, efetivamente executado, com intencionalidade, nascido da reflexão acerca do contexto real que a cerca.

Um aspecto que se percebe na fala da Professora 4 e que se nota ainda mais explícito nas entrevistas de outros docentes é o de como o conhecimento técnico, e mesmo a força do título recebido, legitimaram certas práticas que já tinham antes, fundadas no que chamam “intuição”, mas que provavelmente já configurava prática pedagógica, intencional, reflexiva, nascida da observação do entorno, enfim, “imaneante”, para usar o termo de Franco (2016, p. 358), que emergiu anteriormente e independentemente da formação – ainda que pareça ter sido aguçada e tornada mais consciente e consistente depois dela.

Ele [o PROFLETRAS] ajudou com relação a amarrar e verificar que tudo que eu faço em sala de aula. Ele tem um fundo teórico, não é da minha cabeça, como os colegas dizem, assim: ah, mas isso eu já fazia, só que eu não sabia que existia uma teoria, já fazia isso meio que intuitivamente. P4

Sempre costumo falar isso: o PROFLETRAS legitimou as práticas que já fazia e ia por intuição, sabe? [...] Coisa que fazia por intuição, eu coloquei em prática com o projeto e outras práticas, o olhar que ela me fazia ter para outras obras. E esse rumo que eu dou a meu trabalho hoje. P3

Um aspecto, referente à prática, também ressaltado pelos entrevistados foi o caráter peculiar do Mestrado Profissional ao promover um frequente encontro entre teoria e prática. É preciso lembrar que o programa restringe o público alvo a professores atuantes na rede pública de educação básica e obriga as disciplinas e a pesquisa a serem interventivas e terem “como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”<sup>32</sup>. Tal caráter, segundo os discursos dos entrevistados, contribuiu de fato para que o referencial teórico apresentado durante o curso conversasse com as questões concretas trazidas pelos mestrandos os quais, até pela experiência docente, sentiam-se mais dispostos a interagir, discutir.

Acho que eu desenvolvi trabalhos bem significativos. Além dos aspectos metacognitivo e sociocognitivo, com o professor Thomas, foi também uma disciplina que me ajudou, até mesmo porque ele trabalhou ele exigiu muito, e **trabalhou aquilo que nós precisávamos para a nossa prática, a teoria e a prática**, esse trabalho foi feito na prática com os alunos. P1 [grifo nosso]

Eu acho ótimo, porque **te leva à reflexão na tua ação em sala de aula**, ne? Então, a gente não só renova o conhecimento. [...]E por **pensar**: será que estou fazendo certo ou não? E **corrigiu também práticas assim equivocadas** em sala de aula.” P3

Os dois últimos fragmentos, ambíguos por nos informarem em direções distintas entre prática educacional e pedagógica, permitem uma reflexão provisória sobre a questão do impacto do PROFLETRAS da prática dos egressos. De um lado, P3 e P1 revelam uma perspectiva tecnicista, educativa, ao afirmar que o programa exerceu certo poder autoritário e assimétrico quando “corrigiu práticas equivocadas” e “trabalhou aquilo que nós precisávamos para a nossa prática”, isto é,

---

<sup>32</sup> As Diretrizes para o Trabalho Final a ser apresentado pelos mestrandos estão disponíveis em: <http://cptl.sites.ufms.br/profletras/diretrizes-para-o-trabalho-de-conclusao-do-mestrado/> [Acessado em 17/08/2017]

instrumentalizou. Por outro lado, ao levar “à reflexão na tua ação em sala de aula”, ao fazer “pensar: será que estou fazendo certo ou não?”, ao permitir à P4 se “sentir mais segura das [...] atitudes e decisões dentro da sala de aula e tomar o espaço da sala de aula como [seu]”, indica realizar uma formação que promove a prática pedagógica de seus egressos.

Sabendo da complementaridade entre as práticas pedagógicas e docentes – esta, focada na aquisição de saberes necessários ao desempenho profissional; aquela, na capacidade de reflexão, transformação, crítica sobre os saberes da *poiesis* –, as entrevistas dos egressos deixam entrever que o programa de formação, por seu caráter peculiar de público alvo e concepção teórico-prática, tem alcançado contribuir para ambas as práticas, educacional e pedagógica, dos mestres.

Se o que mais lamentamos e tememos dos cursos de formação tecnicistas que inundam os universos público e privado, plenos de receitas prontas de “como fazer”, é que acabam gerando formados que “não conseguem apreender saberes básicos, nem conseguem estar em processo de construção dos saberes pedagógicos” (FRANCO, 2008, p.112), é preciso reconhecer que não é essa a percepção dos egressos do PROFLETRAS – UFPA acerca de si mesmos e do curso.

Os entrevistados, ainda que sigam dando grande valor ao conhecimento produzido por outros, na academia – o que é natural e legítimo –, também se reconhecem como produtores de conhecimento. Em primeiro lugar, escolhem seus problemas de pesquisa a partir de suas realidades e dilemas e, pela especificidade da formação *strictu senso*, não recebem instruções prontas de um manual, mas são instados a buscar, entre a variedade de linhas teóricas e perspectivas metodológicas disponíveis, ferramentas para lidar com eles, produzindo pesquisa, soluções inéditas disseminadas na dissertação, em artigos e, inclusive, livros<sup>33</sup>. Além da produção de conhecimento no ambiente universitário, os docentes revelam ter passado a encarar a escola como “espaço de pesquisa” e seguirem investigando as necessidades, realidades e respostas dos seus alunos, de seus colegas inclusive, a fim de planejar uma prática de fato pedagógica, significativa.

---

<sup>33</sup> Quatro dos cinco entrevistados tiveram suas dissertações transformadas em publicadas como capítulos da obra: LIMA, Alcides Fernandes de; NASCIMENTO, Maria de Fatima do (Orgs.). *Pesquisa, Ensino e Formação Docente - Experiências do Profletras – Ufpa*. Campinas: Pontes, 2017.

### 5.3 O PROFLETRAS e a promoção de inovações

O termo inovação, segundo o senso comum e os dicionários regulares de língua portuguesa, como o *Houaiss*, significa “aquilo que é novo, novidade, coisa nova” (HOUAISS, 2001, p. 1622). Nos discursos já relatadas dos entrevistados, acerca de autonomia e prática pedagógica, um desejo, um projeto aparece consistentemente: fazer, a partir da formação, “algo novo”, diferente das práticas antigas; usar a autonomia para incorporar novidades ao fazer docente e pedagógico.

No trabalho acadêmico, porém, é preciso ir além do senso comum para investigar a percepção dos mestres em relação à inovação – expressão que demanda problematização.

Mattos, ao estudar 36 trabalhos publicados sobre inovação no Brasil entre 2005 e 2009, chama atenção para a “imprecisão e divergências sobre o conceito de inovação na educação” (2010, p. 11). Messina, tratando do Projeto Inovações Educacionais na América Latina, desenvolvido pela Unesco, também alerta para a “fragilidade teórica do conceito de inovação para explicar os processos inovadores que são desenvolvidos na educação da América Latina”, em nome dos quais vêm se legitimando “propostas conservadoras, homogeneizando políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais” (2001, p. 226). Ainda, Cunha reconhece a “polissemia do termo inovação e de sua apropriação pelas diferentes posições políticas no contexto atual” (2016, p 94).

Diante das múltiplas possibilidades de compreensão do termo, cujos matizes históricos, ideológicos, filosóficos (MATTOS, 2010, p. 74) podem ser fonte de imprecisão e desentendimento, assumimos, neste trabalho, a ideia de que inovação é sobretudo uma “ruptura paradigmática” (CUNHA, 2016, p. 94) que carrega dois componentes como traços distintivos: “a) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas.” (MESSINA, 2001, p. 226). Desse ponto de vista, inovação seria a alteração de paradigmas correntes, de forma intencional e sistemática.

Os entrevistados, sem exceção, expressam a percepção de estarem inovando, realizando uma prática diferente da que tinham anteriormente – e não apenas diferente, mas melhor, o que, invariavelmente, resulta em elevação da satisfação com o próprio trabalho, que é percebido como mais significativo.

Ao mencionar as disciplinas cursadas no programa, o Professor 2 diz:

**Me trouxeram muitas novidades da forma como se trabalha.** Tanto é que eu não quis entrar no viés do aspecto formal, técnico do texto, mas pelo sentido. Isso realmente fez a diferença, quando você pega professores que também têm essa concepção e trabalham mais pelo sentido, faz com que você supere.

[...] porque antes eu não planejava, [...] a gente só se preocupava só com o livro didático do professor, com as questões prontas, com as questões acabadas – e se o aluno não respondesse aquilo que tu querias, ainda tinha a cara de pau de considerar errado. **Eu não tinha essa concepção. Quebrase essa maldição, vamos dizer assim, e passa a planejar as suas aulas.** [...] [sinto-me] **muito mais autônomo e muito mais liberto, muito mais livre e feliz com isso.** P2 [grifos nosso]

Como se nota, o docente encara as formas de trabalhar aprendidas no programa de formação como “novidades”. É preciso atentar, aqui, para o fato de que o novo não se trata de uma técnica ou método específico, mas principalmente ao fato de deixar a proposta pronta do livro didático – “maldição” – de lado e passar a planejar suas aulas. A inovação mais festejada é um princípio geral, não tecnicista: tornar-se dono de sua prática, o que o deixa mais autônomo e feliz como profissional. A impressão de autonomia ao abandonar o livro didático e planejar suas atividades é comum aos entrevistados.

Outro aspecto importante, mencionado pelo mesmo Professor 2, foi o desejo de ampliar o alcance das inovações para além da sala de aula<sup>34</sup>. No mesmo sentido, o Professor 5, ao tratar de seus projetos de leitura, comenta:

**Consigo perceber, sim, que é uma inovação.** Tem seis professores de Português e eu já consegui, por exemplo, articular quatro. Ainda tenho resistência com mais dois, mas sempre tento, sempre procuro colocar para eles: vamos trabalhar a leitura e a literatura? Mas isso dá certo? Eu falei, dá. O mais forte dentro da escola é que possamos divulgar nosso trabalho com a leitura, para que possam ser tocados e passar a fazer parte.

[...] E depois eu comecei a **tomar contato com esses conhecimentos, de metodologias e teorias**, e comecei a levar pra sala de aula, **foi aí que me dei conta de como é realmente.** É trabalho? É! **Mas é gratificante.** P5

No entanto, sem embargo dessa percepção generalizada, em princípio muito positiva pelo menos no que se refere ao contentamento dos mestres com o próprio fazer, é preciso refletir sobre o matiz da “inovação” incorporada a suas práticas. Os autores que consultamos alertam, várias vezes, para o caráter tecnicista e controlador, anti-autonômico, que a instauração de inovações pode comportar:

<sup>34</sup> O seminário com colegas do PROFLETRAS, realizado na escola, já foi tratado em seção anterior e será novamente discutido adiante.

Um ponto central é que, a partir dos anos oitenta, a inovação foi adotada como bandeira por grupos que definem as políticas no campo da educação. Ao tornar-se oficial, a inovação tornou-se conservadora. Em um mundo tão globalizado como fragmentário, a inovação educacional é atualmente uma estratégia que parte do centro, portanto, um mecanismo a mais de regulação social e pedagógica. Também opera como um mecanismo de recentralização e de homogeneização. (MESSINA, 2001, p. 228)

A mesma autora acrescenta:

Em nome da inovação, têm-se legitimado propostas conservadoras, homogeneizado políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais. Além disso, a categoria inovação foi tratada como algo à parte das teorias sobre a mudança educacional. Daí a necessidade de integrar ambos os conceitos e de fazer uma reflexão mais geral que envolva a mudança na área. (MESSINA, 2001, p.226)

Citando estudo de Walter Garcia, *Inovação em educação no Brasil: problemas e perspectiva* (1980), Mattos também chama atenção para o efeito adverso provocado pela importação de modelos globais e pela “tentativa de institucionalizar e enquadrar a inovação nos procedimentos administrativos habituais, o que tem se revelado altamente insatisfatório” (MATTOS, 2010, p. 65). O pesquisador complementa:

A evolução educacional do País nos últimos anos tem se demonstrado altamente contrária à produção de inovações. Para o autor [Garcia], a centralização excessiva que se coloca desde o Ensino Fundamental até a pós-graduação, sob um único comando, tem deslocado as preocupações de educadores e administradores. Afirma também que “a obsessão com a forma para não dizer formalismo, em detrimento do que efetivamente pode ser feito, tem transformado os professores em ministradores de aula e diretores em chefes de expedientes”. (MATTOS, 2010, p. 66)

Messina (2001) também denuncia o caráter das inovações propostas por organismos centralizadores e o efeito nocivo do modo vertical de implementação das “novidades” sobre os professores, postos sobre um “bombardeio” de novos métodos e conteúdos que raramente fazem sentido pleno em suas realidades – logo, raramente são, de fato, incorporados em suas atividades educacionais. Assim, as falsas novidades se espalham como véu que esconde a permanência velhas práticas, aplacando consciências sem, efetivamente, dar conta dos problemas.

É nesse sentido que Saviani, citado por Mattos, adverte que as inovações podem gerar pouco mais que mudanças “superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação”. Daí que inovar se converteria em “sinônimo de retocar superficialmente” (SAVIANI apud MATTOS, 2010, p. 74).



Messina retoma o problema da ausência de autonomia dos professores frente a inovações impostas:

No marco das reformas educacionais, as inovações têm sido mudanças desde cima, mecanismos de ajuste mais que de satisfação das demandas dos atores. Segundo Tedesco (1997), as inovações têm sido esforços “responsivos”, referidos a marcos gerados nos níveis centrais dos sistemas de ensino. Esses marcos não só regulamentam como homogeneízam a inovação. Nesse sentido, Fullan (2000) destaca que os professores têm de se haver com uma quantidade inumerável de propostas inovadoras, com o correlativo de dependência que cria essa situação. Além disso, segundo Fullan, ao mesmo tempo que a escola está bombardeada por inovações, o novo não tem lugar. (MESSINA, 2001, p. 227)

O fenômeno da institucionalização da inovação, concebida em instâncias muito distantes da escola e daí irradiada para ser reproduzida pelos docentes, encontra eco no discurso dos entrevistados. Como já mencionado quando discutimos a autonomia profissional (seção 4.2.2 deste trabalho), os egressos relatam a busca, no mestrado profissional, de soluções prontas para seus problemas; de uma “sabedoria” que curasse suas ignorâncias, seus não saberes:

A minha relação com a escola não estava tão bem: a escola em que fui lotada, na época, estava passando por uma situação bem complicada, índice de violência muito grande. Então, **eu acreditava que aqui que aqui no PROFLETRAS eu iria encontrar uma chave pros meus problemas.** Que, como era voltado para professor, então achei que iria dar certo. [...] então, **quando eu voltar desse mestrado vou resolver parte desses problemas.** P4 [grifos nossos]

Isso me inquietava muito, eu tinha consciência que só a minha graduação não me bastava, **precisava estar em constante formação continuada** e, necessariamente, foi isso o ponto principal para que eu tivesse acesso ao PROFLETRAS. Se não fosse o PROFLETRAS, mas que fosse também um mestrado acadêmico.

[...]

Outras disciplinas que me ajudaram também foi o ensino de literatura e leitura do texto literário, que **me fizeram ver na área de literatura como é trabalhado** o ensino de literatura. E assim foi um divisor de águas mesmo, principalmente na área de literatura. Porque eu confesso que dificilmente eu trabalhava texto literário em sala de aula. Por quê? **Eu não sabia como trabalhar**, muitas vezes eu pegava conto, pegava romance, mas só mencionava, só fragmento e trabalhava com isso análises linguísticas, gramaticais, **e quando eu passei no PROFLETRAS, no fundo, eu fui me dar conta do que eu estava fazendo:** eu estava perdendo uma dimensão de literatura muito importante com os meus alunos. P5 [grifos nossos]

Os egressos revelam ser presas de certa ideologia de que “não sabem”, não têm ferramentas para resolver os dilemas que surgem em seus contextos, precisam estar em constante formação. Tal formação, segundo se depreende dos discursos, é exógena, emanada de esferas “superiores” de ensino que produzem e repassam

“conhecimentos, metodologias e teorias” das quais devem se apropriar para melhorar e inovar em suas práticas.

O processo de “aquisição” desse conhecimento é descrito por apenas um dos quatro entrevistados como tranquilo – “Eu imaginava que seria bem mais difícil do que realmente foi” P4. Os demais expressam grande dificuldade em se apropriar das “novidades”, como podemos notar na fala do Professor 2, que indica a percepção de que a formação do mestrado se sobrepôs completamente a tudo o que sabia anteriormente – o que, mesmo sendo impossível e tendo um componente temporal a ser considerado (o espaço de tempo entre a Licenciatura e a nova formação), revela hierarquização extrema do conhecimento acadêmico, em especial o da pós-graduação, sobre outras formas de construção do saber. O processo não se daria sem grande “sofrimento”.

Eu sofri bastante. Sofri bastante porque foi um choque pra mim, porque eu tive que reaprender com várias disciplinas. Esse reaprendizado em função das teorias que eram ensinadas no meu tempo, muito diferentes. Então, praticamente eu tive um novo curso, uma nova formação. Apesar de estar numa pós-graduação, era como se eu estivesse na graduação. Eu encarei desta forma, como voltasse novamente ao curso de Letras, com um novo currículo, **aliando a experiência da sala de aula** e tentando ultrapassar as dificuldades. Então foram pra mim anos de sofrimento, de gestação. Eu costumo dizer que o mestrado, pra mim, foi uma experiência, assim, inigualável na minha vida, porque eu sofri – lágrimas, noites de sono – **porque foi tudo novo**. Então, você quer aprender e você tinha que dar conta. Isso que foi o mais desafiador de você pegar, estudar e **reaprender** e, olha só, que **a parceria com os colegas professores, talvez por sermos professores**, foi assim menos pesados e menos sofrimento., quando você tem ajuda dos teus colegas e saber que se você chegou ali, você poderia superar. Então minha expectativa foi de sofrimento, mas ao mesmo tempo transformei em alegria lá na frente. P2

Há muitos aspectos interessantes nesse relato: a percepção de sofrimento, figurada nas tantas repetições e ênfase prosódica dada na pronúncia do termo; a ideia de uma formação, não continuada, mas totalmente nova (inovadora); a conexão com os colegas, professores/mestrandos, como ponto de sustentação importante; a aliança entre a “experiência da sala de aula” e o conhecimento teórico para superar as dificuldades.

A fala do Professor 2, se confirma grande parte dos perigos que o termo inovação vem tomando na área educacional, também nos permite vislumbrar outra concepção de inovação, mais desejável na medida em que nasce da ação do sujeito/docente sobre o saber, com o saber, a partir da reflexão sobre seu contexto concreto – sem, por isso, renunciar a marcos teóricos importantes. De fato, não há

como fomentar o novo, um novo que efetivamente tenha significado no chão da escola, sem o papel ativo do docente na construção de alternativas inovadoras para seus dilemas. Nas palavras de Cunha:

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos. Entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, como refere Santos (2000, p. 346), a “inquietação” em energia emancipatória. (2016, p. 94)

Cunha entende a inovação necessária como confluência de saberes acadêmicos, conteúdos objetivos, ciência com a experiência acumulada, a subjetividade, o senso comum. Além disso, como lembra Mattos, a emergência da inovação demanda construção de conhecimento e um espaço muito mais amplo que o das aulas e das salas de aula, requer a reconfiguração dos modos de pensar, aprender, ensinar, relacionar-se:

Na busca da construção de um novo paradigma educacional que permita desenvolver a questão epistemológica e sistêmica, abrangendo o processo de construção do conhecimento, sua organização e seu funcionamento [...]. A essa busca associa-se a necessidade do desenvolvimento de novas concepções sobre o homem e sociedade, o que significa a abertura para a construção de novos modos de pensar, de compreender e de valorizar as questões pedagógicas, construir novas concepções de espaços curriculares e sistemas mais adequados de avaliação e valorizar o ser humano em sua integridade um espaço para inovação (MATTOS, 2010, p 37).

Nas entrevistas dos professores, parece-nos dominante o discurso de que as inovações reconhecidas em suas práticas são fruto do que aprenderam durante o mestrado profissional. Expressam perceber que, no PROFLETRAS, encontraram “respostas” para seus “problemas”. No entanto, é preciso matizar as considerações sobre a questão.

Se, por um lado, o peso das mudanças se coloca principalmente sobre conteúdos e métodos aprendidos, sobre o um “não sabia, agora sei” um tanto estático, as entrevistas revelam também que o uso de conhecimentos e métodos se faz com alguma reflexão e autonomia. Ainda, o discurso legitima, minoritariamente, outras fontes de mudanças: o confronto da experiência adquirida em anos de docência com o marco teórico; os colegas professores. Mais que isso, afirmam se sentir mais donos de suas práticas educativas, dentro e fora das salas de aula, e atuarem como

pesquisadores do espaço escolar – pesquisa da qual surgem os planejamentos e estratégias, regulados pelas necessidades e respostas dos alunos.

Lembremos, o Professor 2 organizou, com colegas do mestrado, um seminário em sua escola que reuniu mestres e professores da rede, além de pessoal da comunidade escolar – técnicos, pais, alunos.

Eu juntei todos os nossos colegas daqui que se formaram no PROFLETRAS e fizemos um grande seminário aqui na escola. Uma semana, cada um dos novos mestres, professores do Estado e do Município daqui de Belém. Trabalhamos com esta comunidade, com os professores daqui. P2

O Professor 5 buscou articular os colegas em torno de uma proposta de leitura – “tem seis professores de Português e eu já consegui, por exemplo, articular quatro” – e criar uma biblioteca da escola, envolvendo não apenas a comunidade escolar, mas o município:

Conseguí implantar a biblioteca na escola, que não tinha um espaço de biblioteca. E essa biblioteca escrevi um plano de trabalho pra ela e já foi divulgado pra vários alunos, para comunidade em geral de que a escola tem uma biblioteca. A gente fez uma ação de estar resgatando livros dentro da cidade, principalmente de literatura, não os livros didáticos, mas livros de contos romances.” P5

Ainda, a Professora 3 revelou flexibilizar o programa imposto no programa Mundial, retirando conteúdos obrigatórios para ler literatura amazônica<sup>35</sup> e a Professora 4 mencionou a confecção de um planejamento oficial, para responder às demandas burocráticas e um outro, concreto, construído a partir das necessidades dos alunos<sup>36</sup>.

Nada disso, pelos relatos que tivemos, foi rigorosamente “ensinado” no programa, listado como ações de um plano pré-estabelecido, por alguma instância superior, de inovações educativas, novidades no ensino de língua e literatura maternas. Boa parte dessas ações sequer são propriamente novas, nenhuma delas envolve revoluções tecnológicas, mas são marcadas pela intencionalidade, por uma atuação social e socialmente motivada, pelo desejo de construir algo melhor<sup>37</sup> do que

<sup>35</sup> “Eu trabalho com o projeto MUNDIAR. Também já vem praticamente pronto, a sugestão das obras, mas eu me aproveito disso até para trabalhar em todas as disciplinas, porque a gente é unidocente, né? Essa leitura, não fico só na Língua Portuguesa e acrescento às obras que eles sugerem as obras, os textos dos escritores paraenses, porque não vêm previstos na obra.” P3

<sup>36</sup> “Por mais que eu tivesse um planejamento para ser entregue ali, mas aí, paralelamente ao planejamento, conseguia fazer um outro e aplicar de acordo com a necessidade do meu aluno.” P4

<sup>37</sup> Como já mencionado, “a inovação não é necessariamente algo novo, mas algo melhor.” (MATTOS, 2010, p. 38)

as práticas arraigadas – são inovações, são percebidas como inovações, no melhor sentido do termo.

Ao pensarmos na percepção dos docentes sobre a categoria “inovação”, ao lembrarmos a Professora 4 relatando o passo importante que foi “tomar o espaço da sala de aula como meu [seu]”, não há como não recordar as palavras de Messina:

As inovações foram classificadas em pedagógicas ou institucionais, em micro e macro, impostas ou voluntárias. Entretanto, **a diferença que conta é aquela relacionada com o sentido, se por acaso a inovação torna possível que os sujeitos e as instituições sejam mais donos de si, mais plenos e autônomos em sua maneira de ser, fazer e pensar** ou, ao contrário, os submete a uma lógica única, aceita como natural. (2001, p. 227) [grifos nossos]

Sob esse ponto de vista e apesar de uma valoração talvez desproporcional da academia, da teoria, do aprendido em detrimento do experimentado, do refletido, do praticado, cabe ressaltar que estas últimas instâncias não foram retiradas da perspectiva dos egressos e se deixam notar nos discursos e nas práticas efetivadas. Em suma, aqui também a formação parece ter produzido docentes mais donos dos processos inovadores que reprodutores de técnicas aprendidas.

Ao fim desta seção, é preciso reconhecer certas precariedades do trabalho: o estudo de apenas três categorias – autonomia, prática pedagógica, inovação – nos discursos de poucos egressos só nos permite uma ideia parcial do impacto do PROFLETRAS na prática dos docentes. Se o panorama, em geral, parece ser positivo – de formação de docentes mais autônomos, com práticas melhores e mais inovadoras, mais reflexivos que tecnicistas –, sabemos que está longe de ser definitivo.

Nossos resultados apontam para algo diferente de tantos estudos sobre os programas de formação continuada em larga escala, cujos resultados podem ser resumidos na afirmativa de Franco: Neles, os professores “não conseguem apreender saberes básicos nem conseguem estar em processo de construção dos saberes pedagógicos” (2008, p.112). O que se vê do PROFLETRAS, pelo menos do que transparece dos discursos dos entrevistados, não é isso.

É preciso, então, pensar em hipóteses para explicar a peculiaridade do programa.

O primeiro aspecto relevante a considerar é o fato de que a formação se dá em *stricto sensu*, em nível de mestrado. Diferentemente de programas que visam a treinar

professores em determinados métodos, desenvolver habilidades específicas para solucionar certas demandas educacionais – alfabetização, letramento, desvios ortográficos, inclusão etc. –, o mestrado profissional não se dispõe a escolher nem os problemas abordados nas pesquisas individuais, nem soluções estandardizadas para as questões levantadas. Como nos mestrados acadêmicos, as disciplinas abordam temas dentro da área de conhecimento e apresentam teorias – complementares, divergentes – que permitem refletir sobre questões práticas, mas não como receitas.

Um segundo aspecto diz respeito ao público alvo: professores já atuantes nas redes públicas da educação básica, portanto com um repertório de vivências pronto a ser confrontado com as propostas teóricas, que ganham, assim, mais solidez e significância – ou o contrário, quando percebidas como idealizações incapazes de se realizarem no chão da escola.

Mais ainda, esse princípio de conexão entre teoria e prática profissional é percebido pelos egressos como vantagem singular do programa. A Professora 1 comenta:

Ele [professor de disciplina do PROFLETRAS] exigiu muito e trabalhou aquilo que nós precisávamos para a nossa prática, a teoria e a prática. Esse trabalho foi feito na prática com os alunos, com meus alunos, que foi o trabalho com poesia, que é um trabalho que eu gosto e que até hoje continuo com esse trabalho. E esse trabalho também acabou culminando em um livro. P1

Outros entrevistados também ressaltam o interesse e o bom resultado obtido pelo binômio teoria/prática, em aspectos que vão da facilitação para o engajamento no curso até a reflexão e legitimação da intuição e de práticas antigas e novas:

Eu imaginava que seria bem mais difícil do que realmente foi, né? Porque a gente tem aquela visão de muita leitura, eu sem tempo de ler... Mas quando percebi que o PROFLETRAS estava muito mais voltado para minha prática, uma coisa que tantos anos já trazendo na minha prática, então realmente foi assim bem satisfatório. P3

Eu acho ótimo, porque te leva à reflexão na tua ação em sala de aula, né? Então, a gente não só renova o conhecimento. Sempre costumo falar isso: o PROFLETRAS legitimou as práticas que já fazia e ia por intuição, sabe? E por pensar: será que estou fazendo certo ou não? E corrigiu também práticas, assim, equivocadas em sala de aula. P3

A maioria das disciplinas que fizemos, exceção de poucas, sempre tinha de uma parte de aplicação, seja ela um planejamento, uma simulação de aula, um seminário voltado para um tema que já foi trabalhado ou ia ser trabalhado em sala de aula. Tiveram esse caráter de teoria e de prática. P4

Como a bibliografia mostra, o binômio teoria e prática em formação continuada de professores nem sempre – poucas vezes, inclusive – tem como resultado a promoção de práticas reflexivas. Em geral, as instâncias formadoras têm propostas prontas e encaram os formandos como profissionais que “não sabem” e precisam aprender conteúdo. Pelo que revelam as entrevistas, não foi esse o caso no PROFLETRAS. Aqui, teoria e prática tenderam a se relacionar de forma crítica, produzindo pelo menos um grau razoável de autonomia e inovações significativas na prática educativa dos mestres.

Isso não significa que o mestrado profissional seja a pedra filosofal da Educação, a solução de todos os problemas. Os entrevistados, em algumas ocasiões, expressam a consciência de que os dilemas educativos são anteriores ao programa e sobreviverão a ele; que os problemas mais decisivos estão além da prática docente individual – ou mesmo coletiva. A Professora 4 afirma: “Quando eu entrei no PROFLETRAS, vi que algumas coisas não davam certo. Não por conta do formato do programa, mas por conta da maneira como é a escola”

Como se sabe, uma das armadilhas mais perigosas na discussão da Educação é o peso demasiado posto nos professores e na sua formação. Sobre esses é colocada a responsabilidade quase exclusiva sobre sucessos e fracassos, desconsiderando-se estruturas poderosas que vão das condições materiais de trabalho e vida até o lugar social ocupado pelo profissional. Sem embargo disso, dentro do moedor que o sistema educacional tende a representar para o docente, restringendo-o, limitando-o, cobrando, há uma margem (estreita) de ação, individual e coletiva, para os professores. Na margem possível, no que compete ao docente e sua formação, o PROFLETRAS parece empurrar o sistema na boa direção da prática reflexiva, repercutindo positivamente na formação docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para que se tenha a noção mais precisa possível das preocupações que o percurso deste trabalho trouxe, é preciso reproduzir uma citação longa do *Retorno ao admirável mundo novo*, de Aldous Huxley:

Ao cuidar-se de um tema com essas características, só se pode ser conciso à custa de omissões e simplificações. A omissão e a simplificação nos auxiliam a compreender, contudo, auxiliam-nos, em muitos casos, a

compreender imperfeitamente [...]. Porém, a vida é curta e o conhecimento, ilimitado – ninguém dispõe de tempo para tudo. Na realidade, somos, de um modo geral, forçados a optar entre uma exposição impropriamente breve e a impossibilidade de expor. Sintetizar é um mal necessário e a tarefa daquele que sintetiza é fazer da melhor maneira possível um trabalho que, embora essencialmente mau, ainda seja melhor do que nada. Deve aprender a simplificar, mas sem chegar ao extremo de falsificar. Aprender a concentrar-se sobre o imprescindível de uma conjuntura, mas sem desconhecer muitos aspectos marginais expressivos da realidade. Assim sendo, pode suceder que não seja capacitado a dizer toda a verdade (porque toda a verdade em torno de quase todos os assuntos importantes é incompatível com a concisão), mas poderá dizer avultadamente mais do que as temerárias meias-verdades e quartas-partes da verdade que sempre foram a moeda corrente do pensamento. ([s.d.], p. 9-10)

Uma dissertação de mestrado, principalmente nos tempos atuais, de prazos restritos para a pesquisa, sua maturação, sua passagem para a escrita, obriga à concisão, à síntese. Num tema complexo como a formação de professores, algo que tivemos no horizonte durante dois anos e, especialmente, nos últimos quatro meses, em que demos redação final à pesquisa, era a necessidade de fazer um trabalho que “fosse melhor do que nada”, que “embora essencialmente mau” e insuficiente, não “falseasse” a questão proposta, não fosse veículo de “temerárias meias-verdades e quartas-partes da verdade”.

O problema não era simples. Sobre uma formação institucional como o PROFLETRAS pairam muitos discursos: aquele dos documentos oficiais, editais, normativas, que a apresentam cheia de intenções elevadas, humanas e enfiam as palavras “crítica” e “reflexão” a cada dúzia de linhas, mas têm matiz centralizador, unificador, hierárquico; os estudos acadêmicos sobre várias propostas de formação, que apontam para feridas - a influência de organismos internacionais, o caráter tecnicista, controlador, instrumentalizador, com quase nenhum espaço, de fato, para uma construção coletiva, nascida entre os docentes; nossa própria impressão prévia positiva do programa, originada de conversas com colegas cursistas e docentes do mestrado, do testemunho de algumas poucas aulas e atividades dos egressos. A isso se somam as orientações, os trabalhos dos colegas de mestrado com temas análogos, o contexto político, os golpes que passamos a sofrer.

Em muitos momentos, a questão era: como, sob o ruído de tantas vozes, fazer o trabalho menos “mau” possível, não “falsear” o material de trabalho? Nas Letras há um mantra – pouco seguido, na verdade –, de que é preciso escutar com atenção o texto; que ele diz como quer ser estudado; que a voz dele precisa ser escutada, não a do pesquisador. No momento de crise, em que temia ser muito dura ou muito



benevolente na avaliação do programa, de deixar determinadas vozes pesarem majoritariamente sobre ele ou criar um véu com nossa própria personalidade nossas perspectivas, o mantra ressurgiu como solução: era preciso escutar, deixar falar com clareza, no meio de tanto ruído, a voz dos docentes – não as dos editais, não a dos teóricos, não a minha, as dos egressos do programa.

Este trabalho, com todas as limitações que apresenta – que vão do reduzido número de entrevistados à leitura restrita do marco teórico, ainda mais limitada pelo nosso ingresso recente na área – tenta respeitar as vozes dos formados pelo programa, escutá-las de forma honesta, sem estender sobre elas juízos externos. Os juízos são convocados, claro, para esclarecer contextos, desmascarar armadilhas ideológicas, auxiliar na interpretação. Só se faz ciência séria também considerando quem estudou o tema antes (e mais, e melhor) que nós.

Por isso, nas primeiras partes da dissertação, nos propomos a estudar textos acadêmicos e documentos oficiais, a fim de traçar um panorama sobre a formação continuada de professores no Brasil, pois só assim poderíamos falar de um lugar do PROFLETRAS nesse cenário. Em seguida, passamos à discussão de nossa ferramenta analítica, a Análise do Discurso, e à apresentação do perfil dos entrevistados. Por fim, procedemos a análise dos discursos dos egressos referentes às três categorias propostas.

Reconhecemos as lacunas das seções teóricas e a parcialidade da análise das entrevistas – muito foi deixado de fora, por questões de prazo, mas deve alimentar estudos posteriores. Apesar disso, foi possível concluir que o mestrado profissional em Letras, provavelmente por algumas peculiaridades (ser *strictu sensu*; promover conexão efetiva entre teoria e prática; dar voz aos docentes; fomentar que sejam pesquisadores de seus espaços de trabalho), alcançou resultado positivo e contribuiu para uma prática autônoma, reflexiva e inovadora dos cinco egressos entrevistados. Estes não estão livres de certas amarras ideológicas. Seguem acreditando na universidade como fonte do conhecimento e que os professores são os mais responsáveis por sucessos e fracassos na Educação. Porém, o discurso revela pequenas epifanias que rompem o paradigma: vários se afirmam pesquisadores de suas salas de aula e reconhecem a contribuição da experiência, da intuição, dos colegas; dois explicitam saber que muitos problemas da escola precedem e estão além de suas formações.

De qualquer forma, todos revelam se perceberem como professores melhores, mais satisfeitos consigo, mais motivados pela resposta positiva dos alunos às inovações; todos indicam ter adotado a prática de planejar atividades a partir das necessidades dos alunos em detrimento dos materiais pré-concebidos que lhes são impostos.

O PROFLETRAS, pelas especificidades mencionadas – e talvez por outras, idiossincráticas de cursistas e corpo docente, que não têm lugar aqui – parece se configurar como iniciativa razoavelmente diferente de outras formações, *lato sensu*, que contam com materiais prontos e objetivos educacionais bem definidos, que atuam treinando para uma *poiesis* tecnicista. As ambições mais frouxas e amplas do mestrado, de melhora da educação em Língua Portuguesa, a multiplicidade de textos propostos aos alunos, contribuem para o sucesso percebido pelos egressos, em forma de práxis.

Para concluir, lembramos que, hoje mesmo, em 2018, o programa segue sob grave ameaça. Se a turma estudada contou com bolsas CAPES para todos os mestrandos, que tinham cargas horárias liberadas segundo opção própria, frente Estado e Município, e tinham aulas com professores que também recebiam bolsas pelos cursos ministrados; a turma atual, ingressa em 2017 (e a de 2018), não conta com nenhuma bolsa ou dispensa de carga horária laboral, os docentes do curso não recebem mais bolsas nem são autorizados a usar as horas do curso para abater no Plano de Trabalho da UFPA. Enfim, todos os elementos promotores da formação estão sendo gradativamente deteriorados.

O programa passa pela asfixia que aflige tantos outros. Mais do que nunca, é preciso escrever sobre ele, registrar sua existência enquanto vive.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. F. e DE OLIVEIRA, J. F. Pós-Graduação no Brasil: do regime militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (30) 2: 351–376, 2014.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2000.

ARAÚJO, R. S. de. **O PDRS Xingu e a política de expansão da UFPA no contexto de instalação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte: o caso do Campus de Altamira**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Pará, Instituto Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

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

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, S. R: Editora da UN1CAMP, 1996, 96 págs.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 977 CES, de 03 de dezembro de 1965. Dispõe sobre a definição dos cursos de pós-graduação. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>

\_\_\_\_\_. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. *Revista Brasileira da Pós-Graduação - RBPG*, Brasília, v. 2, n.4, p. 147-148, jul. 2005. Disponível em: <http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-no-47-17-outubro-1995.pdf>

\_\_\_\_\_. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_CAPES\\_080\\_1998.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.pdf)

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009a. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa\\_17MP.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf)

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009b. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa17MP.pdf>

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paideia**, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2010

CAMPOS, Marília Andrade Torales e GUERIOS, Ettiène. Mestrado Profissional em Educação: reflexões acerca de uma experiência de formação à luz da autonomia e da profissionalidade docente. *Educ. Rev.* [online]. 2017, n.63, pp.35-51.

CASTRO, C. M. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 16-23, 2005.

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

CUNHA, Claudia Madruga; AGRANIONIH, Neila Tonin. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino – qualificação dos processos de educar na pesquisa da Educação Básica. **Educar em Revista**. Curitiba, no 63 jan/mar, 2017. p. 119-135

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In. TEIXEIRA, Eliane marta et tal (org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte. Autentica, 5 eds. 2011

CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. (Relatório de pesquisa).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2016

FÁVERO, M. L. A. UDF: construção criadora e extinção autoritária. In MOROSINI, M. (org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília. INEP, 2006. p. 53-70.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do Discurso: Reflexões introdutórias**. Editora Claraluz, 2007.128p.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 2005. p. 24-29, 2005.

FRANCO, M. A. do R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 97(247), 534-55

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, [s.l.], v. 23, n. 1, mar. 2014. p.183-184

GATTI, B. A.; MELLO, G.N.; BERNARDES, N.M.G. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. **Caderno de Pesquisa** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, out. 1972.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan. / abr. 2008. p. 57-70.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. São Paulo: **Revista de Administração de Empresas**. v. 35. n. 3, p. 20-29, maio/jun., 1995

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUXLEY, Aldous. **Regresso ao admirável mundo novo**. Trad. Eduardo Fonseca. São Paulo: Hemus, [s.d.], p. 9-10.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: Novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, 27(94), (2006). 223-249

LIMA, Alcides Fernandes de; NASCIMENTO, Maria de Fatima do (Orgs.). **Pesquisa, Ensino e Formação Docente - Experiências do Profletras – Ufpa**. Campinas: Pontes, 2017.

LUZ, Iza Cristina Prado da. **Política de formação continuada de professores: a repercussão do Programa Pró-letramento no trabalho de professores de escolas públicas**. Belém. 2012 [Dissertação de mestrado – UFPA] cf. LUZ, Iza Cristina Prado

MARCELO Garcia, Carlos. **Formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Ronei Ximenes; RIBEIRO, Claudia Maria. Mestrado profissional em educação e inovação na pratica. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, 2013, Vol.10

MATTOS, Ilremá Pires Araújo. **Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2010.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 89-117, 2003.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

MEDINA, E., & Barría PAILAQUILÉN, R. (2010). Systematic Review and its Relationship with Evidence-Based Practice in Health. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 18(4), 824-831.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para a reflexão. Trad. Isolina Rodriguez. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/2001 2001. p. 225-233

MILITÃO, A. N.; LEITE, Y. U. F. A Historicidade do Conceito de Formação Continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Cuiabá - MT: SBHE, v. 1, 2013. p. 1-15

MOTTA, L. E.; SERRA, C. H. A. A ideologia em Althusser e Laclau: diálogos (im)pertinentes. **Revista de Sociologia e Política**, 22 (50), 2014.p. 125-147.

MOROSINI, M. C. A Pós-Graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educação Superior**, ano 1, n. 1, 2009.p. 125-152,

MUSSALIM, Fernanda. **Análise do discurso. In: Introdução à linguística: domínios e fronteiras 2**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 101-142.

NERES, Celi Correa; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanco; de Brito, Vilma Miranda Mestrado profissional em Educação e sua interseção com a qualificação docente na educação básica. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, 2014, Vol.11(25), p.885(25)

NOGUEIRA, Conceição. A análise do discurso. In: Em ALMEIDA, L. e FERNANDES, E. (eds.). **Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a pratica e investigação**. Braga: CEEP, 2001, p. 3-51.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2010.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. **Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009.

P. PERRENOUD, M.G. THURLER, et al. **As Competências para Ensinar no Século XXI**. (Artmed, Porto Alegre, 2002).

PAIXÃO, R. B.; BRUNI, A. L. Mestrados Profissionais: características, especificidades, diferenças e relatos de sucesso. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 279-309, 2013.

PAULA M.F. Higher education in Brazil: concepts and influences. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, 2009, 14(1), 71-84.

PEREIRA AL, Bachion MM. Atualidades em revisão sistemática de literatura, critérios de força e grau de recomendação de evidência. **Rev Gaúcha Enferm**, Porto Alegre (RS) 2009 dez; 27(4):491-8.

PROFLETRAS **regimento**. Anexo da Resolução nº 043/2012-CONSEPE (UFRN), de 15 de maio de 2012 disponível em:  
<http://www.profletras.ufrn.br/documentos/108963191/regimento#.Wpx8r-jwblU>

QUELHAS, O. L. G.; FARIA FILHO, J. R.; FRANÇA, S. L. B. **O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 2, n. 4, 2005. p. 97-104

RIBEIRO, R. J. Ainda sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6, 2006. p. 313-315

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 2010. p. 08-15

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise dos gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p.415-440, jan./jun. 2004.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Systematic review studies: a guide for careful synthesis of the scientific evidence. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.11, n.1, jan./fev. 2007. p. 77-82

SANTOS, S. R. M.; MARTINS, H. G.; PUGGIAN, C.; DA COSTA, P. M. D. Didáticas específicas, novas tecnologias e formação de professores para o ensino das Ciências na baixada fluminense: a experiência do mestrado profissional da Universidade do Grande Rio. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 9, n. 16, p. 115-138, 2012.

SCHÄFER, E. D. A.; OSTERMANN, F. O impacto de um Mestrado Profissional em Ensino de Física na prática docente de seus alunos: uma análise bakhtiniana sobre os saberes profissionais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 87- 103, 2013.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI**. João Pessoa, 2011. [Tese de Doutorado – UFPB]. Cf. SEGABINAZI, Daniela Maria.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In MNACEBO, D; FÁVERO, M. L. A. **Universidade. Políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo, Cortez, 2004. Pp.33-52.

\_\_\_\_\_. Universidade no Brasil. Dos modelos clássicos ao modelo de ocasião. In MOROSINI, M. (org.). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília. INEP, 2006. P. 351 - 370.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabiola Bouth Grello. A política de internacionalização da educação superior no Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 138-151, jan./abr. 2016.

SILVA, P. A. D. ; DEL PINO, J. C. O Mestrado Profissional na área de Ensino. **Holos**, ano 32, v. 8, p. 318-337, 2016

SILVA, Rute Almeida; PERONI, Maria Rosa. A formação continuada do docente de língua portuguesa e o programa GESTAR I: a proposta oficial as necessidades do professor. **Revista Moara**, n. 36, jul/dez 2011.

SILVEIRA, Zuleide, BIACHETTI, Lucidio. Universidade moderna: dos interesses do Estado – nação e os conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**. V. 21. N. 64. Jan/mar 2006.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n.º 73, 2000, pp. 209-244.

THURLER, M. G. O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 89-111

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 187-200.

VIANA, G.; LIMA, J. F. de. **The human capital theory and the economic growth**. Interações (Campo Grande), v. 11, n. 2, p. 137-148, 2010.



## APÊNDICE A: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

### ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

#### IDENTIFICAÇÃO

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

- Idade:
  
- **FORMAÇÃO ACADÊMICA**
- Curso            Ano:
- Instituição:
- Possui outro Curso de Pós Graduação ( ) Sim ( ) Não
- Qual?

#### ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Enquadramento funcional ( ) Efetivo ( ) Temporário ( ) Não atua
- Tempo de atuação no magistério
- Possui outro vínculo de trabalho?

( ) Sim, Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não

- Houve licença para cursar o mestrado ( ) sim ( ) não

Caso positivo, por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Caso negativo, qual o motivo? \_\_\_\_\_

Recebeu bolsa? ( ) sim ( ) não

Caso positivo, por quanto tempo? integral

Caso negativo, qual o motivo? \_\_\_\_\_

## **SOBRE O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

1. Quais **motivos** a/o levaram a buscar o PROFLETRAS?
2. Quais eram as suas **expectativas** em relação ao PROFLETRAS?
3. Qual a sua opinião em relação ao **formato** PROFLETRAS?
4. Sobre as **disciplinas** do PROFLETRAS: mencione duas que mais ajudaram e as duas que menos contribuíram em sua formação e em sua prática docente e quais os motivos.
5. Qual seu tema de **pesquisa para a dissertação** do PROFLETRAS? Sua pesquisa contribuiu para sua prática docente? Se sim, como? Se não, por quê?
6. Que aspectos considera que contribuem, positivamente e negativamente, para a efetivação das melhorias pretendidas? (estudantes, tempo, currículo/ programas, pais, direção, colegas, governo, avaliação externa?)
7. Como é desenvolvido o seu **trabalho** hoje em sala de aula em relação a planejamento e execução de atividades?

**APÊNDICE B: TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

**Termo de Compromisso Livre e Esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito sem restrições participar da pesquisa “Mestrado profissional em Letras: contribuições à formação docente no discurso dos egressos da Universidade Federal do Pará, sob a responsabilidade da pesquisadora Zulema Costa dos Santos e sob orientação da Profª Drª Arlete Maria Monte de Camargo, da qual serei sujeito e contribuirei com minhas informações, permito-me ser gravado (a) e filmado (a) durante a entrevista e tenho ciência de que o material será utilizado exclusivamente para a obtenção de dados da pesquisa, o que NÃO inclui divulgação, sem solicitação prévia, em nenhum tipo de mídia, virtual ou física.

Belém, de fevereiro de 2018

---