A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

THE INFLUENCE OF TEACHER'S EDUCATION IN THEIR PEDAGOGICAL ACTIVITIES

Natanael Pedro Castoldi ¹

Deborah Breda da Silva²

Silvana Neumann Martins³

Aline Diesel⁴

RESUMO

O cenário atual da sociedade é dinâmico, já que as ideias circulam com velocidade e são modificadas no ritmo das inovações no campo das tecnologias e das práticas sociais. Essa realidade demanda do indivíduo uma postura autônoma e crítica, capaz de avaliar a realidade e agir sobre ela de modo criativo, reinventando-se conforme as necessidades. Essas exigências, contudo, são muitas vezes ignoradas pelas escolas, ou mesmo despercebidas pelos professores, presos aos elementos de seu passado formativo. Faz-se necessário, portanto, avaliar como os elementos histórico-culturais influenciam nas práticas docentes e saber da importância de os professores tomarem consciência dessas influências, procurando uma formação continuada que promova um novo olhar para a prática docente. Assim, o presente artigo, de abordagem qualitativa, objetiva analisar como a formação continuada, em nível de mestrado, auxiliou nas mudanças pedagógicas dos professores, observando como os elementos histórico-culturais são determinantes em sua docência. Os dados foram coletados mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com quatro professores, com título de mestrado. Os dados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva. Como resultados, legitimou-se a influência do contexto histórico-cultural na formação docente, pois os docentes que estudaram no período histórico em que predominava um regime político totalitarista, relataram práticas pedagógicas também totalitaristas. Evidenciou-se a importância da formação continuada em nível de mestrado, como forma de o professor manter-se atualizado e sintonizado com o universo dos seus alunos. Além disso, a formação também contribuiu para aproximar os docentes das metodologias ativas, propiciando a inovação em sala de aula, o que potencializa os processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação. Professores. Autonomia. Mudanças.

ABSTRACT

The current society's scenario is dynamic, once ideas are circulating quickly and are being modified by the pace of innovation in the technology's and social practice's field. This reality demands and independent stance and criticism from the individual, capable of assessing the

¹ Estudante de Psicologia. Bolsista de Iniciação Científica. Univates. E-mail: natanaelcastoldi@gmail.com

² Estudante de Nutrição. Bolsista de Iniciação Científica (Fapergs). Univates. E-mail: deborah.silva@universo.univates.br

³ Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas. Univates. E-mail: smartins@univates.br

⁴ Mestre em Ensino. Docente da Educação Básica. E-mail: aline.diesel@hotmail.com

reality and acting creatively on it, reinventing itself as needed. These requirements, however, are often ignored by the schools and even unnoticed by teachers, as those are stuck to the elements of their educational past. It becomes necessary, therefore, to evaluate the historical and cultural elements that influence the teaching practices and to know the importance of teachers becoming aware of these influences, looking for a continued education that provides a new look for the teaching practice. Thus, the present study, with a qualitative approach, aims to analyze how the continuing education, by the master's degree level, has assisted in the teacher's pedagogical changes, observing how the historical and cultural elements can be crucial in their teaching. The data were collected through semi structured interviews, with four teachers with master's degree. After, the data were analyzed from the Text Analysis Discourse. As results, the influence of the historical and cultural context in teacher training has been legitimized as teachers who have studied in the historical period in which predominated a totalitarian political regime, reported teaching practices that are also considered totalitarians. The importance of continued education at the master's level was evident in order to keep the teacher updated and in tune with its students' universe. In addition, the teacher's education also contributed to approach the teaching of active methods, providing newness at the classroom, which enhances the teaching and learning processes.

Keywords: Academic education. Teachers. Autonomy. Changes.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo vem se modificando. Cada vez mais os professores percebem que é preciso ensinar os alunos a ter autonomia, por meio de métodos diferenciados de ensino e de aprendizagem. Mas como ensinariam eles de forma tão distinta daquela com a qual se habituaram em sua própria formação, dada em outras épocas?

A experientiação dos professores com as metodologias ativas e a sua aplicação em sala de aula parece o passo fundamental para a mudança de perspectiva pedagógica. Essas metodologias, segundo Berbel (2011), caracterizam-se pela formulação de atividades fundadas em elementos próprios da realidade dos alunos, os quais atuam como protagonistas na própria aprendizagem. Dessa forma, os estudantes são desafiados a estimular o espírito empreendedor, capaz, conforme Fillion (2000), de colocar o indivíduo na posição de protagonismo, disposto a assumir riscos em favor da inovação.

Visando entender mais profundamente os modos como esses processos se articulam, o presente artigo analisa como a formação continuada, em nível de mestrado, auxiliou nas mudanças pessoais e profissionais dos professores, observando como os elementos histórico-culturais são determinantes em sua docência.

Para tal, foram selecionados os relatos de quatro professores, egressos de dois Programas de Pós-Graduação de uma instituição de ensino superior, obtidos por meio de

entrevistas semiestruturadas, sobre sua caminhada educacional, suas relações com o contexto de sua época e a influência deste sobre sua atuação na educação.

Este artigo está dividido em seções, tendo-se na sequência a apresentação dos referenciais teóricos, seguidos da menção aos procedimentos metodológicos adotados, da análise dos dados obtidos e das considerações finais.

ARCABOUÇO TEÓRICO: resgates históricos e cenário atual

Desde o período colonial, a educação brasileira se funda numa relação entre colônia e coroa. Os primeiros universitários brasileiros precisavam viajar para Coimbra, Portugal, para estudar, e para cá retornavam moldados conforme os rígidos e centralizadores ideais jesuítas (MENDES JÚNIOR, 1982). A característica educacional sumamente diretiva se manteve em nossa cultura, que tendeu a responder, em todo o território nacional, às diretrizes determinadas pelo Estado (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010).

O recente período da Ditadura Militar, conhecido como Anos de Chumbo, ocorrido entre meados dos anos 60 até os finais da década de 80, apenas solidificou a mentalidade já em vigor: o totalitarismo. De acordo com Borlot e Guimaraes (2008), para que o regime totalitarista se perdurasse, o Estado da época precisou controlar com mãos de ferro todo o sistema educacional e, à vista disso, cortou disciplinas que trabalhavam a reflexão e o pensar; vigiou famílias, alunos e professores, sufocou manifestações e silenciou líderes estudantis. Ou seja, a educação passou a ser pensada para perpetuar o regime em questão (BARLOT; GUIMARAENS, 2008). Como consequência desse contexto histórico, a escola ainda hoje é considerada por muitos estudiosos como um ambiente de ação disciplinar, de controle e de vigilância (ROCHA, 2000).

Reflexos culturais dessa articulação colônia-metrópole, hoje figurada no Estado centralizador, também são vistos nas relações de trabalho, em que figura a passividade. Essa educação totalitária acarreta na constituição de um profissional que dificilmente vê a si mesmo como empreendedor da própria formação e da própria profissão, e pouco se envolve, pelo senso democrático e competitivo enfraquecido, com o território de atuação e suas singularidades histórico-culturais, tendendo a tão somente perpetuar aquilo que recebe do órgão regulador (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010).

Acrescenta-se a esse quadro outro reflexo da mentalidade de colônia: a tradição de importar para o Brasil modelos educacionais prontos, fazendo os professores aplicarem quase sem reflexão e adaptação, por exemplo, pressuposições epistemológicas norte-americanas da

década de 1920, obstruindo a fomentação e consolidação de mentalidades mais progressistas e contextualizadas (GUERRA; GRAZZIOTIN, 2010).

As consequências contemporâneas desse tipo de sistema são muitas. Os professores, dados como agentes passivos ao serviço do Estado centralizador, acabaram sendo submetidos a um sistema empresarial que, segundo Veiga e Viana (2011), visa formar professores basicamente para atender à demanda, resumindo sua formação a uma acelerada transmissão de informações.

É relevante notar que isso também reflete no tipo de ensino que vigora em muitas universidades. Segundo Moran (2009), a educação universitária é bastante centralizadora, focada na figura do professor em detrimento das singularidades dos alunos, pressionados à exaustiva repetição, vindo a preservar as atuais estruturas ao invés de abrir espaço para projetos inovadores. A inflexibilidade curricular, segue Moran (2009), mantém uma severa desarticulação entre as matérias de estudo, o que desestimula a percepção do aluno enquanto empreendedor e não estimula seu interesse pela formação continuada.

Em referência à formação inicial de professores, Veiga e Viana (2011) observam que as diretrizes curriculares nacionais promovem uma dicotomia entre a teoria e a prática. Acrescenta-se a isso, segundo os autores, que a educação formativa dos professores carrega elementos limitadores e excludentes ao novo, com preconceitos, diretrizes deterministas e interesses econômicos cristalizados, cooperando com a presente crise educacional e dificultando a abertura docente para seu contexto de atuação. E isso, seguem Veiga e Viana (2011), se deve a uma perda de identidade do Ensino Superior, culminando numa universidade bastante burocratizada, que se ocupa em ser funcional. A síntese dessa realidade, concluem Veiga e Viana (2011), colabora para a formação de um aluno - e, conseqüentemente, de um cidadão -, que pouco questiona, de submissão predisposta a não criticar o que é dado pelo poder público.

Essa conjunção entre as tendências socioculturais da nossa educação centralizada com a própria atuação de professores formados sob tais circunstâncias, se reflete principalmente nas escolas. Isso ajuda a entender a condição de “desastre” que Moran (2009) atribui à educação brasileira, quando aponta para os altos índices de reprovação e de abandono da parte dos alunos, indicando que esse abandono é mais por desinteresse do que por necessidade. Já a partir do 6º ano, pontua Moran (2009), a educação fica estagnada e começa a afastar-se da realidade dos alunos, o que só se intensifica com o passar dos anos. As informações e interações fluem pelos avanços tecnológicos e aberturas de consciência, mas o cenário escolar

resiste em caminhos “engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis, asfixiantes” (MORAN, 2009).

As cotidianas mudanças do mundo contemporâneo, contudo, atingem e interferem diretamente no trabalho do professor, influenciando nas dinâmicas do ambiente escolar e desafiando-o a repensar e atualizar suas práticas e a reestruturar os seus saberes para acompanhar as mutações, conforme segue:

A questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm de lidar. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão (TARDIF, 2002, p. 217-218).

É demanda do presente momento que as pessoas se façam autônomas, críticas e criativas, aptas a se reinventar, de modo que o ensino conservador e autoritário seja superado. Isso torna a profissão docente um grande desafio, que exige o acompanhamento das mudanças e um ensino coerente com a atualidade (SILVA, 2011). Esse movimento, contudo, requer uma condição fundamental, que é a continuidade da formação: “a formação é processo que produz a identidade da pessoa do professor, ampliando-se esse processo para o âmbito da valorização do corpo profissional, construída no e pelo conhecimento das experiências que realizam” (PORTO, 2004, p. 32 apud ENS BEHRENS, 2010).

FORMAÇÃO CONTINUADA: mudanças na prática pedagógica

Os autores Veiga e Viana (2011) fazem entender que formação é ato continuado, progressivo e constante, atribuindo significado para a prática pedagógica. A prática, então, é tanto um meio quanto o próprio fim da formação. Formando-se na relação com o contexto, é fundamental que o professor esteja “preparado para a atualidade”, consciente dos movimentos que podem ser efetuados para lidar com as contradições típicas de uma sociedade capitalista. Nisso, conforme Silva et al. (2015, p. 6), reside a relevância da formação continuada de professores, dada por eles como uma “proposta intencional e planejada que visa à mudança do educador por meio de um processo reflexivo, crítico e criativo que o motive a ser agente de sua própria prática, produzindo conhecimento e intervindo na sua realidade”.

O domínio do professor sobre seu contexto de atuação como base para a constituição de novas e atualizadas percepções de atuação tem sido definido como epistemologia da prática (D’ÁVILLA; SONNEVILLE, 2010). D’Ávila e Sonnevillle (2010) têm na observação

do espaço de atuação do professor, do ambiente prático de estudo e de aprendizado, uma fonte riquíssima para a produção de conhecimentos, não necessariamente passíveis de sistematização, embora úteis pela experiência para a adaptação do profissional ao ambiente e sua efetividade como educador e transformador social.

A percepção prática enquanto base epistemológica, seguem D'Ávila e Sonnevile (2010), considera a história própria do ser, suas singularidades, suas relações existenciais, e as têm como um arcabouço capaz de produzir significações e conhecimentos úteis, tornando relevante que o professor não apenas reflita atentamente sobre o contexto no qual se insere, mas siga experienciando a formação continuada, fazendo-se também aluno e aprendiz, o que lhe dará subsídios para o desprendimento de velhos paradigmas.

Reis (2014) traz acréscimos pertinentes a essa questão, pontuando que, sendo a educação um fenômeno social determinado pelo contexto histórico, a rememoração da caminhada formativa do professor pode ajudá-lo a discernir quais elementos histórico-culturais permearam-no na escola e na universidade e de que maneira eles foram determinantes para a sua formação pessoal e profissional. O passado, afirma, atribui significado ao presente e as ações de hoje remetem a fatos vividos, de modo que ninguém pode se desvencilhar de sua própria história, do seu peso formativo. A singularidade experiencial, pode-se inferir de Reis (2014), é responsável por produzir seres únicos, e a consciência disso, o que inclui a constatação de que o processo formativo está aberto enquanto o sujeito existir e se relacionar com o mundo, lhe dá instrumentos para direcionar os passos futuros, tornando o autoconhecimento fundamental. Para o autor, o modo como cada professor ensina está diretamente relacionado com a pessoa que é.

Essa tomada de consciência da importância da própria história formativa, do contexto e da prática como fonte de conhecimentos úteis para a atuação docente em seu território, pela sensibilidade às singularidades socioculturais do ambiente escolar, pode estimular no professor o caráter empreendedor. Fillion (2000) descreve o empreendedor como aquele que extrapola o seu mundo subjetivo para a área de atuação, refletindo no ato a sua interpretação do ambiente derredor e, portanto, alguém capaz de assimilar a realidade para lidar com ela de maneira a direcioná-la para a resolução de objetivos. Lopes (2010) acrescenta elencando o estímulo a novas formas de pensar, potencializado pela experiência prática, como requisitos para que se promova a consciência empreendedora. Daí a pertinência de práticas pedagógicas norteadas por metodologias ativas de ensino.

A EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

Em sala de aula, entende Dornelas (2007), o exercício do empreendedorismo é visionário, carregado de iniciativa, criatividade e disposição para assumir os riscos necessários e inevitáveis. Dentro desse quadro, Martins (2010) declara, com razão, que empreender em sala de aula não é fácil, demandando energia e dedicação, o que tende, contudo, a promover benefícios recompensadores, como o despertar da criatividade e do senso de inovação nos alunos.

Como já indicado, empreender em sala de aula demanda assimilação das configurações do ambiente de atuação e o exercício de criatividade para aplicar propostas de ensino e de aprendizagem que venham a promover os resultados esperados, com ênfase na atualização da escola com relação ao contexto histórico-cultural, suprimindo as demandas dos alunos. Tais propostas de inovação invariavelmente passarão pela necessidade de assimilação, formulação e aplicação de metodologias ativas.

Conforme Berbel (2011), as metodologias ativas situam o aprendizado em atividades fundadas em experiências reais ou simuladas, que intentam a resolução de desafios referentes à prática social em seus diversos contextos. A resolução de problemas pertinentes à realidade dos alunos, confirma Berbel (2011), tende a instigar a sua curiosidade própria, estimulando a capacidade cognitiva de intuir e seu arcabouço de emoções e de interesses, exercitando a aproximação crítica (MITRE, 2008).

Para Moran (2015), os alunos são reflexos das metodologias que lhes são aplicadas, de modo que a escolha da metodologia faz-se fundamental para atingir os objetivos educacionais pretendidos. Para o autor, o professor que deseja alunos proativos, deve utilizar metodologias que envolvam atividades promotoras de criatividade, tomadas de decisão e avaliação de resultados, tornando-as complexas e relevantes.

Lopes (2010) relaciona o aprendizado do empreendedorismo diretamente aos estímulos e desafios que possam vir a fomentar o senso criativo e inovador, o que põe em destaque a aplicação das metodologias ativas como propulsoras do empreendedorismo, da autonomia e do protagonismo.

METODOLOGIA

Este estudo possui uma abordagem qualitativa, que, em Godoy (1995), se caracteriza por uma análise empírica do objeto de estudo em seu próprio ambiente, demandando o

contato direto do pesquisador com o cenário de onde os dados serão extraídos. O interesse dessa abordagem, acrescenta Godoy (1995), está na análise descritiva dos fenômenos, observados como parte do todo, sem direcionamentos quantitativos.

Para atender o objetivo apresentado neste artigo, que é analisar como a formação continuada, em nível de mestrado, auxiliou nas mudanças pessoais e profissionais dos professores, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas a quatro mestres egressos de Programas de Pós-Graduação em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, localizado na cidade de Lajeado/RS, sendo dois do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) e dois do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências Exatas (PPGECE).

A escolha dos sujeitos investigados se deu em razão deste estudo integrar o projeto de pesquisa “Mestrados para a Formação de Docentes: Um Lócus de (re)Construção e de Aprendizagem”, que investiga, entre outras vertentes, as contribuições dos programas de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior à qual está vinculada, no que se refere à formação de profissionais da educação com perfis diferenciados.

Cabe mencionar que os sujeitos participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para garantir o anonimato dos respondentes, optou-se por denominá-los por: AM1; AM2; AM3 e AM4. A análise dos dados coletados aproximou-se dos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), que prevê a desconstrução dos textos e a organização dos elementos em unidades de análise ou unidades de sentido ou de significado (MORAES, 2007). A partir dos dados coletados, procedeu-se à análise, condicionada à fundamentação teórica. Desse modo, emergiram 3 categorias que serão descritas na próxima seção.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Antes de passar para a análise das categorias elencadas, convém apresentar um breve perfil dos sujeitos investigados, o que interfere na perspectiva:

O sujeito AM1 é o mais jovem de todos, tendo cursado o Ensino Fundamental entre os anos de 1988 e 1995, o Ensino Médio entre 1996 e 1998, e o curso de licenciado em Química entre 1999 e 2006. Esse professor, entre 2011 e 2012, cursou Especialização em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira, e entre 2008 a 2009, cursou Especialização em Orientação Educacional. Então, entre 2011 e 2015, partiu para a segunda graduação, desta vez em Física, e entre os anos 2013 e 2014 cursou o Mestrado em Ensino. Constata-se que, além

de ser o mais jovem, também é o que possui mais títulos, tendo duas graduações, dois cursos de especialização e um curso de mestrado.

Já o sujeito AM2 cursou o Ensino Fundamental entre os anos de 1977 e 1986. O Ensino Médio foi entre os anos de 1987 a 1990. Assim, o curso de licenciatura foi frequentado entre 1999 e 2003. Esse professor tem uma Especialização em Tecnologias em Educação (1999 - 2003) e, agora, é mestre em Ensino de Ciências Exatas (2013 - 2015).

O sujeito AM3 é o sujeito que há mais tempo frequenta os bancos escolares, ou seja, é o mais antigo. O Ensino Fundamental foi realizado na década de 1970. Já o Ensino Médio, no início dos anos 1980 e a licenciatura em Letras foi cursada entre 1981 e 1985. Entre 2001 e 2002, cursou Especialização em Supervisão Escolar, e entre 2013 e 2015, cursou mestrado em Ensino.

O sujeito AM4 curso Ensino Fundamental entre os anos 1984 e 1982 e o Ensino Médio entre 1993 e 1998. Já a licenciatura em Ciências Exatas foi cursada no início dos anos 2000 (de 2000 a 2009), e o Mestrado em Ensino de Ciências Exatas entre 2011 e 2013.

INFLUÊNCIA DO CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esta primeira categoria emergiu a partir das falas dos mestres entrevistados acerca do contexto histórico-cultural da formação inicial, bem como da influência desse contexto na sua formação enquanto professor. A partir dessa categoria, é possível perceber qual a percepção dos professores investigados sobre o contexto histórico no qual ocorreu sua formação inicial, tanto em nível de Educação Básica quanto a Licenciatura. Com base nas análises dessa categoria, é possível, posteriormente, averiguar qual a influência da formação continuada, em nível de mestrado, auxiliou nas mudanças pessoais e profissionais dos professores.

Para efeitos dessa categoria, cabe mencionar as considerações de AM3, acerca do seu tempo escolar (Ensino Fundamental) em que ela evidencia a postura passiva, típica da época (1971 a 1979):

Então eu sempre fui uma aluna exemplar, assim, aquelas que não fazia nada, idiotinhas coitada, mas sempre assim muito dedicada, eu gostava muito de estudar, mas é uma coisa que me chama atenção hoje, que naquela época eu não sabia contestar nada. Sabe? Eu vinha pra casa incomodada assim com algumas coisas que as irmãs diziam na época, mas eu não sabia crítica também sabe, era uma coisa que me deixava bem incomodada (AM3).

As características do governo totalitarista, em vigor nos Anos de Chumbo, conforme mencionado anteriormente por Barlot e Guimarães (2008) e por Rocha (2000), estão evidentes nessa fala. Essa professora, enquanto estudante, era considerada boa aluna por aceitar o que lhe era apresentado, sem contestar. Esses elementos também refletiram na proposta curricular do curso de licenciatura, cursado nos 1980:

Então lembro assim da minha faculdade muito no sentido de ensinar conteúdo de como eu tinha que ensinar conteúdo. Sabe? Não existia muito esta coisa assim do empreendedorismo, da preocupação de saber como é o aluno, pra ti pode carregá-lo né, de onde ela está pra onde tu queres que ele vá, então eu senti assim que era muito assim, como era Letras né, era muita gramática, era muita literatura, muita leitura né, engraçado porque naquela época parece-me que[...] a preocupação deles não existia assim com a educação num todo sabe? Que eu vejo como importante a gente tá em sala de aula e entender assim, como é que o aluno aprende né, quais as possibilidades que eu posso apresentar pra que ele melhore né, o que que eu posso fazer com o resultado negativo da avaliação dele, e isso eu não tive, eu não lembro de ter tido (AM3).

Nessa citação, aparece a preocupação dos cursos de formação inicial de professores com o conteúdo, e não com como o aluno aprende, ou como o professor deve ensinar esse conteúdo. Esse quadro evidencia também os reflexos de uma formação que se resume na transmissão de informações, conforme apresentado por Veiga e Viana (2011).

Como se pode perceber na fala dessa entrevistada, cuja formação inicial foi toda durante o período ditatorial:

Muitas das coisas não podiam ser faladas talvez né? Porque eu lembro de uma professora de literatura que eu tinha que a gente gostava muito dela [...] porque ela atuava mais, mesmo assim as coisas eram meio restritas sabe, não se discutia muita coisa, não se tinha abertura pra, mesmo que nós, nesta época eu já era mais solta né, eu já conseguia falar mais. Nós tínhamos um grupinho bom, assim bem crítico, mas a gente era meio que cortada sabe. Não tinha muito. Os que lhes interessava mesmo era que nós fossemos muito bem nas notas, nas provas e aquilo era garantia de que a gente tava atuando bem em sala de aula né (AM3).

Diante dessas falas, percebe-se que a formação inicial da professora AM3, que se deu no período ditatorial, teve influência dessa época, em que os estudantes dos cursos de licenciatura não eram instigados a discutir temáticas da educação num todo. O foco era saber o conteúdo. A forma de abordagem do conteúdo em sala de aula, com os alunos, era desprezada.

A consequência dessa formação, certamente, era um professor que dominava o conteúdo, mas que não tinha a didática de abordagem para esse conteúdo. Em razão disso,

reaplicavam na sua sala de aula, metodologias pouco compatíveis, já que não tiveram uma formação que instigasse a reflexão crítica acerca do conteúdo em questão.

Essa marca do período ditatorial não ficou tão evidente nas falas dos demais professores, que tiveram uma formação pós-período da Ditadura. Contudo, destaca-se o seguinte depoimento, proferido por AM1, o entrevistado mais jovem, que cursou a licenciatura no início dos anos 2000.

E teve aulas muito fechadas, muito determinadas, muito tradicionais, que me deixavam, sabe? Era um ensino enfadonho, me deixavam entediado de assistir e eu pensava não, vou me colocar agora na posição de professor. Será que eu quero que os meus alunos tenham aulas que os deixem desmotivados, que os deixem sem poder se envolver, sem muito espaço para que eles criem, que eles se interroguem, então neste sentido eu pego coisas de empreendedorismo do meu curso, neste sentido, de bons e maus exemplos. Eu acho que tive bons exemplos, mas também tive alguns que eu evito para que minha prática seja melhor (AM1).

Dessa fala, percebe-se que, na formação desse professor, ainda havia resquícios de uma abordagem tradicional, baseada no autoritarismo. Afinal, a mudança não é tão rápida. Contudo, como esse professor já viveu em outra época, pós-ditadura, sendo, na maioria das aulas, estimulado o pensamento crítico, teve condições de refletir sobre a própria prática, reaplicando um modelo docente que levasse em conta o protagonismo e a postura mais autônoma dos estudantes.

Diante do exposto, legitima-se a influência do contexto histórico-cultural na formação docente. Conhecendo o cenário formativo dos sujeitos investigados, torna-se mais rica a análise da influência da formação continuada na vida pessoal e profissional dos sujeitos investigados. Acerca disso, trata a próxima categoria.

INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA, EM NÍVEL DE MESTRADO, NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL

Esta segunda categoria emergiu a partir das falas dos mestres entrevistados acerca de suas percepções sobre o que mudou na sua prática pedagógica a partir da formação continuada em nível de mestrado. Nesse viés, a primeira apresenta-se a primeira fala para reflexão:

E eu mudei. E eu percebi que a educação precisa ser empreendedora, eu percebi assim que empreendedor é aquele que estimula os seus pares, é aquele que é criativo, é aquele que consegue aproveitar as oportunidades, consegue fazer com que as pessoas... agregue, não só colaboração, mas cooperação, mas a trabalhos

coletivos, a inteligências múltiplas, a mais de uma possibilidade né? [...] eu acho que começa o professor sendo empreendedor, ele tem que ser empreendedor para poder persuadir todos a sua volta, pra poder envolver todos naquela estratégia, naquele aprendizado, naquele estudo, e depois também de condições para que o aluno seja empreendedor e busque as alternativas de construir seu conhecimento (AM1).

O entrevistado, no trecho supracitado, aponta que especificamente a formação continuada em nível de mestrado, contribuiu para fazê-lo perceber a importância de estimular o espírito empreendedor no aluno. Ao referir-se ao termo empreendedorismo atrelado à educação, o professor entrevistado volta-se para uma perspectiva de Martins (2010). Segundo a autora, uma educação que visa ao empreendedorismo, não objetiva apenas que os alunos assimilem os fundamentos para o gerenciamento de um negócio próprio e lucrativo, mas sim, que eles consigam empreender a própria vida, persistindo nos seus sonhos e objetivos, com criatividade e inovação.

Em seu depoimento, o professor ainda evidencia que o mestrado fê-lo perceber que, para formar esse aluno empreendedor, é preciso, primeiro, que o próprio professor assuma uma postura empreendedora em sala de aula. Assim, infere-se que o docente investigado tornou-se um professor mais criativo, mais dinâmico, disposto a estimular seus alunos e seus próprios colegas a persistirem nos seus objetivos de vida, o que reflete em sua vida profissional e pessoal.

Dessa forma, por ter feito menção ao empreendedorismo na educação, percebe-se a importância da formação continuada do professor na sua relação com a sala de aula e com o ensino, indo ao encontro das colocações de Silva et al. (2015), para quem a formação continuada visa à mudança do educador por meio de um processo reflexivo, crítico e criativo.

Cabe, ainda, lembrar que a formação inicial do professor AM1 foi a mais contemporânea, privilegiando metodologias que possibilitaram a pesquisa e a discussão, conforme evidenciado na primeira categoria desse artigo. Mesmo assim, o professor considerou a formação continuada importante por aproximá-lo de conceitos metodológicos que até então não conhecia, como é o caso das metodologias ativas e do empreendedorismo na educação.

Esses elementos reflexivos e críticos também foram evidenciados em outros discursos, nos quais evidenciou-se que os entrevistados contrastaram seus modos de trabalho antes da realização do mestrado com aquilo que assimilaram durante e depois, focando nas mudanças de atuação prática.

Então pegar aquelas coisas que as faculdades haviam ensinado e transformar aquilo em melhorias pro ensino e pra aprendizagem dos alunos né. Com o mestrado isto

veio bem à tona, eu acho que esta parte foi algo assim que se pode identificar bastante, em todas as disciplinas tu vê. Assim... se trabalhou a importância da autonomia, a própria forma como as professoras trabalhavam conosco, né!? (AM3)

É relevante perceber que os métodos que antes lhes eram naturais, que faziam pleno sentido, ou que eram efetuados sem reflexão, passaram a ser vistos com desconfiança e crítica, na medida em que o próprio professor colocou-se novamente a aprender, fez-se novamente aluno. A formação do professor deve prepará-lo para a atualidade, tornando a escola um “tempo de vida”, que permita aos alunos a construção da vida escolar (VEIGA; VIANA, 2011).

Verifica-se que a saída do professor de sua tradicional posição de professor, para a condição de estudante, promoveu uma mudança de paradigma. Para essa transformação dos professores entrevistados, a qualificação continuada ao longo da vida profissional foi fundamental. Sobre a importância da formação continuada, Porto (2000, p. 32) evidencia: “a formação é processo que produz a identidade da pessoa do professor, ampliando-se esse processo para o âmbito da valorização do corpo profissional, construída no e pelo conhecimento das experiências que realizam”.

O entrevistado AM1 corrobora com esse contexto, referindo-se a sua prática docente antes da realização desta formação continuada:

[...] que era totalmente tradicional que foi formado assim, que foi formado neste sentido que professor fala, aluno escuta, eu era totalmente autoritário, e hoje eu já percebo que as aulas são dialogadas, são participativas, o aluno é que toma as iniciativas, busca muitas oportunidades, não busca uma só, a que eu sei, mas busca várias oportunidades (AM1).

A experiência do professor como estudante, pela colocação na posição discente, pode gerar maior empatia pelos seus alunos, ampliando o potencial dialético das aulas e, assim, vindo a facilitar o desenvolvimento da autonomia. Segundo Smolka, Gomes e Siqueira-Batista (2010), o educador deve respeitar e estimular a autonomia e o desenvolvimento do aluno, acreditando que ele seja capaz de produzir seu próprio conhecimento e se torne criador, investigador, inquieto, curioso e persistente.

Cabe mencionar que a formação continuada encontra maior relevância pelo fato de o professor, provavelmente, já ter tido uma experiência profissional de docência antes da realização do aperfeiçoamento. A experiência na licenciatura, dada antes da prática efetiva e autônoma, perde potência por não conversar da mesma forma com os conhecimentos que apenas a atuação em sala de aula, sendo a prática, conforme Moran (2009) “o livro-texto vivo

do adulto aprendiz”, é capaz de oferecer, tendendo a levar o licenciando a perpetuar a lógica de mero receptor das informações, tal qual era durante a sua formação escolar.

O mestrado foi assim algo excepcional, eu achei muito bom. É uma diferença grande do mestrado pra Licenciatura, os professores são mais próximos, a gente tem um, o grupo é menor, o contato com os professores é diferenciado, eles são muito atenciosos, e pra mim foi um aprendizado grandioso e contribuiu com certeza [...] (AM4).

Desse modo, percebe-se que a formação continuada, de fato, melhora as práticas desses professores. Através da disposição de continuar estudando e se atualizando, os professores tornaram-se capazes de se aproximar mais dos alunos e, assim, pensar em formas mais efetivas de ensino de acordo com as demandas de cada estudante.

Outros discursos apontam especificamente para a contribuição das metodologias adotadas na formação continuada.

Olha, [as contribuições do mestrado] foram muitas, eu julgo assim que foi uma experiência muito boa. Eu vim pro lugar certo. O curso foi muito bom, contribuiu muito. [...] um estudante que veio de uma graduação das exatas que priorizava a área aplicada, o conhecimento específico, que era Química. [...] Que estava dez anos na docência, chega e assisti que as estratégias são metodologias que podem favorecer o aprendizado, tornar o ambiente mais estimulante, possam dar espaços para que os alunos criem, surpreendam e se envolvam naquelas situações, então é algo muito bom (AM1).

A partir desse trecho, infere-se que, antes do mestrado, este sujeito não se preocupava tanto com a metodologia adotada. Entretanto, passou a reconhecer que a construção do conhecimento também depende de um ambiente estimulante para o aluno, que deve ser envolvido na própria aprendizagem.

Esse panorama se aproxima com as falas de Moran (2015), para quem os alunos são reflexos das metodologias que lhes são aplicadas. Assim sendo, se o professor deseja que o aluno seja autônomo, ele mesmo deve propor atividades que desenvolvam a autonomia. Cabe mencionar, ainda, que desenvolver práticas pedagógicas norteadas por metodologias ativas de ensino vai muito além da utilização de uma tecnologia, que é apenas uma ferramenta de auxílio, não representando a complexidade que reside na utilização de métodos ativos motivadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve o propósito de analisar como a formação continuada, em nível de mestrado, auxiliou nas mudanças pessoais e profissionais dos professores, observando como os elementos histórico-culturais são determinantes em sua docência. A fim de alcançar tal objetivo, foram analisados os discursos de quatro professores - que realizaram a formação inicial em diferentes contextos histórico-culturais -, ordenados em duas categorias.

Na primeira categoria, tratou-se sobre a influência do contexto histórico na formação do professor. Entre os discursos acerca da sua formação inicial, destacou-se a influência da ditadura militar no discurso do professor formado no período em que esse regime vigorava. Os depoimentos dos demais professores que tiveram uma formação inicial após esse período ainda apresentam resquícios das características do período. O contexto histórico-cultural influenciou na sua postura docente.

Na segunda categoria, analisou-se a influência da formação continuada, em nível de mestrado, propriamente dita. Foram evidenciadas contribuições na formação de professores empreendedores, o que também interfere na adoção de metodologias ativas em sua prática pedagógica.

A discussão acerca dos dados obtidos nas entrevistas e interpretados dentro da perspectiva teórica e das metodologias tornou possível constatar, pelo próprio relato dos professores que deram continuidade à sua formação envolvendo-se em mestrados, a grande relevância de o profissional docente se preocupar com a formação continuada para manter-se atualizado dentro da sala de aula.

Estas mudanças na prática pedagógica aconteceram não por simplesmente fazer um mestrado, mas sim porque os mestrados trabalharam com um ensino ativo, que potencializou um perfil empreendedor dos professores. Cabe salientar que os cursos trouxeram mudanças na prática pedagógica, que só foram possíveis porque os professores mudaram enquanto pessoas.

Também se pode perceber que o ensino está caminhando para uma nova forma, menos tradicional e mais inovadora. De acordo com as falas relativas às metodologias ativas, empreendedorismo e autonomia são aspectos fundamentais para garantir que o processo ensino-aprendizagem seja mais efetivo.

REFERÊNCIAS

- BORLOT, José Ivanir; GUIMARAENS, Rafael. *Abaixo a Repressão: Movimento Estudantil e as Liberdades Democráticas*. Porto Alegre: Ed. Libretos. 2008.
- D'ÁVILLA, Cristina; SONEVILLE, Jacques. Trilhas Percorridas na Formação dos Professores: da Epistemologia Prática à Fenomenologia Existencial. In: D'ÁVILLA, Cristina; VEIGA, Ilma P. A. *Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perspectivas*. Campinas: Papirus. 2010.
- DORNELAS, José Carlos Assis. *Empreendedorismo na prática: mitos e verdades do empreendedor de sucesso*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. São Paulo, n. 2, p. 57-63, 1995. *Revista de Administração de Empresas São Paulo*, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995.
- GUERRA, Maria J.; GRAZZIOTIN, Zilá J. Educação Empreendedora nas Universidades Brasileiras. In: LOPES, Rose M. A. *Educação Empreendedora, Conceitos, Modelos e Práticas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- MENDES JÚNIOR, Antônio. *Movimento Estudantil no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.
- MARTINS, Silvana Neumann. *Educação empreendedora transformando o ensino superior: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores*. 2010. 155f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.
- MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 abr. 2016.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: MORAES, R; GALIAZZI, M. C. (orgs.). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas* [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada e prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). *Educação continuada: reflexões alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.

REIS, Minervina Joseli Espíndola. Ensino da História da Educação Brasileira e memórias dos familiares de discentes do curso de pedagogia. In: SOARES, Sandra Regina; SILVA, Neilton da; BERALDO, Fátima R. C.L. (orgs.) *Protagonismo do estudante e intersubjetividade no ensino superior*. Salvador: EDUNEB, 2014. - (Série Práxis e Docência Universitária; v. 3).

ROCHA, Cristiane Maria Frammer. *Desconstruções Edificantes: uma análise da ordenação de espaço como elemento do currículo*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, 2000.

SILVA, Andresina Maria da et al. *Formação continuada de professores*. Brasília: UniCEUB, 2015.

SIQUEIRA-BATISTA, R; SMOLKA, M.L.R.M.; FERREIRA, R. A.; RÔÇAS, G.; Helayel-Neto, J.A. $E = mc^2$: As Idéias de Einstein sobre Educação. *Revista Ciência em Tela*. v. 2, n. 2, p. 1-10, 2009.

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

VIANA, Cleide M. Q. Q.; VEIGA, Ilma P. A.. Formação de Professores: um Campo de Possibilidades Inovadoras. In: SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma P. A. (Orgs). *A escola mudou: que mude a formação de professores!*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2011.