

O mestrado acadêmico no processo de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física

RESUMO

Esse artigo é resultado de uma investigação que visou compreender de que modo a realização do mestrado acadêmico, por professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, repercute no processo de desenvolvimento profissional desses docentes. O estudo teve por base a revisão de literatura e entrevistas biográficas (semiestruturadas). O foco de análise foram o mestrado acadêmico e seus desdobramentos no desenvolvimento profissional docente. Assim, compreendeu-se que o processo de desenvolvimento profissional, em grande medida, parece ter sido influenciado pela realização do mestrado acadêmico de diferentes formas. A diversidade presente nesses processos não impede que haja convergência em relação ao reconhecimento da sua repercussão sobre as práticas pedagógicas para alguns professores, ou, sobre a identidade docente de outros.

PALAVRAS-CHAVE: Mestrado acadêmico; Desenvolvimento profissional; Educação física

Daniela de Moura Clates

Mestre em Educação Física
Universidade Federal de Santa Maria -
UFSM, Centro de Educação Física e
Desportos
Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
danielaclates@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-3627-8560>

Adriana Claudia Martins Figuera

Doutora em Educação
Universidade Federal de Santa Maria -
UFSM, Centro de Educação Física e
Desportos
Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
teacheradrianacm@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1830-577X>

Maria Cecília da Silva Camargo

Doutora em Ciências do Movimento
Humano
Universidade Federal de Santa Maria -
UFSM, Centro de Educação Física e
Desportos
Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
mceciliacg6@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5542-4009>

The academic master in the process of professional development of Physical Education teachers

ABSTRACT

This article is the result of an investigation that aimed to understanding how the accomplishment of the academic master's degree, by Physical Education teachers of the Santa Maria/RS Municipal School, has repercussions on the professional development process of these teachers. The study was based on a literature review and biographical interviews (semi-structured). The focus of analysis was the academic master's degree and its consequences in the professional development of teachers. Thus, it was understood that the process of professional development to a large extent seems to have been influenced by the completion of the academic master's degree in different ways. The diversity present in the processes does not prevent a convergence in relation to the recognition of its repercussion on the pedagogical practices for some teachers, or on the teaching identity of others.

KEYWORDS: Academic master; Professional development; Physical education

El máster académico en el proceso de desarrollo profesional de los docentes de Educación Física

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación que se centró en comprender cómo la realización del máster académico, por parte de los maestros de Educación Física de la Red de Educación Municipal de Santa Maria/RS, tiene repercusiones en el proceso de desarrollo profesional de estos maestros. El estudio se basó en una revisión de literatura y entrevistas biográficas (semi-estructuradas). El foco del análisis fue el máster académico y sus consecuencias en el desarrollo profesional de los docentes. Por lo tanto, se entendió que el proceso de desarrollo profesional en gran medida parece haber sido influenciado por la finalización del máster académico de diferentes maneras. La diversidad presente en estos procesos no impide una convergencia en relación con el reconocimiento de su repercusión en las prácticas pedagógicas para algunos maestros o, en la identidad docente de otros.

PALABRAS-CLAVE: Maestría académica; Desarrollo profesional; Educación física

INTRODUÇÃO¹

O desenvolvimento profissional docente tem um sentido de evolução e continuidade e está ligado a diversos fatores que interferem na vida profissional do professor². Caracterizado como uma ferramenta para repensarmos a formação docente, o desenvolvimento profissional “tem a ver com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas, não sobre os programas” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 169).

Day e Gu (2012) mencionam que o desenvolvimento profissional é um processo e não uma série de acontecimentos. Dessa forma, o desenvolvimento do professor ocorre no tempo-espaço da sala de aula, no lugar da sua atuação, no decorrer dos anos de docência. A sala de aula é considerada o “[...] mundo de referência de todo o processo formativo” (MARQUES, 1992, p. 195), e é extremamente desafiadora. Por isso, uma formação continuada restrita a reparar uma formação inicial ineficiente não pode servir de eixo central de formação, devendo-se investir em uma formação que articule a atuação do professor na sala de aula e a reflexão coletiva sobre as práticas educativas. Considerando esses aspectos, nos questionamos se a realização do mestrado acadêmico, como forma de desenvolvimento profissional docente, consegue se relacionar ao palco de atuação dos professores, a sala de aula nas escolas.

A busca por formação continuada, de acordo com o estudo de Bernardi, Ilha e Krug (2017), emerge da necessidade, e, muitas vezes, da vontade dos professores de retornar aos bancos acadêmicos, para obter conhecimentos em cursos de especialização. Os autores citam a sobrecarga de trabalho e o isolamento da profissão docente como fatores que podem contribuir para que professores busquem alternativas fora do ambiente escolar para compartilhar conhecimentos. Concordamos com esses autores quando mencionam que a universidade não é o único lugar de produção de conhecimentos.

A formação é considerada elemento importante, mas não único para o desenvolvimento profissional, o qual, segundo Imbernón (2001, p. 45), “[...] pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão”. Na concepção de Vaillant e Marcelo (2012), o desenvolvimento profissional é indispensável para a melhoria do ambiente

¹ O presente artigo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

² Nesta pesquisa, quando nos referirmos a professor(es) ou docente(s) estaremos considerando-os, de modo geral, sem distinção de gênero; contudo, nas análises, faremos distinção de gênero, pois nossos colaboradores são professores e professoras.

escolar, pois a formação inicial unida às experiências não é suficiente para o exercício da docência devido à evolução da sociedade que exige atualização constante por parte dos docentes.

Marcelo Garcia (1999) pressupõe que o desenvolvimento profissional dos professores está conectado ao desenvolvimento da escola; das inovações curriculares; do ensino; e da profissionalidade docente. Portanto, essa necessidade de desenvolvimento profissional, por parte dos professores, implica admitir que, frente às mudanças da sociedade, o conhecimento e os alunos transformam-se e em alta velocidade. Para que o professor continue a ensinar com eficiência é necessário um esforço redobrado no ato de continuar a aprender.

Investigar os percursos acadêmicos de licenciandos do CEFD/UFSM nos possibilitou analisar as experiências vividas pelos investigados e as repercussões em sua formação. Por outro lado, observamos que muitos egressos do curso que iniciavam sua carreira de professores das escolas, retornavam para realizar seu mestrado acadêmico. Em alguns casos, ocorria o contrário: ao terminar a licenciatura, ingressavam no mestrado e, durante sua realização ou logo após sua conclusão, iniciavam sua trajetória profissional. Isso nos instigou a compreender de que modo a realização de um mestrado acadêmico poderia dialogar com esse processo de tornar-se professor. A partir dessa provocação inicial nos sentimos impelidas a nos debruçarmos sobre o tema, considerando que poderíamos nos deparar com professores de Educação Física da rede escolar que tivessem cursado seu mestrado acadêmico em diferentes momentos de sua carreira profissional e não apenas na etapa inicial.

No contexto dessa problematização estabelecemos o objetivo da investigação: compreender de que modo a realização do mestrado acadêmico, por professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, repercute no seu processo de desenvolvimento profissional.

METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa por “[...] aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22). Para construí-lo utilizamos o método (auto) biográfico/histórias de vida como princípio teórico-metodológico de base. A opção pelas histórias de vida tem sua justificativa, por mostrar-se como meio aprofundador de investigação e compreensão dos processos de formação. Goodson (2004) enfatiza o papel das histórias de vida para o desenvolvimento de uma consciência individual e coletiva de professores, chamando a atenção para o papel do sujeito na sua formação.

Os participantes deste estudo foram professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS (RMESM), em suas diferentes fases da vida profissional (DAY; GU, 2012). Assim, utilizamos como instrumento inicial para a coleta de informações o questionário, o qual nos possibilitou selecionar os professores que participariam das entrevistas semiestruturadas, após sua aplicação e análise, conforme critério de inclusão que estabelecia a finalização de pós-graduação em nível de mestrado. Na tabela a seguir exemplificamos os professores colaboradores da RMESM.

Tabela 1 – Os professores da RMESM/RS

Professores Educação Física	Tempo de atuação	Tempo de atuação na RMESM/RS	Ano início e conclusão do mestrado	Área do Mestrado	Instituição
Branca	6 anos	3 anos	2013-2015	Estudos Socioculturais e Pedagógicos da EF	UFSM
Antônio	3 anos	3 anos	2013-2015	Estudos Socioculturais e Pedagógicos da EF	UFSM
Clara	19 anos	19 anos	2016-2018	Estudos Socioculturais e pedagógicos da EF	UFSM
Rosa	3 anos	2 anos	2015-2017	Estudos Socioculturais e Pedagógicos da EF	UFSM
Lucy	24 anos	9 anos	2000-2004	Educação nas Ciências	UNIJUÍ
Elsa	3 anos	2 anos	2014- 2016	Estudos Socioculturais e Pedagógicos da EF	UFSM
Jade	20 anos	16 anos	1995-1998	Ciência do Movimento Humano	UFSM
Dylan	14 anos	10 anos	2005-2007	Educação ³	UFSM

Fonte: As autoras.

Na concepção de Triviños (1987), a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, também oferece todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. É uma entrevista semiestruturada, de modo geral, é

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

Frente a essas características, e por utilizamos o método (auto)biográfico/ histórias de vida, as entrevistas tiveram um caráter narrativo biográfico, na qual o entrevistado passou a retomar lembranças de sua vida, momento em que, segundo Bolívar (2002, p.181), “[...] a pessoa

³ A linha de pesquisa não foi especificada pelo professor.

entrevistada conta a sua vida profissional ou familiar e o pesquisador induz e reorganiza os elementos para articular uma relação entre eles”.

O MESTRADO ACADÊMICO E SEUS DESDOBRAMENTOS

A análise dos dados incide sobre as motivações que levaram os professores de Educação Física a cursar o mestrado, os sentidos que esses professores atribuem a essa formação para sua vida profissional, o que ela representou e quais as aprendizagens que foram se consolidando do mestrado para a atividade docente.

A busca pelo mestrado foi motivada por alguns fatores e ocorreu em momentos distintos da vida profissional dos docentes. No entanto, há algo recorrente na fala de metade dos professores quanto à decisão pelo mestrado, conforme os excertos a seguir:

Inicialmente o mestrado (...)⁴, [...] como é que a gente chama? Subir de nível? Valorização? [...] além dessa valorização, a parte teórica [...]. Tu tens a prática na tua escola e o mestrado te faz refletir sobre aquela prática, então ele consegue (...) fazer essa ligação entre teoria e prática (Branca).

[...] hoje também no município professores que tem pós-graduação, principalmente mestrado tem um reajuste salarial muito significativo (Elsa).

Não é essa a palavra, desejo? não era um desejo, o que eu queria para mim (*a professora parece ter achado as palavras para se expressar*)⁵ que era fazer um mestrado, porque eu sabia que pelo município existe um ganho profissional a mais, que no estado não tem, mas o município tem e eu sabia que melhoraria o meu ganho, [...] dinheiro é necessário para a gente viver, ter conforto, o mínimo necessário pelo menos (Clara).

Com base nesses excertos das narrativas de **Branca**, **Elsa** e **Clara**, o mestrado é visado por muitos professores como ascensão na carreira, promotor de aumento salarial. Para essas professoras, subir de nível representa ganho financeiro, e os percentuais de progressão entre classes e níveis estão assim definidos:

§ 1º Os percentuais de progressão entre as classes ficam definidos da seguinte forma:

- a) A progressão da Classe A para a Classe B é de 10%;
- b) A progressão da Classe B para a Classe C é de 10%;
- c) A progressão da Classe C para a Classe D é de 10%;
- d) A progressão da Classe D para a Classe E é de 10%;
- e) A progressão da Classe E para a Classe F é de 10%.

⁴ Utilizamos, nas narrativas docentes, a sinalização de parênteses com reticências dentro dele, quando há interrupções ou silêncio durante a entrevista, como auxiliar na transcrição e para interpretação da enunciação.

⁵ Utilizamos, nas narrativas docentes, a fonte itálico e parênteses quando havia necessidade de explicar ou comentar algum evento da entrevista, como auxiliar na transcrição e para interpretação da enunciação.

§ 2º Os percentuais de progressão entre os níveis ficam definidos da seguinte forma:

- a) A progressão do Nível 1 para o Nível 2 é de 40%;
- b) A progressão do Nível 2 para o Nível 3 é de 20%;
- c) A progressão do Nível 3 para o Nível 4 é de 20% (SANTA MARIA, 2003, p. 8).

A fala da professora **Branca**, no entanto, cita outros valores que a levaram ao mestrado. Ela já atuava há alguns meses na rede municipal de outra cidade, e a oportunidade de cursar o mestrado a fez refletir sobre a prática que desenvolvia na escola. Vaillant e Marcelo (2012, p.130) consideram o período de inserção na profissão marcado por “tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos durante os quais os docente principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal” que, no caso de **Branca**, teve importante papel:

[...] a questão base para o meu trabalho pedagógico foi a questão do mestrado e o grupo de estudo do mestrado e do doutorado que eu estou fazendo. Esses grupos de estudo com leituras abrangentes de educação é que me fazem constituir e ver a educação de uma maneira diferente [...] (Branca).

Já **Clara** demonstrou desejar o mestrado, pois isso fazia parte de suas metas antigas, e com sua inserção no PIBID sentiu a necessidade de se atualizar frente às concepções pedagógicas mais críticas da educação. Assim, após dezesseis anos de atuação docente, inseriu-se no mestrado. Rosa, Ribeiro e Marin (2016), entre os achados de sua investigação com professores supervisores do mesmo programa, identificaram a importância que o incentivo à pesquisa e ao exercício de sistematização das práticas pedagógicas em trabalho colaborativo com a universidade assume na formação continuada de docentes envolvidos com o programa. No caso de **Clara**, isso parece ter contribuído para sua opção pelo mestrado.

Dylan tem familiares com grau de mestre e doutor e isso o fez querer seguir nos estudos e, de modo semelhante às professoras **Branca** e **Clara**, almejou fazer o mestrado. Porém, à época em que terminou a graduação em Educação Física, na UFSM, não havia o mestrado na área, então ele optou por fazer uma especialização no centro de Educação. Esta foi uma estratégia utilizada por **Dylan** para conhecer os professores e se inserir no centro de Educação para depois fazer a seleção no mestrado, pois considerava, conforme o excerto a seguir, que sem conhecer professores não conseguiria a vaga.

Na verdade o meu mestrado (...) eu fui fazer especialização em gestão educacional, quando eu terminei, porque eu quis ir para a área da Educação, porque eu sempre quis ser professor e então a ideia era sempre ir para a área da educação e na época não existia mestrado em Educação Física. Então era mestrado em Educação que se podia fazer sendo professor. [...] eu terminei a graduação e passei num concurso [...] aí eu pensei posso ir trabalhar para lá (...) e conversando em casa meu pai ele

me disse: - tu queres estudar mais? Estuda mais não tem problema. Eu já tinha experiência na família de pessoas que fizeram mestrado e doutorado. Então, eu queria estudar mais também, e por isso que ele surgiu e surgiu no final da graduação e aí eu fui fazer especialização em gestão educacional para poder entrar no mestrado em Educação, sabendo que eu indo direto da Educação Física para o mestrado na Educação talvez eu não conseguissem, porque eu não tinha contatos, não conhecia professores [...]. Fiz especialização em gestão educacional, conheci os professores para depois fazer a seleção (...), um ano depois eu fiz a seleção para o mestrado (Dylan).

A professora **Jade** relatou que sua inserção no mestrado não foi algo pensado, porque não havia um propósito maior, ela apenas foi aproveitando as oportunidades, diferentemente de **Clara** e **Dylan** que já planejavam realizar uma pós-graduação.

Eu nem tinha acabado a especialização, antes de fechar o meu trabalho da especialização eu já me inseri no mestrado, então foi mais (...), eu acho que foi uma consequência, foi um atrás do outro, não tem muito a dizer que, ah eu fiquei um ano estudando, fiquei um ano me preparando, não, fiz, nem tinha prova na época, era só uma entrevista e como era com o mesmo professor meio que deu uma sequência e aí foi assim que eu ingressei no mestrado (Jade).

Esse acontecimento, para a professora **Jade**, representou um caminho da formação inicial e da especialização. **Jade** estava inserida em um grupo e deu continuidade às pesquisas e estudos que vinha realizando, pois não havia intenção de realizar o mestrado. **Lucy** também não tinha o propósito de cursar o mestrado, mas foi incentivada pela ex-sogra que acreditava que ela tinha capacidade para fazer essa formação, fruto das conversas em almoço de família dos finais de semana, quando abordavam questões sobre Educação e Educação Física, conforme relata no excerto a seguir.

Como eu sempre fui muito de questionar e de falar eu tive uma pessoa, eu tenho uma pessoa maravilhosa na minha vida que é a minha ex-sogra, minha ex-sogra tem pós-doutorado em Educação [...] eu ia na casa dela todo o final de semana para o almoço e sempre conversávamos sobre Educação e eu sobre Educação Física mais especificamente e, lá pelas tantas ela disse assim: minha filha, tu não vius que tu estas preparada para o mestrado? Eu disse: - eu? Eu nunca pensei em mestrado, não tinha feito nem a especialização, né, como é que eu ia para o mestrado? E ela: - esse teu pensamento ele vem dos novos paradigmas está na hora de tu fazer. E daí ela começou a meter pilha, começou a meter pilha, e me perguntou: - o que te angustia? - Ah, essa Educação Física nos anos iniciais, a base. - Então escreve, escreve o que tu achas. Ela me ajudou a dar norte para o meu querer no mestrado e me encheu de força e de esperança, me dizendo, não, tu tens capacidade, me encheu de elogios (Lucy).

Dessa forma, após ser incentivada a concorrer a uma vaga no mestrado, **Lucy**, com cinco anos de docência, inseriu-se no programa de pós-graduação em Educação nas Ciências. No

fragmento a seguir a colaboradora faz uma reflexão muito importante quanto à relevância que o mestrado teve em sua vida.

O mestrado foi um pouco frustrante no sentido de que eu não consegui escrever e publicar artigos, escrever muita coisa, mas ele foi fundamental para essa pessoa que eu sou hoje, para essa profissional que eu sou hoje, não contou pontos, não tive artigos de muita importância, mas contou pontos na profissão, é um lado importante porque tudo que eu tive lá eu usei, estou usando e reviso, não pegando o material, não, mas do conhecimento que eu tive no mestrado (Lucy).

O mestrado para **Lucy** está menos vinculado a aspectos acadêmicos no sentido de produção formal e disseminação de conhecimento científico, mas, por outro lado, lhe proporcionou aprendizagens significativas para seu trabalho pedagógico na escola. **Clara**, por sua vez, também assinala os conhecimentos elaborados no mestrado como parte integrante do seu dia a dia profissional.

Como eu aprendi muito com o mestrado foi uma mudança muito grande no meu profissional daquela Educação Física que eu tive na graduação, que é uma forma diferenciada da que eu tive hoje, talvez seja porque eu optei por uma linha mais crítica [...] então tu começa a enxergar as coisas de uma outra forma, [...] Então eu vejo o mestrado totalmente integrado e eu fico bem feliz de ver que eu consigo aplicar toda minha experiência do mestrado no dia a dia, muito bom porque eu me atualizei bastante, de teóricos de uma linha mais aberta, mais diferenciada mesmo para trabalhar hoje, e antes era uma linha bem da psicomotricidade e agora é uma linha bem mais crítica, de uma época mais progressista e a linha que eu procuro seguir é a crítico superadora [...] justamente pela parte mais politizada da coisa que eu acho que o ser humano não gosta de falar, mas é preciso que se fale, o mundo pede que a gente seja assim, não tem como ser desvincular, toda hora a política faz parte da vida da gente e não tem como fechar os olhos para isso, não só essa política partidária, mas a política de tudo, porque aquela tela arrebentou e não foi concertada? Porque esse muro não foi pintada ainda? Porque essa quadra empossa? é uma coisa que está muito institucionalizada em tudo na vida da gente (Clara).

A fala de **Clara** possibilita explorar o caráter formativo do mestrado no sentido de repensar a própria prática, pensar o trabalho pedagógico no seu conjunto articulado às condições materiais e objetivas que o condicionam. Essa perspectiva imbrica a experiência da escola à luz do mestrado e isso também se evidencia nas narrativas de **Antônio**, **Branca** e **Rosa**, que iniciaram sua trajetória profissional com o mestrado em andamento ou após sua conclusão, como no caso do primeiro colaborador.

[...] a gente tem que ter experiência de escola, precisa conhecer a escola, depois que eu entrei para a escola e, nessa parte o mestrado me deu sustentação, mas o que eu aprendi que mudou a minha cabeça quando eu cheguei na escola, foi ver que as coisas não dependem só do professor (Antônio).

[...] acho que ele qualifica. [...] tu acaba saindo com uma visão diferenciada de quem não teve a oportunidade de fazer essa formação continuada [...] Ele te empodera mais quanto professor, daí tu tens a base teórica, fundamentação (...) por exemplo, outra coisa que eu aprendi no mestrado, [...] a especificidade da Educação Física [...] No mestrado a gente vê (...), no caso eu optei pela cultura corporal que vai além dos conteúdos, planejamento, didática (Branca).

[...] eu estava inserida em projeto já estava me preparando desde o início da graduação em inserção de projetos e coisas para fazer o mestrado e também por questões financeiras que ele sobe o nível, [...] e também porque é isso nesse sentido de tentar se qualificar melhor e a maior contribuição que o mestrado me proporcionou profissional foi uma melhor concepção de mundo, de sociedade, nesse sentido acho que foi muito importante para mim (Rosa).

De diferentes modos, esses professores sinalizam a importância do mestrado acadêmico como um meio para dar maior sustentação à sua atuação no sentido de conformar concepções fundantes para uma atuação crítica e consciente. A reflexão quanto ao próprio trabalho pedagógico, isto é, a tomada de consciência, exige reavaliar todo o processo formativo e as decisões tomadas na trajetória. De modo similar a **Clara**, os professores iniciantes, ao retomarem o significado da sua prática pedagógica, o definem como algo “que vai além dos conteúdos, do planejamento e da didática” mencionados por **Branca**. Nóvoa (2002) corrobora essa perspectiva ao afirmar que o conhecimento profissional docente é algo difícil de definir, pois,

[...] o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é teórico; tem uma dimensão prática, mas não é prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa. Há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceitualização. Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa (NÓVOA, 2002, p. 27, grifos do autor).

Essa importância de “saber analisar e de saber analisar-se” (NÓVOA, 2002, p. 27) traduz-se numa reflexão crítica sobre si, como os professores vêm se constituindo ao longo do seu percurso de formação. Os espaços que fazem parte da trajetória profissional docente dos colaboradores influenciam o seu modo de pensar, entender e interpretar a docência, pois os professores são movidos pelos acontecimentos do seu entorno. Dessa forma, conforme **Antônio** nos relatou, anteriormente, ao chegar à escola percebeu que as coisas não dependiam apenas do professor, e também o relato de **Rosa**, quando diz que, após ingressar na escola, na condição de docente, não julgou mais os professores.

[...] eu não julgo mais professor de maneira alguma, porque quando tu te colocas na condição de professora (...), eu já não questiono mais nada (Rosa).

Nesse sentido, os professores **Antônio** e **Rosa** relacionam a docência como algo mais complexo, e essa capacidade de ampliar a visão sobre a docência repercute a partir do mestrado no processo formativo. **Rosa** ainda salienta uma mudança e um amadurecimento provenientes desse processo de formação no decorrer do mestrado. E **Elsa** *assimila* a imagem que tinha de si, anterior a esse processo, que se modificou com o percurso formativo, principalmente das concepções advindas do mestrado.

Eu me sinto outra pessoa, acho que eu saí mais madura, mais experiente, nesse sentido acho que qualifica muito, nossa! eu me olho quando eu entrei no curso e olha quem eu sou hoje, não sei se quando eu entrei eu me via conquistando tudo que eu conquistei hoje, mas é gratificante, é sofrido, mas é gratificante, tem uma retribuição (Rosa).

Eu já não vejo Elsa sem mestrado, acho que foi muito importante, mas principalmente isso de dar um aporte teórico [...] para um aprofundamento daquilo tudo que a gente viu na graduação e a gente tem outra idade, já tem outra maturidade, outro olhar mais crítico que na graduação a gente não tinha, possibilitou até refletir sobre coisas que na graduação a gente não podia, não identificava, não é nem identificar a gente nem imaginava debater e tematizar e acho que o mestrado contribuiu nesse aspecto, tu olhas com um outro olhar e um senso mais crítico a partir disso (Elsa).

Segundo Moita (1995, p. 116), “[...] só uma história de vida permite captar o modo com que cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma”. Dessa forma, percebemos que esse reconhecimento de si, de **Rosa** e **Elsa**, só é possível por haver um conhecimento sobre sua história, sobre o que se passou e com os sentidos atribuídos aos processos de formação. Nesse processo, a universidade tem um papel importante ao possibilitar espaços formativos e de inserção na pós-graduação, a exemplo do que narra a professora **Elsa**:

Eu tive essa oportunidade de entrar numa universidade pública e tentei vivenciar tudo que ela poderia me dar, então eu já tinha desde a graduação essa ideia de fazer uma pós-graduação. Esse processo já estava presente na vida acadêmica e toda essa participação em projetos de ensino/ pesquisa/ extensão, a participação em eventos fora, aqui do município também, acho que isso me oportunizou a inserção na pós-graduação e me formar para ser um profissional que se insere depois na profissão e com uma boa formação, acredito que seria isso, fazer a minha, parte pelo menos na educação (Elsa).

As experiências formadoras de **Elsa** sinalizam uma formação para além do currículo prescrito, salientando a importância que a universidade pública teve na sua formação, propiciando-lhe a participação em projetos de pesquisa/ensino/extensão que, além de agregarem conhecimentos, deram-lhe a oportunidade de dedicar-se aos estudos integralmente devido ao recebimento de bolsa CAPES. Essa oportunidade de poder dedicar-se integralmente aos estudos durante a realização do mestrado e todas as experiências vivenciadas pela professora possibilitaram que ela exercesse a

profissão de forma comprometida, a fim de contribuir para a sociedade com o seu trabalho e conhecimento. A narrativa de **Elsa** corrobora o que Camargo, Castro e Clates (2019) dizem a respeito da densidade de experiências formativas que constituem um currículo vivido, as quais, em complemento às disciplinas curriculares, proporcionam um contato direto com a complexidade presente no cotidiano do campo profissional.

Ao se colocar na perspectiva de professora pesquisadora, **Branca** enuncia o mestrado como incentivador na busca de novos conhecimentos, em um processo de se enxergar frente às coisas que acontecem. De forma semelhante, o professor **Antônio** também se posiciona nesse processo de olhar para si e reconhecer-se, avançando na busca pelo conhecimento com a finalidade de formar-se.

Formação continuada muitas vezes os professores fazem porque tem que fazer a rede manda um convite, uma convocação e quando tu está no mestrado tu vai olhar alguma formação continuada tu te interessa, ah eu preciso disso, acho que te desperta o interesse, busca por novos conhecimentos, talvez o mestrado me possibilite ver que isso seja importante, talvez uma pessoa que não tenha não consiga ver com tanta facilidade a importância disso (Branca).

O mestrado para mim foi muito importante, porque eu tive a obrigação de ir atrás de leitura, que a gente não tem na faculdade a gente tem uma coisa básica e na faculdade na nossa cabeça de acadêmico a gente não vê muita importância da leitura [...] foi importante, porque é tu por ti mesmo, tu tem que buscar, se tu não buscar a leitura o teu trabalho não vai ficar bom ou vai ficar com uma base fraca, então eu acho que começar por aí foi muito bom, porque eu retomei leituras da faculdade, eu avancei para outras leituras, eu li uma outra área que não era minha, a filosofia, e comecei a gostar e tornei isso parte da minha área, trouxe isso para Educação Física (Antônio).

Os professores vivenciaram o mestrado de diversas formas, e assim atribuem significados e fazem interpretações diversas sobre essa experiência, pois viveram em momentos diferentes, com objetivos também diferentes nesse processo formativo. Os colaboradores **Jade, Elsa, Rosa e Dylan** narram ter adquirido grandes conhecimentos com o mestrado, mas ao atrelá-lo à sua prática pedagógica não veem contribuições, possivelmente por não terem investigado questões referentes ao trabalho pedagógico desenvolvido no dia a dia.

[...] eu acho que o mestrado para minha atuação na escola ele não tem muito, não tem muito elo de ligação, o meu mestrado foi totalmente em pesquisa, só que tem certas coisas, como eu trabalho muito com medidas e avaliação, que eu faço com eles também, eu faço sempre no início do ano a medida de peso, altura, eu faço o cálculo de IMC com eles, dou a tabela para eles verem onde se encontram (Jade).

[...] para o meu trabalho pedagógico na escola o mestrado não contribuiu, posso dizer que não contribuiu, ele te forma para ti ser um pesquisador, esse é o viés desse mestrado (Rosa).

Eu acho que a principal contribuição do mestrado foi aprofundamento teórico, ele possibilitou concepções de mundo, de educação e vejo que isso contribui sim para o meu trabalho pedagógico, eu vejo como um aspecto muito positivo e relevante e também a questão de dar maturidade [...] então eu vejo que é isso, [...], são mais concepções que tu vai ter que definir teu ponto de vista e a partir disso tornar o teu trabalho na escola, mas ele tematiza muito pouco a realidade das escolas, é mais um meio acadêmico de seguir a pós-graduação de doutorado do que para escola (Elsa).

[...] eu não percebi uma formação no mestrado, uma ampliação, uma mudança, não, foi mais uma etapa que eu fiz e me agregou currículo, mas em termos de conhecimento, um pouco de conhecimento, mas não percebo na minha prática as disciplinas do mestrado como tendo reflexo na minha prática (Dylan).

A professora **Jade** cursou o mestrado no CEFD/UFSM, entre os anos de 1995 a 1998, na área de concentração Ciência do Movimento Humano, na linha de Cineantropometria. Ela narra que, no seu mestrado, a pesquisa esteve voltada para essa linha e, por isso, não consegue fazer conexões com a escola. **Rosa** também fala sobre a forma como a pesquisa acontece no mestrado, pois esse processo formativo tem como proposta transformar o professor em pesquisador, mas, no entendimento dela, pesquisador para trabalhar no ensino superior. Também é o pensamento de **Elsa**, que se referiu ao mestrado como meio para seguir a pós-graduação e chegar ao doutorado. **Rosa** e **Elsa** concluíram o mestrado recentemente, na área de concentração Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, e classificam o mestrado como formador de pesquisadores, por não tematizar a realidade escolar, embora **Elsa** estabeleça relações com seu trabalho pedagógico mediante as concepções de mundo e de educação que emergiram com essa experiência acadêmica.

Dylan teve sua formação no mestrado em Educação, e, semelhante às professoras mencionadas anteriormente, ele não notou reflexos do mestrado na sua prática, mas reconheceu que essa formação gerou conhecimentos. **Dylan** ainda cita reflexões e questionamentos sobre seu processo formativo, inquietações que permearam todo seu percurso, conforme o excerto a seguir:

[...] eu sempre falo, quando tu fazes a graduação tu saís cheio de certeza, aí no mestrado tu ficas com dúvida, aí no doutorado deu tu não sabes nada (*risos*), mais ou menos isso, então o mestrado para mim gerou mais dúvidas em relação a muita coisa, mas não me deu embasamento para minha prática (Dylan).

Embora o professor **Dylan** negue que o mestrado tenha proporcionado aporte pedagógico à sua prática, é interessante observar quando ele fala sobre suas certezas a respeito da docência e da Educação Física ao sair da graduação, e até que ponto esse exercício de indagações e de desconstrução de certezas que o mestrado lhe propiciou não o faz um professor diferente.

Nesse desemaranhar dos processos de formação continuada, a partir das falas dos professores, pareceu-nos que elas convergiram no sentido de que o mestrado tem um papel

formativo, no entanto, como isso ocorre é muito específico. As experiências de orientação, a base teórica e metodológica adotada nos diferentes grupos de pesquisa, o próprio convívio com os colegas durante o processo, apresentam detalhes diferenciados, e cada um dos colaboradores demonstra ter vivido esse processo de forma única. O que há em comum entre ele é que parece haver uma provocação para repensar a docência, tanto em seu contexto específico quanto no sentido mais amplo, e para alguns deles isso inclui as especificidades das práticas pedagógicas da Educação Física.

O fato de o processo de realização do mestrado oferecer ou não condições para que temáticas relacionadas à escola fossem abordadas não parece definir a repercussão dessa experiência formativa sobre a prática pedagógica desses professores nas escolas onde atuam. Se há um efetivo desenvolvimento profissional que se assente na realização de um mestrado acadêmico, os desdobramentos dessa experiência sobre a atuação docente de cada um varia: de um lado há a identificação bastante precisa sobre as transformações geradas a partir desse processo, e, de outro, formas difusas que sugerem possíveis mudanças no modo de ser docente, sem contornos precisos em relação a isso.

O processo de desenvolvimento profissional comporta alguma ambiguidade, expressa, por exemplo, na fala de **Elsa**, que estabelece relações com seu trabalho pedagógico, mas nega a existência de correspondência com a realidade escolar, parecendo desconhecer que cabe a ela estabelecer essa relação, dando sentido às suas práticas a partir dos conhecimentos elaborados no processo do mestrado. Lembramos que Vaillant e Marcelo (2012, p.167) sublinham a importância de uma “atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de soluções”, como elementos que caracterizam o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a realização de um mestrado acadêmico pode representar um importante potencializador nesse processo, ainda que de modo indireto. Não se pode, no entanto, desconsiderar o caráter idiossincrático que define o possível impacto dessa experiência sobre o desenvolvimento profissional e trabalho pedagógico de cada professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações que os professores estabelecem entre as aprendizagens elaboradas no mestrado variam. Alguns professores, embora tenham relatado que o mestrado não abordou temas diretamente relacionados à escola, o ato de realizá-lo lhes possibilitou elaborar conhecimentos que passaram a orientar sua atuação docente. Essa relação, em uma situação mais extrema, levou uma das colaboradoras a ressignificar sua docência a partir do mestrado, o qual se converteu em um

divisor de águas à medida que a levou a compreender sua prática pedagógica em um contexto social, político e econômico. A partir disso, sua prática docente foi redimensionada, deixando de estar limitada ao espaço da aula, mas vinculando-se à escola toda, à comunidade, acentuando uma compreensão do sentido coletivo de sua atuação.

O mestrado acontece em momentos distintos da vida de cada professor que integrou este estudo. Em alguns casos, antecedendo o início da carreira; em outros, simultaneamente ao seu início; e em outros, ainda, já em fase adiantada da trajetória profissional. Esses diferentes tempos também encontram biografias diversas, conferindo um processo único e elaborações próprias a cada um dos colaboradores.

Percebemos que os professores que passaram pelo mesmo processo tiveram e deram sentidos diferentes a essa formação, por exemplo, professores que realizaram o mestrado e depois se inseriram na escola, embora suas trajetórias sejam parecidas se distinguem na forma com que cada um vem constituindo sua identidade docente.

Essa caracterização diversificada dos professores nos provocou a procurar saber o que os levou ao mestrado acadêmico e como ele repercutiu no desenvolvimento profissional docente dos colaboradores. Alguns docentes viram, no mestrado, a possibilidade de dar continuidade à formação; outros projetaram a possibilidade de melhoria de condições financeiras ou, ainda, como possibilidade de refletir sobre a prática docente e de atualização de conhecimentos. A oportunidade de qualificação profissional também foi mencionada como fator que influenciou a decisão, e ainda temos professores que não tinham a intenção de realizar o mestrado, mas foram incentivados, de algum modo, por pessoas próximas a realizá-lo.

As narrativas dos professores indicam que o mestrado suscitou conhecimentos diversos sobre Educação e Educação Física. Assim, para alguns colaboradores esses conhecimentos são associados à prática docente, constituindo-se base para uma tomada de consciência sobre seu trabalho e de reflexões que se tornaram possíveis a partir desse processo formativo. Se não há uma unidade em relação isso, a narrativa de **Dylan** expressa uma reflexão acerca de aprendizagens construídas e desconstruídas ao longo do seu percurso formativo, as quais se acentuam com a realização do mestrado, mesmo que o colaborador não explicita uma articulação direta entre os conhecimentos resultantes do mestrado e sua prática docente.

O mestrado possibilitou, para alguns professores, um amadurecimento e a reconfiguração da imagem que tinham de si tanto em relação à pessoa quanto de profissional. Identificamos uma permanente construção de identidade, sendo fundamental pensar que ela não se cristaliza para ser quebrada e refeita. A identidade está em constante movimento, e há um dinamismo nesse processo de tornar-se professor e, conseqüentemente, na constituição da identidade.

REFERÊNCIAS

- BERNARDI, Ana Paula; ILHA, Franciele Roos da Silva; KRUG, Hugo Norberto. A pós-graduação Lato Sensu na trajetória profissional de professores de Educação Física. **Horizontes**, v. 35, n. 1, p. 133-140, jan./abr. 2017.
- BOLÍVAR, Antonio. **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- CAMARGO, Maria Cecília da Silva; CASTRO, Felipe Barroso; CLATES, Daniela de Moura. Formação de professores de Educação Física: projetos x disciplinas curriculares. In: SAWITSKI, Rosalvo Luis; MARTINY, Luis Eugênio.; JAEGER, Angelita Alice. **Vida, vivência e experiência de professores de Educação Física**. Curitiba: CRV, 2019, p. 19- 38.
- DAY, CHRISTOPHER; GU, Qing. **Profesores**: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Traucición Pablo Manzano Bernárdez. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones, 2012.
- GOODSON, Ivor Frederick. Profesorado e historias de vida: un campo de investigación emergente. In: GOODSON, Ivor Frederick. (Org.). **Historias de vida del profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Estudo sobre estratégias de inserção profissional na Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 19, p. 101-144, 1999.
- MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995, p. 111-140.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- ROSA, Cristian Leandro Lopes da; RIBEIRO, Gabriela Machado; MARIN, Elizara Carolina. A formação continuada de professores de Educação Física em serviço: um processo vivenciado no âmbito do PIBID. In: SAWITSKI, Rosalvo Luis; ROSA, Cristian Leandro Lopes da; GAMA, Maria Eliza Rosa. **Iniciação à docência, reflexões e produção do conhecimento**: PIBID Educação Física no CEFD/UFSM. Curitiba: CRV, 2016, p. 171-191.
- SANTA MARIA. Plano de carreira do magistério público do município. **Lei municipal** nº 4696/03, de 22 de setembro de 2003. Disponível em: http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/Pub_23080226-66.pdf. Acesso em: 30 de julho de 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial aos professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria que colaboraram com esta pesquisa por intermédio das narrativas orais.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Esta pesquisa contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Maria sob o parecer de número 09190518.6.0000.5346.

CONFLITO DE INTERESSES - Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira

HISTÓRICO

Recebido em: 22 de setembro de 2019.

Aprovado em: 05 de março de 2020.

