

dialogia@uninove.br
www.uninove.br/revistadialogia

Dialogia

Revista científica do Programa de Mestrado
em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE

ISSN impresso: 1677-1303
ISSN eletrônico: 1983-9294

Dialogia	São Paulo	n. 21	jan./jun.	p. 1-216	2015
-----------------	-----------	-------	-----------	----------	------

UNINOVE

Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Dialogia

dialogia@uninove.br
www.uninove.br/revistadialogia

Endereço para correspondência

Av. Francisco Matarazzo, 612, Prédio A, 1º andar.
Água Branca, 05001-100 São Paulo, SP – Brasil
Fone: 55 (11) 3665-9366

Afiliada

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos
www.abecbrasil.org.br

Membro

Clasco – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
http://www.clasco.org

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped

Bases indexadoras

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação - MEC/INEP.
http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/

CREDI – Centro de Recursos Digitais da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI)
http://oei.org.br/principal.php

EBSCO – Academic Databases for Colleges and Universities
https://www.ebscohost.com/academi

e-revit@s – CSIC – Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas.
http://www.erevistas.csic.es/quees.php

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as Humanidades (ERIH PLUS)
https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=485776

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
http://www.latindex.unam.mx

Universidade Nove de Julho

Reitoria: Eduardo Storópoli

Pró-Reitoria Acadêmica: Maria Cristina B. Storópoli

Pró-Reitoria Administrativa: Jean Anastase Tzortzis

Pró-Reitorias de *campus*: Claudio Ramacciotti, Renato Rodrigues Sofia

Diretoria de Pesquisa: João Carlos Ferrari Corrêa

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE): Jason Ferreira Mafra

UNINOVE
● ● ● ● ● ● ● ●
Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

Dialogia é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantém interesse nas questões educacionais.

Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.

D536 Dialogia. – N. 0 (2001) – São Paulo : Universidade Nove de Julho (Uninove), n. 21, 2015. 22,5 cm.

Semestral.
ISSN 1677-1303 (impresso)
1983-9294 (eletrônico)

1. Educação – Periódicos. I.
Universidade Nove de Julho.

CDD 370.5

Esta publicação também está disponível em formato eletrônico no portal Uninove: www.uninove.br/publicacoes e no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) www.uninove.br/revistadialogia.

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabiliza pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, os quais são de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Comissão Editorial

Amélia Silveira
 Ana Maria Haddad Baptista
 Maurício Pedro da Silva
 Patrícia Biotto-Cavalcanti (editora)
 Rosemary Roggero (editora)

Conselho Editorial

Adriana Saete Loss – Universidade Federal da Fronteira Sul [Brasil]
 Afonso Celso Scocuglia – Universidade Federal da Paraíba [Brasil]
 Ana Luisa Janeira – Universidade de Lisboa [Portugal]
 António Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias [Portugal]
 Carlos Bauer – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 Carlos Rodrigues Brandão – Universidade Estadual de Campinas [Brasil]
 Celso de Rui Beisiegel – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Cleiton de Oliveira – Universidade Metodista de Piracicaba [Brasil]
 Daniel Carseglia – Universidad Nacional de Quilmes [Argentina]
 Edgar Pereira Coelho – Universidade Federal de Viçosa [Brasil]
 Genoio Bordignon – Universidade de Brasília [Brasil]
 Guillermo Williamson – Universidad La Frontera [Chile]
 Jason Ferreira Mafra – Universidade Nove de Julho [Brasil]
 João Cardoso Palma – Universidade Estadual Paulista [Brasil]
 José Amílcar de Carvalho Coelho – Universidade Nova de Lisboa [Portugal]
 Luciana P. Marques – Universidade Federal de Juiz de Fora [Brasil]
 Luíza Cortesão – Universidade do Porto [Portugal]
 Manuela Guilherme – Universidade de Coimbra [Portugal]
 Marcella Milana – Universidade de Copenhague [Dinamarca]
 Maria Stela Santos Graciani – Pontifícia Universidade Católica-SP [Brasil]
 Miguel Escobar Guerrero – Universidad Nacional Autónoma de México [México]
 Nilce da Silva – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Patrícia J. Grandino – Universidade de São Paulo-Leste [Brasil]
 Peter Lownds – Paulo Freire Institute [EUA]
 Ramon Moncada – Corporación Región [Colômbia]
 Ubiratan D'Ambrósio – Universidade de São Paulo [Brasil]
 Walter E. Garcia – Instituto Paulo Freire [Brasil]

Equipe técnica

Analista editorial Juliana Cezario
 Projeto gráfico e diagramação João Ricardo M. Oliveira

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE
 Dispõe-se ao intercâmbio com instituições e publicações afins.
 • Intercambio deseó; • Échange désiré; • Exchange desired

Sumário / Contents

Editorial / *Editor's note*

- Pesquisa e Intervenção na Educação Básica Brasileira..... 9
Patrícia Biotto-Cavalcanti e Rosemary Roggero

Entrevista / *Interview*

- O Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho.
Entrevista com Jason Ferreira Mafra 15
Rosemary Roggero e Patrícia Aparecida Biotto-Cavalcanti

Dossiê Temático: Pesquisa e Intervenção na Educação Básica Brasileira / *Thematic dossier: Research and Intervention in the Brazilian Basic Education*

- Mestrados Acadêmicos e Mestrados Profissionais em Educação: identidades e diferenças.....27
Academic and Professional Masters Programs in Education: identities and differences
Cristhianny Bento Barreiro
- Mestrado Profissional em Ensino: uma inovação promissora?41
Professional Master's Degree in Teaching: a promising innovation?
Ronan Daré Tocafuldo
Silvania Sousa do Nascimento
Antonio Moreno Verdejo
- Mestrado Profissional em Educação: terceiro espaço formativo para professores
da Educação Básica 55
Professional Masters in Education: third formative space for Basic Education Teachers
Sandra Novais Sousa
Lindalva Souza Ribeiro
Eliane Greice Davanço Nogueira
- Pesquisa no Mestrado Profissional em ensino de Ciências: estudo de caso numa
organização curricular por ciclos de formação 69
*Research on Professional Master's Degree in Science teaching: a case
study of a syllabus organized by educational cycles*
Silvana Neumann Martins
Andreia Scherer da Silva
Tatiane Reginatto
Aline Diesel
- As pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul: formação de professores, diversidade e organização do
trabalho didático 83
*Professional Masters Program Researches in Education of the University of Mato
Grosso do Sul: teacher training, diversity and organization of didactic work*
Kátia Cristina Nascimento Figueira
Léia Teixeira Lacerda
Maria Leda Pinto

Mestrados profissionais em física e astronomia no Brasil: contexto e dilemas 101	101
<i>Professional masters in physics and astronomy in Brazil: context and dilemmas</i>	
Silvania Sousa do Nascimento	
Mara Regina Batista	
Larissa Alves Cardoso	
O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos: problemas, objetos e desafios 115	115
<i>Professional Master's Degree in Adult and Youth Education: problems, objects and challenges</i>	
Tânia Regina Dantas	

Artigos / *Articles*

Projeto <i>Professor, seu lugar é aqui</i> : por uma nova cultura de formação continuada 131	131
<i>Project Professor, seu lugar é aqui: a new culture of continuing education</i>	
Okçana Battini	
Cynthia Simioni França	
Corpo e currículo oculto na educação básica: discursos e práticas opressoras 147	147
<i>The body and the hidden curriculum in primary education: oppressive discourses and practices</i>	
Mônica de Ávila Todaro	
Flávio de Jesus Landolpho	
Uma leitura sobre infância a partir das peças radiofônicas de Walter Benjamin 157	157
<i>A reading about childhood through the radio plays of Walter Benjamin</i>	
Caroline Trapp de Queiroz	
Uso de espaços não formais, laboratórios e participações em feiras de Matemática: percepção de professores durante suas práticas docentes 171	171
<i>Use of non-formal spaces, laboratories and participation in Mathematics fairs: the teachers perception during their practice teachers</i>	
Wanderley Pivatto Brum	
Sani de Carvalho Rutz da Silva	
O debate sobre descentralização e municipalização no Brasil: algumas reflexões sobre a produção do GT5 da ANPEd (2000-2009) 191	191
<i>The debate on decentralization and municipalization in Brazil: some reflections on the ANPEd GT5 production (2000-2009)</i>	
Armando de Castro Cerqueira Arosa	

Resenhas / *Reviews*

<i>Tempo-Memória: Perspectiva em Educação</i> de Ana Maria Haddad Baptista, Rosemary Roggero e Jason Mafra (Org.) 205	205
Cristiane Pinholi Gregorin	
<i>Fazendo cinema na escola: arte visual dentro e fora da sala de aula</i> de Alex Moletta 207	207
Denise Sorpioni Caprecci	

Instruções para os autores / *Instructions for authors*

Publique 211	211
--------------------	-----

dialogia

EDITORIAL

/ EDITOR'S NOTE

Pesquisa e Intervenção na Educação Básica Brasileira

Entre 6 e 8 de novembro de 2014, a Universidade Nove de Julho realizou, numa ação parceira entre o Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, a direção dos cursos de Graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o I Congresso Internacional de Práticas Pedagógicas da Educação Básica (I CIPPEB).

O Congresso sediou dois eventos – o I Seminário de Iniciação à Docência: educação infantil emancipadora e o I Seminário Internacional dos Mestrados Profissionais em Educação: pesquisa e intervenção na Educação Básica Brasileira –, a partir do qual foi definido o tema deste número 21 da Revista Dialogia.

Neste volume, os leitores vão encontrar a entrevista com Jason Ferreira Mafra, diretor do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Gestão e Práticas Educacionais, da Universidade Nove de Julho, que abre este número, revelando as origens, o desenvolvimento e os rumos desse programa.

O dossiê abrange um conjunto de textos sobre mestrados profissionais ligados à educação, em vários estados do País, os quais refletem os eixos e as linhas de pesquisa que se apresentam em relação com o contexto em que nascem esses programas e por isto mesmo com naturezas e objetos diferenciados.

O primeiro deles é o de Cristhianny Bento Barreiro, intitulado *Mestrados acadêmicos e mestrados profissionais em educação: identidades e diferenças*, em que a autora analisa o crescimento da oferta dos mestrados profissionais e os distingue em relação aos acadêmicos, sobretudo por seus objetivos e produções, para destacar os mestrados profissionais como efetivamente voltados à pesquisa aplicada e ao desenvolvimento.

Com a pesquisa *Mestrado Profissional em Ensino: uma inovação promissora?*, Ronan Tocafundo, Sílvia Nascimento e Antonio Verdejo analisam as diferenças entre os mestrados acadêmicos e os mestrados profissionais em educação, observando que os mestrados profissionais que têm como foco o ensino são numericamente superiores e que sua produção pode vir a significar uma importante inovação na formação de professores.

Sob o título *Mestrado Profissional em Educação: terceiro espaço formativo para professores da Educação Básica*, Sandra Sousa, Elaine Nogueira e Lindalva Ribeiro argumentam sobre a relevância dos investimentos nos mestrados profissionais para a melhoria da educação básica, tomando o conceito de terceiro espaço formativo, de Zeichner, para analisar especialmente duas produções do programa da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, visando demonstrar como a ação pedagógica se beneficia da reflexão teórica provocada por essa modalidade de *stricto sensu*.

Silvana Martins, Andreia da Silva, Tatiane Reginatto e Aline Diesel intitulam seu trabalho *Pesquisa no Mestrado Profissional em ensino de Ciências: estudo de caso numa organização curricular por ciclos de formação*, no qual indicam como determinadas estratégias de ensino possibilitam a ampliação dos espaços da pesquisa em ciências exatas num contexto de organização curricular por complexo temático – investigação realizada em Lageado (RS).

As *pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: formação de professores, diversidade e organização do trabalho didático*, de Kátia Figueira, Leila Lacerda e Maria Pinto, realiza um balanço da produção da primeira turma desse programa, com base em seus objetivos e utilizando para análise os teóricos do campo que têm produzido estudos sobre a produção do conhecimento oriunda dos programas de pós-graduação em educação no Brasil.

Em *Mestrados profissionais em física e astronomia no Brasil: contexto e dilemas*, Sylvania Nascimento, Larissa Cardoso e Mara Batista analisam sete mestrados profissionais de ensino de física ou astronomia, do país, observando que, embora haja produtos variados, pode ser observada uma ênfase aos aspectos de conteúdo dessas disciplinas, no desenvolvimento das pesquisas, em detrimento dos fatores pedagógicos, o que merece atenção dos referidos programas.

Tania Regina Dantas, apresenta *O mestrado profissional em educação de jovens e adultos: problemas, objetivos e desafios*, realçando os diferenciais desse programa e sua relevância no campo da educação, especialmente no que se refere à qualificação de docentes para essa modalidade de ensino, bem como os desafios implicados no contexto em que se desenvolve, no Estado da Bahia.

Os textos dessa seção, portanto, indicam não só a abrangência temática, mas também a relevância que os mestrados profissionais em educação vêm demonstrando, tendendo a constituir-se como efetiva via de desenvolvimento

dos profissionais da educação básica e, conseqüentemente, da qualidade que se almeja para essa etapa formativa.

Já a seção artigos traz discussões acerca de temas relativos às demandas políticas e pedagógicas da educação básica brasileira contemporânea bem como à formação de educadores, com especial ênfase aos trabalhos que envolvem projetos de intervenção.

O primeiro deles é o texto de Okçana Battini e Cyntia França sobre a formação continuada de professores. As autoras partem do pressuposto de que a maior parte das propostas preconiza uma formação de vertente instrumental, desconsiderando os saberes práticos e teóricos dos professores que delas participam. Mas verificam que os professores mostram-se propensos e desejosos de iniciativas que os considerem em seus percursos.

Monica Todaro e Flavio Landolpho buscam compreender, por meio de estudo de caso, como os estudantes de educação básica assumem discursos opressores e ações de exclusão, agressão e intolerância, pelo que denomina como viés dos estigmas da corporeidade, ao que os professores demonstram desinteresse. Entretanto, o fenômeno se mostra como currículo oculto que expressa a barbárie.

Discutindo a noção de infância nas peças radiofônicas de Walter Benjamin, Caroline Queiroz trabalha com as ideias de construção cultural dessa categoria sociológica, como experiência singular que afeta as crianças para além de idealizações.

Wanderley Brum e Sani da Silva trazem os resultados de uma investigação com professores de Matemática que trabalham no litoral da Costa Esmeralda, em Santa Catarina, discutindo como veem e utilizam espaços não formais, laboratórios e feiras de matemática em sua função pedagógica.

O artigo de Armando Arosa apresenta parte dos resultados de pesquisa sobre o tema descentralização e municipalização nos trabalhos apresentados no GT 5 da ANPED de 2000 a 2009. O autor buscou apreender desses trabalhos seus traços político-institucionais e teórico-metodológicos, trazendo importante contribuição para os debates na área.

Na seção de resenhas, Cristiane Pignoli Gregorim apresenta *Tempo-Memória: Perspectiva em Educação*, uma coletânea de artigos organizados por Ana Maria Haddad Baptista, Rosemary Roggero e Jason Mafra, a partir de um seminário, com o mesmo nome, ministrado nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho; e Denise Caprecci apresenta *Fazendo*

cinema na escola: arte visual dentro e fora da sala de aula, de Alex Moletta, cujo tema central é o desenvolvimento de uma obra audiovisual dentro ou fora da escola, com poucos recursos, no ensino médio.

Boa leitura!

Patrícia Bioto-Cavalcanti e Rosemary Roggero
Editoras

dialogia

ENTREVISTA
/ INTERVIEW



O Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho.

Entrevista com
Jason Ferreira Mafra

Realizada por
Rosemary Roggero e Patrícia Aparecida Boto-Cavalcanti

Doutor (2007) e mestre (2001) em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Graduado e licenciado em História pela Unisal. Desenvolveu, no doutorado, estudo sobre o conceito de conectividade em Paulo Freire. Tem experiência docente nas redes pública e privada, da Educação Básica e Superior, lecionando, pesquisando e orientando temas relacionados à História da Educação, Filosofia da Educação, Metodologia da Pesquisa, Didática, Práticas de Ensino e Aprendizagem, Teorias da Educação, Epistemologias. É docente do Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNNOVE) e Diretor do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na mesma universidade. Desenvolve e orienta pesquisas nas linhas de Metodologia da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE) e Educação Popular e Culturas (LIPECULT). É membro do Conselho Internacional de Assessores do Instituto Paulo Freire, coordenando, naquela instituição, no período de 2000 a 2010, a Universitas Paulo Freire (UNIFREIRE). Coordenou a produção pedagógica do Projeto Memória, em 2006, parceria entre o Instituto Paulo Freire, Fundação Banco do Brasil e Petrobras, em que foram produzidas várias peças culturais (entre outras, um livro fotobiográfico, um almanaque histórico, uma exposição itinerante e um vídeo-documentário sobre vida e obra de Paulo Freire), distribuídas para educadores e escolas de mais de quatro mil cidades do Brasil. É autor de obras didáticas em História para o ensino básico e de livros e artigos em Educação, entre os quais, Paulo Freire, contribuições para a pedagogia, 2005, (Editora Clacso); Valores e diálogos para uma cidade educadora (2010), coleção de vinte quatro cadernos pedagógicos; História (4 volumes, para Educação de Jovens e Adultos); Jean-Ovide Decroly (2010) e Bogdan Suchodolski (2010), livros da Coleção Educadores, do MEC, distribuídos para todas as escolas públicas da Educação Básica; A ditadura espelhada (2014). É um dos organizadores do livro Pedagogia do oprimido: o manuscrito (Liber Livro, Instituto Paulo Freire, 2013) e Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas (Liber Livro, Instituto Paulo Freire, 2013). Entre os projetos em que atua como pesquisador, destacam-se: 1) Observatório da Educação (Obeduc): Universidade Popular no Brasil, financiado pela CAPES; 2) Programa Marco Interuniversitário Para La Equidad Y La Cohesión Social De Las Instituciones de Educación Superior En America Latina, Riaipe 3, no âmbito do Programa Alfa III, financiado pela Comissão Europeia para a cooperação exterior.

Dialogia: Considerando que os mestrados profissionais em educação no Brasil têm surgido graças a demandas específicas de formação e de produção de conhecimento acerca de temas desafiadores do cenário educacional que se encontram mais diretamente ligados a cada programa, perguntamos: qual a razão de ser do Mestrado Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho e quais as linhas mestras do seu projeto?

JMF: As discussões a respeito da criação de um mestrado profissional na Uninove tiveram início na mesma época em que surgiram os primeiros programas desta modalidade na área de educação, isto é, no final da primeira década deste século. O debate que se fazia na instituição, em certa medida, resultava dos ecos dessa discussão na área, especialmente nos espaços de debates científicos. Nesse aspecto, a Anped foi um dos lugares privilegiados no tratamento dessa temática.

Nos primeiros anos dessa discussão, especialmente entre os docentes do *stricto sensu* da Uninove, prevalecia a vertente de que os mestrados profissionais, da forma como se apresentavam na área, poderiam servir muito mais aos interesses (nacionais e internacionais) de outros setores e de grupos estranhos (ou até mesmo antagônicos), do que propriamente à educação. Como a instituição mantinha a gratuidade de todos os alunos dos 12 programas *stricto sensu*, as críticas sobre o apressamento da formação e o possível caráter mercantil dos mestrados profissionais não poderiam se dirigir à Uninove. Por outro lado, atenta aos debates que ainda se travavam na área, a Universidade não abria mão de criar um mestrado profissional que mantivesse a mesma qualidade acadêmica dos seus demais cursos *stricto sensu*.

No ano de 2011, a instituição sugeriu que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove (PPGE) retomasse esse tema com vistas a apresentar uma proposta de mestrado profissional à Capes. O assunto foi levado à reunião do Colegiado do Programa e docentes de uma das linhas do PPGE, precisamente a de Práticas Educacionais, coordenaram os debates na perspectiva de elaborar uma proposta de mestrado.

Após vários encontros, chegou-se à conclusão de que qualquer proposta a ser construída deveria contemplar prioritariamente os interesses da educação básica. É que, como se sabe, para além das implicações políticas a respeito da criação dos mestrados profissionais, as demandas da educação são tão grandes e de natureza

tão variada que a constituição de um programa dedicado a esse segmento estaria plenamente justificado. A conta era relativamente simples: naquele contexto, início da segunda década do século XXI, com mais de 60 milhões de jovens cursando o ensino básico, o Brasil contava apenas com uma centena de programas dedicados à pesquisa em educação.

Evidentemente, não se trata de negar a imensa contribuição da academia aos estudos educacionais em todos esses anos, mas de ressaltar a necessidade de se ampliar as pesquisas sobre os diferentes objetos, problemas e soluções da educação nacional.

Pensando nisso, foi proposta a criação de um programa, cuja área de concentração pudesse investigar questões específicas em torno da administração escolar e das práticas pedagógicas da escola, constituindo, assim, três linhas básicas de pesquisas, a saber: gestão, práticas educacionais e práticas político-sociais. Após dois anos de experiência, em razão do perfil do público candidato ao Programa e das temáticas eleitas como objetos de investigação, optou-se por manter apenas duas linhas, a Linha de Pesquisa Gestão Educacional (Lipiges) e a Linha de Pesquisa Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (Limape).

Dialogia: Pode-se afirmar que o Programa de Mestrado Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) tem em seu bojo princípios freirianos e que busca responder às questões postas para a educação pública básica. De que forma tais princípios são visíveis no processo de constituição do Programa, no que se refere a seus movimentos cotidianos e a suas relações institucionais e interinstitucionais?

JMF: Esta é uma questão bastante relevante para nós porque ela se tornou determinante na estruturação da proposta, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo. Conforme dito na resposta da questão anterior, o projeto do mestrado profissional foi construído a partir de discussões ocorridas no interior de uma linha de pesquisa do PPGE, mais especificamente, por um grupo de docentes vinculados à (vamos chamar assim) escola freiriana. Dentre esses pesquisadores, um dos mais conhecidos freirianistas (estudioso da obra de Paulo Freire) brasileiros, José Eustáquio Romão, diretor do mencionado programa acadêmico, teve papel central na coordenação dos trabalhos que resultaram na elaboração da proposta enviada à Capes em julho de 2011.

Como eu também fazia parte desse grupo, ajudando diretamente na elaboração do projeto, posso testemunhar que a proposta já nasceu com essa “pegada” freiriana. Os vários encontros de discussão realizados para esse trabalho se assemelhavam muito aos círculos de cultura propostos por Paulo Freire.

Nesse espírito de construção coletiva, e considerando esse contexto acadêmico, a primeira grande questão que orientou as discussões foi: “qual deveria ser o ponto de partida orientador da criação de um programa de mestrado, à luz da teoria freiriana?”. Após vários debates e consultas à obra de Paulo Freire, chegou-se a assertiva de que, subjacente às suas teses, reside a afirmação de que toda teoria só encontra a sua dupla legitimidade (epistemológica e política) no interior de uma prática social. Gnosiologicamente, quando é resultado de uma reflexão rigorosa e sistemática do mundo concreto; politicamente, quando os seus resultados retornam para uma intervenção mais qualificada da própria prática.

Para buscar essa coerência com a práxis de Freire, considerávamos que esses círculos de cultura sobre o tema do mestrado não deveriam se restringir aos docentes da casa. Por isso, ampliando a discussão à comunidade educativa, na qual evidentemente nos incluímos, convidamos gestores e professores das redes públicas municipais e estaduais da educação básica para, juntos, indagarmos sobre os principais problemas que afligem a escola.

Na sistematização dos trabalhos, chegou-se à conclusão de que todos os problemas do cotidiano da escola orbitam, de uma forma ou de outra, em torno das duas questões centrais: a) gestão escolar e b) aprendizagem e ensino.

A partir desse quadro, entendemos que não poderíamos dissociar, a não ser metodologicamente, as dimensões da reflexão e da intervenção na própria estrutura do Programa. Por esta razão, as linhas de pesquisa, bem como os projetos que ali se desenvolveriam, deveriam incorporar esses adjetivos constituintes do campo da práxis, a partir de novas terminologias que indicassem um retorno à prática. Daí, então, passou-se a falar de “Linha de pesquisa e de intervenção”, “Grupos de pesquisa e de intervenção”, “Projeto de pesquisa e de intervenção”.

Embora tivéssemos convicção dessas ideias, ficamos um tanto temerosos quanto ao entendimento que os avaliadores da Capes poderiam ter em relação ao conceito de intervenção, já que o *habitus* predominante nos processos avaliatórios, pela própria história e tradição da área, ancoram-se quase sempre nas clássicas formas acadêmicas nas quais a pesquisa teórica pode (e em muitos casos deve) esgotar-se em si mesma. Em outras palavras, e sem nenhuma ironia, já que a investigação

acadêmica surge com este propósito, tradicionalmente a missão de uma tese ou dissertação em educação, ressalvadas as exceções, tem sido produzir análises críticas sobre os seus objetos e questões de pesquisa. Os “quefazeres” a partir de tais análises são outra etapa a ser ou não levada a cabo por outros atores da educação.

Mesmo com essas preocupações, mantivemos a originalidade da proposta. O projeto teve grande aceitação pela comissão de avaliação, sendo que o aspecto da intervenção foi objeto de destaque no exame dos avaliadores da área. Naquele ano de 2011, de todas as propostas enviadas à Capes, apenas duas foram aprovadas pelas comissões de avaliação, esta de que estamos tratando e a do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFISUL). Esse fato nos mostra sinais de que a opção por enfatizar a dimensão da prática foi realmente um acerto.

A presença da marca freiriana pode ser vista também no fazer cotidiano do Programa: no processo seletivo, com as indicações de obras de Freire para as provas; na matriz curricular, por meio de disciplinas que desenvolvem seus conteúdos com base teórica em Freire; nas linhas, com a criação de grupos de pesquisas inspirados nos referenciais freirianos; nos projetos de pesquisa discentes etc.

Vale destacar que, obviamente, cada docente do Progepe tem sua história específica de formação e pesquisa. Isto significa que, além de Paulo Freire, muitos outros autores e pensadores compõem o quadro teórico das linhas e, por consequência, do Programa.

Dialogia: De seu ponto de vista, como a Uninove vem conduzindo a implantação desse tipo de programa, tendo em vista a política nacional de pós-graduação?

JMF: Não tenho conhecimento apurado do *modus operandi* das outras áreas na instituição, mas, a tomar como referência as informações do departamento de educação e os relatos dos demais programas nas reuniões do Conselho Universitário (Consun) da Uninove, é possível perceber a política da instituição no que diz respeito à pesquisa.

O maior crescimento da história do *stricto sensu* no Brasil ocorreu nos últimos 10 anos, com o surgimento de um grande número de programas em todas as áreas. Nos últimos quatro anos, os mestrados profissionais foram a modalidade de pesquisa que mais cresceu. No caso da educação, para se ter uma ideia, a área

saltou de 7 programas, em 2011, para 33, em 2015. Esse número corresponde, hoje, a mais de 20% dos programas *stricto* da área de educação.

A Uninove acompanhou esse processo de crescimento, saltando de 3 programas implantados até 2005, para 14, em 2015, totalizando, hoje, 19 cursos entre mestrados e doutorados. Desses, 6 programas são mestrados profissionais e surgiram nos últimos cinco anos, período que coincide com o surgimento e expansão dos mestrados profissionais no Brasil.

Paralelamente ao cuidado com a pesquisa e com a qualidade acadêmica geral desses cursos, os programas têm participado ativamente das discussões e atividades em suas respectivas áreas, na perspectiva de contribuir para o debate nacional a respeito da qualidade e da identidade desses mestrados profissionais. Essas discussões têm sido realizadas nos diferentes encontros e seminários promovidos em cada área e também em encontros acadêmicos realizados, em âmbito nacional e internacional, na própria Uninove.

Dialogia: Tendo sido realizado em fins de 2014, o I Congresso Internacional de Práticas Pedagógicas na Educação Básica (I CIPPEB), evento que também sediou as discussões sobre os mestrados profissionais em educação no Brasil, foi representativo de uma parceria estabelecida entre a Universidade, a rede pública de ensino básico e outras instituições e pesquisadores nacionais e internacionais. Pode também ser considerado o primeiro grande evento do Progepe. Desta forma, que movimento interno do Programa levou à proposta e à efetivação do Congresso?

JMF: Em todos os semestres, desde a implantação do Programa, realizamos um conjunto de atividades acadêmicas relativas a eventos, tais como aulas magnas, palestras e seminários de caráter nacional e internacional, além de participarmos como co-organizadores, juntamente com o PPGE, do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação e do Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, realizados bienalmente, em anos alternados. Mas, de fato, o I Congresso Internacional de Práticas Pedagógicas na Educação Básica (I CIPPEB), realizado nos dias 6, 7 e 8 de novembro de 2014, foi um marco na ainda breve história do Progepe.

Já no primeiro ano de funcionamento do Programa, 2012, o Colegiado do Programa sugeriu organizar um evento que pudesse reunir representantes dos diferentes mestrados profissionais em educação no Brasil. A instituição acolheu de imediato a ideia, com o propósito de estender a discussão para a graduação, considerando o estreito diálogo entre esses dois níveis de ensino na Uninove. Da sugestão inicial de um seminário, a proposta amadureceu e se ampliou para a ideia de um congresso internacional. Tendo em vista também a história do diálogo do Programa com setores internos e externos, a proposta amadureceu para um trabalho mais coletivo, constituindo-se, assim, num projeto a ser realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e com a Diretoria de Educação da Uninove. Por incorporar também, no comitê organizador, representantes de universidades da Alemanha e da Espanha, ganhou a dimensão de um congresso internacional.

O evento passou a ser um elemento agregador e articulador das diferentes esferas da educação: o *stricto sensu*, a graduação e a educação básica. Sua estrutura foi organizada em torno de 2 grandes eventos: o “I Seminário Internacional de Iniciação à Docência” e o “I Seminário Internacional dos Mestrados Profissionais em Educação”.

Reunindo mais de 900 participantes entre conferencistas, oficinairos, professores da rede pública e privada do ensino superior e básico, alunos da Uninove e de outras instituições de ensino, esse Congresso surgiu da necessidade de se responder, no âmbito da pesquisa, da intervenção e da inovação educacionais, às demandas pedagógicas da educação básica e da formação de educadores. Para isso, tanto na concepção do evento quanto na sua organização, uniram-se profissionais da graduação (pedagogia e licenciaturas) e da pós-graduação *stricto sensu*, especialmente da modalidade do mestrado profissional em educação, com o objetivo de promover o diálogo entre os diversos segmentos para discutir problemas e alternativas relativos ao ensino e à aprendizagem na educação básica.

Além das comunicações, oficinas e pôsteres, foram realizadas cerca de 40 conferências que envolveram pesquisadores brasileiros e de outros países. O seminário dos mestrados profissionais em educação, uma das principais atividades do Congresso, reuniu pesquisadores e coordenadores de programas de cinco estados brasileiros. O propósito desse seminário foi debater pesquisas e compartilhar experiências realizadas no âmbito de cada programa, com vista a contribuir para a discussão sobre um estado da arte dos mestrados profissionais em educação no Brasil. As

temáticas das 8 mesas do encontro giraram em torno de quatro temas, a saber: “Problemas, Abordagens, Objetos e Universos de Investigação”, “Fundamentos e Metodologias da Pesquisa e da Intervenção no Mestrado Profissional”, “Produções Científicas e Artefatos dos Mestrados Profissionais” e “Gestão e perspectivas dos mestrados profissionais em educação”.

Dentre os materiais resultantes do evento, além dos anais dos trabalhos e demais atividades desenvolvidas no Congresso, estão em processo de finalização um vídeo editado com as principais conferências, um livro com os trabalhos apresentados pelos conferencistas e um dossiê temático sobre o mestrado profissional em educação publicado neste número da Revista *Dialogia*.

***Dialogia*: Uma das linhas mestras do Progepe é a elaboração de projetos de intervenção que integram as dissertações dos mestrandos. Do ponto de vista teórico e prático, como estes projetos podem ser compreendidos?**

JMF: Na perspectiva do que afirmamos na resposta da segunda questão desta entrevista, por sua natureza, as atividades deste Programa de Pesquisa não podem prescindir do mundo da prática. Direcionar o foco nesta direção, por outro lado, não significa negar a teoria, nem contestar a legitimidade da pesquisa teórica. A pesquisa teórica está aí desde o surgimento da ciência e, por inúmeras razões, plenamente justificada. Sem ela, seria impossível o desenvolvimento das ciências, que necessitam cultivar a dimensão especulativa, abrindo fronteiras para novas investigações e saberes. Por isso, dar relevo ao campo da prática não significa aderir ao pragmatismo imediatista e instrumentalista.

Dada a complexidade das questões educacionais, conforme já afirmamos, o propósito do Progepe é desenvolver suas pesquisas buscando, dialeticamente, a unidade entre a teoria e a prática tendo como foco as questões relativas ao cotidiano educacional. Assim, os projetos de pesquisa aqui desenvolvidos necessariamente tratam de uma questão concreta da educação básica e, ao mesmo tempo, resultam em propostas ou elementos de intervenção para melhor qualificar a prática pedagógica, seja no âmbito do ensino e da aprendizagem, seja no âmbito da administração educacional.

Falando de outro modo, se um candidato deseja estudar, por exemplo, a contribuição do conceito de poder em Foucault para a educação em geral, aconselhamos

que o faça no mestrado ou no doutorado acadêmicos. Por outro lado, se à luz do pensamento de Foucault, pretende compreender como as relações de poder impactam na disciplina dos alunos e, a partir disso, apresentar uma proposta metodológica ou um conjunto de elementos para a organização pedagógica da sala de aula, então esse candidato estará afinado com os propósitos do Programa. Por fim, é importante dizer que a identidade e a missão do Progepe – que, como qualquer instituição, construir-se-á na sua história institucional – residem em dar respostas aos desafios do cotidiano da educação, sem perder a análise crítica da totalidade, isto é, das estruturas socioeconômicas e políticas que, direta e indiretamente, interferem e, em grande medida, determinam a realidade educacional de nosso contexto histórico-cultural.

DOSSIÊ TEMÁTICO:
Pesquisa e
Intervenção na
Educação Básica
Brasileira

*/ THEMATIC DOSSIER:
Research and Intervention in the
Brazilian Basic Education*

Mestrados Acadêmicos e Mestrados Profissionais em Educação: identidades e diferenças

*Academic and Professional Masters Programs in Education:
identities and differences*

Cristhianny Bento Barreiro

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense,
Pelotas, RS - Brasil
crisbarreiro@pelotas.ifsul.edu.br

Resumo

Desde o início desta década, os programas de pós-graduação em educação têm tido substancial aumento e, dentre estes, os mestrados profissionais (MPs) vêm se multiplicando com ainda maior rapidez. No entanto, muitas dúvidas permanecem acerca de qual a sua natureza e função no interior do sistema de pós-graduação brasileiro. O presente artigo apresenta uma análise possível destas duas modalidades de mestrado – Acadêmico (MA) e Profissional (MP) – buscando diferenciar os mesmos a partir de seus objetivos e de suas produções. Para isso, busco sustentar a tese de que, embora haja diferenças entre ambos, que são especificadas neste trabalho, há um enorme campo em que atuam de maneira sobreposta. Parto dos conceitos de pesquisa pura, pesquisa aplicada e desenvolvimento para argumentar que aos mestrados acadêmicos estão reservadas as pesquisas puras e aplicadas e que aos mestrados profissionais estão reservadas as pesquisas aplicadas e o desenvolvimento. A partir desses conceitos, busco apoiar qual o significado disso em um contexto de produção, problematizando o que a concepção de internacionalização, que vem sendo induzida pela Capes e buscada pelos programas de pós-graduação em educação, pode trazer de distorções aos programas profissionais, na medida em que uma característica bastante recorrente nos MPs é a geração de conhecimentos e soluções bastante locais. O trabalho apresenta também uma breve descrição do que vem sendo realizado pelos mestrados profissionais e, para isso, utilizo como base de informações as disponíveis na plataforma Sucupira e os documentos elaborados por pares e disponíveis no site da ANPEd.

Palavras-chave: Mestrado Profissional. Mestrado Acadêmico. Identidade na pós-graduação. Internacionalização da pesquisa.

Abstract

Since the beginning of this decade, mastering programs in education have been substantially increased and, among these, professional masters (MP) have multiplied even faster. Many questions remain regarding its nature and function in the Brazilian system. The article

presents an analysis of these two kinds of masters programs – Academic (MA) and Professional (MP) – seeking to differentiate them from their goals and productions. For this, it is supported the argument that, although there are differences between them, there is a huge field in which they operate in an overlapped manner. The concepts of basic research, applied research and development are used to argue that for the academic masters are reserved pure and applied research and for the professional masters are reserved the applied research and development. From these concepts, it is sought to support the meaning of this in a production context, problematizing what the internationalization which has been induced by Capes and sought on graduate programs in education, can introduce about distortions to professional programs, given the fact that a recurring characteristic on MPs is the criation of very local knowledge and solutions. This work also presents a brief description of what is being realized by professional masters using the information provided ont the Sucupira plataform, and the documents prepared by pairs and available on ANPED website.

Key words: Professional Masters Programs. Academic Masters Programs. Identity in post-graduation. Internationalization of education.

Introdução

Desde o início desta década, os programas de pós-graduação em educação têm tido substancial aumento e, dentre estes, os mestrados profissionais (MPs) vêm se multiplicando com ainda maior rapidez. No entanto, muitas dúvidas permanecem acerca de qual a sua natureza e função no interior do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). O presente artigo apresenta uma análise possível destas duas modalidades de mestrado, buscando diferenciar os mesmos a partir de seus objetivos e de suas produções. Para isso, busco sustentar a tese de que, embora haja diferenças entre ambos, algumas especificadas neste trabalho, há um enorme campo em que atuam de maneira sobreposta. Parto dos conceitos de pesquisa pura, pesquisa aplicada e desenvolvimento para argumentar que aos mestrados acadêmicos (MAs) estão reservadas as pesquisas puras e aplicadas e que aos mestrados profissionais estão reservadas as pesquisas aplicadas e o desenvolvimento. A partir desse estudo, busco apoiar qual o significado disso em um contexto de produção, problematizando o que a concepção de internacionalização, que vem sendo induzida pela Capes e buscada pelos programas de pós-graduação em educação, pode trazer de distorções aos programas profissionais, na medida em que uma característica bastante recorrente nos MPs é a geração de conhecimentos e soluções bastante locais. O trabalho apresenta logo a seguir, também, uma breve descrição do que vem sendo realizado pelos MPs e, para isso, utilizo como base de informações as disponíveis no site da Capes e os documentos elaborados por pares e disponíveis no site da ANPED.

Panorama dos mestrados em educação

Vivemos um contexto de expansão do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). Isto ocorre, em parte, em função da pressão que a expansão universitária tem provocado nas portas dos cursos de pós-graduação em um duplo sentido: pelo maior número de alunos formados nos cursos de graduação e que desejam progredir seus estudos, como também pela necessidade de maior número de professores, mestres e doutores, para atuar junto às instituições de nível superior, que tiveram ampliado o número de vagas destinadas à composição de seu quadro docente. (BRASIL, 2010).

Também a busca pela expansão advém de uma noção socialmente construída de que é a ciência a grande responsável por gerar conhecimentos e soluções para os problemas oriundos da realidade, seja de forma direta, seja de forma indireta. Assim, desde o desenvolvimento industrial e tecnológico do País até as soluções para o problema da educação básica têm, de alguma forma, sido pensadas como metas a serem, se não realizadas, pelo menos, potencializadas pelo Sistema Nacional de Pós-graduação.

Quando foi criado, na década de 1950, o SNPG tinha inicialmente a missão de qualificar os professores das universidades. Essa missão foi sendo ampliada e o sistema passou a contribuir para a formação de novos pesquisadores e para a ampliação da pesquisa nacional. (BRASIL, 2010, p. 156).

Percebe-se que o SNPG tem, por conseguinte, uma dupla missão: formação de recursos humanos e geração de novos conhecimentos.

Desta forma, no início desta década, houve o crescimento do número de cursos e programas de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, o que também pôde ser observado nos cursos da área de educação.

Durante o ano de 2013, o Fórum de Coordenadores de Pós-graduação em Educação (Forpred), instância ligada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), coordenado pelo Dr. Jefferson Mainardes, realizou uma reunião específica com os coordenadores de MPs, na qual ficou decidido que uma comissão deveria elaborar um relatório que expressasse as condições e perspectivas destes mestrados naquele momento (ANPED, 2013).

Devido ao rápido incremento que vem ocorrendo, parti deste documento, porém foi necessário revisar estes números com vistas a apresentar uma informação atualizada. (BRASIL, 2014).

Houve uma resistência da área de educação em iniciar a pensar cursos profissionais, que só foram efetivamente se potencializar a partir da Portaria Normativa n.º 7, de 22 de junho de 2009 (BRASIL, 2009). No entanto, tendo passado o momento inicial, como dito, esses cursos passam a se multiplicar com bastante rapidez, perfazendo um total de 33 cursos aprovados em cinco anos.

Esta área conta hoje com 126 cursos de mestrado acadêmico, 66 cursos de doutorado e 33 cursos de mestrado profissional. Pode-se pensar em 126 programas acadêmicos e 33 programas profissionais, num total de 159 programas, dos quais, atualmente, 132 grupos são filiados institucionalmente à ANPED.

Embora este número seja bastante expressivo, percebe-se que na área de educação, atualmente, os MPs representam em torno de 20% do total de mestrados. Em outras áreas, essa relação já é bastante diversa. Como exemplo, trago a área de Ensino que conta hoje com 48 mestrados acadêmicos e 66 mestrados profissionais. Um número maior de MPs pode se dever ao fato da área de ensino possuir maior identidade com o tipo de pesquisa/desenvolvimento enfocada(o) em um programa profissional.

Apresento a seguir as modalidades de cursos, de acordo com o conceito recebido na avaliação da Capes. Cabe ressaltar que apenas três MPs sofreram a última avaliação trienal e, destes, apenas um havia completado o triênio em funcionamento, o que justificaria um percentual tão expressivo destes cursos com conceito igual a 3.

Nível	Nota 3	Nota 4	Nota 5	Nota 6	Nota 7
MA	51	49	17	6	3
MP	30	2	1	0	0
D	0	40	17	6	3

Quadro 1

Por determinação da Capes, os MPs não puderam permanecer, no caso da instituição já possuir programa de pós-graduação com mestrado e doutorado, junto ao mesmo, tendo obrigatoriamente que ser criado um programa a parte,

com coordenação a parte, ainda que vários ou mesmo todos os professores pertencessem a ambos os programas. No entanto, percebe-se que os MPs que já partem desde sua aprovação com nota superior a três, localizam-se em instituições que possuem programas acadêmicos consolidados e bem avaliados. Diversos dos MPs que se encontram em instituições que não possuem programas acadêmicos em funcionamento. Resta a questão se estes possuem uma maior identidade com o profissional, ou se o profissional seria uma porta de aprovação para o ingresso no difícil sistema de pós-graduação brasileiro, uma vez que as exigências iniciais, pelo menos até então, em termos de produção qualificada é um pouco menor do que a necessária para constituir um MA. Apenas o tipo de formação e produção egressos destes cursos poderão mostrar se isto pode ter sido um fator condicionante ou não.

A seguir (Quadro 2), apresento todos os cursos de MPs que constam como recomendados pela Capes, com a instituição correspondente, unidade federativa e conceito.

Pode-se perceber que a maioria dos cursos busca a criação de uma especificidade de formação já desde o título. Apenas seis cursos ficam com a denominação genérica “educação”. Nove cursos utilizam a palavra “gestão” no título, o que pode indicar a preocupação da área com este tema. Também nove cursos enfocam a questão da “tecnologia”, tão presente como problema e recurso nas escolas contemporâneas, e outras quatro utilizam a palavra “formação”/“docência”.

Pesquisa pura, pesquisa aplicada e desenvolvimento: explorando identidades e diferenças

Nesta seção, busco uma breve descrição dos tipos de pesquisa e desenvolvimento que podem ter lugar nos programas de pós-graduação, e que podem ser instituintes das identidades destes. Considera-se aqui que a identidade é relacional, sendo que a diferença se estabelece através da marcação simbólica em relação a outras identidades, vinculada também a questões sociais e materiais (SILVA, 2000) e, por isso, utiliza-se a comparação entre as modalidades de pesquisa para buscar identidade e diferença entre os programas.

Ainda com Silva (2000), entende-se que a construção da identidade envolve o exame dos sistemas classificatórios demonstradores de como as relações sociais

PROGRAMA	IES	UF	NOTA
CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS	UFBA	BA	3
EDUCAÇÃO	UNB	DF	3
EDUCAÇÃO	UFLA	MG	3
EDUCAÇÃO	UEMS	MS	3
EDUCAÇÃO	FESP/UPE	PE	3
EDUCAÇÃO	UNIPAMPA	RS	3
EDUCAÇÃO	UNITAU	SP	3
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	UNEB	BA	3
EDUCAÇÃO DO CAMPO	UFRB	BA	3
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA	UFMG	MG	5
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS	UNINTER	PR	3
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	IFSUL	RS	3
EDUCAÇÃO ESCOLAR	UNIR	RO	3
EDUCAÇÃO SEXUAL	UNESP/ ARAR	SP	3
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	IFTM	MG	3
EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES	PUC/SP	SP	4
EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO	UFPR	PR	3
ENSINO DE ASTRONOMIA	USP	SP	3
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	UNEB	BA	3
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	UEPB	PB	3
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	UESC	BA	3
GESTÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	UFVJM	MG	3
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	UFJF	MG	3
GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	CEETEPS	SP	3
GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	UNINOVE	SP	3
GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	UNEB	BA	3
GESTÃO EDUCACIONAL	UNISINOS	RS	4
POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	UFPB/J.P.	PB	3
PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	UNIARA	SP	3
TECNOLOGIA E GESTÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	UFSCAR	SP	3
TECNOLOGIAS, COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	UFRPE	PE	3
TELEMEDICINA E TELESSAÚDE	UFU	MG	3
	UERJ	RJ	3

Quadro 2

são organizadas e divididas. Portanto, partirei da classificação das possíveis produções existentes para buscar classificar os mestrados.

A pesquisa pura, também chamada de pesquisa básica é aquela que visa a avançar o conhecimento a partir de curiosidades e questões que surgem no próprio campo do conhecimento científico, sem qualquer referente ao real e sem que haja a preocupação de uma futura/posterior aplicação. Tem como característica ser generalista e é chamada por muitos como pesquisa “desinteressada”. Este tipo de pesquisa contribui com o avanço da ciência e por muito tempo foi a pesquisa hegemônica no interior dos programas de pós-graduação, já que alinhava-se com o objetivo precípua dos mesmos em momentos ulteriores.

No entanto, sofreu diversas críticas, pois, apesar de fazer avançar o conhecimento, não produz de uma forma imediata o desenvolvimento tecnológico e social necessários no mundo no qual vivemos. Percebe-se que a pesquisa, de alguns anos para cá, tem tido uma clara preocupação com estes aspectos:

O desenvolvimento científico ocorrido nas últimas décadas influenciou significativamente alguns temas de grande importância para humanidade, como a conservação do meio ambiente, os recursos alimentares e energéticos, a saúde, o transporte, os meios de comunicação, bem como as condições de melhoria da qualidade de vida do ser humano, em geral.

Esse desenvolvimento, ao mesmo tempo em que traz benefícios para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, necessita ser monitorado pela sociedade visando a garantir a sua melhor aplicação. Isso implica na necessidade de um novo contrato entre ciência e sociedade, um trabalho voltado para a garantia de que o progresso científico se oriente para a resolução dos reais problemas que afetam a humanidade. (BRASIL, 2010, p. 157).

Assim, as pesquisas aplicadas tiveram um significativo aumento e incentivo, já que permitem uma transformação mais imediata. Entende-se por pesquisa aplicada aquela que faz avançar o conhecimento, levando em conta sua aplicação prática. Os problemas que dirigem esse tipo de pesquisa são muitas vezes aqueles demandados pela própria realidade.

O Quadrante de Pasteur (STOKES, 2005) exemplifica os tipos de pesquisa e desenvolvimento, colocando-os em quatro quadrantes desenvolvidos a partir de dois eixos: um eixo de avanço do conhecimento científico e outro de aplicação, vista como um saber em geral.

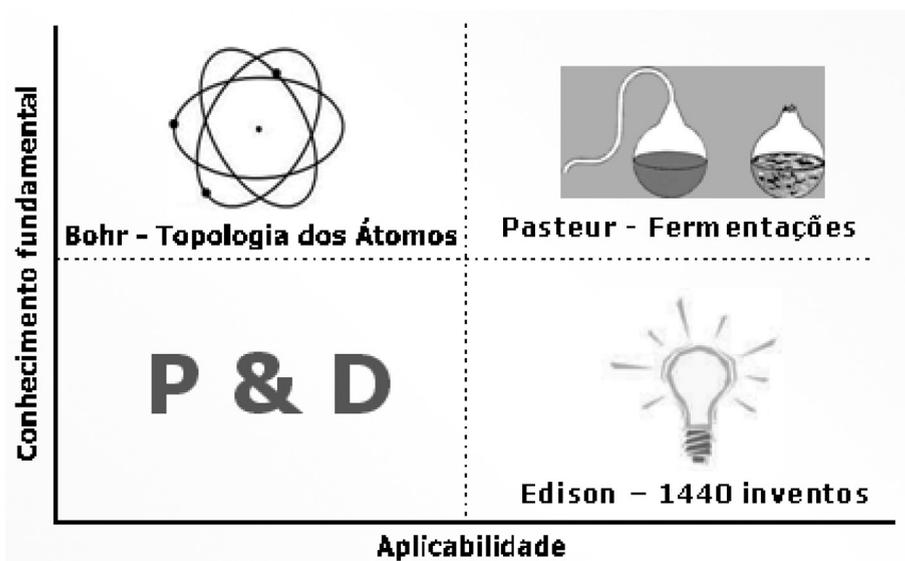


Figura 1

Fonte: <http://slideplayer.com.br/slide/14679/>

Note-se que a pesquisa aplicada encontra-se em dois quadrantes. Um quadrante que visa à construção de conhecimentos científicos e também a aplicação, e outro que se ocupa de fazer avançar mais a aplicação dos conhecimentos do que sua produção em si que pode ser considerada como pesquisa aplicada e desenvolvimento. Pode-se entender que neste quadrante há o avanço de conhecimentos científicos aplicados ou poderia se chamar de conhecimentos práticos.

Resta ainda um quarto quadrante que seria aquele no qual se enquadram os trabalhos que não visam nem ao avanço do conhecimento científico e nem ao avanço do conhecimento científico aplicado, mas à aplicação em si que traz o benefício da transformação do contexto de sua produção como objetivo último deste tipo de produção.

É importante frisar que não se trata aqui de afirmar que há tipos melhores ou piores de pesquisa. Por vezes, na busca de afirmar a produção que se tem, acaba-se por produzir oposições que em nada são edificantes para o avanço da ciência e do desenvolvimento humano. Morin (1996), em sua obra *Ciência com Consciência*, alerta sobre os perigos desta oposição e do investimento em apenas uma das dimensões da pesquisa, afirmando que o avanço se produz na correlação

das pesquisas ditas inúteis com as aplicações que dela surgem, por vezes, anos mais tarde. Assim como a aplicação não trata de um tipo menor de pesquisa, pois se ocupa com as relações no espaço-tempo de vida dos seres humanos dos conhecimentos científicos.

O argumento que busco desenvolver aqui, sem efetuar qualquer tipo de hierarquização ou valoração com isso, é que aos programas acadêmicos são solicitadas pesquisas que busquem avançar o conhecimento teórico e/ou o conhecimento prático, fazendo com que as produções estejam entre os quadrantes 1, 2 e 3, e que aos programas profissionais são solicitadas pesquisas que façam avançar os conhecimentos práticos e/ou que desenvolvam localmente os contextos de sua produção, fazendo com que suas produções ocupem os quadrantes 2, 3 e 4.

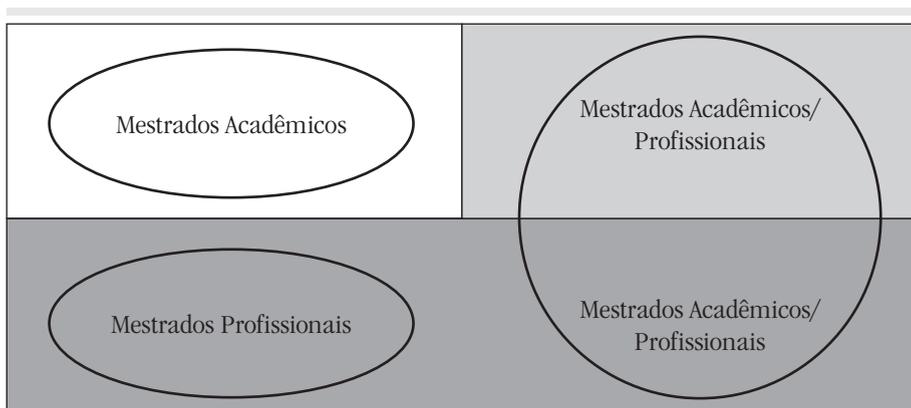


Figura 2

Por esse argumento, pode-se perceber que a diferença das produções dos MAs e dos MPs se encontra no fato de que a pesquisa pura seria um campo exclusivo dos MAs, enquanto que a pesquisa que ocupa-se unicamente com o desenvolvimento local, específico, seria um campo exclusivo dos MPs. No entanto, pode-se entender também que fazer avançar o conhecimento científico aplicado é parte das identidades que se sobrepõem e, talvez, daí decorra que há tanta dificuldade em muitos pesquisadores da área de enxergar as diferenças com maior clareza.

Não se pode falar em uma única abordagem de pesquisa e/ou desenvolvimento nos mestrados profissionais, mas se pode pensar que existem tipos de metodologias com grande proximidade com as finalidades dos MPs, anteriormente citadas, a criação de conhecimentos aplicados e o desenvolvimento de contextos. Deste

modo, pode-se afirmar que as pesquisas do tipo estudo de caso, pesquisa-ação e o desenvolvimento de produtos e práticas que visem à transformação/qualificação dos contextos seriam potentes para estes fins.

Sobre diferenças, um último ponto que cabe salientar é que, como visto na seção anterior, os MPs tendem a ter um campo de conhecimentos mais específico, em sua maioria, o que pode ser observado desde o título destes cursos. Assim, há um perfil formativo mais definido em cada um dos cursos, o que pode ser facilmente observado pelas disciplinas e seminários ofertados e que devem ser cursados por todos os alunos destes. Nos cursos acadêmicos, via de regra, a formação é mais abrangente e o aluno acaba definindo seu perfil mais pela linha a que se vincula do que propriamente pelo curso como um todo.

Portanto, pela análise aqui empreendida, pode-se afirmar que os mestrados profissionais têm importante papel na transformação da realidade, seja através da construção de conhecimentos potencialmente transformadores, seja através da intervenção em si.

Esta característica, a de preocupar-se com o local, com o micro, é a que gera certa inquietação com relação às metas de internacionalização, que será problematizado a seguir.

Internacionalização e mestrados profissionais

Quando do início do capítulo que trata da Internacionalização da Pós-graduação, o Plano Nacional de Pós-graduação traz a seguinte afirmação:

Considerando que diversas e aprofundadas análises sobre a pós-graduação brasileira estão sendo abordadas neste PNPg 2011-2020, este capítulo se concentrará inicialmente no exame da produção científica, enquanto medida da presença internacional da ciência brasileira, para posteriormente abordar as ações e mecanismos de cooperação internacional brasileira, e suas sinergias com as atividades de publicação. (BRASIL, 2010, p. 223).

Assim, a internacionalização está posta de maneira bastante acentuada pelo grau de inserção das publicações que os pesquisadores brasileiros conse-

guem atingir. Ocorre que muitos dos conhecimentos e práticas gerados pelos mestrados profissionais não possuem generalidade suficiente para gerar artigos internacionais.

A própria avaliação da produção, realizada no último triênio pela Capes, demonstrou este aspecto durante a avaliação de livros realizada pela área de educação, ao não atribuir classificação para, por exemplo, os livros destinados à formação de professores da educação básica. O que de um lado faz bastante sentido, se o critério avaliativo tratar de conhecimento científico inovador. Porém, de outro, acaba por penalizar as produções que estão sim afinadas aos objetivos e finalidades dos MPs.

Também a avaliação destinada à abertura e conceituação de cursos ainda não apresenta suficiente clareza sobre o que são os produtos técnicos, como serão avaliados, quais as quantidades e qualidades necessárias que um MP deve ter neste quesito.

Desta maneira, o critério de internacionalização talvez devesse ser repensado no que diz respeito aos programas profissionais e, quem sabe, ser substituído, justamente pelo critério de desenvolvimento local. Se não, corre-se o risco de acumular metas tão distantes nestes programas que não sejam exequíveis.

Considerações finais

Apesar da forte expansão dos mestrados profissionais em educação, não há uma identidade formada acerca de seu modo de existir no interior do Sistema Nacional de Pós-graduação. Esta identidade está sendo construída pelos pesquisadores de diferentes áreas que vêm buscando se indagar sobre as identidades e diferenças existentes entre os programas acadêmicos e profissionais.

Este trabalho procurou argumentar que o campo de pesquisa chamada de pura é de exclusiva atribuição dos MAs e que o campo de desenvolvimento de práticas e produtos que visam à modificação de microcontextos é de exclusiva atribuição dos MPs. No entanto, pode-se afirmar que a maior parte da zona de produção, as pesquisas aplicadas e as pesquisas aplicadas somadas ao desenvolvimento são zonas em que os mestrados atuam de forma sobreposta, ao menos na área da educação.

Tendo em vista que os problemas na educação demandam um enorme esforço de todo o sistema na construção de novos conhecimentos e práticas que visem à consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária, esta sobreposição não representa de nenhuma maneira um problema, mas a soma de esforços que a área está fazendo para ampliar o seu atendimento aos profissionais da educação, tanto para a formação de recursos humanos qualificados quanto para a produção de conhecimentos socialmente comprometidos.

Deste modo, é preciso enfrentar ainda uma importante dificuldade:

Sobre as dificuldades apontadas pelos cursos, foi evidente os problemas com financiamento e bolsas aos alunos, explicitadas em 13 cursos (68%), bem como outras também foram apontadas, como: problemas de espaço físico e apoio de secretaria; desqualificação dessa modalidade de *stricto sensu*; falta de clareza sobre pesquisa aplicada e orientação da área de educação, dificuldades jurídicas quanto à possibilidade de financiamento externo e reserva de vagas para instituições financiadoras (especialmente as IES pública, que representam a grande maioria dos MPE), tempo de dedicação ao curso pelo aluno por se tratar de uma formação em serviço, 02 cursos não se manifestaram pois estão em fase de implementação. (ANPED, 2013, p. 14).

Uma vez que a natureza dos mestrados profissionais em educação é o atendimento do próprio serviço público, o que o difere de outros cursos que buscam a parceria público-privada, e também que os professores oriundos das redes municipais e estaduais, em sua grande maioria, recebem uma baixa remuneração, o que os impede de gastar com livros, deslocamento, participação em eventos, os órgãos de fomento necessitariam repensar a questão posta na Portaria n.º 7, de 22 de junho de 2009 (BRASIL, 2009) de que os MPs possuem vocação para o autofinanciamento.

Acredita-se que a pós-graduação em educação tem potencial para promover a qualificação da educação no país e que os MPs poderão ser importantes parceiros das redes de ensino na geração de conhecimentos e soluções que contribuam com o desenvolvimento social dos locais os quais atendem.

Referências

ANPED. FORPRED. *Documento do FORPRED*: Relatório das condições e perspectivas dos mestrados profissionais na área de educação. 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/forpred/documentos-forpred/relatorios>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

BRASIL. MEC. Capes. *Cursos Recomendados/Reconhecidos*. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

_____. MEC. Capes. *Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011 - 2020*. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2014.

_____. MEC. Capes. Portaria Normativa n.º 7, de 22 de junho de 2009: dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jun. 2009. Seção I, p. 31.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

STOKES, Donald. *O quadrante de Pasteur: a ciência básica e a inovação tecnológica*. Campinas: Ed. Unicamp, 2005.

recebido em 19 fev. 2015 / aprovado em 6 abr. 2015

Para referenciar este texto:

BARREIRO, C. B. Mestrados Acadêmicos e Mestrados Profissionais em Educação: identidades e diferenças. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 27-39, jan./jun. 2015.

Mestrado Profissional em Ensino: uma inovação promissora?

Professional Master's Degree in Teaching: a promising innovation?

Ronan Daré Tocafundo

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Fae/UFMG). Professor de Física no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG).
ronan.dare@ifmg.edu.br

Silvania Sousa do Nascimento

Dra em Didática das Ciências e tecnologias pela Universidade de Paris 6
Professora titular do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG
silnascimento@fae.ufmg.br

Antonio Moreno Verdejo

Coordinador del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas
Profesor del Departamento de Didáctica de la Matemática
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada, España
amverdejo@ugr.es

Resumo

Apresentaremos resultados parciais de uma pesquisa de Doutorado em andamento cujo tema geral é a Formação Docente no Mestrado Profissional em Ensino (MPE). A pesquisa faz parte de um projeto do Observatório da Educação (Obeduc), intitulado *Impacto dos Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências na qualidade da Educação Científica*. Inicialmente pretendíamos responder a duas questões de pesquisa: a) O que há de novo no MPE? b) Quais as diferenças em relação ao Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE)? Para tal, realizamos procedimentos metodológicos de análise de conteúdo de Bardin (2011) na base legal dos Mestrados Profissionais (MP) e em artigos, dissertações e teses sobre MP e MPE. Como resultado, constatamos que, diferentemente de todas as outras áreas da Capes, na área de ensino, a oferta de MPE supera a oferta de MAE. Concluímos com a construção de uma hipótese, hora investigada, de que o MPE é uma inovação promissora.

Palavras-chave: Formação docente. Mestrado Profissional. Mestrado Profissional em Ensino. Saber docente.

Abstract

This work presents partial results of a PhD research in progress which general subject is the teacher training in the Professional Master's Degree in Teaching (MPE). The research is part of a project from the Observatory of Education (Obeduc) entitled Impact of the Master Professionals in Science Teaching in the quality of Science Education. Initially it was intended to answer two research questions: a) What's new in MPE? and b) What are the differences from the Academic Master's Degree in Teaching (MAE)? For such, we carry out Methodological Procedures of the Content Analysis Bardin (2011) in the legal base of the Professional Master's Degrees (MP); and in articles, dissertations and theses about MP and about MPE. As result, it is noted that, differently of all the other areas of the Capes, in

the teaching area, the offer of MPE surpasses the MAE offer. It can be concluded with the construction of the hypothesis, hour investigated, that MPE is a promising innovation.

Key words: Teacher training. Professional Master's Degree. Professional Master's Degree in Teaching. Teaching knowledge.

O Mestrado Profissional

O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de formação *stricto sensu*, que tem como objetivo suprir as demandas sociais, políticas e econômicas, associadas à qualificação de trabalhadores em serviço e, assim, “[. . .] contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar maior nível de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas [. . .]”. (BRASIL, 2009a).

Sua origem remonta à década de 1990, quando o ensino superior brasileiro passou por diversas mudanças e reformulações legais com o intuito de se flexibilizar a pós-graduação brasileira.

A proposta de flexibilização foi norteadada pela imprescindibilidade de uma formação universitária que atendesse às necessidades econômico-sociais, considerando-se as rápidas transformações ocorridas nos setores produtivos que demandavam profissionais com perfis de especialização distintos dos tradicionais. Essa proposta, após ser aprovada pelo Conselho Superior da Capes, resultou na resolução n.º 1/95, publicada na Portaria n.º 47, de 17 de outubro de 1995. (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005; CEVALLOS, 2011).

Os documentos enfatizavam a importância de se implementar programas dirigidos à formação profissional e propunham a implantação, pela Capes, de procedimentos adequados à avaliação e ao acompanhamento de uma nova modalidade de mestrado – o Mestrado Profissional –, sem prejuízo da qualidade da formação acadêmica. No entanto, transcorridos dois anos da publicação da Portaria n.º 47/95, o número de propostas de MP era pequeno.

Havia dificuldades no ajuste a uma realidade que permitisse a convivência de dois formatos distintos, e eventualmente complementares, de Pós-Graduação – o Mestrado Acadêmico (MA) e o Mestrado Profissional (MP). (CEVALLOS, 2011).

Atualmente há MP em diversas áreas de conhecimentos da Capes. Na área de Ensino há o Mestrado Profissional em Ensino (MPE). Uma modalidade de MP voltada essencialmente à formação docente.

Inicialmente, procurávamos responder a duas questões:

- a) O que há de novo no MPE?
- b) Quais as diferenças em relação ao MA?

Iniciamos os trabalhos com revisão da literatura sobre MA e MP, como veremos na metodologia.

Metodologia

A revisão da literatura sobre MA e MP foi realizada com a análise de conteúdo Bardin (2011) de artigos encontrados na base de dados Scielo entre os anos 2003 e 2014; de dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas, desde 2011, por programas de pós-graduação com conceito Capes 5 ou superior; de trabalhos publicados por pesquisadores do Projeto Observatório da Educação (Obeduc)¹; de artigos publicados na Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG); e da base legal do Mestrado Profissional, encontrada nos sites da Capes e do MEC.

Como principais resultados da análise de conteúdo: a) construímos breve cronologia visando contextualizar o MP e apresentar as principais diferenças entre estes e o MA; b) Contextualizamos os Mestrados Profissionais em Ensino (MPE); c) apresentamos sugestões para avaliar o MPE e, por fim, d) construímos a hipótese de pesquisa que o MPE é uma Inovação Promissora. Hipótese que está em fase de investigação. Tais resultados serão apresentados a seguir.

Mestrado Profissional: uma breve cronologia

No ano de 1995, a Capes, no documento “Capes: Metas da Atual Gestão”, sinalizava sobre a necessidade de revisão do modelo de pós-graduação até então prevalente. Uma comissão constituída pela Capes elaborou o documento “Mestrado no Brasil – A Situação e uma Nova Perspectiva” que deu origem a uma proposta

de remodelação dos mestrados intitulada “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado” (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005).

A Capes, na intenção de aprimorar a proposta de MP, revogou, em 1998, a Portaria n.º 47/95 pela n.º 80/98. A nova Portaria especificava melhor os requisitos e as condições de enquadramento das propostas de MP e contemplava avanços no entendimento da questão em relação à Portaria precedente. (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005).

De acordo com a orientação da Capes, as propostas de MP deveriam articular atividades de ensino com aplicações em pesquisas de boa qualidade, realização de projetos em parceria com o setor produtivo, bem como ofertar atividades de extensão. Esses eram requisitos essenciais ao credenciamento institucional para essa modalidade de mestrado. (PIRES; IGLIORI, 2013).

Segundo Moreira (2004), Schäfer (2013), Cevallos (2011), Barros, Valentim e Melo (2005) e Ostermann e Rezende (2009), nos anos seguintes a 1998, o MP, então denominado Mestrado Profissionalizante, foi objeto de debate em várias reuniões envolvendo representantes da Academia, como o Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e os coordenadores de cursos de MP; e setores da Capes, como o Conselho Superior e o Conselho Técnico Científico (CTC). Os principais resultados foram:

- a) 1999 – Aprovação do documento *Pressupostos para avaliação de projetos de mestrado profissionalizante*, no qual são apresentados os parâmetros gerais para avaliação do MP.
- b) 2001 – Publicação do documento técnico *A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento*, no qual são apresentadas, dentre outras, as “orientações” e o “posicionamento” de algumas áreas sobre o MP, enfocando seus pontos favoráveis e contraditórios.
- c) 2002 – Criação da comissão que seria responsável pela elaboração dos objetivos e dos instrumentos de avaliação dos MP. Resultando no documento *Parâmetros para avaliação do mestrado profissional*. A Capes não receberia novas propostas de MP até que os critérios de avaliação estivessem claramente definidos.

- d) 2003 – Organização do *Seminário sobre o Mestrado Profissional*, no qual foram discutidos aspectos como pertinência, natureza, funcionamento, avaliação e nomenclatura do MP.
- e) 2004 – O CTC da Capes definiu que os MP teriam nota máxima 5, enquanto os MA continuariam com nota máxima 7.
- f) 2005 – Realização pela Capes do seminário *Para Além da Academia – A Pós-Graduação contribuindo para a sociedade*, com o objetivo de discutir, dentre outros assuntos: sobre o MP e suas principais diferenças em relação ao MA; sobre a formação e qualificação científica da sociedade; sobre o acesso ao conhecimento científico de alto nível pela sociedade civil. Esse seminário marcou os dez anos de início dos debates sobre a “Flexibilização da Pós-Graduação” e serviu para reafirmar o posicionamento favorável da Capes em relação ao MP, visto, pela instituição, como importante modalidade de formação que contribui para o desenvolvimento econômico e social brasileiro.
- g) 2007 – Regulamentação pela Capes de normas e procedimentos para a realização da avaliação trienal (2004-2006) dos Programas e Cursos de MP. Ficou definido que os MP seriam avaliados separadamente dos MA, com notas variando de 1 a 5.
- h) 2008 – Aprovação pelo CTC do documento *Ficha de Avaliação de Programa de Mestrado Profissional*, visando à avaliação trienal (2008-2010). Fruto do trabalho de uma Comissão que vinha estudando e discutindo sobre o MP, essa Ficha, depois de aprovada pelo CTC, passou a ser adotada pela Capes, e vigora até os dias atuais (2014) como instrumento de avaliação dos MP.
- i) 2009 – Publicação da Portaria n.º 7, de 22/06/2009, que cria normas específicas para credenciamento e avaliação de MP. Essas normas estabelecem as distinções entre MA e MP. Um fato importante assegurado nessa Portaria é em relação à qualificação do corpo docente. Nessa normativa, o corpo docente poderá ser composto por doutores ou por profissionais técnicos que tenham experiência em pesquisa aplicada, como desenvolvimento de produtos, de tecnologia ou em inovação. Assim, o quadro docente pode ter em sua composição um percentual de professores que não possuem título de doutor, mas que tenham reconhecida *expertise* na área.

- j) 2009 – Revogação da Portaria n.º 07/2009 pela Portaria n.º 17, de 28/12/2009. Nessa nova Portaria destaca-se a retirada dos textos, que exigia do MP “[...] ser compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano e máximo de dois anos [...]” (artigo 7º inciso 2), “[...] e outorga ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos portadores da titulação nos cursos de mestrado acadêmico [...]” (artigo 2º).

Segundo a Capes (2009b),

[...] a regulamentação que estabelece os preceitos para um doutorado e um mestrado está prevista no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Como os mestrados, seja na modalidade acadêmica seja na profissional, atendem aos mesmos preceitos, os títulos de ambos são iguais e, conseqüentemente, os direitos também.

- k) 2013 – Avaliação Trienal sobre o desempenho dos programas de pós-graduação no triênio 2010-2012. Segundo a Capes (2009c), essa Avaliação teve por objetivos: contribuir para a manutenção da qualidade; retratar a situação da pós-graduação brasileira no triênio; contribuir para o desenvolvimento dos programas e fornecer subsídios para a definição de planos e de políticas de desenvolvimento da pós-graduação.

Assim, após contextualizar o MP e apresentar as principais diferenças em relação ao MA, discutiremos, a seguir, o Mestrado Profissional em Ensino e apresentaremos sugestões para a sua avaliação.

O Mestrado Profissional em Ensino (MPE)

O MPE é um novo mestrado que visa à capacitação de professores em exercício para a melhoria do Ensino no Brasil (MOREIRA; NARDI, 2009). No entanto, há poucas produções acadêmicas, pesquisas e reflexões aprofundadas sobre as contribuições do MPE para o ensino. De acordo com Ostermann e Rezende (2009, p. 4), “Essa discussão precisa decolar, já que as agências de

fomento e a comunidade de pesquisadores discutem critérios que irão balizar a qualidade da produção bibliográfica e técnica desses programas”.

Apesar do pouco conhecimento produzido sobre as contribuições do MPE para a qualidade de ensino no país, Moreira e Nardi (2009) argumentam que se trata de uma pós-graduação com grande potencial para melhorar o ensino. Não se trata de “[...] uma adaptação ou variante de propostas já existentes [...]”. Não é um mestrado mais simples”. (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 2) Trata-se de uma nova e diferente proposta de mestrado. Porém, não significa que seja mais fácil, ou menos importante.

Mas, o que há de novo no MPE? Quais as principais diferenças em relação aos Mestrados Acadêmicos em Ensino (MAE)?

O primeiro aspecto de diferenciação está na possibilidade do quadro docente ser composto por profissionais não doutores, desde que tenham reconhecida *expertise* na área de conhecimento objeto do mestrado.

O segundo aspecto é quanto aos critérios de avaliação: nota máxima de 5 no MPE e de 7 no MAE. A avaliação do MPE será realizada por uma comissão especial da Capes mantendo-se o mesmo nível de exigência adotado na avaliação do MAE. (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005; MOREIRA; NARDI, 2009).

O terceiro aspecto, e talvez a mais importante diferenciação entre o MPE e o MAE, é o Trabalho de Final de Curso. No MPE, esse trabalho, conhecido como “projetos de desenvolvimento em ensino”, apresenta maior diversidade que trabalhos de MAE. No MPE é gerada uma aplicação prática (produto) em atividades de ensino. Esse produto pode ser, por exemplo, um software, uma simulação, uma metodologia de ensino de determinado conteúdo, etc. Ou seja, resumidamente, o produto é uma produção técnica, indispensável para a conclusão do curso, que visa à melhoria do ensino. (MOREIRA; NARDI, 2009; CEVALLOS, 2011; BARROS; VALENTIM; MELO, 2005; OSTERMANN; REZENDE, 2009, p. 5).

Espera-se que esse produto seja desenvolvido com aportes em referenciais teóricos atualizados sobre ensino-aprendizagem e em epistemologias contemporâneas. Nesse sentido, as pesquisas do MAE podem trazer grandes contribuições para o MPE. (OSTERMANN; REZENDE, 2009; CEVALLOS, 2011).

Moreira e Nardi (2009) esclarecem que o foco do MPE está na aplicação do conhecimento e não na sua produção. Está no desenvolvimento de pesquisa apli-

cada e não de pesquisa básica. Mas ambas as modalidades objetivam a formação profissional por meio da pesquisa. Para Moreira e Nardi (2009, p. 5),

O mestrando deve aprender sobre pesquisa, deve ser familiarizado com artigos e periódicos de pesquisa, mas não precisa ter cursos de metodologia da pesquisa educacional e seu trabalho de conclusão não deve ser pensado como uma pesquisa, mas sim como o relato de um projeto de desenvolvimento. Mas isso não significa que seja mais fácil, [...] pois além de apropriar-se de resultados de pesquisa, o mestrando deve testá-los em situações reais de sala de aula e refletir sobre os resultados dessa experiência, em conjunto com seu orientador e com seus pares.

É desejável que o produto seja disseminado, aprimorado e utilizado por outros professores (MOREIRA; NARDI, 2009; CEVALLOS, 2011; OSTERMANN; REZENDE, 2009).

Moreira e Nardi (2009) alertam que alguns MPE apresentam problemas, por exemplo: a) de organização curricular, pois muitos se confundem com variantes de mestrados acadêmicos; b) de definição do que venha a ser o produto; c) de critérios de avaliação.

Nesse sentido, a avaliação do MPE passa a ter um importante papel na configuração da sua identidade e ao mesmo tempo distingui-lo do MAE.

Critérios para avaliar um MPE

A Capes, em 2006, estabeleceu, como um critério de avaliação, que os produtos deveriam apresentar qualidade e potencial de transferência e aplicabilidade no sistema educativo. Que os trabalhos de final de curso deveriam ter qualidade que lhes permitissem ser publicados em veículos científicos, educativos, de divulgação, etc. (OSTERMANN; REZENDE, 2009).

Na avaliação do MPE deve haver maior cobrança sobre a produção técnica, na qual, os produtos educacionais, frutos dos Trabalhos de Conclusão de Curso, possam ser usados por professores com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

[...] espera-se que os trabalhos de conclusão gerem produções técnicas. No quesito produção encontra-se outra distinção importante entre os mestrados acadêmico e profissional. No primeiro, a produção deve ser eminentemente acadêmica (artigos de pesquisa, basicamente) enquanto que no segundo, a ênfase deve estar na produção técnica (recursos didáticos, essencialmente). (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 6).

A produção técnica é um quesito a ser considerado na avaliação do MPE “[...] não só para melhorar o nível dos programas, mas também porque boa parte da carreira acadêmica dos professores orientadores depende dessa produção” (OSTERMANN; REZENDE, 2009, p. 4). Por outro lado, Ostermann e Rezende (2009) advogam que a obrigatoriedade de se desenvolver um produto educacional traz em seu âmago uma visão tecnicista do ensino.

Segundo as autoras, uma possibilidade de superar esse reducionismo seria o desenvolvimento de produtos que contemplassem, não só técnicas para a melhoria do ensino, mas, também, que tal desenvolvimento fosse permeado por reflexões sobre, por exemplo, problemas educacionais vivenciados pelos professores; ou que fossem propostas atividades curriculares alternativas, como projetos interdisciplinares que possibilitassem a reflexão sobre questões ambientais, sócio-científicas e de gênero, dentre outras.

Outra possibilidade para avaliar a qualidade de um MPE é conhecer a trajetória do egresso após a conclusão do curso e verificar melhorias na sua carreira profissional. De acordo com Ostermann e Rezende (2009, p. 4), “O destino do egresso e uma apreciação do valor a ele agregado, após um tempo razoável de sua conclusão do curso, seria o melhor parâmetro para avaliar a qualidade de um MP”.

Um MPE que possibilite ao egresso galgar melhores condições profissionais, acrescentando-lhe capacidades de “[...] interferir positivamente no ambiente profissional será um sucesso” (OSTERMANN; REZENDE, 2009, p. 4).

Outro ponto importante que pode conferir qualidade a um MPE é a sua estrutura curricular. Esta também necessita ser distinta dos mestrados acadêmicos contemplando disciplinas de conteúdos específicos, de acompanhamento profissional, de natureza pedagógica e epistemológica “[...] que enfoquem a aprendizagem, a natureza do conhecimento, as novas

abordagens de ensino, subsidiando estratégias e recursos instrucionais inovadores a serem implementados em sala de aula [...]” (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 5).

O projeto pedagógico do curso pode minimizar a questão da visão tecnicista do ensino, abordada anteriormente, se este oferecer disciplinas que promovam a reflexão dos professores sobre seus métodos e objetivos de ensino, de forma “[...] a mudar suas representações sobre o ensino, a aprendizagem e o conhecimento” (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 5).

Investigar critérios para avaliar o MPE se justifica também pelo seu crescimento em relação a outros MP, como podemos observar na relação de cursos recomendados e reconhecidos pela Capes, que apresentaremos a seguir.

MPE no cenário da pós-graduação brasileira

Considerando-se o total de cursos de mestrado no país (3.733)², a quantidade de cursos de MP é pequena se comparada à quantidade de cursos de MA, 15,37% e 84,63% respectivamente. No entanto, observa-se o crescimento da demanda de novos cursos de MPE (OSTERMANN; REZENDE, 2009), que paulatinamente vêm conquistando espaço no cenário da pós-graduação brasileira.

Um extrato de cursos de MA e MP, nas mais diversas áreas, é apresentado no Quadro-1.

A relação completa dessas áreas pode ser obtida em <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarAreaAvaliacao>>.

A análise das áreas de avaliação da Capes, sintetizada no Quadro 1, permitiu constatar que, diferentemente da tendência geral, na área de ensino, a oferta de cursos em MPE supera a oferta em Mestrados Acadêmicos em Ensino (MAE).

Dos 114 cursos de mestrado na área de ensino, 66 são oferecidos na modalidade MPE e 48 na modalidade MAE; o que corresponde a 58% e 42%, respectivamente. Neste cenário, observamos um contraste entre o MPE e os demais MP. Esse contraste nos levou à hipótese de que o MPE poderá ser uma inovação promissora, conforme discutiremos a seguir.

Áreas de Avaliação	Programas e cursos de pós-graduação					Totais de cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Astronomia / Física	60	18	1	2	39	99	57	40	2
Ciência da Computação	73	36	2	10	25	98	61	27	10
Ciência Política e Relações Internacionais	37	14	0	6	17	54	31	17	6
Ciências Biológicas	61	12	1	2	46	107	58	47	2
Ciências Sociais Aplicadas	64	26	0	6	32	96	58	32	6
Direito	88	57	0	1	30	118	87	30	1
Economia	59	19	0	15	25	84	44	25	15
Educação	159	60	0	33	66	225	126	66	33
Educação Física	53	19	0	2	32	85	51	32	2
Engenharias	107	48	0	19	40	147	88	40	19
Ensino	113	23	3	63	24	137	48	27	66
Interdisciplinar	291	122	9	80	80	371	202	89	80
Letras / Linguística	142	53	1	6	82	224	135	83	6
Matemática / Probabilidade e Estatística	58	20	3	6	29	87	49	32	6
Medicina	91	7	3	14	67	158	74	70	14
Psicologia	77	25	0	2	50	127	75	50	2
Química	65	21	2	2	40	105	61	42	2
Antropologia / Arqueologia	27	9	0	0	18	45	27	18	0
Filosofia/Teologia: subcomissão Filosofia	41	20	1	0	20	61	40	21	0
Serviço Social	33	17	0	0	16	49	33	16	0

Quadro 1. Extrato da relação de cursos recomendados e reconhecidos – Capes

Legenda: M – Mestrado Acadêmico; D – Doutorado; F – Mestrado Profissional; M/D – Mestrado.

Fonte: Capes – SNPG², (Dados atualizados em 05/10/2014).

Afinal, o MPE é uma inovação promissora?

Observamos no Quadro 1 a baixa oferta de cursos de MP em quase todas as áreas de conhecimento da Capes. Em áreas como “Serviço Social”, “Filosofia/Teologia: Subcomissão Filosofia” e “Antropologia/Arqueologia” sequer são ofertados cursos de MP.

Somente na área de Ensino a oferta de cursos de MP supera a de MA. Esse fato não é observado em qualquer outra área de conhecimento da Capes.

Diante desta observação, por que a oferta de cursos de MPE é diferente de todas as outras áreas de conhecimento?

Nascimento, Cardoso, Batista e Caetano (2014) explicam que o MPE tem um caráter de preparação profissional em licenciatura e vem atender à demanda de dois tipos de profissionais: os graduados em licenciatura e os profissionais de outras áreas do conhecimento que exercem a prática docente.

Um mestrado voltado para a prática docente torna-se mais atrativo a esses profissionais aumentando a sua procura. Conseqüentemente, possibilita e até se justifica um aumento na oferta.

Diante desse quadro, o MPE é uma inovação promissora?

A pergunta está em aberto. A investigação de doutorado que ora está sendo desenvolvida pretende buscar respostas a essa pergunta. Para tal, estão sendo realizados dois estudos de caso: o primeiro em uma universidade privada brasileira e o segundo em uma universidade pública espanhola. O perfil dos alunos que cursam MPE na Espanha é de futuros professores com pouca ou sem experiência docente. Enquanto que o perfil dos alunos que cursam o MPE no Brasil é essencialmente de professores em exercício, com experiência em docência. Nos dois casos, investigaremos se o MPE contribui para desenvolver nos alunos aquilo que Tardif (2014) define como “saber docente”.

Para Tardif (2014), o “saber docente” não se reduz à mera transmissão de conteúdos ou conhecimentos. Ele integra diferentes “saberes” com os quais os professores realizam sua prática.

Tardif (2014, p. 22) compreende o “saber docente” como um saber plural “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]”. Desenvolver o saber docente é também contribuir para formar um professor reflexivo e crítico.

Considerações finais

Esses estudos de casos, sobre formação docente no Brasil e na Espanha, embora não estejam concluídos, nos permite inferir, preliminarmente, que para

os brasileiros, por serem professores com experiência docente, o MPE aparenta ser um caminho mais fácil de ser trilhado, pois permite uma formação continuada cuja prática está próxima do “saber de experiência feito”. Por outro lado, o fato de o professor em exercício aparentemente trilhar um caminho mais fácil, pela aproximação com seu trabalho cotidiano, não significa que o MPE tenha menor qualidade que o MA. Cada uma dessas modalidades tem objetivos distintos e sua qualidade deve ser medida também de forma distinta.

Um MPE que possibilita ao professor em exercício transmutar o “saber de experiência feito” em um “saber docente” traz contribuições para a sua qualidade profissional. Com efeito, considerando não somente a maior oferta de MPE, mas também essa transmutação, formulamos a hipótese que o MPE é uma inovação promissora e finalizamos com duas questões para abrir portas a futuras pesquisas:

Como o MPE contribui para desenvolver o “saber docente”?

Como avaliar as contribuições do MPE para o desenvolvimento do “saber docente”?

Notas

- 1 Fonte: Capes – SNPG. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarAreaAvaliacao>>. Acesso em: 5 out. 2014.
- 2 Agradecimento ao financiamento CAPES - Observatório da Educação: OE 2012, projeto número 17683/49-2012 - Impacto dos mestrados profissionais em ensino de ciências na qualidade da educação científica

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Elionora Cavalcanti; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. *RBPG*, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/84/80>>. Acesso em: 4 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. *Mestrado Profissional: o que é?* 2009a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>>. Acesso em: 6 jun. 2014

- _____. Ministério da Educação. Capes. *Publicada nova portaria que dispõe sobre o mestrado profissional*. 2009b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/3468-publicada-nova-portaria-que-dispoe-sobre-o-mestrado-profissional>>. Acesso em: 6 jun. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Capes. *Resultados Trienal 2013 após recursos*. 2009c. Disponível em: <<http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>>. Acesso em: 6 jun. 2014.
- CEVALLOS, Ivete. *O Mestrado Profissional em Ensino de Matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional*. Orientadora: Laurizete Ferragut. 2011. 247f. Tese (Doutorado Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- MOREIRA, Marco Antônio. O mestrado (profissional) em ensino. *RBPG*, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26>> Acesso em: 8 mar. 2014.
- _____; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Ponta Grossa, v. 2, n. 3, p. 1-9, set./dez. 2009.
- NASCIMENTO, Sylvania Sousa do; CARDOSO, Larissa Alves; BATISTA, Mara Regina; CAETANO, Polyanna Lobo. *Os Mestrados Profissionais em Física no Contexto dos demais Mestrados Profissionais Brasileiros*. Trabalho apresentado no XV EPEF, Maresias, 2014.
- 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 Catarinense de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 66-80, abr. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2009v26n1p66/10020>>. Acesso em: 1 fev. 2014.
- PIRES, Célia Maria Carolino; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo. Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 4, p. 1045-1068, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 jun. 2014.
- SCHÄFER, Eliane Dias Alvarez. *Impacto do Mestrado Profissional em ensino de física da UFRGS na prática docente: um estudo de caso*. Orientadora: Fernanda Ostermann. 2013. 318f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

recebido em 16 mar. 2015 / aprovado em 14 abr. 2015

Para referenciar este texto:

TOCAFUNDO, R. D.; NASCIMENTO, S. S.; VERDEJO, A. M. Mestrado Profissional em Ensino: uma inovação promissora? *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 41-54, jan./jun. 2015.

Mestrado Profissional em Educação: terceiro espaço formativo para professores da Educação Básica

*Professional Masters in Education: third formative space for Basic
Education Teachers*

Sandra Novais Sousa

Mestre em Educação.

Professora da Educação Básica em Campo Grande, MS - Brasil
sandnovais@hotmail.com

Lindalva Souza Ribeiro

Mestre em Educação.

Professora da Educação Infantil em Campo Grande, MS - Brasil.
lindalva.s.r@gmail.com

Eliane Greice Davanço Nogueira

Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do
Sul, Campo Grandr, MS, Brasil
eg.nogueira@uol.com.br

Resumo

No presente artigo, apresentamos as ideias de Ken Zeichner (2010), que defende o que chama de “terceiro espaço formativo”. Propomos, assim, uma reflexão em busca da aproximação desse conceito com o que entendemos ser uma potencialidade do Mestrado Profissional. Para tanto, trouxemos, a título de demonstração, duas pesquisas realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, as quais exemplificam o movimento de reflexão sobre a prática proporcionado pela articulação entre teoria e ação pedagógica. Reivindicamos, ao final, um maior investimento do poder público nesta modalidade formativa, assim como maiores incentivos para que os professores da Educação Básica tenham acesso a ela e permaneçam na escola pública após a conclusão da pós-graduação em nível de mestrado.

Palavras-chave: Terceiro espaço formativo. Mestrado Profissional. Educação Básica.

Abstract

In this paper, it is presented Ken Zeichner's ideas (2010), who defends what he calls the “third space training”. It is proposed a reflection seeking the approach of this concept with the Professional Master capability. Therefore, it is brought, as a demonstration, two studies carried out by the Graduate Program Professional Masters in Education from the State University of Mato Grosso do Sul, which exemplify the reflection movement on the practice provided by the articulation between theory and pedagogical action. Finally, it is claimed a greater investment of public power in this training mode, as well as greater encouragement for Basic Education teachers to have access to it and remain in public school after completion of postgraduate Master level.

Key words: Third formative space. Professional Master. Basic Education.

1 Introdução

Para se considerar formas de solucionar os prementes problemas encontrados na Educação Básica, precisamos fazer um movimento de encarar, com cuidado e atenção, as questões relacionadas com a formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Entendemos que pensar na formação contínua, ou melhor, no desenvolvimento profissional docente, envolve ir além do discurso propagado no senso comum, rompendo com a ideia de formação arraigada em nossa sociedade, a qual se confunde muitas vezes com o ensino de técnicas, com “oficinas”, ou cursos aligeirados e superficiais. De fato, conforme Imbernón (2002, p. 69),

[...] já não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso.

Faz-se necessário, antes, superar a cultura de delegar aos “teóricos e pedagogos” a elaboração do “[...] corpo de saberes e de savoir-faire próprio dos docentes”, realizados frequentemente de “forma exógena” (NÓVOA, 1991, p. 119). Destarte, entendemos que

[...] os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem activamente da tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem. (DAY, 2001, p. 17).

Neste sentido, acreditamos que o Mestrado Profissional, por suas especificidades, pode configurar-se e firmar-se como uma importante instância formadora, da qual os professores possam participar ativamente como pesquisadores *da e na* Educação Básica, uma vez que um dos critérios de classificação para ingresso nos programas de Mestrado Profissional é que os candidatos estejam atuando profissionalmente nas escolas públicas.

Ken Zeichner (2010) defende o que chama de “terceiro espaço formativo”. Neste artigo, propomos uma reflexão em busca da aproximação desse conceito com o que entendemos ser uma potencialidade do Mestrado Profissional. Segundo Zeichner(2010, p. 487),

[...] a criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional[com vistas a]dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação.

Conforme as ideias de Zeichner (2010, p. 487),

Da perspectiva das faculdades e das universidades, a solução para a desconexão entre universidade e escolas na formação de professores e na formação profissional continuada para professores da Educação Básica tem sido, habitualmente, tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica.

Desta forma, visualizamos no Mestrado Profissional um grande potencial para vir a ser um dos “espaços híbridos”, ou de terceiro setor, a que Zeichner (2010) faz alusão. Apresentaremos, neste artigo, duas pesquisas defendidas junto ao Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como forma de demonstrar como o aprofundamento teórico, necessário e imprescindível quando se ingressa num programa de pós-graduação, aliado ao conhecimento prático, vivenciado profissionalmente pelos professores/pesquisadores do curso, produziu conhecimento e reflexão sobre a prática.

2 Revisitando a teoria: em busca de uma nova prática na Educação Infantil

Na primeira experiência relatada, a pesquisadora investiga as práticas docentes na perspectiva e sob o olhar *das crianças* da Educação Infantil. Para

tanto, utilizou-se, com o aporte teórico da Sociologia da Infância, das narrativas infantis de um grupo de crianças do Prél, com idades entre 3 e 4 anos, de uma escola pública municipal em Campo Grande (MS). As narrativas produzidas por esses alunos foram materializadas sob a forma de desenhos e relatos orais, registradas em imagens (áudio, vídeo e foto).

Na dissertação *A prática docente sob o olhar das crianças: o que vivem e o que expressam* (RIBEIRO, 2014), por meio de uma abordagem autobiográfica, são analisadas não somente as narrativas produzidas pelas crianças durante as aulas, mas a própria atuação da professora, que realiza um movimento de autoconhecimento, autoanálise e autogestão dos seus tempos e ações docentes, a partir do entendimento que “[...] somente em relação com os nossos outros é que construímos a compreensão de quem somos, percebemos nossas características, emoções, valores, crenças, enfim, tudo o que nos torna singular.” (PRADO; NOGUEIRA, 2014, p. 99).

Com o aporte da Sociologia da Infância, considerou-se que os desenhos, as brincadeiras, os relatos orais produzidos pelas crianças são retratos de suas emoções, seus pensamentos, sua criatividade e capacidade, configurando seu momento histórico. E que escutar as vozes das crianças requer “ouvido refinado” e a percepção de que a condição humana transpõe requisitos limitados à definição etária, o que não é uma tarefa fácil, pois o adulto não foi ensinado a ouvir desse modo durante décadas.

Os sujeitos desta pesquisa são 19 alunos com idades entre 3 e 4 anos, cuja docente é a pesquisadora deste trabalho. Vale dizer que muitas crianças se negaram a participar da pesquisa, algumas delas falavam claramente que não queriam participar; em outras situações, essa resistência era percebida nas expressões e gestos desses alunos. A recolha de dados teve a contribuição de uma estagiária, acadêmica do 3º ano de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Como sua pesquisa também se fundamentava nas contribuições da Sociologia da Infância, ela acompanhou as aulas, entrevistou as crianças, filmou e tirou fotos durante todo o processo.

Escolhemos alguns dos excertos de narrativas utilizados na dissertação, a fim de apresentar um pouco do mundo infantil a partir do que pensam e expressam as crianças sobre o que conhecem e vivenciam no ambiente da Educação Infantil, e como esse conhecimento foi provocando reflexões da professora/pesquisadora sobre sua própria prática docente.

2.1 A Prô que recortou!

As primeiras entrevistas feitas com as crianças foram sobre os diferentes tipos de família, e como atividade referente ao tema proposto, foi pedido às crianças que pesquisassem em revistas pessoas que se parecessem com membros de suas famílias e que morassem em suas casas. Foi explicado passo a passo como deveriam fazer, instruindo-as no sentido de que quando encontrassem as figuras, levantassem o dedo para que a professora fosse até elas para recortar as imagens, ajudando-as a colar.

Ao término dessa atividade feita com a turma do Prél, acontece o seguinte diálogo transcrito abaixo:

Colaboradora:

— E o que você achou da atividade? Você gostou?

Ana Rebeca¹:

— Não, foi a “pro” que recortou minha mãe, recortou meu pai, recortou meu irmão e eu.

Colaboradora:

— Ela recortou pra você?

Ana Rebeca:

— Recortou.

No que denomina “instinto de superproteção e incapacidade de perceber o quanto a criança produz”, a professora observou em sua prática, pelo olhar da criança, como providenciou os limites da autonomia infantil, bem fundamentado em sua defesa: “[...] tesouras não, são muito pequeninos, podem se cortar. Colas não, podem apertar com força, derramar, irá virar uma bagunça...”. Analisou que seu pensamento e suas atitudes demonstravam que:

[...] os adultos superprotetores criarão com a criança vínculos de dependência, inibindo suas atitudes e tornando-a incapaz de tomar decisões sozinha. Podemos encontrar esse exemplo nas salas de

aula quando vemos professores subestimando a capacidade de seus alunos, dirigindo suas atividades, antecipando respostas certas e inviabilizando suas tentativas. (WERRI; RUIZ, 2001).

Assim, refletiu que, na percepção da criança, havia extrapolado o limite da intervenção, o que para a aluna significou perda de autonomia, definida pelo Referencial Curricular para Educação Infantil “[. . .] como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro.” (BRASIL, 1998, p. 14). Claramente é percebida, nesta situação, a constatação da criança que a autoria da atividade não era realmente dela.

No excerto a seguir, Nanda, semelhante à Ana Rebeca, reclama a autonomia que havia sido suprimida dos alunos:

Colaboradora chama Nanda e pergunta sobre o que fez na atividade realizada. Ela responde:

— Minha mãe.

Colaboradora:

— Mas o que fez?

Nanda:

— Fiquei sentada.

Colaboradora:

— E o que você queria que a Professora fizesse de atividade?

Nanda:

— Colar.

Colaboradora:

— Que ela deixasse você colar?

Nanda:

— Aham.

Segundo Minini (2012, p. 128), “[...] a criança precisa entender o que está fazendo para ir se tornando autônoma e isto denota paciência, carinho, compreensão, experiência”. Tais atitudes são adquiridas com a experimentação e tentativas, compreendendo que podem errar e fazer novamente.

Oportunizar momentos de fala e escuta é admitir a criança como ser que pensa, interage, se expressa. Como os adultos buscam serem ouvidos, as crianças também. E quando conseguem que alguém as escute, este se torna fonte de inspiração, e conversam com esse ouvinte “de igual para igual”. Entendendo que as crianças possuem capacidade para refletir sobre seu meio, percebemos como é necessário que o professor favoreça momentos de escuta e de diálogos com as crianças, pois

[...] não se pode educar crianças como cobaias em laboratório, como os ratos são condicionados. É importante que as crianças tenham consciência de seus atos, que estejam cientes de suas consequências e que reflitam sobre eles. (SANTOS; RUBIO, 2014, p. 19).

Como um dos diferenciais do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul é a elaboração de uma proposta de intervenção, ao finalizar a pesquisa ainda há mais a se refletir sobre as práticas e ações efetuadas na Educação Básica. Assim, a pesquisadora, em sua proposta de intervenção, argumenta a favor da inclusão da Sociologia da Infância no currículo das faculdades de Pedagogia, do início dos estágios logo nos primeiros anos da graduação, na promoção de uma relação mais estreita e participativa entre família e escola e na formação de espaços de aprendizagem solidária entre os professores e coordenação pedagógica, dentro das escolas e centros de Educação Infantil.

3 As políticas públicas de formação: reivindicando participação e autoria para os professores alfabetizadores

Na segunda experiência aqui relatada, a pesquisadora investiga o modelo formativo de dois programas adotados pela Secretaria de Estado de Educação de

Mato Grosso do Sul, sob o ponto de vista dos professores que deles participam e que são diretamente por eles afetados.

Na dissertação intitulada *O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: As cores e o tom da alfabetização com os Programas “Alfa e Beto” e PNAIC* (SOUSA, 2014), após proceder uma análise da matriz teórica de cada programa, e realizar uma pesquisa geral e mais abrangente entre os professores alfabetizadores da rede estadual, por meio de um questionário fechado, verificou-se que, apesar das diferenças percebíveis entre os dois modelos de formação, na percepção dos professores não havia divergência entre os programas, sendo eles considerados pela maioria dos entrevistados “perfeitamente compatíveis”.

Entendendo, porém, que os resultados da pesquisa feita com os questionários não “davam conta” de explicar “o porquê” dessa percepção da maioria dos professores, passou-se a uma investigação mais “a fundo” dessas questões. Para tanto, foram utilizados os Ateliês Biográficos com um grupo focal constituído de 12 professores que trabalhavam com classes de 1º ao 3º ano de uma escola estadual urbana no município de Campo Grande (MS).

Os Ateliês Biográficos são definidos por Delory-Momberger (2006, p. 359) como um dispositivo a favor da formação e da socialização, sendo

[...] um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito[e ainda][...] visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si.

Dessa forma, foram elaborados três Ateliês, assim constituídos: o primeiro, focado nas lembranças do professor alfabetizador de seu próprio período de alfabetização; o segundo, buscando, por meio da utilização de metáforas, uma reflexão do professor sobre esses processos vivenciados e uma projeção de qual processo alfabetizador este deseja proporcionar aos seus alunos; e o último, pela análise de métodos utilizados ao longo da história da alfabetização no Brasil, buscando promover uma reflexão sobre a ação pedagógica e sobre as ações formadoras da Secretaria de Educação, entendendo as intencionalidades presentes em todo ato pedagógico.

Das narrativas produzidas nos Ateliês, depreendeu-se que o professor, ao rememorar seus processos alfabetizadores, trouxe para as narrativas a incapacidade de lembrar-se do método utilizado pelos seus professores, embora lembrassem do nome, do rosto e de certas atitudes ou ações marcantes dos docentes, como pode ser exemplificado em alguns trechos selecionados: “Tenho poucas lembranças da vida escolar” (Prof.^aVolpi²); “Não consigo me lembrar do processo como um todo, [...] quando o assunto é metodologia de ensino” (Prof.^aTarsila do Amaral); ou “Guardo na lembrança apenas o nome da 1^a escola, o momento do lanche e da rigidez da professora” (Prof.^a Romero Brito).

Esse “esquecimento” coletivo da metodologia utilizada por seus professores, embora seus rostos, nomes e atitudes mais carinhosas ou mais enérgicas fossem lembradas, traz à reflexão que “[...] a confusão entre métodos e processos leva, necessariamente, a uma conclusão que nos parece inaceitável: os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 27). Os professores “não conseguem” se lembrar do método é um dado bastante relevante num cenário educativo onde uma das propostas da Secretaria de Educação é a adoção do método fônico como metodologia “oficial” na rede estadual, por meio das formações do Programa “Alfa e Beto”.

Em outras narrativas, apareceram questões ligadas aos sentimentos que a recordação de tal período suscitava nos professores. Foi interessante perceber que, apesar da variação importante na faixa etária dos participantes, muitos escritos, incluindo os dos professores mais jovens, remeteram ao caráter “[...] estanque, fragmentado, sem continuidade” da alfabetização (Prof.^aClaude Monet). O autoritarismo e o caráter tradicional do ensino aparecem em frases que se lembram de ouvir de seus professores: “Ainda não estamos estudando essa sílaba... Quem mandou você ler?... Não era para fazer ainda!” (Prof.^a Claude Monet), demonstrando que o saber do aluno não era levado em consideração no processo de ensino, sendo a alfabetização, neste caso, vista como um aprendizado linear que deveria obedecer a certos passos ou etapas, as quais não poderiam sofrer mudanças de rumo de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

A preocupação em tornar essa fase de alfabetização o mais tranquila possível e não traumática para as crianças aparece na maioria das narrativas, demonstrando que a reflexão sobre sua própria trajetória fez com que os professores desejassem oferecer aos seus alunos uma prática pedagógica diferente da que recebeu, ao afirmarem que desejam “[...] que os alunos [se] sintam acolhidos,

que passem por esse processo de alfabetização sem traumas, que lembrem de um professor que os apoiou e potencializou os aspectos positivos de cada um. (Prof.^a Di Cavalcanti).

Foi evidente, nas narrativas dos professores, a preocupação em caracterizar bem o que diferenciava uma prática “tradicionalista” da que eles se propunham a realizar. Percebe-se essa preocupação em trechos como o da professora que afirma que faz “[...] uso de uma metodologia onde não há espaço para o tradicionalismo, seja ele em seus mais diferentes formatos que possui” (Prof.^a Ademir Martins).

Porém, aparentemente, para muitos dos professores, o não tradicional funciona no campo teórico, mas na prática o tradicional é o mais viável, pois embora saibam e acreditem “[...] que o conhecimento não deve ser imposto ou passado como se fosse uma fórmula mágica a ser seguida, afinal cada aluno é um ser humano distinto do outro” e que “[...] o professor deve mediar para que o aluno vá formando sua ideia e por fim construindo seu conhecimento”, na rotina de sala de aula, “[...] no dia-a-dia, esbarramos na questão do tempo e da ementa a cumprir, pois construir o conhecimento exige mais tempo e disposição de professor e principalmente do aluno”, então o professor acaba por “[...] ensinar ‘regras’, ou melhor dizendo, fórmulas, que o aluno acaba por decorar, dando um resultado mais rápido”. (Prof.^a Tarsila do Amaral).

Percebemos, no grupo focal aqui estudado, que temos professores conscientes do seu papel social e que procuram projetar um ensino significativo para os alunos aos seus cuidados. Porém, demonstraram em seus escritos ter ainda uma grande carência de um referencial teórico que embase suas práticas, o que justificaria, em parte, a não percepção dos professores das divergências entre as concepções dos dois programas estudados nesta pesquisa. A utilização das histórias de vida e das narrativas de si, produzidas neste caso nos Ateliês Biográficos, representou um diferencial importante nos processos investigativos desta pesquisa.

Em sua proposta de intervenção, apresentada ao final da dissertação, a autora aborda cinco pontos, a saber: a) uma reformulação da legislação sobre estágio, na formação inicial, de forma a que este aconteça desde o primeiro ano da graduação, envolvendo diferentes modalidades de atuação na Educação Básica; b) a elaboração de um programa de inserção de professores iniciantes, com acompanhamento das instâncias formadoras (como a Universidade),

citando como exemplo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); c) a criação de uma cultura de formação solidária no âmbito das escolas públicas, aproveitando os momentos de planejamento proporcionados com a aprovação da Lei do Piso Nacional dos Professores, o qual reserva um terço da carga horária do professor para planejamento; d) o investimento do Governo Federal na formação em nível de Mestrado, aproveitando o potencial do Mestrado Profissional como terceiro espaço formativo para os professores que atuam na Educação Básica; e, por fim, e) a reivindicação de uma maior autonomia profissional, somente conseguida quando os professores se munem de um aporte teórico que lhes permita participar ativamente das decisões que incidem diretamente na sua prática pedagógica.

4 Considerações finais

Ao apresentarmos, neste artigo, duas pesquisas realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pretendemos demonstrar como o Mestrado Profissional pode configurar-se como um espaço propício para uma maior interação entre a teoria e a prática educacional. A reivindicação desses “espaços híbridos” coincide com a busca por uma formação que se valha da articulação entre aprendizagem e produção de conhecimento, entre pesquisa e ação, entre autoria e prática docente. Segundo Zeichner (2010, p. 493),

Ainda que a criação desse tipo de espaços híbridos na formação de professores não aborde diretamente os problemas institucionais e culturais que persistentemente minam a qualidade da formação de professores em faculdades, universidades e escolas há muitos anos (por exemplo, seu baixo status, a falta de recompensa por um bom trabalho na formação do professor, a falta de financiamento adequado), ela cria espaços para a aprendizagem dos professores em formação de modo que tirem vantagem das múltiplas fontes de saber que podem, eventualmente, embasar um ensino de qualidade.

Algumas características do Mestrado Profissional permitem esse aprofundamento reflexivo para os docentes da Educação Básica, pois oferece um tipo de formação em que a articulação entre teoria e prática não é apenas possível, mas necessária.

Sabemos que a modalidade profissional dos cursos de pós-graduação não tem tido um *status* muito favorável nos espaços da academia. Não recebe, inclusive, bolsas de estudo da Capes, o que dificulta substancialmente a conclusão do curso, uma vez que os mestrandos são professores, diretores ou coordenadores de escolas públicas e possuem uma carga horária de trabalho de 40h em média. Dividir-se entre a pesquisa, o estudo teórico e as funções profissionais torna-se, assim, um desafio bem desgastante.

Acreditamos, ainda, que o poder público poderia investir mais e de forma mais sistemática nessa modalidade, ampliando o seu alcance, para que mais professores possam ter acesso a ela de uma forma menos desgastante, concedendo uma licença parcial (ou diminuição da carga horária) remunerada, entre outros benefícios possíveis, aos docentes que por ela se interessem, como forma de incentivo à formação profissional de qualidade.

Além disso, faz-se importante rever os planos de cargos e carreiras da educação pública, de modo que haja incentivos para que o recém formado Mestre em Educação queira continuar na Educação Básica. No estado do Mato Grosso do Sul, por exemplo, há um aumento salarial de 3,2% quando o professor passa de especialista a Mestre. Colocando-se isso em números, significa que, após receber o diploma de Mestrado, o professor receberá exatamente, pela tabela salarial vigente em 2014, R\$66,57 (sessenta e seis reais e cinquenta e sete centavos) a mais em seu salário. Fica fácil imaginar, nestas circunstâncias, porque, segundo pesquisas feitas pelo MEC/INEP, por meio do Censo Escolar da Educação Básica³, apenas 2% dos docentes que atuam na Educação Básica possuem tal formação. Não tem havido, conforme pode ser observado, um investimento do poder público para a mudança deste quadro. Considerando-se que seja importante ter, na Educação Básica, profissionais formados em nível de Mestrado e Doutorado, entendemos que um avanço nestes índices deve ser uma meta a ser perseguida pelo poder público, como forma de investimento na melhoria da educação no Brasil.

Notas

- 1 Os nomes das crianças são fictícios.
- 2 A fim de preservar o anonimato dos professores e ao mesmo tempo conferir-lhes alguma “identidade”, que revelasse um pouco de sua subjetividade, os participantes escolheram pseudônimos, dentre uma lista de nomes de artistas plásticos, suas principais obras e algumas de suas características marcantes, como, por exemplo: Pablo Picasso e sua tela Guernica – o realismo, Claude Monet e sua tela Íris em Monets Jardim – a delicadeza.
- 3 Dados disponíveis em: <<http://www.qedu.org.br/ajuda/artigo/422663>> e <<http://www.observatoriodopne.org.br/busca/noticias?search=mestrado>>. Acesso em: 17 out. 2014.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.v.3*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Tradução de Maria Assunção Flores. Portugal: Porto, 2001. (Currículo, Políticas e Práticas).
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MININI, Vanda Cristina. *Pais e professores do passado, crianças do futuro*. Campo Grande: Ed. Oeste, 2012.
- NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. “*Quem viaja muito tem o que contar*”: Narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica. 2006. 187 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-131, 1991. Dossiê Interpretando o trabalho docente.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Narrativas revelando lições de construção identitária e produção de saberes e conhecimento partilhado. In: VALENÇUELA, M.; PROENÇA, M. G. S.; TENO, N. A. C. *Pesquisa e educação para a formação de professores: olhares interdisciplinares*. Curitiba: CRV, 2014.
- RIBEIRO, Lindalva Souza. *A prática docente sob o olhar das crianças: o que vivem e o que expressam*. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SANTOS, Márcia Regina dos. RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Autonomia e a Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, n.1, 2014. Disponível em:<http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Marcia.pdf> Acesso em: 23 ago. 2014.

SOUSA, Sandra Novais. *O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa e Beto” e PNAIC*. 2014. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) –Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,Campo Grande, 2014.

WERRI, Ana Paula Salvador;RUIZ, Adriano Rodrigues. Autonomia como objetivo na educação. *Revista Educação*, Maringá,ano I, n.2, jul. 2001. Disponível em:<<http://www.urutagua.uem.br/02autonomia.htm>>.Acesso em: 23 ago. 2014.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

recebido em 10 mar. 2015 / aprovado em 6 abr. 2015

Para referenciar este texto:

SOUSA, S. N.; RIBEIRO, L. S.; NOGUEIRA, E. G. D. Mestrado Profissional em Educação: terceiro espaço formativo para professores da Educação Básica. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 55-68, jan./jun. 2015.

Pesquisa no Mestrado Profissional em ensino de Ciências: estudo de caso numa organização curricular por ciclos de formação

Research on Professional Master's Degree in Science teaching: a case study of a syllabus organized by educational cycles

Silvana Neumann Martins

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Univates, Lajeado, RS – Brasil.
smartins@univates.br

Andreia Scherer da Silva

Mestre em Ensino de Ciências Exatas. Docente na rede pública estadual, RS – Brasil.
andreiaass@universounivates.br

Tatiane Reginatto

Graduada em Pedagogia. Docente da rede privada e pública estadual, Lajeado, RS – Brasil.
tatianereginatto@hotmail.com

Aline Diesel

Graduada em Letras. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates, Lajeado, RS – Brasil. Bolsista Prosup/Capes.
aline.diesel@hotmail.com

Resumo

Este estudo retrata uma ação pedagógica investigativa que objetivou organizar situações de ensino que tenham a pesquisa como princípio educativo, a partir de investigação sobre estruturas, características, experiências prévias e modalidade de ação integrada adotada em escola ciclada. O trabalho aqui proposto, oriundo de uma dissertação de um Mestrado Profissional em ensino de Ciências Exatas, é um estudo de caso com abordagem qualitativa, que envolveu 123 alunos matriculados no terceiro ciclo de uma Escola de Ensino Fundamental de Lajeado (RS, BRA). O estudo foi orientado pela questão: Que estratégias de ensino possibilitam a ampliação dos espaços da pesquisa em Ciências num contexto de organização curricular por complexo temático? As informações foram obtidas por entrevistas, grupos focais, questionários, relatórios, coletivos e registros de observações diretas que foram analisadas segundo as orientações da análise textual discursiva. Concluiu-se que a utilização de diferentes ambientes de aprendizagem favorece a pesquisa, despertando o interesse dos alunos nas diferentes atividades e envolvendo pais e comunidade escolar no desenvolvimento das etapas de trabalho.

Palavras-chave: Pesquisa. Ensino de Ciências. Ciclos de formação. Educação Básica.

Abstract

This study is a pedagogic investigation seeking to organize teaching situations in which the educational principle is the research, based on a survey about structures, characteristics, previous experiences and type of integrated action adopted by a cycled school. This study,

originated from a thesis of a Professional Master's Degree in Exact Science teaching, is a case study with qualitative approach, involving 123 students enrolled in the third cycle of a Primary Education School in Lajeado (RS, Brazil). Such study was guided by the question: What teaching strategies contribute to expanding venues of research in Science within a context of a syllabus organized by thematic complex? The information was obtained through interviews, focal groups, questionnaires, reports and records of direct observation analyzed according to the guidelines of discursive textual analysis. It has been concluded that the use of diverse learning environments favors research, by stimulating students' interest in the various activities and involving parents and school community in the development of the work phases.

Key words: Research. Science teaching. Education cycles. Primary Education.

Introdução

Discutir educação em todas as suas dimensões não é prática recente, nem exclusiva de educadores. Políticos, gestores, psicólogos, sociólogos e comunicadores, entre outros segmentos profissionais, têm opinado sobre o assunto. Nos ambientes escolares, esse tema tem sido pauta de reuniões e de formações continuadas. Em eventos da área, os eixos temáticos são organizados em torno de problemas e desafios que o processo educativo vem apresentando. Isso sugere que é preciso mudar, inovar, criar mecanismos de qualificação desse processo tão importante para o desenvolvimento do País.

Diante desse cenário, pretende-se retratar aqui uma proposta pedagógica que teve como objetivos organizar situações de ensino que tenham a pesquisa como princípio educativo, partindo da investigação sobre estruturas, características, experiências prévias e modalidade de ação integrada adotada numa escola ciclada; e contribuir com a (re)construção da cultura investigativa na Educação Básica. A trajetória para o alcance dos objetivos é traçada pela seguinte questão de pesquisa: que estratégias de ensino, baseadas nos princípios do educar pela pesquisa, possibilitam a ampliação dos espaços da pesquisa em Ciências num contexto de organização curricular por complexo temático?

O *locus* de desenvolvimento da prática pedagógica investigativa foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no município de Lajeado (RS), que tem seu currículo estruturado em ciclos de formação.

Uma das formas de envolver os alunos, levando-os a buscar o significado e as possíveis relações entre os conteúdos e o cotidiano, é fazer pesquisa. Com

o objetivo de estabelecer relações entre o ensino de Ciências e essa estratégia de ensino e aprendizagem, apresentam-se, no segmento a seguir, alguns aportes teóricos sobre o assunto.

Educar pela pesquisa

A proposta de educar pela pesquisa é entendida como um conjunto de princípios concernentes ao ato de pesquisar. Além de situar o estudante como protagonista de suas aprendizagens, busca superar as concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem, caracterizadas por uma simplificação na compreensão do que seja ensinar e aprender.

Fazer uso da investigação em aula não significa, entretanto, transplantar para dentro da aula a pesquisa em sua acepção clássica. Prevê criar situações de ensino em que o aluno lide, sistematicamente, com alguns princípios inerentes ao ato de pesquisar. Tais princípios podem ser o questionamento, a construção de argumentos, a produção escrita e o permanente diálogo entre situações do cotidiano e conteúdos escolares.

A educação pela pesquisa apoia-se no questionamento reconstrutivo. A pesquisa precisa ser internalizada e utilizada nas escolas como atividade cotidiana, não apenas como atividade especial, eventual. Deve-se tomar cuidado para que a pesquisa não vire qualquer coisa, conversa solta, sem atitude. Galiazzi (2003, p. 42) ressalta que “[...] se o questionamento é fundamental para se fazer pesquisa, questionar o questionamento é essencial para a manutenção do processo de pesquisa”.

Demo (2000b, p. 18), ao referir-se à transformação da sala de aula em um local de trabalho conjunto, enfoca que esta é uma empreitada desafiadora, na qual os privilegiados são os alunos. Estes, segundo o autor, “[...] devem poder se movimentar, comunicar-se, organizar seu trabalho, buscar formas diferentes de participação, a par de também precisar de silêncio, disciplina, atenção nos momentos adequados”. Para tanto, a dinâmica de trabalho exige aulas que permitam desenvolver tarefas mais participativas e profundas, substituindo as mesas individuais por redondas, o silêncio por um barulho animado de um grupo interessado em realizar questionamentos reconstrutivos.

Outro aspecto significativo diz respeito à importância de o professor e os alunos perceberem a argumentação como elemento importante na construção do conhecimento-emancipação. De natureza crítica, este reconhecimento tende a valorizar as razões, a buscar o equilíbrio entre razões e resultados (SANTOS, 2000) e auxiliar fortemente na formação crítica dos estudantes, contribuindo para sua atuação consciente na comunidade.

O educar pela pesquisa é um exercício constante de aprender a aprender e, através da pesquisa, tanto alunos quanto professores se tornam mais críticos em relação ao ambiente em que vivem. Uma proposta que possibilita esse exercício, entre outras, é a organização do ensino em ciclos de formação e o planejamento curricular por complexos temáticos, descritos no item a seguir.

Os ciclos de formação

A última legislação educacional geral do Brasil é de 1996, quando foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que permite às escolas implantarem ciclos de formação. Apesar de estar em vigor há quase quinze anos, segundo o Inep, apenas 11% das escolas brasileiras adotaram a proposta de ciclos de formação.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC (BRASIL, 1995) também abriram a possibilidade de as escolas trabalharem em ciclos de formação. A possibilidade dessa opção está apoiada no seguinte pressuposto:

A noção de ciclo é pedagogicamente funcional por corresponder melhor à evolução de aprendizagem da criança e prever avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. (BRASIL, 1995, p. 11).

Nos ciclos de formação do Ensino Fundamental, os alunos estão agrupados, segundo Krug (2001), em fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). Também entende que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores individualmente.

É de fundamental importância entender que, na escola por ciclos de formação não há reprovação e os alunos não aprendem somente por estarem juntos com colegas da mesma idade, mas também, segundo Krug (2001, p. 39),

[...] quando são atendidas nas suas necessidades para aprender, de reconhecimento do seu desenvolvimento atual, das suas possibilidades de idade, de tempo para construção de conceitos, de espaços educativos que atendam suas necessidades específicas, de conhecimentos que tenham significado para as aprendizagens já realizadas.

Assim sendo, vê-se que a escola que trabalha com estrutura curricular por complexo temático baseia-se no respeito à experiência e à identidade cultural dos educandos, no respeito ao senso comum, problematizando-o. Ela busca o resgate epistemológico. O educador é mediador, não se omite, e o aluno é o sujeito de transformações.

Metodologia

Considerando os objetivos desta prática de ensino investigativa e tendo como ponto de partida a questão a ser contemplada, apresenta-se as caracterizações do *locus* e dos participantes, bem como os procedimentos metodológicos e as orientações teóricas que fundamentaram a análise.

A pesquisa aqui proposta buscou uma imersão no processo educativo desenvolvido com alunos das três etapas do terceiro ciclo de uma escola ciclada. Por isso, a metodologia investigativa adota os contornos de pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2001) com característica naturalística (LINCOLN; CUBA, 1985) e desenvolvida como estudo de caso (YIN, 2005).

Concomitante com o estudo de caso, foi realizada a pesquisa intervenção com alunos do terceiro ciclo, dentro dos propósitos dos Mestrados Profissionais e sem ferir a organização da escola onde foram inseridos os princípios do educar pela pesquisa. Essa pesquisa, juntamente com as observações e entrevistas, são meios de alcançar os objetivos acima assinalados.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa e como estudo de caso, o presente projeto fez uso dos seguintes procedimentos para a coleta de dados e informações: consulta bibliográfica, consulta documental, observação; entrevistas (individual ou grupo focal).

É preciso criar condições para vislumbrar as informações que se quer obter. Portanto, o pesquisador precisa desprender-se de suas atividades habituais para estar em contato direto com o objeto de estudo. Nesta perspectiva, a metodologia utilizada é a análise textual discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Destaca-se que os sujeitos são aqui denominados como: E_CP, para a entrevista com a coordenadora pedagógica; E_P_1, E_P_2 e E_P_3, para as entrevistas com os professores; e E_A1, E_A2, . . . E_A20, para o grupo focal com os alunos.

Caminho percorrido na investigação

Participaram diretamente das atividades de pesquisa 123 alunos matriculados nas três etapas do terceiro ciclo, bem como os professores que atuam no ciclo e a equipe gestora colaboraram ativamente com o desenvolvimento das atividades.

A escola conta com professores capacitados em suas áreas de formação, que atuam nas turmas de acordo com o cronograma e horários estipulados pela escola, incluindo as diferentes disciplinas, além das “aulas de integração”. Nesses momentos, quatro professores trabalham em conjunto com as três etapas em uma única sala, seguindo planejamento prévio apoiado nos campos conceituais do complexo temático e contando ainda com o apoio de mais um professor itinerante. Foi nessas aulas de integração que intervenções deste estudo foram realizadas.

Visando contemplar os objetivos, foram planejadas e desenvolvidas várias atividades. Inicialmente, foi realizada uma investigação sobre a realidade escolar e os princípios que norteiam o funcionamento da escola ciclada. Assim, realizou-se uma imersão nos espaços, nos documentos oficiais e na vida da escola, no que se refere ao acompanhamento de reuniões de professores, festividades e demais atividades programadas de acordo com a filosofia, os princípios e os objetivos da organização do ensino por ciclos de formação.

Em seguida, realizou-se a investigação de conhecimentos prévios construídos nas aulas de Ciências e demais áreas do conhecimento desenvolvidas no terceiro ciclo. A partir disso, foi planejada uma visita ao Museu de Ciência e Tecnologia da PUC-RS (MCT/PUCRS), com organização de pequenos roteiros em conjunto com professores que atuam no terceiro ciclo. Assim, durante a visita ao Museu, os alunos cumpriram roteiros pré-definidos, com dois momentos distintos. No primeiro momento, os alunos tiveram meia hora de livre descoberta, e no segundo, houve a distribuição dos roteiros e exploração dos recursos tecnológicos e científicos disponíveis em diferentes setores do Museu. No dia seguinte à realização da viagem, os alunos receberam um roteiro para elaboração de um relatório de aprendizagem individual.

Com base no resultado da análise das informações obtidas através dos relatos orais, relatórios de aprendizagem e observações diretas, realizou-se o planejamento de intervenções pedagógicas. Seguindo as informações obtidas, foram elencados assuntos que ainda despertam a curiosidade e interesse nas turmas. Com base nisso, em reunião de professores, foram elaborados roteiros de pesquisa, bem como foram pré-definidos os trios ou grupos que deveriam ser integrados por pelo menos um aluno de cada etapa do terceiro ciclo. Durante as aulas de integração do terceiro ciclo, nos turnos manhã e tarde, os alunos tiveram a oportunidade de realizar suas pesquisas sobre os temas de interesse, utilizando materiais disponíveis na escola, bem como sala digital e, posteriormente, puderam apresentar os resultados obtidos aos demais grupos.

Em seguida, organizou-se um grupo focal para registro de relatos orais referentes às pesquisas realizadas. Em momento previamente agendado, foram entrevistados seis alunos de cada turno, sendo dois de cada etapa do ciclo, em relação à visita ao Museu e à intervenção realizada na escola.

Por fim, realizou-se a entrevista complementar com professores e coordenação pedagógica.

Resultados e discussões

Inicialmente, buscou-se conhecer, através de entrevista semiestruturada, a percepção de uma das coordenadoras pedagógicas sobre o papel e o espaço da pesquisa na proposta que a escola vem desenvolvendo:

A gente está aprendendo a fazer isso. A gente vai olhando a evolução do grupo e percebe que está dando vários passos e nem se dá conta que está fazendo. A questão de refletir sobre a própria prática não deixa de ser uma pesquisa: olhar o que tu estás fazendo, ver o que tu estás fazendo e refletir sobre isso e ver o que tu podes mudar. A gente faz muito isso nas reuniões pedagógicas. No momento, este ano, a gente está dando um olhar bem importante para as competências que a gente está desenvolvendo nos alunos. A gente começou com a área da interpretação. [...] Neste sentido, eu não sei se é exatamente uma pesquisa. (E_CP_1).

Uma das práticas pedagógicas desenvolvidas, que buscou aproximar a pesquisa em Ciências do trabalho desenvolvido na escola, foi a visita ao MCT/PUCRS. Desta visita, participaram 97 dos alunos do terceiro ciclo e dez professores que atuam nesse nível. A programação da visita foi preparada antecipadamente com o objetivo de orientar de forma precisa e científica as observações dos diferentes espaços do Museu, mostrando fenômenos da Física, da Química, da Matemática e da Biologia.

Em entrevistas individuais realizadas posteriormente à visita, foram colhidas opiniões dos professores (E_P).

[Foi] bom [ter] a possibilidade de interagir com os experimentos, de ver como eles acontecem, de acompanhar todo o processo. Em sala de aula infelizmente a gente não consegue fazer isso. [...] A gente faz alguns, mas não é frequente. Não é possível fazer com todos porque demanda muito tempo, mão de obra e às vezes a gente não tem material também. Até dá pra fazer com material alternativo. (E_P_1).

O trabalho em grupo com pessoas de várias etapas. Um ponto que ajuda [é] a questão da busca. Não foi uma pesquisa extensa, mas foi diferente, porque partiu deles. Eles estavam interessados. Acho que foi muito legal (E_P_2).

Percebe-se, na primeira citação, que a carência de materiais adequados para a aprendizagem ainda está presente, na contramão do entendimento de Demo

(2000a, p. 149). Para o autor, a aprendizagem “[...] começa pela capacidade de explorar o terreno, adaptar-se a novos ambientes, descobrir padrões dominantes, responder com inteligência”. Na segunda citação, há uma dimensão de relacionamento, referido por Pozo (2002), no que se refere a conteúdos atitudinais.

Diante do questionamento sobre alterar algo do que foi realizado nas atividades em sala de aula ou no Museu, algumas opiniões dos professores foram:

Não mudaria nada na proposta realizada. Achei que ela foi muito boa. Eles tiveram uma parte prática, esse passeio de aprendizagem, e depois aqui na escola eles puderam pegar a teoria para encontrar as duas e encaixar, fazendo o encontro dos dois e aprender com isso (E_P_1);

Se fosse repetido, faria uma pesquisa não tão pequena, sucinta. Faria uma pesquisa um pouco mais longa e talvez trabalhar em grupos menores de pesquisa. Acredito que isso iria ajudá-los também (E_P_2).

Quando questionados sobre o ensino de Ciências, os professores entrevistados destacaram:

A ciência está presente em todos os lugares. Nós somos ciência. A gente vive isso no nosso dia a dia o tempo todo. A tecnologia que a gente conhece hoje tem a ver com a ciência. Graças a ela isso existe. Nós professores procuramos trabalhar assuntos aqui mesmo que seja de outra disciplina. Nos temas que a gente trabalha, vamos supor um assunto que tem a ver com história, a ciências sempre está presente. É possível unir os dois. Daria para unir com a geografia, com a matemática, com a língua portuguesa. [...] O museu contribuiu muito para construir novos conhecimentos e também, de repente, para solidificar os que eles já tinham (E_P_1); A ciência traz uma contribuição muito grande. [...] Acho que a (área de) ciência tem muita coisa legal para puxar projetos que envolvem uma área bem grande. Acho que a ciência basicamente poderia ser a porta, um guia para basear os projetos (E_P_2).

Na primeira manifestação, nota-se uma profunda imersão na concepção sobre Ciências entendida como um fenômeno existente em nossas vidas. Já a segunda, separa Ciências de outros conhecimentos revelando resquícios da cultura da fragmentação disciplinar.

Entrevistados em grupo focal, os alunos enriqueceram a avaliação do processo destacando a possibilidade de aprendizagem em aulas diferenciadas e de realizar pesquisa em Ciências. Alguns registros obtidos em entrevistas e grupos focais ratificam essa afirmação: “Em primeiro lugar, a aprendizagem” (E_A2); “[Cada] assunto que a gente estudou, teve lá na prática. Foi muito bacana esse jeito de ter uma aula diferente” (E_A1); “Foi um jeito diferente de pesquisar, de se envolver mais. Isso eu gostei bastante. A gente se envolveu bastante. A gente fez a pesquisa rapidamente para estar logo pronto e deu para aprender bastante” (E_A5).

Quando questionados sobre qual a diferença entre fazer pesquisa e trabalhar as atividades que as professoras propõem, apareceram respostas como:

Se a gente mesmo pesquisa, a gente tem que entender o assunto para poder colocar no papel, para poder explicar. Normalmente quando fazemos uma pesquisa a gente vai apresentar. Então se vamos apresentar, a gente precisa saber o assunto para poder apresentar bem. (E_A6).

O que a professora traz ela já sabe. Com a pesquisa, ela pode aprender mais com a gente também. (E_A2).

Sobre a oportunidade de fazer pesquisa em todas as disciplinas, apareceram respostas como:

Mais na integração, eu acho. Porque então a gente tem que apresentar. Muitos que têm vergonha, já perdem a vergonha. Dentro da sala a gente trabalha mais sobre um assunto. Ocorre pesquisa só na matéria também, mas é mais na integração. (E_A3).

Os depoimentos dos alunos entrevistados incluíram como procedimento de pesquisa o “olhar muitas coisas”, entender o que se ouve e o que se vê, o trazer para sua realidade, e o compartilhar com os outros o conhecimento adquirido.

A pesquisa procurou perceber como os alunos avaliam a sua própria aprendizagem nos momentos de integração e nos momentos em que ocorrem as aulas de disciplinas separadas.

O trabalho integrado faz pensar e lembrar muitas coisas também. Têm coisas que a gente já estudou e pega porque aquela etapa está estudando e é colocado na integração também, daí a gente trabalha de novo, é bem interessante (E_A19).

Tem pesquisa nas matérias normais e na integração. Na integração, a gente faz em conjunto; quando é matéria separada, elas dão um tempo pra nós [em] cada aula e o resto a gente faz de manhã ou faz em casa. Na integração, porque tu estás com todo mundo, tu pode ajudar, tu pode aprender, pode compartilhar ideias, discutir em grupo, saber colaborar. Na aula tu está mais sozinho, pode fazer o teu sozinho [aprender o conteúdo]. (E_A17).

Os entrevistados entendem que as duas modalidades de aula se completam e que as aulas de integração são muito positivas porque proporcionam o exercício da monitoria em que “colega ajuda colega”.

Na citação “[...] tu estás com todo mundo, tu pode ajudar, tu pode aprender, pode compartilhar [...]”, percebe-se a dimensão de relacionamento, presente em Pozo e Crespo (2009, p. 27), ao referirem-se à educação científica, a qual deve considerar entre suas metas e finalidades “o desenvolvimento de atitudes e valores”. Durante os momentos de coleta de dados, os alunos não pouparam detalhes sobre os assuntos pesquisados e materiais em que encontraram seus temas. Dentre esses, os mais citados foram livros, revistas, internet e enciclopédia.

Considerações finais

Pelo significado que o entrelaçamento das pesquisas assumiu neste estudo, registra-se inicialmente os achados quanto à caracterização e à organização escolar da escola objeto de estudo. O aspecto a ser considerado inicialmente é sobre o processo de mudança na forma de estruturar o currículo, o que ocorreu no ano 2000. Essa mudança foi possível devido à oportunidade criada com

a implantação de uma nova política educacional na Secretaria Municipal de Educação do município de Lajeado, com apoio da Univates. Essa nova estrutura gerou um forte movimento interno, liderado por um grupo de professores e cujo objetivo primordial foi transformar a ação pedagógica apoiada em epistemologias contemporâneas, pautadas na interdisciplinaridade, na ludicidade e na contextualização. Entre relatos de professores e equipe gestora ao desenvolver o processo, evidenciou-se: muitas leituras, muito estudo, muitos debates e muitos problemas surgiram, entre os quais a administração, as diretrizes burocráticas e a luta pela ruptura de culturas escolares enraizadas, tanto na formação dos professores quanto na perspectiva de pais em relação ao trabalho escolar. No nosso entendimento, o grande ponto de ruptura da cultura educativa conservadora foi a capacidade de planejar e atuar em equipe.

Destaca-se também que o quadro docente da escola sofreu com uma grande rotatividade de professores, causada principalmente pela dificuldade de alguns de entenderem a proposta, de se integrarem à nova organização escolar, superando seus antigos e confortáveis princípios.

Em relação ao espaço da pesquisa em Ciências no processo de inovação pedagógica da escola pesquisada, considerou-se como ponto de partida a análise dos campos conceituais que emergiam do foco central do complexo temático. Esse ponto de partida foi voltado à dimensão pedagógica, núcleo central da prática investigativa.

Diante do primeiro objetivo, que era o de organizar situações de ensino que envolvessem a pesquisa como princípio educativo, compreendemos que a pesquisa era uma prática já existente na escola, mas ainda de forma incipiente e bastante diluída nas diferentes áreas do conhecimento. A coordenadora pedagógica relatou a trajetória de uma pesquisa sobre cultura, realizada com todas as turmas, a qual havia revelado grandes surpresas em relação aos conhecimentos dos alunos sobre o assunto e servira de base para planejamentos e alguns replanejamentos. Apesar de essa atividade ter ocorrido há pouco tempo, e os alunos terem conhecimento sobre o tema, revelaram algumas concepções equivocadas sobre pesquisa como metodologia.

Observou-se, durante e após a prática, que existe, por parte dos alunos, muita vontade de pesquisar e de conhecer novas realidades, mas ainda prevalece a ideia de que pesquisa é feita a partir de temas ligados às Ciências Naturais, como previam os centros de interesse, de epistemologia empirista. A proposta deste

trabalho colaborou com as possibilidades de olhar para outras áreas do currículo e envolvê-las no processo investigativo, sem abandonar o foco gerador. Essa perspectiva mais ampla pode ser favorável à superação das fronteiras disciplinares, mas corre-se o risco de não contemplar os principais propósitos da pesquisa no ensino de Ciências.

É preciso destacar alguns fatores que favoreceram o desenvolvimento deste trabalho: a escola dispõe de uma boa estrutura física, os professores são muito organizados e, para as atividades que requerem algo especial, são solicitados materiais com antecedência, evidenciando a existência de planejamento.

A análise das informações que traduzem as concepções dos professores sobre pesquisa revela um pensamento voltado ao uso de recursos para utilização na prática pedagógica. Possivelmente, esse pensamento é decorrente de uma cultura de aprendizagem científica que vem evoluindo com a própria sociedade.

Assim, é possível entender que a equipe da escola possui uma epistemologia da prática bem configurada e ativa e não tanto a epistemologia científica. Isso, talvez, impeça uma avaliação mais estruturada dessas práticas e uma visão mais ampla dos resultados de todo o processo. Esse entendimento permite uma aproximação do objetivo de contribuir com a (re)construção da cultura de investigação na Educação Básica, mesmo que no espaço de somente uma escola.

Se é difícil fazer mudança, o esforço do grupo em estudo nesta pesquisa tem grande relevância, pois mostra exatamente isso: uma equipe unida que, em busca de um objetivo comum, quer fazer a diferença na educação. Corroborando com esse pressuposto, Martins (2010, p. 134) assevera: “É evidente que, para o professor, essa mudança exigida pelo cenário educacional é um grande desafio que começa pela concepção da necessidade de uma nova prática, que atenda aos anseios atuais”.

Concluindo, a presente pesquisa constituiu mecanismo de aprimoramento profissional, no que se refere a práticas pedagógicas e à inserção da pesquisa como princípio de ação, sem esquecer a função social das Ciências e seu ensino investigativo. Cabe salientar que uma forma de contribuir para amenizar as lacunas entre a universidade e a escola são os mestrados profissionais, uma vez que, estando seus discentes em contato direto com a prática docente, acabam colocando em prática suas pesquisas ou fazendo com que os resultados sejam aplicados em sua prática docente.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1995.
- DEMO, P. *Conhecer & Aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.
- _____. *Educar pela pesquisa*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000b.
- GALIAZZI, M. do C. *Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- KRUG, A. *Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora*. Porto Alegre: Meditação, 2001.
- LINCOLN, Y; CUBA, E. G. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Califórnia: SAGE Publication, 1985.
- MARTINS, S. N. *Educação empreendedora transformando o ensino superior: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores*. 2010. 171 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____; CRESPO, M. A. G. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Porto Alegre. Faculdades Integradas Ritter dos Reis. 2001.
- SANTOS, B. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2005.

recebido em 16 mar. 2015 / aprovado em 14 abr. 2015

Para referenciar este texto:

MARTINS, S. N. et al. Pesquisa no Mestrado Profissional em ensino de Ciências: estudo de caso numa organização curricular por ciclos de formação. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 69-82, jan./jun. 2015.

As pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: formação de professores, diversidade e organização do trabalho didático

Professional Masters Program Researches in Education of the University of Mato Grosso do Sul: teacher training, diversity and organization of didactic work

Kátia Cristina Nascimento Figueira

Doutora em Educação, Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
katiafigueira@uems.br

Léia Teixeira Lacerda

Doutora em Educação, Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
leia@uems.br

Maria Leda Pinto

Doutora em Letras, Professora dos Programas dos Mestrados Acadêmico e Profissional em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
leda@uems.br

Resumo

O presente artigo apresenta um balanço dos resultados das dissertações defendidas pela primeira turma (2013-2015) do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, oferecido na Unidade Universitária de Campo Grande, nas linhas de pesquisa “Formação de Professores e Diversidade” e “Organização do Trabalho Didático”. Esse Programa de Mestrado tem como finalidade formar professores mestres, oportunizando-lhes o enriquecimento, o compromisso com a carreira docente e o desenvolvimento do ensino, por meio da pesquisa voltada aos problemas da Educação Básica. Os resultados foram analisados na perspectiva dos teóricos do campo, que têm produzido estudos sobre a produção do conhecimento oriunda dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

Palavras-chave: Mestrado Profissional. Formação de professores. Diversidade. Trabalho didático. Pesquisa educacional.

Abstract

This article presents an overview of the results of theses defended by the first class (2013-2015) from the Graduate Program *Stricto Sensu* Professional Masters in Education of the State University of Mato Grosso do Sul, offered in the University Unit of Campo Grande, with research lines on “Teacher Training and Diversity” and “Didactic Labour Organisation”. This Master’s program intends to train professors, providing opportunities for their enrichment,

commitment to the educational career and the development of teaching, through research focused on Basic Educational issues. The results were analyzed from the perspective of theorists from of the field which have presented studies on the production of knowledge coming from the Graduate Programs in Brazil Education.

Key words: Professional Master. Teacher training. Diversity. Didactic work. Educational research.

Balancos sobre a produção intelectual em educação oriunda dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* têm sido produzidos com o intuito de identificar – nesse campo de estudos – aspectos que evidenciem historicamente o universo das pesquisas empreendidas, tais como as temáticas estudadas, a abordagem teórico-metodológica, as fontes, os procedimentos utilizados, e, ainda, contribuem para a crítica interna sobre essa produção.

Historicamente, podem-se apontar os trabalhos de A. J. Gouveia e L. A. Cunha nos anos de 1970, como os que iniciaram, no Brasil, uma série de estudos voltados para as análises dessa natureza. Além disso, temos os estudos de B. Gatti (1983, 1992 e 2001), G. N. de Mello (1982, 1983 e 1985), P. Goergen (1986), M. Warde (1990), Alves (1991), Alves-Mazzotti (1996 e 2001), M. André (2001), entre outros.

Assistiu-se, nos anos 2000, a férteis produções analíticas revelando a preocupação e o rigor que o campo possui ao olhar para si, a fim de descortinar os aspectos que envolvem a produção do conhecimento em educação. Essa preocupação guarda correspondência com a ampliação dos programas de pós-graduação em educação que têm intensificado a socialização de teses e dissertações defendidas disponíveis no Banco de Teses da Capes com um total de 6.290 (seis mil, duzentos e noventa) trabalhos em seu acervo. (BRASIL, 2014).

Para compreendermos esse percurso, convém explicitá-lo, ainda que brevemente. De acordo com B. Gatti (2001), desde o final de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), surgiram estudos incipientes sobre a educação, que ficaram consistentes quando o Inep foi desdobrado no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais dos estados do Rio Grande do Sul, de São Paulo, da Bahia e de Minas Gerais.

Apesar desse fomento, a autora afirma que, nas universidades, o impulso à produção foi dado no final dos anos de 1960, com a implantação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e a absorção de quadros docentes por programas no exterior com vistas à formação e posterior retorno para as instituições de origem, contribuindo para a constituição de pesquisadores e o fortalecimento da

universidade como produtora e irradiadora das pesquisas educacionais. Os centros regionais que contribuíram para esse contexto foram fechados e os investimentos governamentais direcionados para as universidades.

Em 2007, M. André apresentou um quadro geral da pós-graduação no país, apontando um aumento significativo de programas de pós-graduação em educação, com destaque para os programas de doutorado, notadamente na região Sudeste. Essa tendência foi ratificada por Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167) que discutiram o aumento dessas pesquisas nos seguintes termos:

Essa contínua expansão da pesquisa que aponta expressivo crescimento quantitativo suscita a realização de estudos que permitam levantamentos, balanços, mapeamentos, análises críticas, buscando colocar em evidência os temas e assuntos focalizados, as abordagens metodológicas, procedimentos e análises, os aportes teórico-metodológicos, resultados que possam ser replicados ou evitados (THOMAS, 2007), bem como as lacunas que podem estimular a produção de novas pesquisas. Com efeito, esses estudos favorecem examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico-metodológico, e mesmo as tendências de investigação.

Esses estudiosos sinalizam, ainda, a importância de se compreender como a área se constitui e produz suas investigações. Nessa direção, este artigo apresenta os resultados das dissertações defendidas pela primeira turma (2013-2015) do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul¹, oferecido na Unidade Universitária de Campo Grande, nas linhas de pesquisa “Organização do Trabalho Didático” e “Formação de Professores e Diversidade”.

A capacitação de professores no âmbito do Mestrado Profissional, como preceitua a proposta do Profeduc², tem como finalidade o empoderamento de valores pedagógicos por esses professores, oportunizando o enriquecimento e o compromisso com a sua carreira e o desenvolvimento do ensino, por meio de uma pesquisa voltada aos problemas da Educação Básica.

Dessa perspectiva, a formação proposta por esse Programa visa estimular a capacidade crítica e reflexiva dos discentes, por meio do desenvolvimento de pesquisas que resultem em propostas de intervenções inovadoras no processo educativo das novas gerações. O resultado desse objetivo se presentifica nas 15 (quinze) dissertações que apresentamos organizadas de acordo com as linhas de pesquisa do Programa.

Linha 1: Organização do Trabalho Didático

Nesta linha, foram defendidos 6 (seis) trabalhos, constituindo-se em 40% do total, com as seguintes abordagens:

Em *O Trabalho Didático da Escola de Tempo Integral na Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual*, Aline Mara Alves Maciel (2015) analisa o trabalho na escola de tempo integral e a escolarização do aluno com deficiência intelectual no município de Campo Grande-MS (2013 a 2014) na perspectiva da ciência da história, vinculando a educação especial à educação geral. Os dados foram coletados por meio de observação participante, entrevista estruturada e organizados na perspectiva da etnografia.

Colaboram com a análise desses dados estudiosos do campo da Educação Especial e da História da Educação que investigam a gênese do trabalho didático, além de outros documentos de Implantação e Implementação da Escola de Tempo Integral no Município de Campo Grande-MS (2008), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros.

Para a autora, os resultados da análise demonstram a necessidade de redimensionar o trabalho didático desenvolvido na Escola de Tempo Integral, a fim de implementar práticas que viabilizem o trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os que atuam na Educação Especial. A abordagem da temática culmina com a proposição de um projeto de intervenção na realidade que sugere a estratégia do co-ensino ou ensino colaborativo como mais uma possibilidade de apoio ao professor do ensino comum no processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual.

Sandra Maria Papin Rodrigues (2015) realizou a pesquisa *A Leitura da Literatura nos Manuais Didáticos: um recorte realizado no município de Ivaiporã, Paraná*³, com o objetivo de compreender como o professor realiza,

com os alunos do Ensino Médio, um trabalho de leitura de textos que reflita a diversidade de linguagens características das práticas de letramento literário.

O trabalho tem como fundamentação teórica os estudos bakhtinianos, no que se refere à concepção dialógica da linguagem e busca compreender o ensino de literatura proposto pelo livro didático, em uma abordagem sócio-histórica. A coleta dos dados constituiu-se de dois momentos: os capítulos referentes à Literatura do livro do 1º ano de Português utilizado no Ensino Médio (SARMENTO; TUFANO, 2010) e os depoimentos de 12 (doze) professores sobre a concepção de leitura e sua prática de ensino literário.

A autora concebe uma proposta de trabalho em que o professor atue como mediador do processo de desenvolvimento da leitura do aluno e tenha conhecimento das estratégias de mediação que ampliam a compreensão leitora, a fim de mostrar posicionamentos ideológicos presentes no meio sociocultural que envolve esses alunos.

A pesquisa *Políticas Públicas em Alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio, Mato Grosso do Sul*⁴ é apresentada por Silvia Cristiane Alfonso Viédes (2015), no que se refere à alfabetização da criança. A autora registra a introdução do referido Pacto na política nacional – no eixo quatro do programa: a formação de professores – e analisa sua implantação e implementação, no município de Anastácio, em Mato Grosso do Sul.

É uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, que analisa o registro dos portfólios elaborados pelos professores alfabetizadores.

A autora revisou a produção sobre a política educacional em alfabetização consubstanciada pelos programas que antecederam ao Pacto no âmbito federal, como: Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação/Alfabetização (1999), Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (2007), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001), Programa de Apoio a Leitura e Escrita (2004), Pró-Letramento (2012); e na esfera estadual: Programa Alfabetização na Idade Certa (2009), do Ceará, e Programa Além das Palavras (2012), do Estado de Mato Grosso do Sul.

Segundo Viédes (2015), esse estudo permitiu destacar que, para o município de Anastácio a implantação do referido programa respondeu de acordo com os objetivos propostos, uma vez que não existiam ações norteadoras, próprias para alfabetização das crianças, na perspectiva teórica que fundamenta o programa.

Em *Projeto UCA – um computador por Aluno: uma análise do Trabalho Didático no Ensino de Ciências da Natureza*⁵, Katia Maria Rizzo (2015) descreveu e analisou a incorporação das novas tecnologias educacionais na organização do trabalho didático de três escolas estaduais, participantes do referido Projeto, no município de Terenos, MS.

Para a análise, Rizzo (2015) utilizou como referência o ensino de Ciências da Natureza, com o tema evolução biológica, nas séries finais do Ensino Fundamental, estabelecendo como categoria de análise a organização do trabalho didático, formulada pelo pesquisador Gilberto Luiz Alves, fundamentada nos estudos marxistas.

Os procedimentos da coleta de dados envolveram observações do espaço escolar e das salas de aula, anotações de campo, registros fotográficos, análise documental e de manuais didáticos, aplicação de questionário semiaberto por meio de entrevistas com os professores da referida disciplina. A autora concluiu que as escolas, mesmo tendo disponíveis recursos tecnológicos educacionais, como o *laptop* educacional e a internet, mantêm a organização do trabalho didático em moldes comenianos, centrada no uso do manual didático como principal fonte do conhecimento.

A investigação realizada por Carlos Sérgio de Oliveira (2015)), em sua dissertação, foi o *Pró-Letramento em Ação: a Formação Continuada de Professores para o Ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Rio Verde-GO*⁶.

A pesquisa teve como objetivo analisar as políticas públicas de formação continuada dos professores da Educação Básica no Brasil e, mais especificamente, verificar as contribuições do programa Pró-letramento em Matemática para a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no referido município, que cursaram esse programa em 2011 e 2012.

Os procedimentos metodológicos consistiram em uma pesquisa qualitativa e quantitativa com levantamento bibliográfico e análise documental, produzidos no período de 2008 a 2014, bem como entrevistas semiestruturadas e registro em caderno de campo.

Segundo o autor, o resultado dos dados evidenciou que a oferta do Pró-letramento contribuiu com a formação dos professores envolvidos, que se apropriaram com mais segurança das teorias e dos conteúdos, particularmente sobre a importância da resolução de problemas adaptados ao contexto socio-

cultural dos seus alunos e o desenvolvimento do raciocínio lógico. No entanto, é preciso que o processo de formação tenha continuidade.

A dissertação de Ronaldo Rodrigues Moises (2015), *O trabalho didático na educação física inclusiva: análise das práticas desenvolvidas na Escola Municipal Prefeito Álvaro Lopes em Terenos/MS*⁷, analisou a participação da referida escola no projeto Um computador por Aluno – UCA Total, elaborado com o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e o material didático apostilado do Sistema Educacional Família e Escolas (SEFE).

A perspectiva marxista adotada por Moises (2015) forneceu embasamento para a compreensão da relação educativa, dos conteúdos, das técnicas de ensino e tecnologias enquanto elementos de mediação utilizados e, ainda, do espaço físico onde as práticas se estabeleceram.

Os procedimentos metodológicos pautaram-se em observações, questionários e entrevistas semiestruturadas aplicados aos docentes de Educação Física das séries iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º anos.

Moises (2015) concluiu que o processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física foi realizado por meio de um engajamento coletivo, oriundo de um processo de articulação da escola com a Associação Pestalozzi, da autonomia da escola no estabelecimento de suas ações, resultando em aspectos positivos detectados pela presente investigação.

O autor destaca aspectos que merecem a atenção por parte dos órgãos governamentais no que diz respeito ao Projeto UCA Total: o armazenamento frágil dos *laptops*; a baixa qualidade do sinal da internet em Terenos e as críticas dos docentes ao material didático utilizado.

Linha 2: Formação de Professores e Diversidade

Nesta linha foram defendidas 9 (nove) dissertações, resultando em 60% do total, conforme apresentamos a seguir:

A pesquisa intitulada *O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os Programas “Alfa e Beto” e PNAIC*⁸, desenvolvida por Sandra Novais Sousa (2014), analisa a matriz teórica desses programas, bem como o contexto de sua implantação e os impactos dessas ações

da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, percebidos e mensurados na prática dos professores alfabetizadores.

Para o levantamento dos dados, a autora utilizou questionários fechados que foram respondidos por professores alfabetizadores de 13 (treze) das 46 (quarenta e seis) escolas estaduais de Campo Grande que oferecem classes do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental.

A autora organizou um grupo focal constituído de 12 (doze) professores em uma das escolas pesquisadas, tendo como metodologia a realização de “Ateliês Biográficos” para o registro de narrativas biográficas, com o objetivo de – pelas vozes dos sujeitos participantes – compreender as repercussões das ações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

A análise dos questionários evidenciou a divergência das matrizes teóricas dos programas quanto aos conceitos de alfabetização, de letramento, de avaliação da aprendizagem e de formação de professores, não havendo, portanto, o domínio do referencial teórico que fundamenta as práticas alfabetizadoras implementadas.

Quanto às narrativas, a autora destaca que os professores refletem sobre sua prática, compreendem as mudanças pelas quais passam a escola e a sociedade e, sobretudo, expressam o interesse de desenvolver, de maneira eficiente, a sua função educativa.

Como proposta de intervenção no processo educativo, a autora pontua tanto os aspectos materiais quanto os pedagógicos da formação e atuação docente. É uma proposta que apresenta também indicadores para a concepção e o desenvolvimento de políticas públicas que oportunizem uma maior autonomia, bem como uma parceria produtiva entre os conhecimentos construídos entre a Universidade e as Escolas da Educação Básica.

A dissertação *A Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEHDH no Estado de Mato Grosso do Sul*⁹, de autoria de Andréia Laura de Moura Cristaldo (2015), levantou as ações referentes à implementação desse Plano, com a finalidade de apresentar possibilidades, avanços e limitações dessa implementação.

Os dados do PNEHDH no Estado foram coletados junto à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), instituições integrantes do Programa de Formação Continuada REDHBRASIL, financiado pelo Ministério da Educação. Em razão dos poucos

registros existentes nas Secretarias de Educação, foram aplicados questionários aos professores da Educação Básica da Rede Pública de Ensino.

Para a realização da pesquisa, a autora optou, inicialmente, pela organização do estado do conhecimento sobre a produção do tema investigado, estabelecendo uma articulação entre o direito e a educação, em uma perspectiva histórica, considerando a base material da sociedade.

A análise dos resultados evidenciou que são poucos os pesquisadores que discutem o direito sob esse viés epistemológico. Dessa perspectiva, segundo a pesquisadora, a única implementação do PNEHD restringe-se à oferta de cursos de formação de educadores em direitos humanos pela UFMS. Entretanto, ressalta que os resultados indicam a possibilidade de se desenvolver uma proposta de educação em direitos humanos contra-hegemônica.

Na perspectiva da Educação Especial, Patrícia Nogueira Agüena (2015) desenvolveu a pesquisa *O Ensino de Artes Visuais para Alunos Cegos na Escola Comum: retratando trajetórias e experiências*¹⁰.

De acordo com Agüena (2015), o movimento de inclusão iniciado na década de 1990 no Brasil defende o acesso de alunos com deficiência no ensino comum e destaca a compreensão dos desafios presentes na dinâmica social de sua inclusão, com a efetivação de práticas educativas para esse aluno, nas instituições escolares.

Nesse contexto se encontra o professor de Artes, ainda centrado em uma perspectiva visual, que desconsidera os alunos que não veem. Com a finalidade de contribuir com a reorganização das aulas e a possibilidade de reflexões do professor de Artes, esta pesquisa descreve e analisa como se constituem as práticas do ensino de Artes para o aluno cego na escola comum. Os dados foram coletados por meio de depoimentos com pessoas cegas que, durante o seu processo de formação, vivenciaram essa situação.

Os resultados encontrados pela autora demonstraram que no Brasil ainda há uma escassez de produções acadêmicas nessa área, morosidade dos cursos de licenciaturas no Brasil em redefinir a sua matriz curricular, orientada por meio de políticas públicas compensatórias com a redução de gastos e, sobretudo, a ausência de práticas pedagógicas que possibilitem a inclusão do aluno cego nas aulas de Artes, de maneira dinâmica e criativa, considerando a singularidade cultural desses cidadãos.

Edinaldo Raimundo de Lima (2015) analisa *A Formação de Professores no Plano de Ações Articuladas/PAR: a materialização das ações na Rede*

*Municipal de Ensino de Bataguassu, Mato Grosso do Sul*¹¹, no período de 2007 a 2011.

Para tanto, o autor se propôs a verificar o envolvimento e a forma de participação dos atores direta e indiretamente envolvidos no processo de elaboração/materialização desse Plano, a fim de compreender os limites, as contradições e os possíveis avanços para a efetivação de ações ligadas à formação continuada no referido município.

É um estudo, de natureza qualitativa, fundamentado no método materialista dialético-histórico. O autor utilizou análises de documentos oficiais, aplicação de questionários com os professores do Ensino Fundamental e a realização de entrevista semiestruturada com o responsável pelo monitoramento do Programa em Bataguassu.

Os resultados da pesquisa apontam a existência do viés gerencial e regulatório do MEC e a inobservância da participação da comunidade escolar na produção de diagnóstico de atendimento escolar e na elaboração do PAR no município.

Para Lima (2015), esse descompasso reside no desconhecimento do PAR pelos dirigentes municipais de ensino e professores. Evidencia, ainda, que a formulação das ações de formação continuada não consideraram a participação dos docentes na escolha de suas prioridades, bem como as necessidades apresentadas pela escola em relação à sua cultura e seus saberes.

A pesquisa de Rosana Monti Henkin (2015), *Formação de Professores(as) em Gênero, Raça e Etnia: contribuições do Projeto Gênero e Diversidade na Escola/GDE*¹², analisa as transformações da prática pedagógica dos(as) professores(as) que participaram do referido projeto, ofertado aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, objetivando mudanças nas relações de gênero, na organização da rotina escolar e no processo educativo. A partir de 2008, o curso passou a ser oferecido para todas as instituições públicas de Ensino Superior do País que se interessassem em ministrar o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹³.

Além do levantamento bibliográfico, a coleta dos dados empíricos foi realizada por meio de entrevistas semiabertas com essas professoras, a fim de descrever as transformações ocorridas na sua prática pedagógica e a repercussão nas atitudes e comportamentos dos(as) alunos(as) no cotidiano da escola e na comunidade.

Pelos resultados do estudo, Henkin (2015) conclui que uma escola com professores formados na perspectiva de gênero e raça é capaz de transformar conceitos, melhorar a qualidade de vida das pessoas, realizar uma educação com igualdade e livre de preconceitos, contribuindo com as identidades de homens e mulheres.

*A prática docente sob o olhar das crianças*¹⁴ é o tema de Lindalva Souza Ribeiro (2014), que se propõe a pesquisar o pensamento e a compreensão que as crianças – matriculadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul – têm sobre a prática docente nessa modalidade de ensino. Para tanto, a autora selecionou narrativas produzidas por um grupo de crianças do Pré I, com idade entre 3 e 4 anos, de uma escola pública municipal e as organizou por meio de desenhos e relatos orais, registrados em imagens de áudio, vídeo e foto. Além disso, realizou pesquisa documental e bibliográfica e observação.

Ribeiro (2014) embasou sua análise nos teóricos da Sociologia da Infância como forma de compreender o imaginário das vozes das crianças pesquisadas, entendendo-as como sujeitos sociais e históricos, como protagonistas que expressam seu modo de ser e viver, seus sentimentos e suas visões de mundo.

Os resultados evidenciam que as vozes das crianças da Educação Infantil ainda são sufocadas e, nas situações em que o direito de falar lhes é assegurado, a sensação de alívio é percebida em suas atitudes e narrativas. É um comportamento que oportuniza aos professores uma reflexão para o redimensionamento de suas práticas docentes.

A pesquisa *O Processo de Alfabetização na Concepção dos Professores Terena da Aldeia Bananal*¹⁵ foi desenvolvida por Micilene Teodoro Ventura (2015) com professores Terena, do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental da Escola Indígena General Rondon, localizada na Aldeia Bananal em Aquidauana, em Mato Grosso do Sul. Para tanto, Ventura (2015) analisou o processo de alfabetização desses professores, vinculado ao seu percurso completo de escolarização, a fim de compreender como ocorre a alfabetização de seus alunos, e o que esses professores almejam para o ensino bilíngue na contemporaneidade.

Os dados foram coletados por meio de oficinas voltadas para a prática pedagógica sobre letramento em Língua Portuguesa e Terena, em que os participantes produziram o registro de suas narrativas autobiográficas. Os dados foram anali-

sados a partir das contribuições de teóricos do campo da educação, da linguística e da antropologia indígena.

Segundo Ventura (2015), o ensino em língua indígena ainda é um grande desafio para aos professores indígenas, tendo em vista os inúmeros fatores que interferem nesse processo, entre eles: a oferta de cursos de formação, inicial e continuada, aos professores; a demanda das comunidades pelo aprendizado da língua portuguesa; a ausência de financiamento para a produção e circulação de materiais didáticos e a implementação das práticas sociais de letramento em língua indígena.

A pesquisa *O Serviço de Informação Profissional na Escola Estadual Hércules Maymone, Campo Grande, em Mato Grosso do Sul*¹⁶, realizada por Edilmar Galeano Marques (2015), investigou as narrativas dos jovens sobre a escolha profissional no processo de implantação do referido Serviço. Essa pesquisa contou com a participação dos alunos concluintes do Ensino Médio Regular, da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Administração e Meio Ambiente, provenientes de 90 (noventa) bairros da capital.

A pesquisa foi desenvolvida na referida escola em 2014, momento em que os sujeitos da pesquisa puderam estabelecer relações pessoais e interpessoais, por meio de discussões, leituras, vídeos, palestras com profissionais que atuam no mercado de trabalho, em diferentes áreas do conhecimento, com dinâmicas de grupo, a fim de refletir sobre os aspectos que determinam a escolha adequada da profissão.

Segundo Marques (2015), os resultados da pesquisa evidenciaram que a visão dos alunos em relação à escolha da profissão se constitui em um momento difícil, de inseguranças em relação à área de atuação, pela falta de reflexão para a escolha da profissão nos cursos de Ensino Médio e, ainda, por dúvidas se os cursos profissionalizantes integrados garantem uma oportunidade de trabalho.

O autor sinaliza para a necessidade de acompanhamento sistematizado nesse processo, de se conhecer o campo de atuação das diferentes profissões, de mudanças didático-pedagógicas, com a implantação de Serviços de Informação Profissional vinculados ao Projeto Político-Pedagógico do Ensino Médio das escolas.

A investigação de Pablíane Lemes Macena (2014), *A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente*¹⁷, propôs analisar a proposta das Escolas em Tempo Integral:

diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande (MS) (2009), a fim de evidenciar suas contribuições para a prática pedagógica dos professores que atuam na pré-escola e nos 1º anos do Ensino Fundamental e para o bem-estar docente.

Em uma perspectiva fenomenológica, Macena (2014) utilizou como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e bibliográfica, a observação, os questionários e também os registros de narrativas dos professores. Para tanto, elegeu para a elaboração da sua análise – articulados com a prática docente – a formação continuada de professores no Brasil e as singularidades da formação dos professores que atuam em Escolas em Tempo Integral de Campo Grande; a Educação Integral no Brasil, a constituição da proposta para essas escolas e, ainda, a dinâmica do mal-estar e bem-estar docente.

Macena (2014) conclui esse estudo destacando que a instituição tem uma proposta inovadora que possibilita a permanência dos alunos na instituição, com um currículo diferenciado, buscando o seu desenvolvimento integral, e destaca que a gestão escolar deve garantir aos docentes um ambiente de acolhimento e apoio, como também a oferta de programas de formação continuada vinculados às necessidades dos docentes, como estratégia de promoção do bem-estar na comunidade escolar.

Considerações finais

O mapeamento das dissertações ora apresentadas permitiu observar que há correspondência estrita com as linhas de pesquisa tendo em vista as temáticas abordadas. Obedecendo ao critério metodológico de identificação dessas temáticas por meio das palavras-chave constantes nos Resumos, identificamos a seguinte composição: temática Alfabetização com 2 (dois) trabalhos, correspondendo a 13,33% do total; temáticas Formação de Professores, Formação Continuada, Políticas Públicas de Formação de Professores com 4 (quatro) trabalhos, correspondendo a 26,66% do total; temáticas Trabalho Didático, Manual Didático com 4 (quatro) trabalhos, correspondendo a 26,66% do total; temática Narrativas com 2 (dois) trabalhos, correspondendo a 13,33% do total; temática Deficiência Visual com 1 (um) trabalho, correspondendo a 6,66% do total; temática Direitos Humanos com 1 (um) trabalho, correspondendo

a 6,66% do total; temática Educação Escolar Indígena com 1 (um) trabalho, correspondendo a 6,66% do total.

Diante do exposto, os resultados das dissertações evidenciam os objetos vinculados com as especificidades das demandas da Educação Básica, consistindo em impacto significativo no processo educativo tendo como consequência a aplicabilidade desses resultados nas instituições escolares.

Notas

- 1 Sediada no município de Dourados, a UEMS foi instituída pela Lei n.º 1.461, de 20 de dezembro de 1993, e conta com 15 Unidades Universitárias, distribuídas em nove microrregiões que compõem o Estado de Mato Grosso do Sul.
- 2 É importante ressaltar que o Programa estabeleceu uma parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, assegurando 20 horas da carga horária dos professores para se capacitarem no Profeduc. Essa parceria oportuniza a esses professores que, ao concluírem seu mestrado, possam apresentar suas propostas de intervenção vinculadas ao objeto estudado no âmbito da Educação Básica.
- 3 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Lucilene Soares da Costa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- 4 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- 5 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Samira Saad Puchério Lancillotti da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- 6 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- 7 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Samira Saad Puchério Lancillotti da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- 8 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- 9 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- 10 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Celi Corrêa Neres da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- 11 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- 12 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

- 13 Cf. Henkin (2015, p. 10), a proposta foi organizada por meio de uma parceria entre Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPP/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), oferecido inicialmente em sua versão piloto no ano de 2006 em seis municípios brasileiros (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu) com um total de 1.200 vagas, priorizando professores e professoras das disciplinas de ensino fundamental, de 5^a. a 8^a. séries.
- 14 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em co-orientação com a Profa. Ordália Alves de Almeida.
- 15 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e co-orientada pela Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana.
- 16 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- 17 Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e co-orientada pela Profa. Dra. Flavinês Rebolo, da Universidade Católica Dom Bosco.

Referências

- AGUENA, Patrícia Nogueira. *O Ensino de Artes Visuais para Alunos Cegos na Escola Comum: retratando trajetórias e experiências*. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2015.
- ALVES, Gilberto Luiz. *O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento das pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 15-23, nov. 1996.
- _____. O planejamento das pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- _____. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 39-49, jul. 2001.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-63, jul. 2001.

- _____. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, n. 1, v. 1, p. 5-15, 2007. Disponível em: <[http:// http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6](http://http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6)>. Acesso em: 20 mar. 20107.
- BRASIL. Ministério da Educação. Capes. *Banco de teses da Capes*: Coleta ano-base 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- _____. Ministério da Educação. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*: Livreto de apresentação. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- _____. Ministério da Educação. *Programa de Formação de Professores*: PROFA. Apresentação. Brasília, DF, 2001.
- _____. Ministério da Educação. *Programa Gestão da Aprendizagem Escolar*. GESTAR I. Guia Geral. Brasília, DF: FNDE/MEC, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado*: alfabetização. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental*: alfabetização e linguagem. Guia Geral. Brasília, DF, 2012b.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. *Programa Alfabetização na Idade Certa*. Fortaleza, 6 out. 2009. Disponível em: <<http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/>>. Acesso em: 25 maio 2015.
- CRISTALDO, Andréia Laura de Moura. *A Implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH no Estado de Mato Grosso do Sul*. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2015.
- CUNHA, Luiz Antônio. Os (Des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: SEMINÁRIO SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1979, Brasília. *Anais*. . . Brasília, DF: MEC/CAPE, 1979. p. 3-15.
- GATTI, Bernadete A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 44, p. 3-17, fev. 1983.
- _____. GATTI, Bernadete. Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.
- _____. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- _____. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, n. 44, p. 3-17, 1983
- GOERGEN, Pedro. A pesquisa educacional no Brasil: Dificuldade, avanços e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 5, n. 31, p. 1-17, jul./set. 1986.

- HENKIN, Rosana Monti. *Formação de Professores(as) em Gênero, Raça e Etnia: contribuições do Projeto Gênero e Diversidade na Escola*. 2015. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2015.
- KUENZER, Acácia Z. A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 5, n. 31, p. 19-23, jul./set. 1986.
- LIMA, Edinaldo Raimundo de. *A Formação de Professores no Plano de Ações Articuladas/PAR: a materialização das ações na Rede Municipal de Ensino de Bataguassu*, MS. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2015.
- MACENA, Pabliane Lemes. *A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente*. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2014.
- MACIEL, Aline Mara Alves. *O Trabalho Didático da Escola de Tempo Integral na Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual*. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2015.
- MARQUES, Edilmar Galeano. *O Serviço de Informação Profissional na Escola Estadual Hércules Maymone, Campo Grande, em Mato Grosso do Sul*. 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2015.
- MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, p. 6-10, fev. 1982.
- _____. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, p. 67-82, ago. 1983.
- _____. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p. 25-31, maio 1985.
- MOISÉS, Ronaldo Rodrigues. *O trabalho didático na educação física inclusiva: análise das práticas desenvolvidas na escola municipal prefeito Álvaro Lopes em Terenos/MS*. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2015.
- OLIVEIRA, Carlos Sérgio de. *Pró-Letramento em ação: um novo olhar do ensino da matemática na formação didático-pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. 2015. 70 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, , Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2015.
- RIBEIRO, Lindalva Souza. *A prática docente sob o olhar das crianças: o que vivem e o que expressam*. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2014.

RIZZO, Kátia Maria. *Projeto UCA Um computador por aluno: uma análise da organização do trabalho didático no ensino de Ciências da Natureza*. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, MS, 2015 .

RODRIGUES, Sandra Maria Papin. *A Leitura da Literatura nos Manuais Didáticos: um recorte realizado no município de Ivaiporã, Paraná*. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2015.

SARMENTO, Leila L.; TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2010.

SOUSA, Sandra Novais. *O Cenário Educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os Programas “Alfa e Beto” e PNAIC*. 2014. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Unidade Universitária de Campo Grande. *Projeto Pedagógico do Programa Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação*. Campo Grande, 2011.

VIÉDES, Sílvia Cristiane Alfonso. *Políticas Públicas em Alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio, Mato Grosso do Sul*. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2015.

VENTURA, Micilene Teodoro. *O Processo de Alfabetização na Concepção dos Professores Terena da Aldeia Bananal*. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande, MS, 2015.

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

recebido em 23 mar. 2015 / aprovado em 7 abr 2015

Para referenciar este texto:

FIGUEIRA, K. C. N.; LACERDA, L. T.; PINTO, M. L. As pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: formação de professores, diversidade e organização do trabalho didático. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 83-100, jan./jun. 2015.

Mestrados profissionais em física e astronomia no Brasil: contexto e dilemas

*Professional masters in physics and astronomy in Brazil:
context and dilemmas*

Silvania Sousa do Nascimento

Doutora em Educação. Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais, MG- Brasil.
silnascimento@ufmg.br

Mara Regina Batista

Graduada em Biblioteconomia e Letras. Pesquisadora Educação Básica do projeto OBEDUC na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais, MG- Brasil.
mararbaptista@gmail.com

Larissa Alves Cardoso

Graduanda em Geografia. Bolsista de IC no projeto OBEDUC na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Minas Gerais, MG- Brasil.
larissa.alves.cardoso@hotmail.com

Resumo

Este trabalho visa traçar um panorama dos mestrados profissionais em ensino de física no Brasil. Analisamos sete mestrados profissionais que se declaram unicamente de ensino de física ou astronomia. O estudo foi realizado por meio da análise textual utilizando descritores provindos do mesmo campo semântico. Verificamos nos *sites* dos proponentes a constituição desses programas e seus conjuntos disciplinares. Identificamos que os currículos privilegiam o ensino de conteúdos em detrimento a conteúdos pedagógicos. A melhoria do ensino de física é explicitada pelo desenvolvimento de produtos para a ação direta em sala de aula no nível médio e no ensino superior. Constatamos concentração geográfica da oferta no estado do Rio de Janeiro. O estudo de caso dos produtos de uma linha em ensino de física evidenciou a concordância com as orientações legais de implantação e a prioridade no desenvolvimento de produtos aplicáveis em sala de aula no formato de guias para professores e sequências didáticas.

Palavras-chave: Mestrado profissional. Ensino de física. Formação de professores. Conteúdo pedagógico.

Abstract

This paper aims an overview of the professional master's degrees in physical education in Brazil. Analyzed seven professional master's degrees who claim to be only of physics education or astronomy. The textual analysis conducted this study using the descriptors stemmed from the same semantic field. We found the proponents of the constitution sites of these programs and their disciplinary sets. We found that the curricula emphasize the teaching content over the educational content. The development products for direct action in the classroom at the secondary level and higher education have explained the improving the physics teaching. We

find geographical concentration of supply in the Rio de Janeiro State. The case study of the products of an online physics education showed compliance with the implementation of legal guidelines and the priority in the development of products applicable in the classroom in the form of guides for teachers and didactic sequences.

Key words: Professional master's program. Physical education. Teacher education. Educational content.

1 Introdução

Criado pela Portaria n.º 80/1998 da Capes, o mestrado profissional é uma modalidade de formação de pós-graduação *stricto sensu*, que tem como foco suprir as demandas sociais, políticas e econômicas associadas à qualificação de trabalhadores em serviço. Sua origem remonta à década de 1990, quando o ensino superior brasileiro passou por diversas mudanças e reformulações legais, sob a influência das agências internacionais de financiamento. É o que nos mostram Quelhas, Farias Filho e França (2005, p. 99):

O mestrado profissional é uma modalidade de formação que, a partir de uma visão horizontal/vertical do conhecimento consolidado em campo disciplinar (com as evidentes relações inter e multidisciplinares), busca enfrentar um problema proposto pelo campo profissional de atuação do aluno, utilizando de forma direcionada, verticalizada, o conhecimento disciplinar existente para equacionar tal problema. Não se trata de repetir soluções já existentes, mas de conhecê-las (horizontalidade) para propor a solução nova.

Não é o caso, portanto, de ensinar técnicas — isso seria o objeto de um curso de especialização. No caso do mestrado profissional, o objetivo é um direcionamento claro para encontrar o caminho da resposta a uma pergunta específica proposta pela área profissional ou identificada pela Universidade como algo que deve ser investigado e solucionado naquela área.

A expansão dos programas de pós-graduação, cuja implantação aconteceu nos anos de 1930 (CURY, 2005), iniciou-se em 2001, com indução da criação

desse tipo de mestrado pelo Ministério de Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e representou um significativo aumento no número de programas na área de ensino de ciências e matemática. Uma política de implantação desse tipo de mestrado foi revigorada em 2005, por meio de um edital para a abertura de novos cursos de mestrado profissional em áreas de ensino, visando à qualificação de profissionais para o atendimento do mercado de trabalho docente. Diferente do foco na problematização da docência enquanto objeto de pesquisa, o egresso dessa formação deveria ser capaz, a partir da pesquisa, de reconhecer, identificar e agregar valor a sua prática profissional (RIBEIRO, 2005). Na área de ensino de ciências e matemática, constatamos um maior número de cursos de mestrado profissional do que de mestrado acadêmico, totalizando, respectivamente, 39 e 32, dentre 91 cursos e 72 programas avaliados em 2013, mantendo nos primeiros anos os critérios avaliativos semelhantes entre os dois programas (MOREIRA, 2002).

A tensão vivenciada na cultura escolar, em relação às dificuldades de ensinar e aprender a disciplina de física, remonta ao próprio processo de escolarização de tal conteúdo científico (ALMEIDA JUNIOR, 1979, 1980). Esse é um problema multifacetado que incluiu o enfrentamento do fazer didático no ensino superior, como discutido por Borges (2006), e ainda as muitas reformulações curriculares como a integração disciplinar (MOZENA; OSTERMMAN, 2014). O estudo da Sociedade Brasileira de Física (CHAVES; SHELLARD, 2005, p. 219) aponta que,

Tradicionalmente, o ensino da física em todos os níveis tem se concentrado no acúmulo de informações, na apresentação dos “produtos” da ciência e o desenvolvimento de habilidades operacionais. Esse tipo de abordagem é necessário, mas não suficiente. Sem a correspondente discussão fenomenológica da natureza das ciências experimentais, fica difícil a compreensão das diferentes linguagens – oral, gráfica, matemática e computacional – indispensáveis para a construção dos conceitos científicos.

O diagnóstico realizado pelo Inep e IBGE em 2002, além da grande heterogeneidade numérica na distribuição no território nacional de cursos

de formação de professores, estimou um déficit de aproximadamente nove mil licenciados em física para atuarem em escolas do ensino médio para o ano de 2010 (SAMPAIO et al., 2002). Diante dessa previsão, foi se iniciando a constituição de cursos de mestrado profissional em diferentes disciplinas como o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da UFRN e o Mestrado Profissional em Ensino de Física da UFRGS (ambos criados em 2001); o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Cefet/RJ e o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Unicsul (criados em 2003); o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da PUC-MG e o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da UnB (criados em 2004). Todos voltados para atender a professores que atuam na educação básica e no ensino superior, principalmente nas licenciaturas ou em disciplinas básicas de outros cursos de graduação.

Segundo Moreira (2004), o trabalho final do mestrado profissional em ensino deve ser uma pesquisa aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, preferencialmente, em forma e conteúdo passíveis de serem utilizados por outros profissionais.

A implementação desses mestrados é ainda muito discutida no contexto de pós-graduação como relatado por Schafers (2013), Moreira e Nardi (2009) e Barros, Valentim e Melo (2005). As críticas são dirigidas ao aspecto tecnicista das propostas implantadas, desconsiderando, por exemplo, resultados das pesquisas sobre o contexto da prática docente (OSTERMANN; REZENDE, 2009).

Tais críticas coadunam o caráter normativo da Portaria n.º 17/2009 que justifica a criação dessa modalidade de formação, entre outras necessidades, para atender:

- a) à formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalho técnico-científico em temas de interesse público;
- b) às áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, à demanda de profissionais altamente qualificados;
- c) à relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como ao necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo.

Para além da avaliação oficial que vem sendo implementada pela Capes, vemos como importante desdobramento dessa ação política as pesquisas de avaliação de tal proposta na qualidade da educação básica. Nesse sentido, foi aprovado, no edital do programa Observatório da Educação, em 2012, nosso projeto, que pretende avaliar o impacto dos mestrados profissionais em ensino na qualidade da educação científica, considerando a diversidade regional e cultural dos contextos educacionais de formação e atuação (NASCIMENTO et al., 2012).

Embora os cursos de mestrados profissionais tenham sido encarados com ceticismo pela área de educação, pesquisadores como Moreira e Nardi (2009, p. 2) defendem que tal modalidade no ensino de ciências e matemática é uma inovação promissora, que visa à melhoria do ensino nessas disciplinas, e que não pode ser considerado “[. . .] uma adaptação, ou variante, de propostas já existentes [. . .]”, ou seja, ele é um mestrado de formação *stricto sensu*. Por outro lado, Ostermann e Rezende (2009) ressaltam que, ao propor como meta final da formação a elaboração de um produto final, o conhecimento produzido na área não pode ser ignorado, sob a pena de “vestir o novo com roupas velhas”. Para as autoras, é importante

[. . .] investir em produtos que não apenas contemplam a eficiência de um método de ensinar dado conteúdo, mas que envolvam uma reflexão sobre um problema educacional vivido pelo professor em uma dada realidade escolar e que levaria ao desenvolvimento de atividades curriculares alternativas, [. . .] que exigissem a reflexão sobre as finalidades e o significado da educação em ciências na contemporaneidade. (OSTERMANN; REZENDE, 2009, p. 71).

No que se refere a uma análise crítica sobre as contribuições dos produtos originados do mestrado profissional para a educação básica, Ostermann e Rezende (2009, p. 69) sugerem que é necessária “[. . .] uma reflexão aprofundada sobre a natureza dos cursos de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (MPEC) e sobre o possível impacto na sociedade brasileira [. . .]”, pois ainda é uma questão ausente na produção acadêmica das áreas de educação e educação em ciências.

Neste contexto, nossas investigações vêm ressaltando que o mestrado profissional em ensino de física tem, de modo geral, um caráter de preparação profissional centrada em uma racionalidade técnica, privilegiando a revisão

do conhecimento científico na área de física, e vem atender à demanda de dois tipos de profissionais: pessoas graduadas em física e pessoas de outras áreas do conhecimento que exercem a prática docente nessa área, devido à escassez de professores de física nos ensinos fundamental e médio, por diversos fatores, que não serão discutidos neste artigo.

Nosso objetivo é fazer um panorama dos mestrados profissionais no Brasil inseridos no contexto dos demais mestrados profissionais, exclusivamente dos programas que têm concentração no ensino de física e astronomia, e apresentarmos a análise de um caso sobre a natureza dos produtos desenvolvidos em um programa de ensino de ciências e matemática no período de 2010 a 2013 na qual há uma linha de pesquisa em ensino de física.

2 Metodologia

Inicialmente realizamos uma pesquisa dos cursos recomendados e reconhecidos pela Capes no ano de 2013, que em seu banco de dados divide 49 grandes áreas nas quais 64 cursos registram mestrados profissionais. Delimitamos três estratégias de busca conforme Lopes (2002, p. 64): na primeira, usando descritores isolados (por exemplo, a palavra ensino), o que nos possibilitou o resgate de um grande número de informações relacionadas a este contexto; na segunda, descritores em conjunto (ensino, ciências), e tivemos como resultado todos os mestrados que apresentavam os dois descritores ou qualquer deles isoladamente; e por último descritores específicos (ensino de física) que era nossa área de interesse.

No levantamento proposto usamos também outros descritores que julgamos relevantes: ensino, ensino de física, aprendizagem, formação, processos de ensino, educação, práticas de educação, projetos educacionais, linguística em ensino.

Uma vez listados os mestrados profissionais em ensino de física, passamos a analisar: o histórico¹, grade curricular, ementas, corpo docente, ano de implementação do curso, com o objetivo de obter um diagnóstico de cada mestrado proposto. Para a definição do caso a ser estudado, selecionamos uma instituição cujo *site* disponibiliza os produtos finais do mestrado profissional e procedemos à análise dos mesmos por meio de uma ficha analítica com vinte campos. Apresentaremos a análise de 24 trabalhos finais da área de física orientados por seis professores do programa em estudo.

3 O panorama nacional dos mestrados profissionais em ensino de física

Na base da Capes encontramos um total de 540 mestrados profissionais no Brasil, nas grandes áreas, sendo que 86 são de ensino, e apenas sete são de ensino de física. Podemos verificar, na figura 1, que os mestrados profissionais em ensino estão mais concentrados nas regiões Sudeste e Sul, e de forma intensa no estado do Rio de Janeiro. Inferimos que a predominância dos mestrados profissionais em ensino nessas localidades está relacionada ao fato de essas serem polos de produção científica e industrial no Brasil.



Figura 1: Mapeamento dos mestrados profissionais de ensino

De nossa análise obtivemos que os sete programas são de instituições públicas federais de ensino e somente um é organizado em rede nacional sendo que dois deles destacam o ensino de astronomia. Os programas foram criados entre os anos de 2002 e 2013 conforme nossa consulta aos *sites* institucionais dos programas, tais como: histórico, grade curricular e ementas dos cursos e/ou das disciplinas.

Para analisar as grades curriculares, chamamos de conteúdo disciplinar o conjunto de disciplinas que compõem o programa do curso definido a partir de suas ementas. Esse conteúdo foi dividido em conteúdo de ensino de física, no qual o enfoque é a área da física em seus aspectos didáticos e do conteúdo pedagógico, onde nas ementas há a explicitação de uma abordagem sobre os aspectos didáticos e metodológicos de conteúdo. Tal distribuição foi feita unicamente por meio da análise textual das ementas das disciplinas, não representando uma avaliação do conteúdo, limitada à descrição do programa obtido. Certamente no interior das disciplinas podemos ter mais aprofundamento, tanto de aspectos pedagógicos quanto procedimentais do ensino de astronomia e física.

Quanto às disciplinas, encontramos grande discrepância no que tange à quantidade e ao equilíbrio entre conteúdo de ensino de física e conteúdo pedagógico. Essa questão está explicitada na figura 2. Nossa pesquisa precisa ser ampliada para buscar no interior dos programas em ensino de ciências e matemática a linha de ensino de física para melhor contextualizar tal panorama.

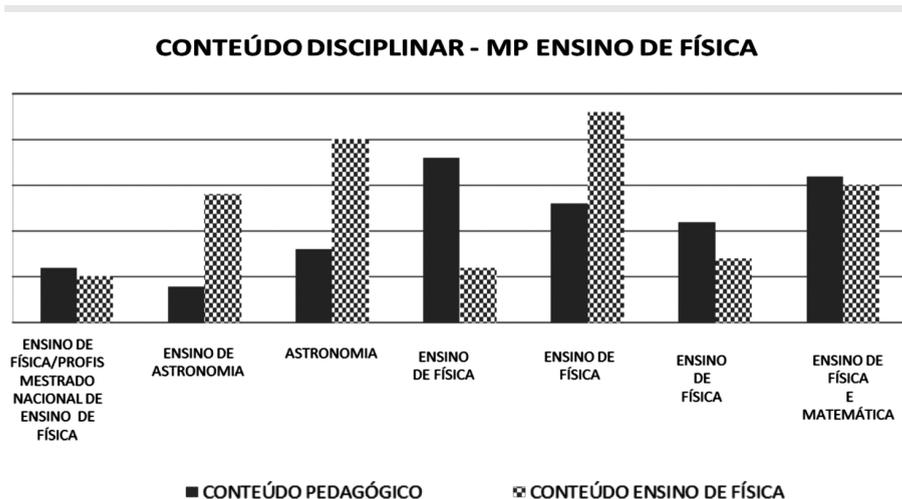


Figura 2: Gráfico conteúdo disciplinar – mestrado profissional em ensino de física

4 Os produtos de uma linha em ensino de física

Aprofundamos nossa pesquisa com a identificação dos produtos originados do mestrado profissional em ensino de ciências e matemática, no qual há uma linha de ensino de física. Criamos uma ficha categorial contendo diversas informações sobre o produto gerado, tais como: o nome do egresso, o título do trabalho, a data da defesa, o orientador, o produto final, área de concentração (física, biologia e matemática) e o *link* para a dissertação, como pode ser visto no quadro 1, no qual fazemos um recorte do ano de 2008.

ALUNO*	ÁREA CONCENTRAÇÃO	DATA DEFESA	ORIENTADOR **	TÍTULO	PRODUTO
Aluno 01	Física	25/02/2008	Orientador 01	Construção e Realidade nas imagens dos Livros didáticos de Física.	Guia de orientação sobre a leitura e utilização no ensino de Física das imagens dos livros didáticos. Esse Guia contém além da fundamentação teórica básica sobre o tema, a exemplificação da análise e utilização adequada de imagens extraídas de livros didáticos de Física.
Aluno 02	Física	14/07/2008	Orientador 02	Evolução das idéias da Física para alunos iniciantes de licenciatura em Física.	Proposta de uma disciplina: Evolução das Idéias da Física I (EIF) para cursos de Licenciatura e Ensino Médio. Produção de material usado no curso em um CD-ROM, que contém os textos empregados e as transparências e apresentações em PowerPoint, nos casos em que se lança mão desses recursos.
Aluno 03	Física	25/08/2008	Orientador 03	Uso de Aulas Experimentais: mudanças conceituais no ensino de momento de uma força	O trabalho consiste na apresentação de um roteiro de uma atividade prática, dirigida aos professores de Física do ensino médio, objetivando, principalmente, propiciar aos alunos condições para que desenvolvam o conceito científico de Torque (Momento de uma Força). O trabalho foi construído com base na teoria do interacionismo Sócio-Histórico de Vigotski.
Aluno 04	Física	29/08/2008	Orientador 03	Explorando a Gravitação no Ensino Médio	Material de apoio ao Ensino de Física, mostrando a importância de se fazer com que os alunos percebam a universalidade da Gravitação de Newton. A universalidade, para Newton, representava a aplicação das suas leis na Terra ou em qualquer lugar do Universo. Uso de Applets encontrados na internet. Trabalho baseado na teoria da aprendizagem significativa e nas TIC's

Quadro 1: Fragmento da ficha categorial utilizada para a identificar

No programa analisado, até 2013, temos 176 trabalhos concluídos, sendo 48 de física, 65 de biologia e 63 de matemática. Dos produtos dos mestrados profissionais em ensino de ciências e matemática, com linha de ensino de física, 41 foram classificados por apresentarem um produto identificável; em relação aos demais, não conseguimos identificar separadamente um produto. Do total dos produtos analisados, classificamos oito em estudo de caso, 29 em desenvolvimento de materiais didáticos e instrucionais e quatro em dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura (TOCAFUNDO; ANDRADE; NASCIMENTO, 2014).

Analisamos 24 trabalhos concluídos entre 2010 e 2013, sendo que todos apresentaram um produto final. Destes, vinte foram aplicados em sala de aula,

sendo treze do ensino médio, quatro do ensino superior e três sem identificação específica do nível de ensino do produto desenvolvido. É importante destacar que oito dos produtos são guias de orientação para professores em diferentes temas da física, sete são sequências didáticas voltadas para o uso em sala de aula e apenas dois são roteiros experimentais. Temos igualmente três cartilhas e três DVDs com simulações ou material audiovisual e um mini-curso para formação de professores. Podemos afirmar que não há uma argumentação clara para o desenvolvimento dos produtos, sendo os mesmos justificados pela base legal, ou seja, as indicações curriculares dos parâmetros curriculares nacionais ou matrizes avaliativas do Enem. Em relação ao quadro epistemológico dos trabalhos finais, destacam-se referenciais socioconstrutivistas com destaque para teóricos da aprendizagem significativa.

5 Considerações finais

O presente artigo buscou dar o panorama dos mestrados profissionais em ensino de física no Brasil no que tange à sua implantação e apontando como eles estão distribuídos no território brasileiro. Trabalhamos com 79 programas em diferentes áreas, dos quais apenas cinco são exclusivamente de ensino de física e dois de ensino de astronomia. Analisamos os textos disponibilizados pelos *sites* dos programas e as ementas enviadas pelos mesmos. Limitamos esse estudo panorâmico aos programas declarados de ensino de astronomia e física e esperamos aprofundar o estudo nos demais programas nos quais essa temática aparece nas linhas de investigação. Destacamos que nesses programas podem existir a discussão do ensino de física dentro da distribuição de linhas, o que não será discutido no âmbito deste trabalho. Dos sete programas temos o Programa Nacional em Rede ofertado pela Sociedade Brasileira de Física, que agrega várias instituições, mas é credenciado como um só programa. Por ser um programa recente, pouco ainda temos sobre o impacto formativo do mesmo (NASCIMENTO, 2014). O caminho feito foi encontrar os mestrados profissionais existentes, identificar a sua localização e destacar os mestrados profissionais em ensino de física, foco de nosso estudo.

Depois de analisarmos: histórico, grade curricular, ano de criação do curso dos sete mestrados profissionais em ensino encontrados, concluímos

que o conteúdo disciplinar não é padronizado, o que nos faz pensar que cada coordenação dos cursos estrutura o seu respectivo mestrado profissional em ensino de física de acordo com os seus próprios parâmetros. Há também uma diferença na oferta dos conhecimentos pedagógicos e conhecimentos de ensino de física, pois algumas instituições ofertam mais conhecimentos pedagógicos; um segundo grupo, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos de ensino de física, mais ou menos na mesma proporção; e um terceiro grupo, mais conhecimentos de ensino de física.

No aprofundamento do estudo de um mestrado profissional em ensino de ciência e matemática, no qual há uma linha de ensino de física, destacamos em seus produtos a preocupação no desenvolvimento de sequências didáticas, guias para professores e materiais de ensino. Esse resultado coaduna com as orientações da constituição dos mestrados profissionais em ensino e reafirmam a formação instrumental proposta nos mesmos. A reflexão acerca da formação de professores tem apontado e criticado o predomínio do modelo de formação no qual o professor é concebido como técnico (SCHNETZLER, 2000; PÉREZ GÓMES, 2002), cuja atividade profissional é tomada como a aplicação de teorias e técnicas de solução de problemas, ou seja, dirigida por uma racionalidade instrumental ou técnica no sentido explicitado por Contreras (2002).

Reconhecendo que os atuais cursos de formação de professores impõem saberes em um movimento de reforma de ensino moldados pela racionalidade técnica, Villani e Freitas (2002) atribuem a essa concepção a dificuldade de mudar o ensino, por não levar em conta os saberes dos professores, sua experiência e o contexto no qual eles ensinam. Dessa forma, é possível inferir que os fazeres profissionais são pouco problematizados durante o processo de formação no mestrado profissional e, como consequência, poucas ferramentas pedagógicas, por fatores diversos, serão efetivas para intervir e mudar a realidade da sala de aula. Esse é um resultado preocupante para o cenário educacional, mas ainda pouco consolidado por nossa pesquisa.

Nota

- 1 Os *sites* das instituições de ensino que possuem os mestrados profissionais em ensino de física chamam de *histórico* o link que contém a trajetória de criação do curso.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, J. A. A evolução do ensino de física no Brasil. *Revista de Ensino de Física*, São Paulo, v. 1, n. 2, 1979. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/indice.php?vol=1&num=2>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. A evolução do ensino de física no Brasil: 2a. parte. *Revista de Ensino de Física*, São Paulo, v. 2, n. 1, 1980. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol02a06.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BARROS, E. C. de; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/84/80>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BORGES, O. Formação inicial de professores de Física: formar mais! Formar melhor! *Rev. Bras. Ensino Fís.*, São Paulo, v. 28, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S180611172006000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-graduação*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/3RegulamentoProfissionalTrienal07.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Qual é a diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional?* Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional>>. Acesso em: 20 out. 2013.

CHAVES, A.; SHELLARD, R. C. (Ed.). *Física para o Brasil: pensando o futuro. O desenvolvimento da física e sua inserção na vida social e econômica do país*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2005.

CONTRERAS, J. *A autonomia do professor*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, p. 162-173, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

LOPES, I. L. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. *Revista Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 60-71, maio/ago. 2002.

MOREIRA, M. A. A área de ensino de ciências e matemática na Capes: panorama 2001/2002 e critérios de qualidade. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 36-59, 2002.

_____. O mestrado (profissional) em ensino. *Revista Brasileira da Pós-Graduação*, Brasília, DF, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000164&pid...>. Acesso em: 11 jun. 2014.

_____ ; NARDI, R. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Ponta Grossa, v. 2, n. 3, p. 1-9, set./dez. 2009.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Integração curricular por áreas com extinção das disciplinas no Ensino Médio: Uma preocupante realidade não respaldada pela pesquisa em ensino de física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 1-8, 2014. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/361403.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

NASCIMENTO, S. S. do. O Mestrado Nacional Profissional de Ensino em Física: a experiência da Sociedade Brasileira de Física. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 1, p. 1-15, 2014.

_____ et al. *Impacto dos Mestrados Profissionais em Ensino de Ciências na qualidade da Educação Científica, aprovado pela CAPES sob o nº (OE 17683 / 49-2012)*. 2012. Mimeografado.

NÓVOA, G. F. V. P. *Perspectivas de professores de física sobre as políticas curriculares nacionais para o ensino médio*. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, NUTES, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e 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, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/85272/000703427.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 2002. p. 398-429.

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

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da CAPES. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

SAMPAIO, C. E. M. et al. Estatísticas dos professores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 83, p. 203-205, 2002. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/474/487>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

SCHAFERS, A. D. E. *Impacto do Mestrado Profissional em Ensino de Física da UFRGS na prática docente: Um estudo de caso*. 2013. 318 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SCHNETZLER, R. P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P. ; ARAGÃO, R. M. R. (Org.). *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. Campinas: Unimep, 2000. p. 12-41.

TOCAFUNDO, R. D.; ANDRADE, D.; NASCIMENTO, S. S do. Atributos de Qualidade de Ensino em um Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPEC). In: FORO INTERNACIONAL SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (FECIES), 11., 2014, Bilbao. *Anais...* Bilbao: Espanha, 2014. v. 1. p. 1-15.

VILLANI, A.; FREITAS, D. Formação de Professores de Ciências: um desafio sem limites. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 215-230, set. 2002.

recebido em 15 mar. 2015 / aprovado em 14 maio 2015

Para referenciar este texto:

NASCIMENTO, S. S.; BATISTA, M. R.; CARDOSO, L. A. Mestrados profissionais em física e astronomia no Brasil: contexto e dilemas. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 101-114, jan./jun. 2015.

O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos: problemas, objetos e desafios

Professional Master's Degree in Adult and Youth Education: problems, objects and challenges

Tânia Regina Dantas

Doutora em Educação (UAB)
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação de Jovens e Adultos
UNEB/ Brasil- Bahia
taniaregin@hotmail.com

Resumo

Trata-se de um artigo que discute a formação de professores no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, em nível de Mestrado Profissional, intentando apresentar os aspectos diferenciadores desta proposta inovadora e as suas características básicas frente aos demais programas da área de educação. Aborda os conceitos, objetivos e principais aspectos estruturantes dos Mestrados Profissionais criados pela Capes para promover a formação de profissionais qualificados para atuarem na área da educação. Tem como objetivo principal situar a Educação de Jovens e Adultos como uma área importante para a formação docente e carente de professores qualificados nesta modalidade educativa. O percurso metodológico compreende uma descrição do programa e uma análise qualitativa dos principais dados e informações obtidos através de um mapeamento das ações, atividades desenvolvidas. Conclui reafirmando o quanto é desafiador pôr em prática uma proposta de pós-graduação em uma instituição pública, na esfera estadual, no estado da Bahia, apresentando os desafios para o biênio 2015-2016 a serem enfrentados pelo Programa de Pós-Graduação no campo da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. Desafios.

Abstract

This is an article that discusses the training of teachers in a graduate program on adult and youth education, in a professional master course level. It intends to present different aspects of this innovative proposal and its basic features facing other education programs. It discusses the concepts, goals and key structural aspects of Professional Masters Courses created by Capes to promote the training of qualified professionals to work in the educational field. The main objective is to establish the education of young people and adults as an important area for

teachers education, an area that needs qualified teachers in this specific modality. The route comprises a methodological description of the program and a qualitative analysis of key data and information obtained through a mapping of the actions and activities developed. The work is concluded by reaffirming how challenging is to practice a post-graduation proposal in a public institution in the state of Bahia and presenting the challenges for the biennium 2015-2016 to be faced by the graduate program in the field of Adult and Youth Education.

Key words: Adult and Youth Education. Training of teachers. Challenges.

1 Introdução

A qualificação dos docentes se constitui em um importante aspecto a ser considerado em um processo de desenvolvimento profissional. Para incrementar o desenvolvimento, a formação se torna um poderoso estímulo no quadro de uma *autonomia contextualizada* da profissão docente, como nos ensina Nóvoa (1995).

É necessário enfrentar os desafios que as políticas educacionais, o ensino, a aprendizagem estão requerendo na atualidade, o que demanda professores competentes, criativos, com maior autonomia e poder de decisão.

Para este enfrentamento, a formação é o caminho a ser trilhado pelo coletivo dos professores como resposta para as crescentes exigências dos processos seletivos e das novas demandas sociais.

Imbernón (2001, p. 7) destaca a necessidade da formação permanente do professorado como uma condição para o desenvolvimento profissional, como podemos observar neste trecho a seguir:

En el ámbito educativo, ampliamente considerado, es ya un lugar común destacar la necesidad de la formación permanente del profesorado de todos los niveles, necesidad que se justifica sobre todo por la evolución y el progreso de las ciencias (y por supuesto aquí incluyo las de la educación), los cambios sociales y culturales, el cuestionamiento continuo y la obsolescencia de los contenidos de la enseñanza y el desarrollo profesional de los profesores en el sistema educativo.

A formação continuada é um dispositivo importante para o trabalho docente e, segundo Imbernón (2009, p. 49), deve “[...] fomentar o desenvolvimento

pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”.

Gatti, André e Barreto (2011, p. 196) revelam que “[...] a melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único”. Outros aspectos são igualmente importantes, como melhoria salarial, clima organizacional, estrutura de poder e de decisão, que contribuem para melhorar a qualidade da educação.

Amparando-se no pressuposto da educação como *prática da liberdade*, Paulo Freire (1986) defende a educação como um ato político, no qual o educador e o educando ensinam e aprendem, colocando-se na condição de eternos aprendizes.

Indo na mesma direção, Romão e Gadotti (2000, p. 64) declaram que “[...] a formação do educador depende muito mais de sua inserção no social e no político do que numa boa reformulação dos currículos e dos cursos”. Deixam claro, porém, que o saber sistematizado pode ser adquirido nos cursos, seminários, treinamentos, capacitações, mas que este saber vai sendo construído *na teia das relações historicamente determinadas*, e que não podemos perder de vista a dimensão política na formação do educador.

Neste sentido, compreende-se que é necessário investir tanto na formação inicial como na formação continuada dos professores no âmbito de uma política pública que assegure a qualificação docente e promova o desenvolvimento profissional dos professores.

Sintonizada com as demandas sociais, organizacionais e as exigências do mercado em termos da busca por profissionais cada vez mais qualificados e competentes no desenvolvimento das suas funções, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) vem estimulando a formação de mestres profissionais que se habilitem para o exercício de atividades técnicas e trabalhos científicos em temas de *interesse público*, de acordo com a Portaria n.º 17/2009 (BRASIL, 2009).

Este artigo trata dos conceitos, objetivos e principais aspectos estruturantes dos Mestrados Profissionais criados pela Capes para promover a formação de profissionais qualificados para atuarem na área da educação.

Situa a Educação de Jovens e Adultos como uma área importante para a formação docente e carente de professores qualificados nesta modalidade educativa.

Apresenta o Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, em nível de Mestrado Profissional, construído por um coletivo de professores na Universidade do Estado da Bahia (Uneb) para atender às demandas por qualificação dos professores desta área.

Aborda também os objetos, os problemas de pesquisa, os princípios e dispositivos metodológicos que são mais recorrentes em um Mestrado Profissional específico criado no âmbito da universidade estadual, proposta pioneira no Brasil no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Conclui reafirmando o quanto é desafiador pôr em prática uma proposta de pós-graduação em uma instituição pública, na esfera estadual, no estado da Bahia, configurando os principais desafios para o biênio 2015-2016 a serem enfrentados pelo Programa de Pós-Graduação em EJA.

2 Elementos estruturantes do Mestrado Profissional

O Mestrado Profissional (MP) é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho. Foi criado mediante a Portaria da Capes n.º 80/1998 e direcionado para a formação profissional com algumas diferenciações em relação aos Mestrados Acadêmicos. (ANPED, 2011, p. 1).

Podem-se elencar como algumas características dos Mestrados Profissionais na área de Educação as seguintes:

- a) os Mestrados Profissionais são cursos acadêmicos já que existem e funcionam nos espaços da academia;
- b) estão vinculados ao saber e ao fazer acadêmico e aos conhecimentos científicos;
- c) apresentam conteúdos específicos e mais práticos;
- d) estão submetidos a critérios avaliativos da Capes;
- e) incentivam a articulação com a Educação Básica;
- f) a maioria dos cursos visa melhorar a qualidade da formação de professores. (ANPED, 2011).

Vale ressaltar o esforço do Fórum Nacional dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred) designando uma Comissão formada por Coordenadores de Programas para “[...] caracterizar percursos, condições, necessidades, desafios, perspectivas e proposições aos Mestrados Profissionais em Educação (MP) no Brasil a partir de levantamento de dados em documentos [...]”. (ANPED, 2013).

Segundo o Relatório elaborado pela Comissão (ANPED, 2013), dentre as principais temáticas informadas pelos coordenadores dos 26 cursos participantes da enquête destacam-se a formação de professores e a gestão da educação; alguns mestrados estão focados no ensino-aprendizagem, currículo e práticas de ensino, outros em tecnologias e redes sociais, educação do campo, educação profissional e tecnológica.

São muitos os desafios a serem enfrentados pelos Mestrados Profissionais relacionados com as formas de organização, necessidades de colaboração, diálogo com os Mestrados Acadêmicos, estabelecimento de parcerias, proposição de novas formas de trabalhos de conclusão de cursos, redimensionamento da pesquisa aplicada, dentre outros.

Convém ressaltar que a investigação educativa desenvolvida neste nível de pós-graduação consiste em uma atividade encaminhada para a criação de um corpo organizado de conhecimentos científicos, sobretudo aquele que resulta de interesse para os educadores, vinculado diretamente à sua prática pedagógica.

Os Mestrados Profissionais se constituem em espaços de formação de profissionais para áreas de conhecimento e, de acordo com a Portaria nº 17/2009 da Capes, objetivam:

- I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;
- II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos;
- III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição

de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos (BRASIL, 2009).

As propostas de Mestrado Profissional vêm surgindo mediante alguns princípios norteadores, que foram destacados em documentos da Capes e do Forpred, a saber:

- a) é necessário superar a visão do Mestrado Profissional apenas em sua dimensão técnica;
- b) a reflexão e a crítica sobre a educação, o sistema socioeconômico incorporam as discussões nos cursos;
- c) a relação educação e mundo do trabalho é a base da educação profissional;
- d) tem como objetivos: promover conhecimentos coletivos, a análise coletiva do ordenamento da informação, determinar as causas dos problemas e as possibilidades de solução. (ANPED, 2011, 2013).

As propostas de curso de pós-graduação em nível de Mestrado Profissional vêm-se tornando em alternativas importantes para a formação de professores contribuindo para o estudo de temáticas emergentes e para a solução de problemas da prática cotidiana.

Alguns princípios metodológicos têm sido observados nos Mestrados Profissionais, na área de educação, como os que se seguem:

- a) ênfase na pesquisa aplicada, em problemas existentes na prática pedagógica concreta;
- b) utilização do MP como espaços de formação e autoformação do professor;
- c) importância e valorização da experiência, da vivência dos sujeitos da educação;
- d) articulação com a Educação Básica por meio de projetos integrados e propostas em colaboração;
- e) os sujeitos dos MPs são professores e profissionais da Educação Básica;
- f) temáticas estudadas: predominância da formação de professores e dificuldades no ensino-aprendizagem.

3 O Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA

A Educação de Jovens e Adultos representa na contemporaneidade um espaço social e político de convergência de reflexões acerca das políticas públicas, das ações afirmativas e das práticas sociais em educação direcionadas para esta modalidade educativa.

A Resolução nº 3/2010 do CNE/CEB que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA diz que

[...] cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de Jovens e Adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes [...]. (BRASIL, 2010).

É preciso considerar também que uma das características definidoras do educador de adultos é a sua heterogeneidade, como destaca Garcia Carrasco (1997), e que, portanto, não se pode pensar e planejar num processo único e homogêneo de formação, já que existe uma multiplicidade de profissionais que vêm atuando na EJA.

Arroyo (2002) afirma que faz parte da reconfiguração da educação a necessidade emergente de se constituir “[...] um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta” (ARROYO, 2002, p. 21). Esta afirmação reforça a necessidade de uma formação específica do educador e/ou gestor da Educação de Jovens e Adultos para atuarem em programas, projetos educacionais, mesmo que temporários, como também, no ensino regular em EJA.

O lugar da formação deve ser um “lócus” de reflexão crítica sobre as práticas, afirma Dantas (2012). Esta autora entende a formação como um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas histórias de vida, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos torna um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade. (DANTAS, 2012, p. 148).

Para Nóvoa (1995, p. 28), a “[. . .] formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e atos de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança”. Sabemos que apenas a formação não é suficiente para que a prática educativa se modifique, mas é necessário que os professores estejam motivados e queiram mudar, melhorar a sua prática.

A prática da Educação de Adultos é construída no interior da própria sala de aula, ademais que os conhecimentos dos professores são originados a partir de sua visão pessoal, de sua experiência na carreira, de sua visão de mundo e de sociedade, da troca de informações e das interlocuções com os demais colegas de profissão, dos cursos de capacitação de que participa, das interações que estabelece com os alunos, do domínio da matéria que leciona, entre outros fatores. (DANTAS, 2009).

Neste propósito de investir na formação de professores e gestores de adultos é que foi proposto um Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, em nível de Mestrado Profissional, pensado e organizado por um coletivo de docentes do Departamento de Educação – Campus I da Universidade do Estado da Bahia, o qual foi aprovado pela Capes em novembro de 2012 e realizada a seleção da primeira turma no segundo semestre de 2013.

O Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional (MPEJA) intenciona a produção de conhecimentos, a atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, a formação e o aperfeiçoamento de profissionais na área da Educação de Jovens e Adultos, atendendo às demandas sociais e profissionais.

Atendendo às prerrogativas da Capes, o curso tem como objetivo geral a qualificação profissional de recursos humanos com capacidade científica, didático-pedagógica, técnica, política e ética para atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão na área da Educação de Jovens e Adultos, atendendo às peculiaridades desse campo e aos novos paradigmas educacionais para esta área (BAHIA, 2012).

O Mestrado Profissional tem uma carga horária de oitocentos e quarenta (840) horas, cinquenta e seis (56) créditos desenvolvidos em dois anos e vem funcionando na Universidade do Estado da Bahia (Uneb), no Departamento de Educação (DEDC), no Campus I/Salvador, nos turnos vespertino e noturno, oferecendo trinta (30) vagas anuais, contando com duas turmas selecionadas, ou

seja, compostas por alunos regulares e oferta quarenta (40) vagas de matrícula especial para as disciplinas optativas.

Expressando as temáticas e os eixos formativos que compõem as suas linhas de pesquisa, o Mestrado Profissional em EJA se estrutura em três áreas de concentração que são: Educação, Trabalho e Meio Ambiente; Formação de Professores e Políticas Públicas; Gestão Educacional e Novas Tecnologias.

A oferta deste curso vem-se pautando no princípio de que oferecer uma qualificação na área da Educação de Jovens e Adultos significa observar parâmetros e diretrizes político-pedagógicas centrados nas demandas e necessidades educativas dos profissionais que atuam ou desejam atuar na EJA.

O currículo que está sendo trabalhado é composto por disciplinas, atividades, seminários temáticos e interdisciplinares. Este se reveste de aspectos de inovação rompendo com os tradicionais “cânones curriculares” e vem potencializando discussões e reflexões no bojo dos componentes curriculares acerca de temáticas como ética, relações raciais, cidadania, políticas públicas, diversidade.

Nesta direção, Macedo (2000, p. 257-258) denuncia que “[...] o currículo acadêmico é uma instituição em crise”. Acentua a necessidade de desconstrução dos “cânones curriculares” e de construção de novos pilares, novas concepções de currículo. Segundo a avaliação de Macedo (2000), o currículo precisa ser significado e ressignificado pelos atores pedagógicos, aportando concepções e estruturas curriculares inovadoras.

O currículo posto em ação neste mestrado valoriza os educadores que se destacaram na área de Educação de Adultos, cujas ideias são estudadas e discutidas no âmbito das disciplinas; como exemplo disso, tem-se o componente denominado Fundamentos teóricos e metodológicos da concepção freiriana de educação. Não se poderia deixar de reconhecer a grande contribuição do educador Paulo Freire na valorização e no resgate da pessoa do professor ao defender uma pedagogia da autonomia e uma pedagogia da libertação, onde ele chama para uma reflexão sobre os saberes necessários a uma prática educativo-crítica, preconizando uma educação para a emancipação do homem. Este legado de Freire permanece fortemente até hoje na prática pedagógica dos professores de EJA, sendo resgatado em processos de formação inicial e continuada, como também na pós-graduação.

Os espaços educacionais brasileiros, notadamente os ambientes de aprendizagem onde se desenrola a escolarização de jovens e adultos têm se defrontado

com problemas de toda ordem que expõem a fragilidade do trabalho pedagógico e administrativo nas modalidades de ensino.

Desta forma, temos como principais problemas na Educação de Jovens e Adultos, evidenciados nos projetos de pesquisa dos mestrandos do MPEJA que estão embasando as suas investigações durante o curso:

- a) fragilidades dos educandos da EJA na aquisição de conhecimentos ligados à linguagem oral e escrita;
- b) relação dos usos das tecnologias com os processos de escolarização na EJA;
- c) desconhecimento da legislação educacional que ampara a EJA no tocante à formação de professores;
- d) dificuldades de aprendizagem dos alunos em termos do ensino técnico profissionalizante;
- e) formas em que as vivências e experiências do educador permeiam a sua prática educativa;
- f) necessidade de promover uma educação inclusiva no âmbito dos programas de EJA;
- g) qualificação precária dos docentes que atuam na educação de jovens e adultos para o exercício das suas atividades pedagógicas e administrativas.

Uma demanda importante da educação brasileira passou a ser contemplada mediante a criação de um Mestrado Profissional em EJA na Bahia, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos, até então muito discutida e analisada, mas que ainda apresentava poucas ações relativas a uma formação adequada do profissional que atua(rá) nesse segmento. Nessa direção, o MPEJA pretende ser um espaço de qualificação e um lugar de formação continuada do profissional da EJA, em que a relação teoria-prática terá um espaço de reflexão-ação sobre esta modalidade de ensino. É importante salientar também a proposta de aproximação da universidade com as redes públicas de ensino por meio da contribuição para a formação dos(as) seus(suas) professores(as) e da troca de experiências advindas das reflexões e pesquisas desenvolvidas no mestrado assim como de parcerias a serem instituídas entre a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e as redes públicas para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas no campo da EJA.

Nesta direção, seguindo a orientação dos docentes do programa, os objetos de pesquisa dos mestrandos mais recorrentes são os seguintes:

- a) articulação curricular no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio – Proeja;
- b) manifestações culturais da comunidade e a relação com a EJA;
- c) formação de professores: impactos na práxis pedagógica;
- d) educação ambiental: conscientização sobre sustentabilidade;
- e) estudo das questões étnico-raciais no currículo escolar;
- f) profissionalização do educador de jovens e adultos;
- g) práticas educacionais, diversidade e simetrias;
- h) relação teoria e prática no ensino profissional e EJA;
- i) processos de escolarização na EJA;
- j) programas institucionalizados (estadual ou federal), como Topa, Proeja, Projovem;
- k) as representações sociais de trabalho.¹

O Programa disponibiliza um leque de opções em termos de produtos ou trabalhos de conclusão do curso, tais como: dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, projetos técnicos, relatório técnico, projetos de inovação tecnológica e projeto de intervenção educativa.

4 Considerações finais

Quando se trata da EJA, os desafios são enormes, a começar pela carência de professores qualificados para atuarem nesta modalidade, existindo um significativo contingente de docentes sem nível superior lecionando em classes de educação fundamental. Via de regra, os docentes oriundos do curso de Magistério (nível de 2º grau) ou estudantes e/ou licenciados em Pedagogia e em outras áreas de ensino vêm atuando nas escolas que oferecem esta modalidade com uma formação centrada no ensino-aprendizagem com crianças e adolescentes, sem nenhuma preparação específica para compreender e enfrentar as demandas e necessidades de jovens, adultos e idosos que constituem o coletivo da EJA.

Machado (2009, p. 35) aponta que o desafio histórico da EJA é constituir-se como *política pública de Estado, superando as ações pontuais do governo*. A ideia se situa numa perspectiva de Estado ampliado, havendo articulação entre

sociedade política e sociedade civil, respeitando-se a diversidade e garantindo-se o *direito de todos à educação*.

Os desafios passam pela questão dos recursos que são investidos nas secretarias de educação e universidades estaduais, que, no caso específico da Bahia, vêm sendo diminuídos a cada ano, com cortes drásticos das verbas destinados à educação e com decretos governamentais que vêm contribuindo para o engessamento da instituição pública, em detrimento da necessidade de crescimento para atender ao segmento populacional formado pelos trabalhadores que se constituem a clientela em potencial da EJA.

Os principais desafios a serem enfrentados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos no próximo biênio 2015-2016 são:

- a) colaborar com as instâncias competentes (secretaria de educação, conselhos na área educacional) para implantar uma política pública de Estado para a EJA;
- b) garantir a infraestrutura básica (espaço físico, recursos humanos, equipamentos, materiais permanentes e de consumo) para o pleno funcionamento do programa;
- c) desenvolver pesquisas com os estudantes do mestrado que tenham aplicabilidade e impacto nas suas comunidades de origem, mediante a orientação dos trabalhos de conclusão de curso e pesquisas incrementadas pelos grupos de pesquisa do próprio programa;
- d) articular ensino, pesquisa e extensão no âmbito das atividades desenvolvidas no programa com apoio das pró-reitorias da universidade;
- e) captar recursos para garantir as ações e atividades planejadas para o biênio;
- f) concretizar os convênios que estão em processo de negociação: IFBAIANO, Instituto Federal Baiano (IFBA), Secretaria de Educação do Estado e Secretaria Municipal de Educação do município de Lauro de Freitas;
- g) publicar quatro livros com temáticas versando sobre EJA neste próximo biênio;
- h) credenciar novos professores para as três (3) áreas de concentração e ofertar tópicos em educação para ampliar e diversificar as disciplinas do programa.

Além disso, há a necessidade de investir no processo de internacionalização do MPEJA mediante as parcerias e convênios, já em andamento, com a

Universidade do Minho, em Portugal, e com a Rede Internacional de Pesquisa em Educação e Trabalho (RIET) na Argentina, estando previstas visitas técnicas da coordenação do programa para finalização destas parcerias no segundo semestre deste ano.

O Mestrado Profissional em EJA irá impactar nas comunidades envolvidas pelas pesquisas aplicadas dos alunos do programa, potencializando uma nova configuração na formação dos professores no Estado da Bahia.

Lembrando Barcelos (2012), que nos convoca para uma caminhada pela EJA, e com base em Freire, ele destaca que temos muito mais educadores carregados de verdades e certezas do que de dúvidas e incertezas. As trilhas não estão prontas.

Precisamos abrir trilhas novas, agregarmos novos caminhantes, desbravarmos novos caminhos na Educação de Jovens e Adultos e trabalharmos na consolidação e fortalecimento dos Mestrados Profissionais.

Nota

- 1 Levantamento próprio, feito pela autora.

Referências

ANPED. FORPRED. *Documento da Comissão do FORPRED para subsidiar a discussão sobre Mestrado Profissional para a Área de Educação da CAPES*. Brasília, DF, 2011.

Disponível em: <http://mepe.unir.br/downloads/2424_doc_comissao_forpred_mestrado_profissional.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. *Relatório das Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais na Área de Educação*. Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2013/10/MProfissional-FORPRED-GOIANIA.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação do Campus I. *Proposta de Curso de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos*. Salvador: Uneb, 2012.

BARCELOS, Valdo. *Educação Ambiental. Sobre Princípios, Metodologia e Atitudes*. 2 ed. São Paulo: Vozes, 2012.

BRASIL. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009: dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 248, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. *Resolução nº 3 do CNE/CEB, de 15 de junho de 2010*: institui as diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.direitoeducacao.org.br/resolucao-cneceb-n%C2%BA-3-que-institui-diretrizes-operacionais-para-educacao-de-jovens-e-adultos-nos-aspectos-relativos-a-duracao-dos-cursos-e-idade-minima-para-ingresso/>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

DANTAS, Tânia. Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

_____. *Professores de adultos: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional*. Tese (Doutorado) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona: Espanha, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARCÍA CARRASCO, Joaquín (Coord.). *Educación de adultos*. Madrid: Ariel Educación, 1997.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli; BARRETO, Elba. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Unesco, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *La formación del profesorado*. Madrid: Paidós, 2001.

MACEDO, Roberto. *A Etnopesquisa crítica e a multirreferencialidade nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Em aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROMÃO, José; GADOTTI, Moacir. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2000.

recebido em 12 fev. 2015 / aprovado em 14 abr. 2015

Para referenciar este texto:

DANTAS, T. R. O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos: problemas, objetos e desafios. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 115-128, jan./jun. 2015.

dialogia

ARTIGOS
/ ARTICLES

Projeto *Professor, seu lugar é aqui*: por uma nova cultura de formação continuada

*Project Professor, seu lugar é aqui: a new culture
of continuing education*

Okçana Battini

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino de
Linguagens e suas Tecnologias – UNOPAR,
Londrina - PR Brasil
okcana@unopar.br

Cyntia Simioni França

Doutoranda em Educação pela Unicamp. Professora na UNOPAR,
Londrina – PR Brasil
cyntiasimioni@yahoo.com.br

Resumo

Neste artigo, compartilhamos resultados da primeira aproximação do projeto *Professor, seu lugar é aqui*, desenvolvido juntamente com uma escola pública na cidade de Londrina, Paraná. Partimos do pressuposto de que a maioria da formação continuada de professores preconiza uma formação na vertente instrumental, descaracterizando os saberes e fazeres dos professores e não os considerando como sujeitos históricos. As falas dos (as) professores (as) entrevistados(as) deixam esses elementos visíveis, mas também apontam brechas para entender que os mesmos estão receptivos a outras culturas de formação continuada, atreladas à necessidade do saber e da experiência como elemento central na formação desses professores, tendo como foco propostas mais humanizadoras.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes experienciais. Racionalidade instrumental. Racionalidade estética.

Abstract

In this article some analysis from the first approach of the project *Professor, seu lugar é aqui* are shared. The project was developed with a public school in the city of Londrina, Parana state. During the project, we assumed the most part of continuing education for teachers advocates a formation on instrumental rationality, mischaracterizing the knowledge and practice of teachers, not considering them as historical subjects from the process. Analyzing the interviews of the teachers showed us all these elements are visible, and they also pointed out gaps to understand that the teachers are receptive to other cultures of continuing education, linked to the need of knowledge and experiences as a central element in the training process of these teachers, focusing on humanizing proposals.

Key words: Teacher training. Experimental knowledge. Instrumental rationality. Aesthetic rationality.

Introdução

Neste artigo compartilhamos alguns resultados da primeira etapa do projeto de pesquisa *Professor, seu lugar é aqui*. Esse projeto tem como uma das preocupações refletir sobre as mudanças educacionais ocorridas a partir da expansão na educação básica, principalmente no que diz respeito aos processos de trabalho e formação continuada dos professores da rede pública de educação. Na primeira etapa do projeto tivemos como um dos objetivos o mapeamento sobre a visão dos professores¹, sobre seu processo de formação continuada e o impacto dessa formação em seu trabalho no espaço escolar. Buscamos, também, elencar as principais dificuldades encontradas durante esse processo, na tentativa de estreitar o diálogo entre a universidade e a escola, através de processos de formação continuada realizada no local de trabalho do professor.

O projeto é constituído por professores do Programa de Mestrado em Metodologias do Ensino, Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Norte do Paraná (Unopar), pesquisadores e alunos de iniciação científica. As atividades interdisciplinares realizadas articulam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ao longo do segundo semestre de 2013 (de agosto a dezembro), estabelecemos uma parceria com o Colégio Estadual Barão do Rio Branco, sediado na cidade de Londrina, Paraná, para o desenvolvimento das atividades do projeto. Essa parceria possibilitou à Universidade viver o universo da escola, pela oferta de atividades para alunos, através dos clubes do conhecimento, e para os professores, através das oficinas e processos formativos desenvolvidos dentro do espaço escolar, o que possibilitou, para os professores e alunos da universidade e da escola, o estabelecimento do diálogo e a construção de estratégias para a busca do rompimento com a dicotomia entre a academia e a escola, e, ao mesmo tempo, ampliar as relações sociais e plurais de todos os sujeitos que participam do projeto, sendo que os mesmos são afetados cada vez mais pelo avanço da modernidade capitalista (BENJAMIN, 2006b).

Nosso projeto considera que a modernidade capitalista está ligada aos aspectos concernentes à modernização das forças produtivas e dos valores estéticos, dificultando a fusão das forças materiais e espirituais dos sujeitos em nossa sociedade. Nesse sentido, partimos da leitura de Walter Benjamin (2006b) que aponta a necessidade de pensarmos de forma alargada a concepção de modernidade capitalista, tornando essencial a inclusão da dimensão cultural e a percepção das

sensibilidades para o entendimento da realidade social, no que tange à busca pela superação das tendências instrumentais que desconsidera o fazer dos sujeitos no desenvolvimento social.

Partindo do pressuposto teórico-metodológico trabalhado por Benjamin (2006b), para a realização desse projeto, buscamos conhecer os professores com quem dialogaríamos durante essa trajetória: o que pensam sobre seu cotidiano no espaço escolar, suas opções pedagógicas, os seus valores humanos e culturais, sua visão de mundo, suas sensibilidades e afetividades. Nesse sentido, também compartilhamos do pensamento de que o ofício dos professores se mistura com o que “[...] vivem, pensam, agem e com suas autoimagens, certezas e incertezas, com horizontes possíveis como gente e como grupo social e cultural” (ARROYO, 2002, p. 199).

Na primeira etapa da pesquisa convidamos os professores da escola mencionada a participarem de um questionário com questões abertas e fechadas, pautado nos eixos: formação pessoal, inicial e continuada; trabalho docente e cotidiano e metodologias de ensino e tecnologias, pois acreditamos que as experiências vividas por esses profissionais fornecem indicativos para avançarmos no debate sobre a formação continuada e construirmos práticas culturais mais inventivas na escola.

Ao analisarmos os questionários respondidos pelos professores acerca dos seus processos de formação continuada, pudemos perceber a tendência de vínculo das práticas pedagógicas nas diferentes matizes pedagógicas existentes, dentre elas, no racionalismo, positivismo, liberalismo, cientificismo ou, ainda, no tecnicismo. Por isso, pretendemos, ao longo da pesquisa, desenvolver processos formativos que não reproduzam as ideologias das tendências dominantes, mas construir propostas que considerem os professores enquanto sujeitos autônomos e singulares, ou seja, uma formação continuada que possibilite a abertura de espaços para preservar os valores humanos, bem como ampliar seus referenciais e visões de mundo, a fim de romper com as propostas de formação de professores que se pautam no imediatismo do “aqui e agora”, com cursos, em sua maioria, superficiais e efêmeros. Essa proposta se dá pelo fato de que a maior parte das políticas formativas está atrelada à concepção utilitária de formação, tendo como um dos eixos a necessidade de enquadrar as práticas pedagógicas dos professores aos ditames da modernidade (FELDFEBER, 2009).

Concomitante às questões pontuadas, mapeamos as necessidades formativas dos professores que atuam na escola, para posteriormente, em um segundo

momento do projeto, construirmos espaços de debate e propostas de formação continuada, levando em consideração as singularidades locais e os sujeitos em sua inteireza, com suas certezas/incertezas, completudes e incompletudes (GALZERANI, 2008a).

Sendo assim, este artigo procura apresentar a visão dos professores pesquisados sobre sua formação continuada e os modelos de processos formativos ofertados pelo Estado. Dos 57 professores, 23 – ou seja, 40,35% – responderam o questionário. Enquanto pesquisadoras, ficamos interessadas em conhecer quem eram os professores que estão abertos para o diálogo e o trabalho coletivo. Ou ainda, o que os motivaria a participar de um projeto de pesquisa. Tais inquietações também estavam relacionadas pelo fato de ambas as pesquisadoras possuírem uma trajetória significativa na educação básica (entre dez e quinze anos de atuação), atuando ainda hoje na rede pública de ensino, embora em áreas diferentes. Vivenciamos também, enquanto professoras e pesquisadoras, a cotidianidade do espaço escolar e do espaço universitário, suas contradições, amálgamas e ambivalências. Acreditamos que a relação estabelecida pelo projeto entre os professores da escola e as nossas experiências como professoras nos dois espaços de trabalho pode contribuir para a superação da visão de hierarquização dos saberes entre universidade e escola. A partir dessa sistematização, o projeto *Professor, seu lugar é aqui* visa construir propostas de formação, na contramão de tendências que não considerem o saber e o fazer do professor, o seu cotidiano e a escola como espaço multifacetado.

A visão dos professores sobre seu processo de formação continuada: espaços para reflexão sobre a sua prática pedagógica?

Ao analisarmos a fala dos entrevistados, construímos alguns eixos de análise que nos possibilitaram o entendimento a respeito da visão dos professores sobre o seu processo de formação continuada. Os professores entrevistados levantaram elementos significativos para a compreensão de que a formação continuada é essencial para o desenvolvimento da atividade docente, mas que, muitas vezes, esse processo é realizado de forma mecânica, não levando em consideração a necessidade dos professores e do espaço da escola.

Formação continuada e realização do trabalho do professor

O primeiro questionamento realizado buscava levantar o entendimento sobre o processo de formação desses professores e sua relação com o trabalho docente. Pudemos perceber a convergência na fala dos professores sobre seu processo de trabalho e a necessidade da formação continuada. Todos os professores entrevistados entendem que a formação engloba ações que busquem melhorias no processo de ensino-aprendizagem por meio de uma melhor preparação para a realização da prática pedagógica no espaço escolar.

São subsídios que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem (professor 1 e 4).

Cursos com ênfase em questões didáticas e conteúdos específicos para uma melhor preparação enquanto educador (professor 2 e 3).
Formação que o professor faz para melhorar sua prática pedagógica (professor 11 e 13).

Trabalho contínuo em que traga informações concretas sobre a realidade da sala de aula (professor 12, 14 e 15).

A fala dos professores nos direciona a entender que a formação para eles contribui para a melhoria da prática em sala de aula. Relacionado a essa questão, Veiga (2009) entende que a formação deve extrapolar a reflexão sobre a prática (ação) que o professor desenvolve no ambiente escolar, e possibilitar teorizar por meio da investigação para entender sua prática pedagógica, em que pensar e fazer devem estar atrelados por meio da comunicação, podendo assim pensar em caminhos para mudanças pedagógicas (VEIGA, 2009).

Nesse sentido, a autora entende que os processos formativos, quando compartilhados e realizados em uma perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, poderão ampliar domínio dos saberes da docência, a unicidade entre teoria e prática e autonomia profissional. Uma formação que implica entender o papel da docência e o professor como agente social, já que esse processo é um ato político e inacabado, ou seja, é uma ação contínua.

Ao encontro de Veiga, a professora Maria Carolina Bovério Galzerani (2008b), em seu texto *Entrelazando conocimientos, memorias y prácticas educativas: una producción de culturas docentes*, também compartilha a concepção de

formação de professores como processo inacabado, tendo como fundamento básico a diversidade cognitiva dos saberes, a pluralidade de seus vínculos historicamente datados, assim como o diálogo que esta diversidade e pluralidade possibilitam. Diálogo concebido como atitude comunicacional como confrontação de lógicas, não pautado pela racionalidade instrumental. Diálogo questionador das relações de saber e poder presentes no contexto da escola, capaz de desconstruir os jogos de produções de sentidos. Diálogo aberto à exploração de si mesmo, e em relação aos outros, situados em outros espaços e tempos e que contribui para “[...] hacer la fenomenologia de la práctica y no hacer de la práctica una aplicación normativa de la teoría. Concebido en estos términos, la formación de docentes comprende un proyecto humano emancipatório” (GALZERANI, 2008b, p. 18).

Além disso, Nóvoa (2009, p. 7-25) também entende a formação continuada como um “[...] investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os recursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”, sem perder de vista as “[...] práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar”.

Fazer-se professor

Um elemento importante colocado pelos professores foi a necessidade da formação constante, visto que a formação inicial para a docência, na Universidade, é apontada, muitas vezes, como deficitária. Podemos perceber essa questão quando comparamos o tempo de atuação desses professores no espaço escolar. Dos 23 professores pesquisados, 17% tem entre 0 e 5 anos de sala de aula; 26% entre 5 e 10 anos de sala de aula; 13% entre 10 e 15 anos de sala de aula; 26% entre 15 e 20 anos de sala de aula; e 17% entre 20 ou mais anos de profissão.

Quando sai da Universidade encontrei um afastamento entre o que é ensinado e a realidade (professor 2, 16 anos de magistério).

Formação falha. Não existe uma formação na Universidade para a realização do trabalho pedagógico na escola (professor 1, 15 anos de magistério).

Na minha graduação a formação foi precária. Procurei outros cursos para me atualizar (professor 21, 15 anos de magistério).

A formação do professor começa com o curso superior onde existe uma preparação para exercer sua profissão. A minha formação foi muito boa, na parte teórica. Na hora que chegamos na escola é diferente (professor 23 e 29 anos de magistério).

Podemos compreender que a universidade, muitas vezes, não “prepara” os alunos para a vivência na escola. Sabemos que esse processo é histórico, em virtude das licenciaturas serem cursos de “pouco” prestígio profissional (CUNHA, 2005). Podemos visualizar esse distanciamento presente ainda nos dias de hoje, na fala de professores que estão na escola e têm até 5 anos de exercício profissional.

A graduação foi ineficiente para a docência e satisfatória para a pesquisa (professor 3, 4 anos de magistério).

O curso de graduação não tem direcionado para a prática pedagógica. Diante disso, procurei uma especialização em ensino (professor 20, 5 anos de magistério).

[Um professor faz um paralelo entre sua formação na universidade e a formação de colegas, após 29 anos de magistério]. A realidade das aulas são bem distantes. Hoje vejo professores que saem das Universidades e essa realidade não mudou (professor 23. 29 anos de magistério).

Na fala dos professores, percebemos que os mesmos, ao se depararem com o cotidiano da sala de aula, encontram situações jamais imaginadas. Um dos motivos acerca desse problema ocorre porque ainda algumas universidades permanecem com a dicotomia entre a teoria e a prática, fato que reduz ainda mais as possibilidades de atuação docente no espaço escolar. Torna-se necessário um rompimento desse perfil de formação inicial de professores nas licenciaturas e a busca de um profissional que se faz professor². Paim (2007) entende a formação para além do mundo da universidade, e propõe a possibilidade do professor “fazer-se professor” ao longo de toda a sua vida, tendo em vista o processo de incompletude e inacabamento do ser humano e que se sinta sujeito do processo formativo, encontre a sua autonomia ao sair da universidade e chegue à escola

com o propósito de participar do processo de construção do conhecimento escolar junto com seu aluno, e, por fim, que estejam abertos à troca de experiências e partilha de saberes entre os diferentes sujeitos que engendram o ambiente escolar.

Entende-se, então, uma diferença entre o formar e o fazer-se professor. Para Paim (2007), o “fazer-se professor” ocorre de maneira relacional com outros sujeitos; então, é um processo que se dá no envolvimento com o outro, que tanto pode ser com outro profissional da área, ou o próprio professor universitário, na troca de experiências, conhecimentos com os alunos, visto que são elementos que contribuem para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, levar em consideração a experiência para o “fazer-se professor” entendemos que é a base para o início de propostas de mudanças nos processos de formação inicial e continuada dos professores. (PAIM, 2007).

Contributos da formação para a prática?

Além das reflexões abordadas no artigo acerca dos processos formativos dos professores, buscamos compreender também a sua visão sobre as especificidades dos cursos de formação continuada ofertada pelo Estado do Paraná, considerados a priori como “oficiais”. Esses cursos são ofertados durante as semanas pedagógicas e todos os professores da escola são “obrigados” a realizar. Existem também outros cursos ofertados pelo Estado durante o período letivo, onde não existe a obrigatoriedade de participação. Perguntamos aos professores sobre o que a formação oferecida pelo Estado contribui para o seu trabalho.

Dos 23 professores pesquisados, 34% falaram que a formação não auxilia em nada; para 26%, auxilia na melhoria da teoria; para 21%, na melhoria da teoria e da prática, e para 17%, na melhoria da prática. Somente 21% dos professores compreendem a formação continuada como a busca pela melhora na práxis pedagógica. A indicação pela melhoria na teoria (26% dos professores) se dá pelo fato de que os professores afirmaram que a formação ofertada pelo Estado, em sua grande maioria, é realizada através de textos teóricos e questionários que, depois de lidos e respondidos, são encaminhados para a Secretaria de Estado da Educação. Um grande número de professores (34%) afirmaram que esse “modelo” de formação não contribui para o seu trabalho pedagógico.

Além disso, complementaram seus relatos com algumas experiências durante esses processos formativos. Assim, a maioria dos professores, ou seja, 65% responderam que a formação ofertada pelo Estado tem um caráter instrucional e não pedagógico.

Formação institucional e não pedagógica com características desajustadas?

Na visão dos professores, os processos para essa formação vêm prontos, não levando em conta a especificidade da escola e nem dos professores, desconsiderando suas experiências singulares, conforme os apontamentos a seguir:

Em geral são temas prontos, fechados que não correspondem com nossa ânsia e angústias específicas (professor 3).

Normalmente já vem tudo pronto. Até pedem nossa opinião, mas nunca vem um retorno (professor 4,7 e 11).

Na maioria das vezes discutimos textos prontos, a partir de temas que a Secretaria do Estado julga importante para nossa prática (professora 19).

São saberes produzidos por outros profissionais (professor 6).

Outro elemento levantado por esses professores é que esses saberes não estão de acordo com a prática dos professores nem com a realidade da escola.

Geralmente não somos ouvidos e muitas vezes os conteúdos são fora da realidade da sala de aula (professor 12).

São textos prontos. Não há prática efetiva (professora 14).

Raramente são cursos que trazem novas práticas (professora 22).

Um professor apontou que os cursos, muitas vezes, tem uma preocupação com a motivação, autoajuda e voluntariado: “O que vi foram cursos com muito voluntariado e autoajuda” (professor 13).

A partir das falas dos professores podemos entender que as tendências racionais instrumentais estão fortemente presentes na formação continuada de

professores. A tendência racional instrumental permeia essa formação, no sentido de propor a eficiência institucional e reproduzir cursos utilitaristas e imediatistas (PAIM, 2007). A formação de professores dentro do modelo “treinamento” é fruto da racionalidade técnica (instrumental), fundamentado nas competências.

Essa vertente implica em uma formação de tecnólogos que apenas executam, mas não conhecem os fundamentos do seu fazer, limitando a um saber prático desvinculado do contexto social. Esse processo apresenta uma dicotomia entre os que planejam, decidem (especialistas) e os que executam (professores). Dessa forma, os saberes são hierarquizados, as tarefas divididas em prol da racionalização do trabalho escolar.

Percebemos então que, em sua grande maioria, os cursos são apresentados prontos, sem sentido para o professor e até mesmo desvinculados do contexto social e escolar. Quanto às políticas públicas educacionais, geralmente não atendem diretamente a demanda dos professores, pois as mesmas não decorrem de suas necessidades e desejos, sendo por vezes impostas (de cima para baixo), fato que provoca, mesmo quando apresentam iniciativas interessantes, o fracasso.

Entendemos assim, a partir dos posicionamentos dos professores, que, enquanto a formação de professores for restrita as “[...] injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 4), pois não propõe novas formas de organização da profissão, já que o “[...] discurso torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos” (NÓVOA, 2009, p. 7).

Para o autor não haverá nenhuma mudança significativa, se a formação não passar para dentro da profissão, ou seja, os professores como agentes na formação dos seus colegas de profissão. As propostas teóricas só fazem sentido se construídas dentro da profissão e apropriadas de reflexão dos professores sobre o seu trabalho, buscando-se assim o sentido na escolha dos caminhos a serem seguidos. Ao contrário disso, Behrens (1999) ressalta que se forem medidas apenas de fora não atenderão suas necessidades, pois por si só nenhum curso de formação docente leva a mudanças substanciais, principalmente se for apresentado aos professores de maneira estanque e desligada da prática pedagógica, bem como distante do contexto sócio-histórico do sujeito.

Onde estão as experiências dos professores nos cursos de formação?

A última questão solicitava o levantamento das positivities e negatividades da formação continuada para a realização do trabalho do professor em sala de aula. Vários professores colocaram que a formação continuada possibilita a união dos professores e o estabelecimento de diálogos e partilha de experiências. Percebemos aqui a questão da experiência como elementos centrais para o trabalho do professor, como nas falas a seguir:

Quando os cursos são voltados mais especificamente para alguma área, a troca de experiência é muito válida (professores 7,11,12,13). Troca de experiência com os professores nesses encontros, pois percebemos as dificuldades e os anseios na prática pedagógica, além de partilharmos metodologias que outros professores estão utilizando e quais os resultados (professor 14).

Possibilita a união dos professores, o diálogo e muitas vezes a solução de problemas. Da teoria pouca coisa se aproveita, pois muitas vezes são impostas (professor 18)

Entendemos que os saberes docentes são frutos da experiência de vida e da escola, porque são construídos no cotidiano,

[...] são saberes plurais e heterogêneos, pois se originam de diversas fontes ou espaços de formação. Levar em conta o processo de desenvolvimento profissional aliado ao pessoal é contribuir para a construção de identidade docente (TARDIF, 2000, p. 13-16).

Ao encontro dessas ideias, Behrens (2009) explica que os saberes são fundamentais no trabalho do professor, pois são concebidos e entendidos dentro do âmbito do ofício e da profissão. A formação dos professores e os saberes experienciais estão intimamente ligados aos aspectos da sua vida pessoal e com a identidade do docente, pois os indivíduos não são sujeitos fragmentados; por isso a necessidade de pensar na totalidade desse professor, para identificar como as relações são estabelecidas no “chão da escola”

onde atuam vários agentes com esse profissional: os pais, alunos, diretores e comunidade em geral. Ultrapassar os limites da racionalidade instrumental de ensino requer pensar sobre a figura do professor como indivíduo cheio de experiências que precisam ser contadas e, dessa maneira, como autor das suas práticas pedagógicas, deixando de ser submisso ao conhecimento produzido em outras instâncias, eliminando os resquícios de como deve ser o modelo padrão de professor.

Benjamin (2006a) nos mostra a necessidade de perceber que, na fala dos professores, ainda existe uma leitura de que os cursos de formação continuada produzem vivências mecanizadas, sem sentidos para o sujeito. Porém, o autor nos convida a construir uma história a contrapelo das tendências racionalistas instrumentais, desafiando os elementos da modernidade capitalista e abrindo espaços para engendrar experiências sensíveis.

Para Canário (2003), o trabalho de formação a partir das histórias experienciais procura desenvolver dispositivos de escuta de interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associados para promover uma rearticulação e recontextualização que as projete no futuro, tendo como elemento principal um saber e saber fazer para além das competências e do modelo regulador da sociedade capitalista.

Formação instrumental ou formação pedagógica? Perspectivas e desafios

Pudemos levantar algumas considerações a partir da análise da fala dos professores. Um elemento importante é o movimento de contradição, visto que alguns professores compreendem a necessidade de formação continuada ofertada pelo Estado como elemento central no trabalho docente, sendo que a dificuldade existente é de que essa formação seja realizada de forma mais ampla e que leve em consideração o saber e o fazer dos professores. Essas contradições se fazem presentes no espaço da escola, visto que muitos professores buscam formação fora da formação oficial, por considerarem que a mesma não leva em conta a necessidade da prática pedagógica como um elemento vinculado ao dia a dia da sala de aula. A formação continuada é realizada, mas, muitas vezes,

as ações oriundas desses processos são difíceis de serem implementadas, por inúmeros aspectos presentes no espaço escolar.

Tendo como base esse contexto, podemos afirmar que o principal modo pelo qual ocorre a intervenção do Estado sobre a educação é por meio de políticas públicas educacionais. Podemos perceber, pela fala dos professores, que as políticas públicas de formação continuada, na sua grande maioria, não levam em consideração o cotidiano do espaço escolar, as experiências e as sensibilidades dos professores.

A formação de professores, na maioria das vezes, assenta-se na perspectiva racional instrumental (PAIM, 2007). Essa perspectiva centra-se em um sistema, assegurando a adaptação técnica e, eventualmente, a adaptação psicológica dos indivíduos ao novo contexto social. Assim, as políticas públicas educacionais e os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Estaduais), muitas vezes, desconsideram as especificidades dos saberes docentes e ressaltam a valorização da técnica.

Quanto às políticas de formação de professores apresentadas nas propostas governamentais, Arroyo (2002, p. 203) explica que parte delas é fruto de discursos sobre a imagem dos professores como agentes “[...] despolitizados, alienados, sem consciência de classe, sem compromisso político e desmobilizados”. A propagação dessa visão é para disseminar a ideia da falta de competência dos professores, sendo uma saída para valorizar as novas técnicas pedagógicas e que se apresentam como “treinamentos” desconectados da realidade da escola e do cotidiano dos professores.

Sustentamos essas questões no pensamento de Benjamim (2006a), que explica que tal situação é fruto do avanço da modernidade capitalista. O autor coloca que esse avanço faz com que as experiências vividas se percam no curso do tempo, dando lugar ao aparecimento de histórias curtas, rápidas, assentadas na concepção de um tempo curto e fragmentado. Assim, as coisas, dentre elas o processo de trabalho e formação dos professores, modificam-se e tornam-se descartáveis.

Portanto, o avanço da modernidade capitalista devasta as tradições, as identidades e as experiências. Essa modernidade altera as sensibilidades dos indivíduos, o fazer humano e hierarquiza os conhecimentos, tanto na escola como na universidade (GALZERANI, 2008b).

Linhas (in) conclusivas

A partir da experiência compartilhada no projeto *Professor, seu lugar é aqui* e que está em desenvolvimento na escola mencionada, pudemos perceber que os professores vivem a fragmentação do seu fazer, um tempo homogêneo, mecânico, vazio de sentido, sobrepondo a supervalorização da competência, o deslocamento do processo de trabalho para os resultados, impossibilitando, muitas vezes, que os trabalhadores narrem suas trajetórias pessoais e docentes ou ainda desconsiderando-as em suas formações continuadas. Essa questão se faz presente na fala dos professores entrevistados, visto que a maioria aponta que seus saberes e experiências não são levados em consideração quando o Estado estrutura e oferece a formação continuada, reconhecida como “oficial”.

Nessa perspectiva apontada, os saberes docentes e as experiências, bem como as identidades, vão sendo esquecidas ou apagadas pelo avanço da modernidade capitalista. Os sujeitos vão sendo moldados, a partir da lógica da racionalidade instrumental. Os cursos de formação continuada acabam sendo ofertados para atingir essa lógica; por isso, tratam a prática pedagógica e o trabalho docente de forma homogênea, através de modelos formatados de como deve ser um “bom professor”.

Em diálogo com Walter Benjamin (2006a), o avanço da modernidade capitalista visa seguir uma proposta de formação continuada instrucional. Constatamos que, no Estado do Paraná, esse modelo, na maioria das vezes, é predominante, com vistas à desvalorização e interdição da experiência, do diálogo e da partilha dos professores. Em consequência dessa proposta, ficamos com as sensibilidades moldadas pela rapidez das informações, pelo imediatismo das “coisas”, da técnica pela técnica, e pelas relações sociais e educacionais efêmeras.

Nesse projeto partilhamos da concepção que envereda pelos caminhos da racionalidade estética que entende a formação continuada como um processo que liga as experiências de vida do professor articuladas aos contextos sociais e culturais mais amplos de nossa sociedade. Quando nos dispusemos a promover o diálogo com a escola envolvida na pesquisa, partimos na contramão ou, como diz Benjamin (2006a), a “contrapelo” dos elementos da modernidade capitalista apontados nesse debate. Buscamos, na segunda etapa do projeto *Professor, seu lugar é aqui*, pensar em “outras” possibilidades de formação continuada que superem as tendências instrumentais ancorando-se na racionalidade estética.

Trabalharemos o processo de formação continuada no espaço escolar, tendo como foco as narrativas, as memórias e as experiências dos professores, procurando encontrar outras sensibilidades que envolvam dimensões mais humanas e culturais mais ampliadas na sociedade.

Notas

- 1 A expressão “professores”, ao longo do texto, refere-se tanto a professores do sexo masculino como feminino.
- 2 A discussão sobre o fazer-se professor é fruto da leitura da tese de doutorado de Elison Paim sobre *Memórias e Experiências do fazer-se professor (a) de história da Faculdade de Educação* (Unicamp) e do artigo *Do Formar ao Fazer-se Professor* (PAIM, 2007).

Referências

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEHRENS, Marilda. *Formação Continuada e a Prática Pedagógica dos professores*. Curitiba: Champagnat, 1999.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador*. In: _____. *Obras Escolhidas*. v. I: Magia e técnica, arte e política. Tradução de S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2006a. .
- _____. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006b.
- CANÁRIO, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Formatos Avaliativos e Concepção de Docência*. Campinas: Autores Associados. 2005
- FELDFEBER, Myrian. Internacionalização da educação, “Tratado de livre comércio” e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, Elisa Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalla Andrade (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 65-80.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória Tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de história. *Cadernos do CEOM*, ano 21, n. 28, p. 15-29, 2008a.
- _____; PARDO, Maria Benedita Lima; LOPES, Amélia (Org.). Entrelazando conocimientos, memorias y prácticas educativas: una producción de culturas docentes IN: *Uma “nueva” cultura para la formación de maestros: es posible?* Porto, Portugal: Ed. Livisic/AMSE-AMCE-WAER, 2008b, p. 15-38.

NÓVOA, Antonio. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível: <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>

PAIM, Elison A. Do Formar ao Fazer-se Professor. In: MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad/Fapery, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação-ANPED*, Campinas, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.

recebido em 11 jul. 2014 / aprovado em 11 dez. 2014

Para referenciar este texto:

BATTINI, O.; FRANÇA, C. S. Projeto Professor, seu lugar é aqui: por uma nova cultura de formação continuada. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 131-146, jan./jun. 2015.

Corpo e currículo oculto na educação básica: discursos e práticas opressoras

The body and the hidden curriculum in primary education:
oppressive discourses and practices

Mônica de Ávila Todaro

Doutora em educação (UNICAMP-SP) e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE-SP (mestrado e doutorado)
mavilatodaro@uninove.br

Flávio de Jesus Landolpho

Licenciado em história, pedagogo e mestrando em educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE-SP)
fjlandolpho@uninove.br

Resumo

Propõe-se, no presente artigo, uma reflexão acerca das práticas hauridas nos discursos hegemônicos da inumanidade do outro, sobretudo pelo viés dos estigmas da corporeidade. Busca-se, por meio do estudo de caso, compreender a forma como os estudantes da educação básica assumem a legitimidade dos discursos opressores, pautando suas ações em exclusão, agressão e intolerância. A partir dos ideais de beleza e estereótipos da corporeidade e sexualidade, as palavras de ordem da estética e do consumo determinam as categorizações do humano e do inumano, permitindo as expressões da barbárie como ação, sob o desinteresse dos profissionais da educação, ou mesmo com a convivência passiva e discreta destes. Apresentar-se-á, neste texto, o currículo oculto como aprendizagem que ocorre fora da matriz curricular. Para isso, pautar-se-á nos pensamentos de Freire (1997), Derrida (2011), Foucault (2009), Gil (2000) e Moreira e Tadeu (2013).

Palavras-chave: Corpo. Currículo oculto. Educação básica.

Abstract

This article proposes a reflection about the practices explored by hegemonic discourses on the inhumanity of others, especially through the stigma of corporeity. By means of a case study, we sought to understand the way in which adolescents in Primary Education assume the legitimacy of oppressive discourses, basing their actions on exclusion, aggression and intolerance. Based on beauty ideals and corporeity and sexuality stereotypes, the watchwords of consumption and aesthetics determine the categorization of the human and inhuman, allowing the expression of barbarism as an action, under the indifference of educational professionals, or even with their passive and discrete connivance. This text will present the hidden curriculum as the learning that occurs outside the main curriculum. For that, this study will be guided by the thoughts of Freire (1997), Derrida (2011), Foucault (2009), Gil (2000) and Moreira and Tadeu (2013).

Key words: Body. Hidden curriculum. Primary education.

Corpo e humanização

“Quando Gregor Samsa despertou, certa manhã, de um sonho agitado viu que se transformara, durante o sono, numa espécie monstruosa de inseto.” Kafka.

Como cerne deste trabalho, temos a questão do corpo e da corporeidade como fator que desencadeia discursos e práticas que afirmam e assolam os ditos inumanos, como elementos que legitimam por oposição àqueles que se enxergam no discurso dos plenamente humanos.

A noção de corpo implica no entendimento do ser humano como um todo: que sente, se expressa, comunica, cria e significa. Corporeidade, aqui, é entendida como corpo vivenciado; o corpo em conexão com a sua subjetividade; o corpo relacional; o corpo como complexidade. Entretanto, cabe-nos questionar quais definições explicam as terminologias identificatórias e identitárias pertinentes à relação entre corpo e humanização.

Numa luta pela humanização do mundo, compartilhamos da esperança no potencial dos seres humanos em modificar o mundo e a si mesmos. Tal qual nos ensina Freire (1997), humanização e desumanização são possibilidades dos homens como seres inconclusos, mas só a primeira parece constituir a vocação do ser humano de ser mais.

Definir os termos “humano” e “inumano” é uma tarefa complexa, visto que seus sentidos trazem a reboque expressões que nos remetem ao animal e ao ser humano com toda a carga de simbolismos possíveis de produzir conceitos que se desvelem em ações.

Conforme Gil (2000), o termo inumano, como oposição afirmativa, aponta primeiramente o que não é humano, em cuja essência está contida a diferença que inspira o temor do “monstro” oculto em devir no interno de cada indivíduo e coletividade, e o humano que se afirma como aquele que rejeita a diferença contida no outro, o inumano, que é o anti-humano, ou seja, corpo e essência como animalidade e mero objeto na expressão do abjeto por excelência.

Derrida (2011) denuncia que o animal não humano é o primeiro inumano na hierarquia do discurso: a identidade humana cria a identidade inumana para justificar os que manipulam e os que são manipulados como sendo naturalidade,

e cujas ações se tornam legítimas ainda que sumamente injustificáveis. Nesse sentido, não há nada mais inverso à humanização do que as práticas discursivas de humilhação e desrespeito.

Em Ruanda, os Tutsis barbarizados por seus algozes Hutus eram chamados de “baratas” associando a reação quase instintiva de repugnância e desejo de extermínio que aquelas criaturas ensejam nos humanos com a prática sistemática de tortura e genocídio àqueles inumanizados, como se fossem feitos idênticos (HATZFELD, 2003).

Não por acaso este texto apresenta logo de início a personagem de Kafka que se vê transformada em barata. Na primeira parte da obra em questão, vemos o protagonista da história (Gregor) metamorfoseado e observamos o modo como é recebido por sua família em sua nova forma. Na segunda, somos apresentados ao cotidiano de um Gregor isolado e rejeitado. Já na terceira e última parte, observamos a personagem já fraca e muito abalada psicologicamente. Talvez essa seja a trajetória da formação de identidade daqueles que são vítimas de atitudes e discursos preconceituosos presentes nas relações interpessoais, no interior da escola de educação básica.

A educação considerada como uma experiência profundamente humana exige o entendimento que as pessoas aprendem com seu corpo. Porém, a percepção do seu corpo e do corpo do outro está ligada às demandas de uma sociedade baseada na imagem corporal. O reflexo disso na escola se dá por meio da busca de um padrão de beleza que se aproxima daquilo que a mídia oferece e vende como ideal. Corpos magros, musculosos, altos, de pessoas sempre jovens e, na maioria, brancas são os de maior veiculação. O currículo tem um papel importante na criação de uma visão crítica capaz de promover o respeito a todas as pessoas-corpos que ali estão.

Corpo e currículo

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder; transmite visões sociais particulares e interessadas e produz identidades individuais e sociais. Ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; TADEU, 2013).

O currículo, para efeitos de reflexão acadêmica nesse tópico, é entendido a partir da articulação de, pelo menos, três dimensões: psicológica, como projeto de subjetividades; social, como projeto de um sujeito social; e política, como projeto de cidadãos.

O corpo faz parte do currículo escolar, por meio de sua matriz curricular, somente nas aulas de Educação Física e de Ciências ou Biologia. Para além destas disciplinas, ele é vivenciado na formação da identidade e da subjetividade. Trata-se de aprender “quem sou eu” pelo exemplo dado pelos colegas e pelos educadores; pelas imagens veiculadas nos meios simbólicos (livros didáticos, televisão, revistas, etc.) e pela experiência direta (relações interpessoais).

Comportar-se de modo a adequar-se ao grupo do qual faz parte e aproximar-se do chamado “padrão de beleza” passam a ser os desafios daqueles que estão em idade escolar. Ser gorda demais, magra demais, alta demais, baixa demais; usar óculos ou roupas que não estão na moda; ter a cor, a origem étnica, a orientação sexual, a religião ou a origem socioeconômica diferente, é possuir características que podem levar à privação do direito de ser diferente.

Atitudes negativas, crenças e preconceitos são “ensinados” na escola mesmo que não de modo formal, influenciando o modo de agir frente a determinado objeto ou pessoa. A esta aprendizagem que ocorre fora da matriz curricular, mas no interior da instituição escolar, estamos chamando de currículo oculto. É o ensino (e a aprendizagem) da submissão, do preconceito, do individualismo, assim como pode vir a ser a aprendizagem (e o ensino) da autonomia e da solidariedade, por exemplo.

Ao desenvolver estratégias para a aprendizagem dos conteúdos atitudinais (atitudes, valores), um dos papéis mais importantes da escola, e de todos que nela estão, gerencia-se o currículo oculto. A maior parte dos problemas de agressão, considerados como “bullying”, está vinculada a conteúdos que são ensinados e aprendidos de forma não explícita nas relações interpessoais que se constroem na escola.

Tal como podemos entender,

O bullying, termo sem equivalente em português, é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, de forma velada ou explícita, adotadas por um ou mais indivíduos contra outro (os), causando dor, angústia

e sofrimento. Está presente na família, na escola, no trabalho, na comunidade, mas é na escola e no trabalho que o fenômeno bullying se revela, se acentua e marca de forma indelével a alma do indivíduo, aterrorizando-o e levando-o a reações desesperadas, podendo chegar até ao suicídio (FANTE, 2005).

É comum no cotidiano escolar brasileiro, na prática do “bullying”, associar a aparência dos estudantes à de animais ou de objetos. Comparar as pessoas obesas com suínos e baleias; os jovens homossexuais (ainda mais se denotarem fragilidade ou efeminação) serem maculados com os epítomes de “veado/viado” e “bicha”; às meninas lésbicas ou “masculinizadas”, o termo é “sapatão”; às consideradas sexualmente ativas a comparação é com “vacas” ou “galinhas” e aos afrodescendentes, maiormente se forem pobres, a comparação é com “macacos” e “urubus”, reforçando que estes afrontados já não pertencem à condição humana, mas que estão arquetipicamente no mesmo nível dos animais inseridos na natureza ou objetos, portanto passíveis de serem manipulados e nomeados ao bel prazer.

Em sendo a escola o lócus onde a socialização se consolida como produção da autoimagem e da imagem do outro a partir das questões da corporeidade, não podemos ignorar o que está em jogo nas categorizações e estigmatizações dos corpos e identidades, já que a sociedade em gestação ali se encontra.

A educação, assim como a entendemos, fundamenta-se na socialização. É uma interação na qual os seres humanos se engajam para se fazerem, isto é, para fazerem-se humanos, tanto coletiva como pessoalmente. [...] Como seres humanos nós projetamos e colocamos diante de nós a imagem do ser que desejamos ser e nos esforçamos para tornar-nos o ser pretendido, individual e coletivamente. Estamos inseridos, pois, em um processo de humanização contínua. A educação, assim como a socialização, é essencial para o processo de humanização. Promove a compreensão do que significa ser gente e promove o acesso ao conhecimento pelo qual nos tornamos humanos. Desafia-nos a nos produzirmos mediante a ação conjunta e a interação conosco próprios. (BECK, 1996, p. 65).

Assim, superar a condição forjada no discurso que açula os “humanos” contra os que ostentam involuntariamente o libelo de inumanos exige a força de um Atlas, ao longo de um tempo sem fim, isso porque não basta podar os galhos da árvore de *Schadenfreude*¹, mas arrancar suas raízes e calciná-las diante do altar da ética da vida.

A condição humana é para além do biológico, um produto do simbólico. Tal como afirma Foucault (2009), o mundo que entendemos como “verdade” nada mais é do que o simbólico aceito e massificado pelo discurso.

Segundo o mesmo autor, o momento histórico determina o limite do pensamento, já que ninguém está imune ao poder de dominação do discurso. Para cada tempo, o discurso determina uma ética, uma estética e todas as legitimidades e ilegitimidades que se podem enxergar, exercer e sentir (FOUCAULT, 2009).

É nesta lógica que os humanos se arvoram para hierarquizar a realidade, culpabilizando os inumanos e criando um padrão imagético, sexual e de conduta que se reportam ao discurso de mundo a partir de exclusões e da oposição ao outro em caráter estético no sentido teratológico, ou seja, afirmando a diferença como inumanidade, como monstruosidade passível de erigir-se enquanto espetáculo ou ensejo de extermínio (GIL, 2000).

Estudo de caso

Diante do acima exposto, passaremos a descrever e analisar um caso que permeou o cotidiano escolar e foi veiculado pela imprensa que, por razões óbvias, não pode ignorar de contínuo os referidos temas tabus. A partir de ocorrências significativas, e dada a dimensão da barbárie que denota, veremos como se desenharam os discursos e as práticas que são hauridas em seu bojo.

O caso é, no nosso entendimento, uma das ocorrências mais degradantes de que se tem notícia no Brasil. Aconteceu em Vitória, capital do Espírito Santo, no mês de fevereiro de 2012 e foi assim veiculado na mídia: “O garoto Rolliver de Jesus, de 12 anos, enforcou-se em sua casa, com o cinto da mãe, no auge do desespero. A mãe atribuiu o suicídio do filho ao fato do mesmo estar cansado de

1 Empréstimo linguístico da língua alemã também usado em outras línguas do Ocidente para designar o sentimento de alegria ou satisfação perante o dano ou infortúnio de um terceiro. Em português, o termo mais adequado para se traduzir *schadenfreude* é “escárnio”.

ser agredido física e moralmente na escola onde estudava, por ser obeso e denotar características afeminadas. O menino deixou uma carta pedindo desculpas aos pais pelo suicídio e se perguntando que não sabia por que era alvo de tantas humilhações”. (SANTOS, 2012).

Percebe-se que não foi um único momento de humilhação que levou o garoto ao suicídio, mas sim repetidos discursos e práticas opressoras que diminuam o papel humano de Rolliver, revelando uma cultura escolar cujas bases foram legitimadas pela estigmatização.

A notícia também traz que: “Eles [os alunos] o chamavam de gay, bicha, gordinho. Às vezes, ele ia embora chorando”, contou uma colega do menino. De acordo com outro aluno da escola, no dia do suicídio, as crianças fizeram uma roda ao redor de Rolliver de Jesus dos Santos e começaram a hostilizar o garoto. (SANTOS, 2012).

Nota-se que, mesmo diante das queixas insistentes da mãe e do garoto, os algozes de Rolliver sentiam-se encorajados a persistirem e redobram as agressões e humilhações, cientes do descaso ou mesmo da conivência silente de professores, funcionários e do corpo dirigente da escola.

Analisar o episódio somente pelo âmbito do estético significaria ignorar que uma enormidade de práticas, muitas delas fatais, tem vez sempre que um alvo é eleito para a celebração da inumanização como espetáculo.

Parece importante retomar o entendimento de que o currículo oculto se refere aos aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial. Isso acontece quando, por exemplo, algum profissional da educação atribui apelidos cruéis aos alunos, tornando tal ação como “natural” e permitindo que outros perpetuem discursos humilhantes, o que começa como “brincadeira” nos intervalos, no recreio e até mesmo nas aulas de Educação Física. Acontece, também, quando educadores comparam alunos, chamam a atenção deles publicamente, mostram preferência a determinados alunos em detrimento de outros ou fazem comentários depreciativos.

Sabe-se que a tarefa de todos os atores escolares (educadores) reside no respeito por si e pelos outros e na luta em defesa dos direitos de sermos verdadeiramente humanos.

E essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se

sentem opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (FREIRE, 1993, p. 31).

Diante do exposto, pergunta-se: O currículo tem reforçado as desigualdades e naturalizado o tratamento dado aos considerados diferentes? Os discursos e práticas violentas presentes na escola têm sido suficientemente explorados quando analisamos e organizamos o currículo? Os livros didáticos e paradidáticos, o espaço físico e os conteúdos escolares estão abertos à diversidade? Os educadores têm recebido formação suficiente (inicial e continuada) para dar conta de tema tão atual e necessário?

A ocorrência do suicídio de Rolliver parece-nos sintomática do movediço arcabouço das relações humano-inumano e na relação entre currículo oculto e escola. Apesar de estarmos aqui tratando de um caso específico, sabe-se que esse não é um episódio esporádico, mas um fenômeno violento que se dá em muitas instituições escolares e que propicia uma vida de sofrimento para uns e de conformismo para outros.

Se acreditamos que cabe ao currículo auxiliar na formação de indivíduos capazes de lidar bem com as diferenças e no desenvolvimento de uma sociedade na qual todos os indivíduos sejam valorizados, então o caso acima descrito talvez esteja nos mostrando as falhas da escola enquanto instituição social e nosso desafio enquanto educadores.

Considerações

O tema proposto não se esgota no presente texto. Ao longo da compilação do trabalho não pudemos furtar-nos a uma gama imensa de sentimentos e ânsias: raiva, vergonha, medo e esperança. Isso porque foi impossível não indignar-nos frente ao exemplo brutal aqui exposto, na medida em que nos apegamos à crença demasiado humana de esperar que tais males não se repitam mais, porque ainda acreditamos na educação para a civilidade e para a liberdade para a humanização de todos.

No caso citado e analisado, temos prova viva não só da banalidade do mal, mas do fascínio que este exerce sobre uma sociedade esvaziada de sentidos mais

profundos que a miséria do individualismo, que não permite a existência do outro considerado diferente e por isso passível de ser humilhado, manipulado e eliminado.

O discurso da inumanidade perpassa a sociedade e os indivíduos de forma muito real, como ação, ao destacar a tantos como alvo daqueles que se querem “iguais” numa sociedade que não se conforma com as diferenças.

Frente a essa crise da existência, presente não somente nos ambientes educativos, todos os esforços devem ser disponibilizados para que a desmistificação do mal ocorra de forma inequívoca e que a estética não mais enseje a corporeidade do outro como monstruosidade. Tais conjecturas nos reportam, novamente, a Gregor Samsa, da obra-prima de Kafka *A Metamorfose*, que da noite para o dia viu-se destituído da condição humana, execrado pela própria família e pela sociedade, assim como é praxe acontecer com inumanos.

Conclui-se que, no embate entre opressores e oprimidos, quem perde somos todos nós, pessoas-corpos, pois

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. (FREIRE, 1993, p. 30).

Referências

- BECK, Nestor L. J. *Educar para a vida em sociedade: estudos em ciências da educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- DERRIDA, Jacques. *O animal que logo sou*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.
- FANTE, Cléo. *Fenômeno Bullying*. Campinas: Versus, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- GIL, José. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HATZFELD, Jean. *Uma temporada de facções*: relatos do genocídio em Ruanda. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KAFKA, Franz. *A metamorfose*. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, João. *Garoto de 12 anos comete suicídio*. Disponível em: <<http://www.s1noticias.com/2012/03/garoto-de-12-anos-comete-suicidio-apos.html>>. Acesso em: 1 abr. 2013.

recebido em 6 out. 2014 / aprovado em 14 abr. 2015

Para referenciar este texto:

TODARO, M. Á.; LANDOLPHO, F. J. Corpo e currículo oculto na educação básica: discursos e práticas opressoras. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 147-156, jan./jun. 2015.

Uma leitura sobre infância a partir das peças radiofônicas de Walter Benjamin

A reading about childhood through the radio plays of Walter Benjamin

Caroline Trapp de Queiroz

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea (GPICC - www.gpicc.pro.br).
trapp.queiroz@gmail.com

Resumo

Nossa proposta é colocar em debate uma possível leitura da concepção benjaminiana de infância a partir da análise de duas peças radiofônicas apresentadas pelo filósofo Walter Benjamin às crianças em seu programa de rádio infantil “A hora das crianças”, transmitido entre os anos de 1927 e 1933 em emissoras de Berlim e Frankfurt, na Alemanha. A compreensão de que a criança está na cultura, modificando-a e por ela sendo modificada, sustenta, a partir das leituras de Benjamin, a ideia de uma infância como experiência que afeta e constitui as crianças de modo singular, seja em que contexto, tempo ou espaço for, o que transcende qualquer idealização.

Palavras-chave: Infância. Experiência. Walter Benjamin.

Abstract

Our proposal is to put in debate one possible reading of Benjamin’s conception of childhood through the analysis of two radio plays presented to the children by the philosopher Walter Benjamin in his radio program “Children’s time”, broadcasted between 1927 and 1933 through radio stations in Berlin and Frankfurt, Germany. The understanding that the children are in culture, changing it and being changed by it, as from the readings of Benjamin, the idea of the childhood as an experience that affects children in a unique way, in whatever context, time or space, what transcends any idealization.

Key words: Childhood. Experience. Walter Benjamin.

A infância nas ondas do rádio

Entre os anos de 1927 e 1933, o filósofo alemão Walter Benjamin apresentou narrativas radiofônicas para crianças no programa de rádio “A hora das crianças”,¹ transmitido em emissoras de Berlim e Frankfurt. Desses programas, nenhum áudio foi conservado, tendo-se como registro apenas os escritos que serviram de base para a apresentação dessas narrativas, escritos esses que “[. . .] chegaram até nós graças ao hábito que Benjamin cultivara de arquivar os trabalhos feitos, enviar cópias para amigos/interlocutores ou, ainda, de publicar prévia ou posteriormente os escritos feitos para este fim” (PEREIRA, 2009, p. 259). Com duração aproximada de vinte a trinta minutos, os textos que compõem a coleção do programa infantil foram traduzidos por Aldo Medeiros e publicados no Brasil em 2015 sob o título de “*A Hora das Crianças: Narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*” (BENJAMIN, 2015).

Nosso objetivo para este artigo² é colocar em debate a concepção benjaminiana de infância a partir de um breve entrelaçamento entre sua teoria e dois desses programas de rádio; são eles: “Passeios pelos brinquedos de Berlim I” e “Passeios pelos brinquedos de Berlim II”. Entendemos que essas narrativas permitem uma aproximação com a concepção de infância que Benjamin põe em prática no trato com as crianças. Nas narrativas que selecionamos, Benjamin conta um pouco sobre um passeio que fez pelas lojas de brinquedos de Berlim, entrelaçando reflexões sobre os brinquedos produzidos e comercializados para as crianças que vê nesse passeio e aqueles que povoaram sua própria infância.

Para nós, essas narrativas tornam manifestas, na prática, toda uma teoria de infância que perpassa a obra benjaminiana.³ Importa dizer que nosso interesse é traçar um paralelo entre o modo como Benjamin lidava com as crianças em seus programas de rádio e o modo como delas falava em seus escritos. Essa intencionalidade diz respeito à percepção de que toda a teoria institui uma ética nos modos de fazer, agir e ser, o que significa que olhar para os programas de rádio que Benjamin dirigiu às crianças pode contribuir para uma maior compreensão da ideia de infância da qual ele fala abertamente em suas obras. Assim, as narrativas radiofônicas de Benjamin,

Falam da sua infância em Berlim antes da primeira Guerra e das transformações urbanas trazidas pela sua reconstrução, falam

de livros surpreendentes e de escritores instigantes (Hoffmann, Rellstab, Glassbrenner, Goethe, Sade, etc.), falam de catástrofes naturais, brinquedos, teatro de marionetes, ciganos, magias, bruxarias, falsificadores de selos e contrabandistas de bebidas, a tomada da Bastilha, exposições universais etc. (PEREIRA, 2009, p. 267).

Em relação à infância, a discussão é extensa e perpassa diferentes campos do saber, científico ou não. Na cultura popular, por exemplo, instaurou-se no imaginário que crianças não deviam partilhar conversas de adultos. No bojo dessa máxima, temos gerações e gerações de crianças que tiveram negligenciadas suas vozes diante dos mais diversos assuntos. Resgatar hoje uma experiência radiofônica que, ainda no século passado, propunha narrar todo o tipo de temática às crianças é a forma que busco para reafirmar que as crianças estão no mundo e na cultura se relacionando com inúmeros elementos, sujeitos, práticas, saberes e, assim, construindo sua percepção de mundo e de vida ao mesmo tempo em que a vivem, ou seja, experienciando tudo na carne desde a mais tenra idade. Julgamos necessário afirmar que a participação das crianças na sociedade e na cultura é lugar-comum em maior parte das análises sobre a infância, de maneira que,

No âmbito dos estudos da infância, é matéria corrente a compreensão de que a criança nasce inserida numa cultura e que a criança a ressignifica e recria com os instrumentos que essa mesma cultura lhe permite. Em suas brincadeiras, suas demandas e seus modos de agir, mais do que imitar o mundo social supostamente já instituído, as crianças formulam a sua crítica, o afetam e o recriam (PEREIRA, 2013, p. 322).

Ademais, acreditamos que recuperar uma experiência radiofônica que se dirigiu às crianças numa perspectiva de infância que guarda potencialidades capazes de nos inspirar nos mais diferentes contextos é relevante na medida em que chama atenção para olhar com cuidado aos modos como nos dirigimos hoje à infância que conhecemos. Pensar infância a partir de Benjamin é pensar como lidamos com o sujeito criança enquanto agente histórico e indivíduo dotado de subjetividade.

Memória, experiência, narrativa e história em Walter Benjamin

Muitos são os artigos que se voltam à análise da infância a partir dos textos que Benjamin escreveu resgatando memórias de sua própria infância e analisando as infâncias que o circundavam em sua atualidade. Como o propósito para esse artigo é olhar para as narrativas da rádio, pensamos que um breve desvio em direção aos conceitos de história, memória, experiência e narrativa é suficiente para adentrarmos, ainda que superficialmente, a lógica e a visão de mundo de Benjamin, movimento essencial para traçar a análise pretendida e compreender sua concepção de infância.

A concepção de história presente nas *Teses sobre o conceito de história* (BENJAMIN, 2012d) se constitui como elemento fundante das concepções benjaminianas de experiência, narrativa e memória, todas importantes para o desenvolvimento de sua ideia de infância. Para ele, a modernidade acabou por expropriar o sujeito da sua própria história, ao lançar os homens ao individualismo e à competição, características do sistema capitalista. Sem a marca da coletividade e sem o encontro com outras histórias, a ciência histórica de fins do século XIX a meados do XX – essa a que Benjamin dirige suas críticas – se preocupava com os grandes homens e seus grandes feitos. A fim de legitimar sua cientificidade e também as ações dos “grandes”, a história era contada a partir do passado escrito, registrado em documentações oficiais, ou seja, um passado que julgava-se real e cuja descrição de eventos traria a isenção e a imparcialidade a que aspiravam os historiadores do período. Nesse sentido, o tempo de curta duração, da narrativa dos acontecimentos, um tempo linear e acumulativo, que caminhava em direção ao progresso era o tempo priorizado pela história oficial.⁴

Benjamin fala dessa crítica à história oficial com as crianças no fragmento que trazemos a seguir, o qual acreditamos ser significativo para falar dos conceitos de memória, experiência, narrativa e história que, em sua teoria, vão se desdobrando,

Quando era jovem, aprendi história lendo o Neubauer, que ainda deve existir em muitas escolas, talvez hoje um pouco diferente do que era antes. Na época o que mais me chamava atenção era que as páginas eram divididas em caracteres grandes

e pequenos. As páginas com caracteres grandes falavam de príncipes, guerras, tratados de paz, alianças, datas etc., coisas que tínhamos que decorar, e eu não achava muita graça. Em caracteres pequenos vinham as páginas com a, assim chamada, história das civilizações, contando sobre os costumes e tradições das pessoas em tempos antigos, suas crenças, sua arte, ciência, suas construções etc. Aqui não era preciso decorar, bastava ler, o que era muito mais divertido. Por mim, as páginas impressas em caracteres pequenos poderiam ter sido em número muito maior. Não se ouvia falar muito sobre essas coisas durante a aula. O professor de alemão dizia: isto vocês vão ver na aula de História, e o professor de História: isto vocês vão ver na aula de alemão. No final acabávamos quase sempre sem ouvir nada (BENJAMIN, 2015, p. 181).

Uma história contada pela ótica do vencedor é uma história de letra grande, uma história de nomes, nomes de pessoas, nomes de documentos, nomes de guerras. A essa ideia de história, Benjamin contrapõe a narrativa e a produção de memória. Para ele, é o compartilhamento de memórias e a narrativa das experiências que permitem que nos enxerguemos uns nas histórias dos outros, possibilitando que os indivíduos recuperem o senso de coletividade furtado pela modernidade. É o que faz Benjamin (2012a) ao compartilhar suas histórias de vida e de infância. O resgate da memória e da experiência pela narrativa seria o caminho para o sentimento de pertencimento à história que, para ele, é feita de narrativas do cotidiano, narrativas de experiências, narrativas das “gentes”. Isso porque, se a experiência afeta o sujeito de forma singular, o compartilhamento de experiências torna coletivo os seus sentidos a partir da narrativa. Essa ideia de história faz todo o sentido quando olhamos para sua ideia de tempo, um tempo cujo passado não está encerrado, mas presente num presente no qual ele tem pretensões.

As “gentes”, os cotidianos, a vida miúda que não aparece nessas letras grandes figuram como o caminho para o que Benjamin chama de “escovar a história a contrapelo”, ou seja, trazer os oprimidos ao protagonismo histórico e as contradições ao debate. Ora, se nos contam a história “aos cacos”, precisamos recolocar os “cacos” que, propositalmente, foram deixados de fora da narrativa.

É dessa forma que mudamos o passado – conformado porque construído com base na tradição dos vencedores – e transformamos o sentido da própria história, trazendo no presente um passado vivo, um passado que se (re)insere na história e vê “redimida” a sua opressão. Benjamin “escova a história a contrapelo” ao falar dos sujeitos silenciados pela história, “[. . .] crianças, ciganos, bruxas, bandoleiros, pobres e também formas apagadas do teatro e da literatura – instigando as crianças a construírem uma escuta para as histórias contadas em ‘letra pequena.’” (PEREIRA, 2009, p. 267).

Passeio pelos brinquedos de Berlim com a hora das crianças

Em texto que visa apresentar os programas infantis de Benjamin, Pereira (2009, p. 260) chama atenção ao fato de que tratava-se de uma análise de narrativas radiofônicas “[. . .] subtraídas de seu principal elemento constitutivo, o som”. No caso deste artigo, isso significa dizer que as peças radiofônicas de Benjamin serão analisadas em seu aspecto discursivo, como texto escrito, e não como programa de rádio, uma vez que não temos nem a possibilidade de ouvir e, menos ainda, de mapear a receptividade desses programas. Julgamos essa ponderação necessária, pois pensar uma metodologia é pensar aquilo que nos chega enquanto fonte histórica e registro humano e, da mesma forma, o posicionamento ético a que nos implicamos nessa análise. Esse fator não deturpa, entretanto, o sentido do texto, já que “[. . .] quem escuta uma história está em companhia do narrador; mesmo quem a lê partilha desta companhia” (BENJAMIN, 2012b, p. 230). Assim, embora estejamos cientes do nosso afastamento em relação aos programas transmitidos pela rádio – afastamento no tempo, no espaço e no contexto de veiculação –, temos a mesma clareza quanto à nossa aproximação em relação ao discurso que para esses programas Benjamin elaborou.

Para as análises propostas, procuramos agrupar as narrativas selecionadas de acordo com os seguintes eixos: a desconstrução da infância idealizada e o lugar da criança na cultura. Ao término da análise, procuraremos tecer a incidência dessas questões à ideia de infância enquanto experiência. Em relação à desconstrução da infância idealizada, encontramos, primeiramente, um posicionamento do autor na obra *Rua de mão única*,

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – meios de apresentação, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice. Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrubescimento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. (BENJAMIN, 2012c, p. 17).

Aqui Benjamin critica a falta de sensibilidade para perceber o que é de interesse das crianças. O pedantismo dos pedagogos para criar os mais diferentes materiais e brinquedos educativos os impede de perceber que infantil é tudo aquilo pelo que as crianças voltam o seu olhar. Essa mesma característica na criação de coisas “para” crianças é alvo de reflexão por parte do filósofo nos programas radiofônicos infantis. Em “Passeio pelos brinquedos de Berlim II”, ao falar sobre um jogo elétrico de perguntas e respostas em que, ao inserir um pino ao lado da pergunta e outro ao lado daquilo que se pensa ser a resposta, uma luz acende indicando se a criança acertou ou não, Benjamin (2015b, p. 68) explica, “[...] é claro que se trata de um brinquedo nada inocente, no qual o professor espertamente se transformou em uma lâmpada. E ainda há outros brinquedos onde a escola se infiltrou e está camuflada”.

Contra esse pedantismo que necessita de objetivos cartesianos mesmo nos brinquedos infantis, Benjamin contrapõe o interesse das crianças pelo residual, chamando a atenção para o olhar das crianças que se volta àquilo que, muitas vezes, os adultos desprezam – pela incapacidade de sensibilidade, arriscamos afirmar:

[...] as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas e para elas unicamente. (BENJAMIN, 2012c, p. 17).

Dessa forma, as crianças criam um pequeno mundo próprio de coisas e significados inserido em um mundo maior. Isso nos leva ao próximo eixo, ou seja,

à afirmação de que a criança está na cultura. Ainda que Benjamin afirme o lugar da criança nesse pequeno mundo que ela cria para si, no qual a maneira de olhar, a forma de viver, os anseios e os hábitos são todos subjetivos, da mesma forma, ele faz questão de enfatizar o lugar da criança inserida na cultura, produzindo e sendo produzida por ela em um movimento de mútuo afetamento. A infância, nesse sentido, é social e historicamente marcada, sendo constituída na relação com o meio em que a criança vive, que é alterado pela sua ação, mas também a partir da interação com seus pares, com os adultos e consigo mesmas.

Esse lugar “monadal”⁵ da criança, ou seja, um lugar marcado pela especificidade, mas que, ao mesmo tempo, guarda laços com a cultura de maneira geral, é destacado por Benjamin (2015a, p. 61) no programa “Passeio pelos brinquedos de Berlim I”;

Eu disse a mim mesmo, os adultos podem escutar no rádio todo o tipo de programa que interesse a eles, com informações especializadas, apesar de, ou exatamente porque eles já entendem do assunto tratado, no mínimo tanto quanto o locutor do programa. E porque não se pode fazer também estes programas especializados para crianças? Por exemplo sobre brinquedos, apesar de, ou exatamente porque eles entendem de brinquedos no mínimo tanto quanto o homem que aqui lhes fala.

A concepção de um saber infantil especializado está diretamente relacionada à ideia desse pequeno mundo próprio das crianças e ao reconhecimento que essa especificidade deve ganhar quando se pretende pensar e agir “com” e “sobre” as crianças. Em contrapartida, reconhecer a criação, elaboração e inventividade das crianças não pressupõe compreendê-las apartadas da cultura,

Pois se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um diálogo de sinais entre a criança e o povo. Um diálogo de sinais, para cuja decifração seguro. (BENJAMIN, 2002, p. 94).

Portanto, esse reconhecimento deve existir quando se fala “de” infância, uma vez que, enquanto adultos, temos da infância aquilo que guardamos em nossa vivência como memória. Entretanto, isso não basta se quisermos saber da infância contemporânea, pois desta apenas as crianças que hoje compõem a categoria podem dizer, já que a vivem enquanto experiência “do” e “no” presente. Aqui reside a ideia da potência expressa pela infância no que se refere à partilha de sentidos entre sujeitos de diferentes gerações. Essa construção de um saber que se situa no limiar entre o que já se sabe, “memorialisticamente”, dessa experiência de infância e o que não sabe das experiências dos “outros” que habitam essa categoria hoje é o que de mais convidativo há no pensamento de Benjamin acerca da infância. Para ele, é na relação entre adultos e crianças que se situa a possibilidade das trocas intergeracionais e, assim, da construção de uma ideia de infância mais sensível e menos preocupada com a “pedagogização” da vida das crianças.

Os eixos de análise das narrativas de Benjamin permitem verificar na prática diretrizes que embasam sua teoria de história, memória, experiência e narrativa, bem como enfatizam a ideia de infância enquanto experiência, uma vez que ela se expressa nesse lugar de existência, potência e vivência da criança. Lugar que Benjamin adentra para se dirigir a elas com a sinceridade de quem reconhece suas singularidades e suas formas de enxergar e se relacionar com o mundo. Como experiência, Benjamin nos permite compreender a infância fora da lógica da tutela que muitas vezes guia a ação dos adultos. Falando às crianças sobre os mais diferentes assuntos de maneira sincera e sem a “infantilização” característica das atuais produções midiáticas voltadas à infância, o filósofo já chamava atenção, no século passado, ao fato de que se poderia falar sobre tudo com as crianças, uma vez que, inseridas na cultura, nada haveria nessa dinâmica que não as afetasse e, “[...] portanto, que não há nada da realidade social de que fazem parte que não possa ser dito ou dialogado com as crianças, desde que lhes afete com sinceridade” (PEREIRA; MACEDO, 2012, p. 50).

O entendimento de que a criança está na cultura vivenciando-a, modificando-a e, ao mesmo tempo, sendo por ela afetada e modificada, a partir das leituras de Benjamin, nos leva à percepção de uma infância como experiência constitutiva do sujeito criança, seja em que contexto, tempo ou espaço for, que afeta as crianças de modo singular.⁶ Para nós, a infância não é posse, não se tem uma infância, vive-se uma infância, pois ela é uma experiência que transcende

qualquer idealização. Quando falamos “com”, “de” e “sobre” crianças, devemos ter claro que seu lugar na cultura é de protagonismo e narração de uma produção e história que lhes pertencem por direito por se tratar de criações subjetivas.

É, portanto, essa teoria acerca da infância que assinamos como um compromisso, um ato político e uma diretriz que guia nosso posicionamento perante a vida. É importante destacar que Benjamin não formula nesses termos uma “infância enquanto experiência”, mas que essa é uma leitura que nós fazemos a partir de sua teoria e também da análise de seus programas de rádio, leitura pela qual nos responsabilizamos por completo. Assim, acreditamos que a análise empreendida até aqui e a assinatura dessa teoria “[...] institui a possibilidade da crítica, dos confrontos ideológicos, da polifonia, da discursividade” (PEREIRA; MACEDO, 2012, p. 85) com nossos pares.

Considerações

Este artigo teve como objetivo colocar em debate a concepção benjaminiana de infância que entendemos aqui como experiência. Benjamin nos apresenta uma concepção de infância tanto a partir de uma observação a seu posicionamento diante das crianças nos programas de rádio quanto a partir da leitura de seus textos, o que evoca o imbricamento entre teoria e prática que o acompanha na vida. A compreensão de que a criança está na cultura, nos leva a pensar que esses sujeitos estão construindo uma categoria de infância própria que é social, cultural, histórica e plural, ainda que nas singularidades que compõem a vida, como faixas etárias, particularidades étnicas, diferenças socioeconômicas, etc. Isso significa que, cada experiência implica uma forma diferente de viver e experimentar a infância, e essas formas fogem à qualquer idealização.

Benjamin parecia saber desse lugar das crianças – a cultura – ao narrar a elas fatos que aconteciam na cidade, como o tráfico de bebidas alcoólicas, as catástrofes naturais, os incêndios, e mesmo aquilo que circulava em termos de literatura, eventos e personalidades, por exemplo. Nesse sentido,

Se Descartes concebe [a infância] como um momento patológico do conhecimento – época na qual a alma está tão misturada ao corpo para fins de sobrevivência que a impossibilita de pensar –,

para Benjamin é um modo de existência crítico e epistemológico, crítico em sentido epistemológico (MATOS, 1997, p. 39).

Essa criticidade que Matos enxerga na ideia de infância de Benjamin coloca em questão a imagem da criança como ser repleto de incapacidades, supostamente ingênuo, que necessita de tutela e restrições. Para Benjamin, o lugar do “não saber” é um lugar antes de possibilidades que de deficiências. De acordo com Gagnebin (2005, p. 180),

Benjamin não ressalta a ingenuidade ou a inocência infantis, mas, sim, a inabilidade, a desorientação, a falta de desenvoltura das crianças em oposição à “segurança” dos adultos. Mas essa incapacidade infantil é preciosa: [...] porque contém a experiência preciosa e essencial ao homem do seu desajustamento em relação ao mundo, da sua insegurança primeira, enfim da sua não-soberania.

Esse “não saber” é também destacado por Larrosa (1998) em *Pedagogia Profana*, que nos elucida quanto à importância de enxergar a criança como “outro” e que essa perspectiva pressupõe uma suspensão daquilo que pensamos saber da infância, uma vez que com esses saberes vêm também a autoridade e o poder que muitas vezes retiram da infância sua legitimidade enquanto experiência em detrimento de uma infância vivida como memória do adulto; ou seja, enquanto adultos, pensamos saber tudo da infância por já a termos vivido. Entretanto, esse posicionamento furta das crianças o direito de narrar suas próprias experiências de infância, uma infância que não conhecemos, já que é constitutiva de outro sujeito que não nós. Consequentemente, temos o encerramento de outras possibilidades de leitura dessas infâncias.

Para nós, da incerteza e da contradição se originam outras formas de pensar que transcendem regras e limites impostos por essas ou aquelas determinações já existentes no saber que o adulto toma para si como símbolo de sua superioridade diante da vida e das crianças. Portanto, talvez a suspensão daquilo que pensamos saber da infância seja o caminho para um olhar mais atento àquilo que as crianças têm a nos dizer sobre elas mesmas. Não se trata de uma recusa a tudo o que já foi debatido no campo da infância, mas sim de

um movimento de abertura para novas percepções do “outro” que vive hoje sua infância, e para isso nos ajuda Benjamin.

Notas

- 1 Sabe-se, entretanto, que Benjamin apresentou programas de diversos gêneros, voltados não apenas para crianças, mas também para adultos, abordando diversas questões culturais. Para saber mais, ver: BAUDOUIN, Philippe (Org.). *Walter Benjamin: écrits radiophoniques*. France: Editions Allia, 2014; PEREIRA, Rita Ribes. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). *Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2009.
- 2 É importante destacar que texto semelhante foi publicado nos “Anais do VII Simpósio Nacional de História Cultural: Escritas, circulação, leituras e recepções” em 2014. Entretanto, o presente artigo contém modificações que seguem o tom de adequação que demos às propostas da revista.
- 3 As obras em que Benjamin se detém à temática da infância são *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, *Infância em Berlim por volta de 1900* e *Rua de mão única*. Fragmentos dessas obras são perpassados por mim na tessitura dessa ponte entre as ideias benjaminianas de infância e os modos como ele lida com as crianças em seus programas de rádio.
- 4 Para saber mais sobre essa concepção de história, ver: FARIAS, Marilene Nascimento de; FONSECA, André Dione; ROIZ, Diogo da Silva. A escola metódica e o movimento dos Annales: contribuições teórico-metodológicas à história. *Akrópolis*, [s.l.], v. 14, n. 3 e 4, p. 121-126, 2006; WEHLING, Arno. *A invenção da história: estudos sobre o historicismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2001.
- 5 Benjamin refere-se ao conceito de mônada a partir da monadologia de Leibniz, ou seja, para ele um fragmento possui nele mesmo os laços com o todo, sendo uma parte do todo, mas igualmente um todo em si, enquanto fragmento.
- 6 Ainda conforme Benjamin, entendo que, embora a experiência afete singularmente os sujeitos, é no compartilhamento, na narrativa, que as diferentes experiências – e seus sentidos – se tornam coletivos. Esse “tornar coletivo” é importante quando pensamos na potencialidade de reapropriação da história e do pertencimento dos sujeitos a uma coletividade que a narrativa suscita.

Referências

- BAUDOUIN, Philippe (Org.). *Walter Benjamin: écrits radiophoniques*. France: Allia, 2014.
- BENJAMIN, Walter. *Aufklärung für Kinder: Runfunkvorträge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.

- _____. *El Berlin demoniaco*: relatos radiofônicos. Barcelona: Icaria, 1987. Traduzido para fins didáticos – mimeo.
- _____. História cultural do brinquedo. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 43, 2002.
- _____. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. *Rua de mão única*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a.
- _____. O Narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.
- _____. *Rua de mão única*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012c.
- _____. Teses sobre o conceito de história. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012d.
- _____. Passeio pelos brinquedos de Berlim I. In: _____. *A Hora das Crianças: Narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: NAU, 2015a.
- _____. Passeio pelos brinquedos de Berlim II. In: _____. *A Hora das Crianças: Narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: NAU, 2015b.
- FARIAS, Marcilene Nascimento de; FONSECA, André Dionei; ROIZ, Diogo da Silva. A escola metódica e o movimento dos Annales: contribuições teórico-metodológicas à história. *Akrópolis*, [s. l.], v. 14, n. 3 e 4, p. 121-126, 2006.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- MATOS, Olgária. *História viajante*: notações filosóficas. São Paulo: Studio Nobel, 1997.
- PEREIRA, Rita Ribes. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). *Política, cidade, educação*: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2009. p. 259-278.
- _____. O (en)canto e o silêncio das sereias: Sobre o (não)lugar da criança na (ciber)cultura. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 320-343, jul./dez. 2013.
- _____.; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Org.). *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.
- WEHLING, Arno. *A invenção da história*: estudos sobre o historicismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2001.

recebido em 30 nov. 2014 / aprovado em 2 mar. 2015

Para referenciar este texto:

QUEIROZ, C. T. Uma leitura sobre infância a partir das peças radiofônicas de Walter Benjamin. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 157-169, jan./jun. 2015.

Uso de espaços não formais, laboratórios e participações em feiras de Matemática: percepção de professores durante suas práticas docentes

Use of non-formal spaces, laboratories and participation in Mathematics fairs: the teachers perception during their practice teachers

Wanderley Pivatto Brum

Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Ponta Grossa, Paraná, PR – Brasil
ufsc2013@yahoo.com.br

Sani de Carvalho Rutz da Silva

Doutora em Ciência dos Materiais.
Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, UTFPR- Ponta Grossa, PR - Brasil
sani@utfpr.edu.br

Resumo

Apresentamos os resultados de uma investigação com o objetivo de analisar as percepções de quarenta e sete professores de Matemática que trabalham no litoral da Costa Esmeralda, Santa Catarina, sobre o uso de espaços não formais, laboratórios e participações em feiras de Matemática como estratégias didáticas em suas práticas docentes. Para coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado. De maneira geral, foi possível identificar que os professores investigados usam moderadamente os laboratórios e participam com frequência em feiras de Matemática. No entanto, muitos não se utilizam de espaços não formais para a apresentação de um conteúdo e concentram suas práticas em sala de aula, baseado na explicação do professor e na grande quantidade de exercícios.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Espaços não formais. Laboratórios. Feiras de Matemática. Prática docente.

Abstract

We present the results of an investigation with the objective of analyzing the perceptions of forty-seven Mathematics teachers who work at Costa Esmeralda littoral, Santa Catarina, on the use of non-formal spaces, laboratories and the participation in Mathematics fairs teaching strategies in their practices. A semistructured survey was used for data collection. In general, it was possible to identify that the teachers investigated use the laboratories moderately and often take part in Mathematics fairs. However, many of them do not use non-formal spaces for the presentation of a content and focus their practices in the classroom, based on teacher's explanation and in a wide amount of exercises.

Key words: Mathematics education. Spaces not formal. Laboratories. Fairs of Mathematics. Teaching practice.

Introdução e fundamentação teórica

Diariamente os professores de Matemática são questionados acerca de situações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, como os conceitos matemáticos e seus significados são ensinados na escola e quais comportamentos os estudantes apresentam na interação com tais conteúdos. Questiona-se como se aprende Matemática hoje, diante dos avanços científicos e tecnológicos da sociedade atual. Questiona-se, portanto, a concepção do ensino e aprendizagem de Matemática existente nas escolas, nas salas de aulas, enfim, nas práticas docentes. Aprender e ensinar Matemática são processos indissociáveis e são constitutivos dos conhecimentos associados à prática do professor de Matemática. Portanto, diferentes formas de ensinar e aprender os conceitos matemáticos deve ser uma das preocupações dos docentes.

Nessa direção, um dos enfoques clássicos da Educação Matemática nos últimos anos tem sido a consideração da Matemática como parte fundamental na formação integral do indivíduo e sua compreensão global diante de eventos ocorridos no cotidiano (CONTRERAS, CARRILLO, ZAKARIAN, 2014). Esta ideia, relacionada atualmente com a alfabetização matemática, já foi apontada por Danyluk em 1988, ao abordar a Matemática como ação inicial de ler e escrever qualquer conhecimento intelectual, ou seja, de compreender e interpretar seus conteúdos básicos, bem como saber expressar-se através de sua linguagem específica.

Danyluk (1988) amplia sua concepção sobre alfabetização matemática ao afirmar que um indivíduo, criança ou adulto, será alfabetizado matematicamente quando for capaz de ler, compreender e interpretar os signos e símbolos expressos pela linguagem matemática e sua consciência atenta voltar-se para o desvelamento dos significados que estão implícitos. A Didática da Matemática assumiu este debate e alguns de seus elementos, como contrato didático, situações didáticas, imagens, modelos, conflitos, obstáculos, linguagem, registro de representação, a consolidaram como disciplina acadêmica. Atualmente, a construção de um cenário, não exaustivo, dos fundamentos teóricos da Didática de Matemática, a partir da análise de seus campos de investigação, de sua articulação com outras ciências e das principais referências de pesquisas desenvolvidas nesta área resultaram em um espectro propício de conhecimentos, cuja evolução é indiscutível (ALMOULOU, 2008).

No entanto, não parece haver grandes mudanças na maneira de ensinar nos distintos níveis educativos. Existe consenso entre pesquisadores em Educação Matemática (ALMOULOU, 2008; ALVES, 2010; D'AMBROSIO, 2005; BOSCH; ESPINOZA; GASCÓN, 2003; CHEVALLARD, 2001) que existe certo desencontro entre as concepções que o professor tem sobre o ensino de Matemática e aquela apresentada durante sua formação tanto inicial como em exercício. Neste sentido, há alguns anos, Fiorentini (2004, 2005) revisou algumas causas deste hiato entre o ensino de Matemática na visão do professor e na concepção do formador, no qual os cursos de licenciatura em geral, isto é, não só de Matemática, têm sido alvo de inúmeras críticas, tanto da parte de pesquisadores como de egressos e de licenciandos. Essas críticas referem-se aos currículos, sobretudo às disciplinas específicas (CHARLOT, 2001), às metodologias de ensino das aulas, ao distanciamento ou desconexão entre as práticas de formação e as de ensinar e aprender na escola básica, à falta de diálogo ou inter-relação entre as disciplinas específicas e as de formação didático-pedagógica, ao isolamento do estágio (FIORENTINI, 2005).

Entre outros fatores, reconhece-se estancamento na formação didática do professor, assim como o incipiente interesse de investigadores universitários referente aos problemas em sala de aula (excessivamente teóricos e distantes da realidade escolar). Tal consenso entre tais pesquisadores se desfaz, no entanto, quando abandonamos essa posição de generalidade e superficialidade para propor questões como: *O professor de Matemática separa, em lugares distintos e estanques, os diferentes saberes mobilizados em sua prática docente escolar? Que fatores mobilizam o professor de Matemática a repensar sua prática docente? Será possível ensinar Matemática em outros ambientes além da sala de aula?* Essas questões, em absoluto, esgotam as possibilidades de reflexão sobre o tema proposto, mas se caracterizam como exemplos que demonstram sua riqueza e complexidade, ao mesmo tempo em que ilustram algumas direções segundo as quais a pesquisa nacional e internacional tem abordado essa temática.

Um aspecto identificado em alguns estudos (CHEVALLARD; BOSCH; GASCÓN, 2001; STAREPRAVO; MORO, 2005), especialmente nas séries iniciais, é a discrepância entre as concepções e percepções dos professores sobre sua própria prática, concebida como inovadora ou investigativa e aquela realmente ocorrida em sala de aula, muitas vezes tradicional e de natureza expositiva. Outros pesquisadores (MOREIRA, 2011; DAVID, DAVIS; SIMMT, 2006) colocam

que, por algum tempo, a preparação para o trabalho de professor de Matemática na escola foi concebida em termos de uma soma de conhecimento da matéria (i.e., Matemática) com conhecimento acerca do ensino, visto como transmissão de conhecimentos a outros. Nessa perspectiva, a licenciatura (curso que forma e licencia para o exercício da docência escolar) oferecia, fundamentalmente, ao futuro professor, conhecimentos relativos à disciplina (Matemática) e conhecimentos relativos às técnicas gerais de ensino (didática). Em qualquer caso, há a emergência de um modelo comunicacional (professor/aluno e aluno/aluno) que supera o paradigma da transmissão e repetição da pedagogia bancária. A prática pedagógica de muitos professores, pautada na educação bancária, faz com que parte considerável dos alunos perca o interesse por esta área do conhecimento. As aulas tornam-se mecânicas e monótonas. Mantém-se rituais de ensino que funcionam para cercar a Matemática de tabus, fazendo com que educandos aceitem o fracasso como uma consequência natural da sua inabilidade para aprender Matemática (GIANCATERINO, 2009). Esse tipo de abordagem contraria estudos que indicam que métodos ativos são mais eficazes para incentivar os alunos a pesquisar, a interagir, a realizar estimativas, a conjecturar, a comparar e a analisar procedimentos (VASCONCELOS, 2000; GIANCATERINO, 2009).

O panorama descrito anteriormente se alinha ao crescente desafio de fazer da Matemática e sua aprendizagem, independentemente se é no mundo ocidental ou oriental, uma ciência que valoriza a construção do conhecimento pelo indivíduo, o trabalho em equipe e a promoção da comunicação entre pares como essenciais para a aprendizagem da Matemática. Nessa direção, Ortigão (2005) e D'Ambrósio (2005) sugerem que o professor deve encorajar os alunos na busca de soluções para os problemas propostos, valorizar os processos de pensamento e incentivar a comunicação matemática. Numerosos estudos nacionais e internacionais coincidem em afirmar este aspecto (NOVAK, 2000; BEHRENS, 2013; CANAVARRO, 2012; PAIS, 2013; FIORENTINI, 2004, entre outros). Os estudantes reconhecem a importância da Matemática, da Ciência e da Tecnologia em nossa sociedade, porém demonstram pouco interesse pela Matemática escolar. Um dos fatores que parece influenciar esse fato está imbricado com a forma de ensinar Matemática, que basicamente, independente da escola, seja ela fundamental, média ou superior, encontra-se centrada na narrativa do professor, na memorização de conteúdos, fórmulas, regras, muitas vezes sem significado por parte do estudante e no abuso excessivo de metodologias de componente transmissivo e dedutivo com escassa

incorporação de aspectos indagadores e motivadores (NOVAK, 2000; PUJOL, 2003, entre outros).

É certo que, em termos gerais, os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem da Matemática, baseados em sistemas expositivos e receptivos, tendem a perpetuar-se, persistindo junto a correntes inovadoras e estudos em teorias de aprendizagem com enfoque construtivista (MOREIRA, 2011). No entanto, há que considerar alguns fatores recentes:

- a) continuamente se apresentam propostas inovadoras para o ensino de Matemática em qualquer nível escolar, fruto das pesquisas de mestrado profissional que resultam em produtos educacionais;
- b) o crescente interesse dos governos, tanto em âmbito municipal, estadual e federal, para melhorar os resultados das avaliações nacionais e internacionais;
- c) embora seja incipiente o número de pesquisas de mestrado e doutorado que chegam às escolas, ou seja, pesquisa aplicada, há um esforço muito grande por parte de algumas instituições de ensino para modificar esse quadro.

Por tudo isso, nesta investigação foram analisadas as percepções de professores de Matemática, tanto graduados como em processo de formação inicial, durante suas práticas docentes. É interessante contar com este conjunto, já que é possível comparar diretamente a formação acadêmica e a situação real em sala de aula. Tem-se estudado com especial atenção as atividades práticas que podem tornar-se fontes geradoras de conhecimento escolar. Por isso, nesta investigação busca-se explorar, por meio das percepções de professores de Matemática, se estes utilizam espaços não formais, laboratórios e feiras de Matemática para a execução de sua prática docente.

Com relação aos espaços não formais, muitos são os estudos que apontam a escola, enquanto espaço formal, não mais como a única referência de construção do conhecimento. Embora não se ignore sua importância para a legitimação do saber, é evidente que existe uma série de outros locais, como museus, feiras, praças, jardins botânicos, zoológicos e até pontos turísticos, que contribuem para a formação e desenvolvimento do pensamento do estudante (JACOBUCCI, 2008; FACHÍN-TERÁN, 2013, entre outros). O estudo de atividades em laboratórios de Matemática é um clássico na investigação educativa que atualmente

segue despertando interesse (MENDES, 2002; IMBERNON, 2009, entre outros). No caso de participações em feiras de Matemática, alguns estudos (BZUNECK, 2010; PERRENOUD, 2013, entre outros) apontam esse momento como produção e apropriação do conhecimento matemático, difusão desse conhecimento além da sala de aula, inclusão de todos os interessados na Educação Matemática e a integração e socialização dos trabalhos e atividades que são feitos em sala de aula ao longo do ano para a comunidade.

O estudo aqui apresentado, ocorreu com professores de Matemática que lecionam somente em escolas públicas pertencentes ao litoral da Costa Esmeralda, Santa Catarina, durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2014, a fim de identificar relações entre os recursos, em especial (espaços não formais, laboratórios e feiras de Matemática), e aspectos metodológicos mencionados anteriormente.

Aspectos metodológicos

A pesquisa de abordagem quantitativa foi realizada durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2014, com quarenta e sete professores de Matemática que lecionam somente em escolas públicas no litoral da Costa Esmeralda (Itapema, Porto Belo, Bombinhas, Governador Celso Ramos). A amostra foi construída de modo aleatório (sorteio), valorizando a quantidade de escolas por cidade (estratificada). Assim, em respeito à quantidade de escolas por município, 85% dos professores investigados pertencem a Itapema, 7% pertencem a Porto Belo, 6% pertencem a Bombinhas e 2% pertencem a Governador Celso Ramos.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário em que se combinam perguntas fechadas, nas quais o professor deve responder “Sim”, “Não” ou “Não sei”, com perguntas de múltipla escolha, não excludentes entre si, e outras em que se deve indicar a prioridade no uso de determinadas estratégias (ver anexo). A primeira parte do questionário busca identificar há quanto tempo o professor leciona Matemática (item 1). Na segunda parte aparece uma série de itens sobre a existência e uso de laboratório de Matemática (item 2 a 5), espaços não formais (6 a 9) e participações em feira de Matemática (10 a 12). Para explorar as possíveis influências ou relações que estes recursos mantêm com a maneira de ensinar

conteúdos matemáticos, tem-se um item (13) que se apresenta com opções determinadas enquanto estratégias didáticas.

A análise dos dados consistiu, além de registrar frequências e porcentagens, na realização de provas estatísticas para explorar as relações entre distintas variáveis (uso de laboratório, uso de espaços não formais, participações em feiras de Matemática, estratégias didáticas). Para analisar as relações entre as variáveis nominais foi utilizado o teste do Chi-quadrado (χ^2). No caso de variáveis dependentes, foram utilizados os testes U de *Mann-Whitney*, H de *Kruskal-Wallis* (variáveis de agrupamento categórica) e o coeficiente ρ de *Spearman* (que mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais).

Resultados

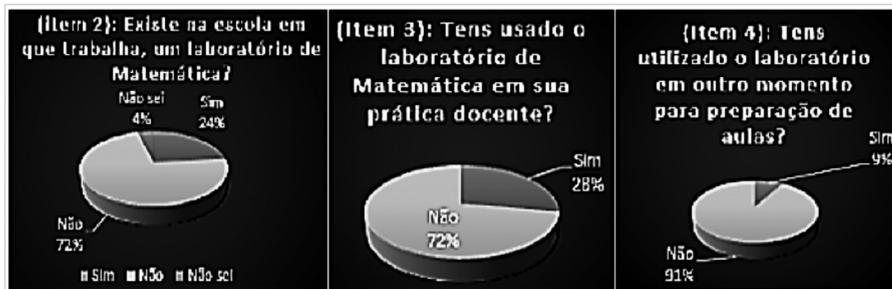
Dos professores investigados, 77,7% possuem pós-graduação na área de Matemática, 18,3% apenas graduação em licenciatura em Matemática e 4% ainda não terminaram sua licenciatura. Com relação ao item 1, 68,4% lecionam entre 10 e 15 anos, 14,3% menos do que 5 anos e 27,3% entre 5 e 10 anos.

Laboratório de Matemática

Aproximadamente um quarto dos professores da amostra respondeu que dispõe de um laboratório de Matemática na escola em que trabalha (item 2, Figura 1).

Somente 28% dos professores investigados afirmaram a utilização do laboratório de Matemática durante sua prática. No entanto, 9% utilizam o laboratório em outros momentos para preparação das aulas (itens 3 e 4, respectivamente). Estes percentuais se aproximam dos resultados encontrados em outras regiões do Brasil (LORENZATO, 2006; MENDES, 2002, entre outros).

Quanto à forma de utilização do laboratório de Matemática (item 5; figura 1), a maioria dos resultado concentrou-se em “5B”, no qual os alunos realizam as atividades como exemplo ou demonstração de algum tema abordado previamente em sala de aula (61,70%), seguido de “5A”, no qual o professor realiza e comenta a atividade e os alunos apenas observam (14,89%), e “5C”, no qual o próprio



Item 5: Em caso afirmativo (Sim) nos itens 3 ou 4: Na sua concepção? Qual tem sido o tipo de utilização? (Indique a(s) opção(ões) que considerar relevante.

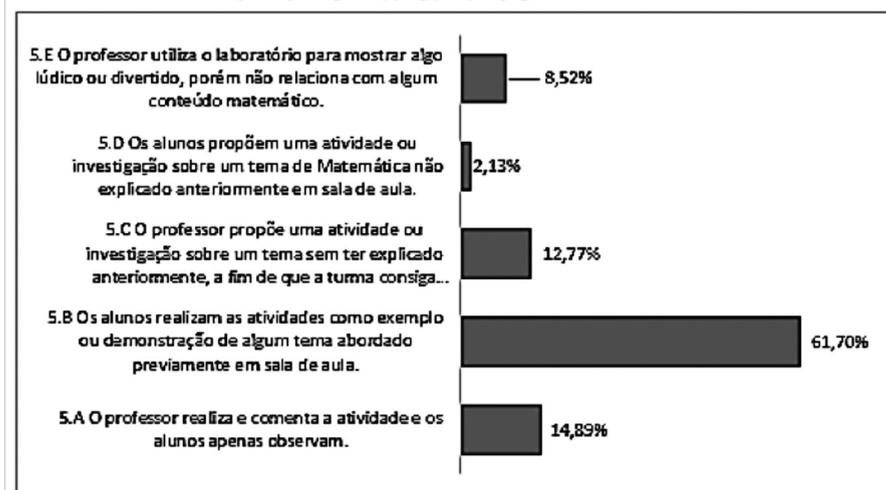


Figura 1: Resultados dos itens 2, 3, 4 e 5 (laboratório de Matemática)

Fonte: Dados dos autores, 2014.

professor propõe uma atividade ou investigação sobre um tema sem ter aplicado anteriormente, a fim de que a turma consiga resolver por descoberta ou tentativa e erro (12,77%). As outras opções (5D e 5E), em que se desenvolvem investigações dos próprios alunos ou experimentos lúdicos, sem relação com o conteúdo trabalhado em sala de aula, resultaram em um pouco mais de 10%.

Estudou-se nesta pesquisa a possível influência de algumas características das cidades que compõem a Costa Esmeralda, como, por exemplo, a quantidade de professores, grau de instrução e quantidade de colégios no centro ou interior. As provas estatísticas chi-quadrado indicam que não existe diferença ($p > 0,01$)

na existência de laboratório de Matemática, muito menos relacionado ao grau de instrução do professor investigado. Porém, apontou-se diferenças significativas ($\chi^2 = 34,342$, $\rho = 0,000$) na existência de laboratórios segundo o caráter centro ou interior, sendo superior a quantidade de laboratórios de Matemática no centro da cidade. Também na forma de utilização do laboratório aparece esse tipo de diferença significativa, no caso das opções com maior percentual (5B: $\chi^2 = 33,213$, $\rho = 0,000$; 5A: $\chi^2 = 14,541$, $\rho = 0,001$; 5X: $\chi^2 = 20,871$, $\rho = 0,000$).

Para a consideração destes resultados, é preciso registrar que a maioria dos professores investigados trabalham em escolas públicas municipais onde não existe a etapa de ensino médio. Dado que a existência de laboratórios de Matemática em escolas ainda não é obrigatória tanto no ensino fundamental como médio, esta poderia explicar a maior facilidade de acesso a este recurso. Portanto, é preciso analisar a interferência desta variável (coexistência com grau fundamental ou médio), que pode ser responsável pelas diferenças encontradas. Para isso e aplicando o chi-quadrado, porém em número de escolas fundamentais e comparando com o número de escolas com ensino médio, em ambos os casos, os resultados indicam que não existem diferenças significativas ($\rho > 0,001$) na existência e uso do laboratório de Matemática nas duas modalidades de escola (fundamental ou médio). Portanto, pode-se concluir que as diferenças encontradas não se devem ao caráter da escola (fundamental ou médio), mas possivelmente as condições oferecidas, como espaço ou iniciativa do professor.

Espaços não formais

Os dados correspondentes ao uso de espaços não formais são bastante divergentes aos obtidos sobre o uso do laboratório de Matemática (Figura 2). Identificou-se a visita em horários vagos por parte dos professores a espaços não formais (museu, feiras, zoológico, praças) em apenas 4% (item 6). Com relação a utilização de espaços não formais para a execução de sua prática docente, 10,30% dos professores investigados apontaram que já utilizaram dessa estratégia (item 7). Dos quase 90% dos professores que não utilizam dessa estratégia, 25% afirmaram “não haver tempo”, 32% afirmaram “esses espaços são distantes da escola” e 43% colocaram que “não há muito o que aprender nesses locais” (item

8). No entanto, a maioria (55%) acredita que esses espaços podem colaborar para o exercício da prática docente e, conseqüentemente, a apropriação por parte do aluno de conteúdos matemáticos (item 9).

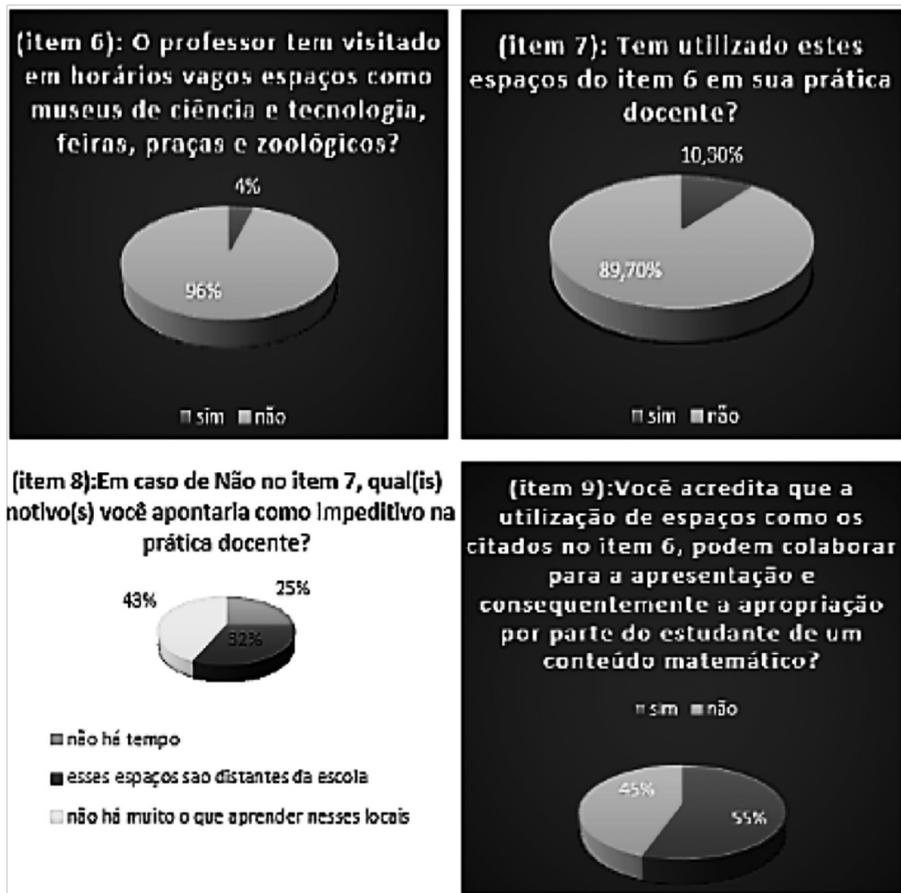


Figura 2: Resultados dos itens 6, 7, 8 e 9 (espaços não formais)

Fonte: Dados dos autores, 2014.

A visita a espaços não formais, assim como seu uso como estratégia para a prática docente, não são afetados pelas variáveis, como, por exemplo, grau de instrução do professor, localidade da escola onde o professor trabalha ou tipo de escola (somente fundamental ou com ensino médio), tal como indica a prova estatística chi-quadrado ($p > 0,001$ em todos os casos).

Participação em feiras de Matemática

Os resultados para este tipo de estratégia indicam uma participação frequente da escola em que o professor leciona em feiras internas, regionais, catarinenses e até nacionais de Matemática (88,3%) (item 10), com participação em alguns casos dos alunos e professores de Matemática (34%) (item 11). Os resultados também mostram que, quando o professor não participa de feiras de Matemática, raramente leva os alunos a visitar os trabalhos e realizar discussões e reflexões sobre alguns conteúdos matemáticos (3,21%) (Figura 3, itens 10,11 e 12).

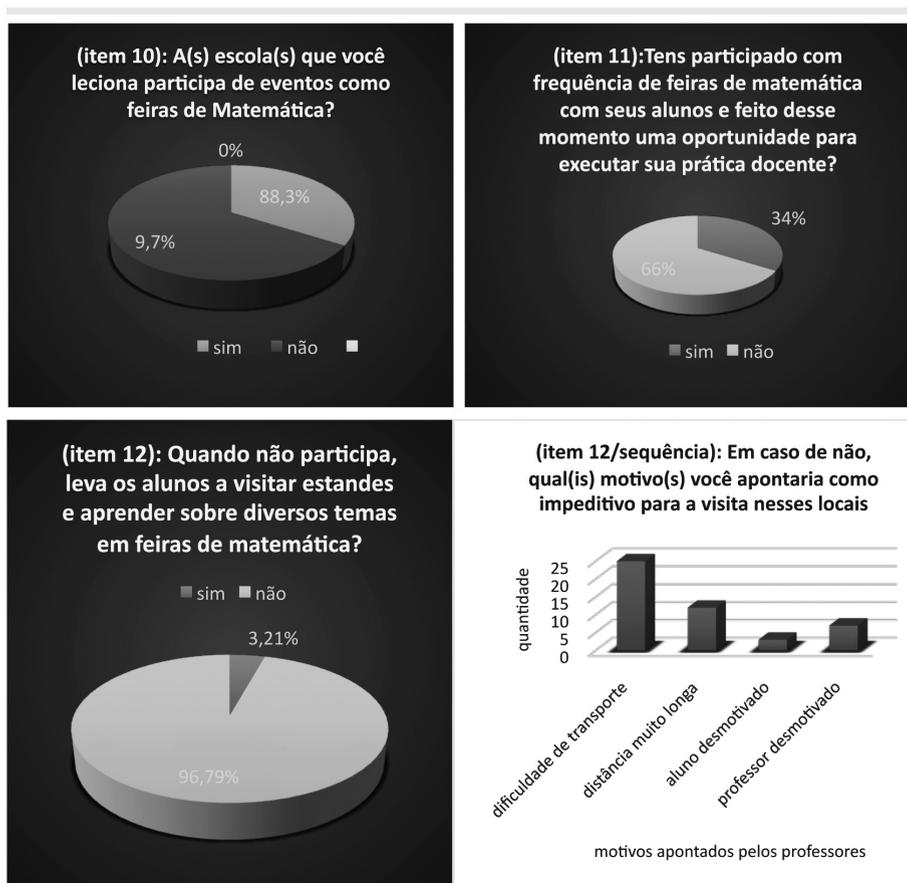


Figura 3: Resultados dos itens 10, 11, 12 (feiras de Matemática)

Fonte: Dados dos autores, 2014.

Para análise dos impeditivos (item 12), dentre os professores investigados, 53,19% informaram que o transporte é o maior impeditivo para levar os alunos nas feiras de Matemática, 25,53% citaram a distância longa como um problema, seguido de 14,89% dos professores, que se encontram desmotivados para conduzir seus alunos às feiras, enquanto 6,38% indicaram que, quando a escola a escola participa, o aluno está desmotivado...para prestigiar esses eventos.

A participação por parte do professor em feiras de Matemática, assim como o uso dessa estratégia para a prática docente, não são afetadas pelas variáveis, como, por exemplo, grau de instrução do professor, localidade da escola onde o professor trabalha ou tipo de escola (somente fundamental ou com ensino médio), tal como indica a prova estatística chi-quadrado ($\rho > 0,001$). Dessa maneira, a existência de laboratório de Matemática na escola, não implica maior participação em feiras de Matemática e vice-versa. O mesmo ocorre com cada um desses impeditivos a respeito das visitas quando não participa com trabalhos elaborados pelos alunos.

Estratégias

Aborda-se agora a percepção dos professores sobre as estratégias desenvolvidas nas aulas de Matemática (item 13). Em primeiro lugar serão calculadas as porcentagens de respostas nas distintas opções (13A a 13F; diagrama de barras na figura 4).

Em segundo lugar, caso o professor assinalasse mais de uma opção, solicitou-se a ordem de prioridade. Assim, foram obtidos os percentuais das distintas ordens de prioridade de cada opção (diagrama de bolhas na figura 4). Desta maneira, as respostas das distintas opções foram distribuídas segundo suas ordens de prioridade (1 a 6).

Como é possível observar, a opção amplamente escolhida pelos professores foi “*apresento muitos exercícios a fim de que meu aluno repita o processo até compreender a dinâmica da resolução de um problema*” (13D, 96,1%). Três das opções obtiveram percentuais abaixo de 10%, “*utilizo a sala de informática ou recursos tecnológicos como ferramenta na apresentação de um tema*” (13F, 9,3%), “*utilizo atividades colaborativas e trabalhos*

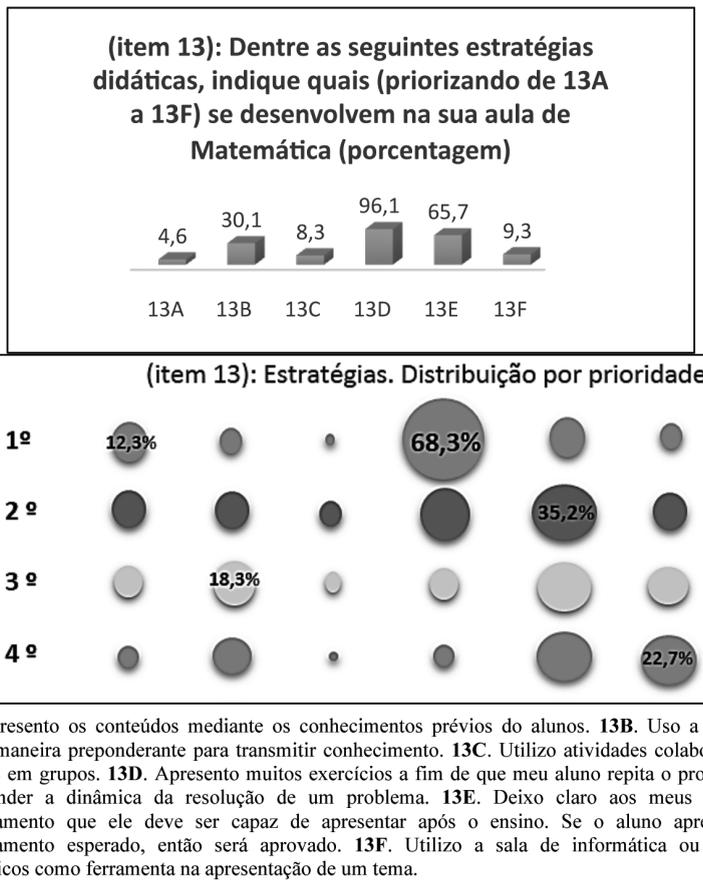


Figura 4: Diagramas de barra (4a) e bolhas (4b) sobre a prioridade no uso de algumas estratégias (item 13). Fonte: Dados de pesquisa do autor, 2014.

em grupos” (13C, 8,3%) e “apresento os conteúdos mediante os conhecimentos prévios dos alunos” (13A, 4,6%).

Ao analisar a distribuição destas respostas segundo a prioridade assinalada (diagrama de bolhas da figura 4), o resultado obtido deixa claro que a opção dominante é a 13D (68,3%) no qual o professor apresenta muitos exercícios a fim de que seu aluno repita o processo até compreender a dinâmica da resolução de um problema. No resto das estratégias, a primeira opção como prioridade não supera, em nenhum caso, 13%. Foram ainda confirmadas como opções minoritárias o uso da narrativa como a maneira preponderante

para transmitir conhecimento (13B) e a utilização de atividades colaborativas e trabalhos em grupos (13C).

Discussão e exploração da relação dos recursos analisados e características dos professores com estratégias metodológicas

Os dados anteriores nos indicam uma existência e uso moderado de laboratório de Matemática e participação em feiras, e praticamente uma inexistência no uso de espaços não formais enquanto recurso para a prática docente. A própria utilização desses recursos parece imbricada com alguns componentes de trabalho (como reforço, motivação ou aspecto lúdico). O interesse agora é analisar a possível relação ou influência que estes recursos podem exercer sobre o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, condicionando ou influenciando na prevalência de algumas estratégias didáticas. Aproveitou-se também para explorar uma possível influência de algumas características dos professores investigados (tempo de serviço e localidade) e (grau de instrução e tipo de escola (fundamental ou médio)). Todas essas características foram consideradas como variáveis independentes com respeito à prioridade nas opções metodológicas apresentadas no item 13 (variáveis dependentes).

Conforme indicado no capítulo aspectos metodológicos, foram utilizadas provas não paramétricas. Para as variáveis dependentes, foi utilizado o teste U *de Mann-Whitney*. Assim, no caso do laboratório de Matemática, foram comparadas as medianas das ordens de prioridade nas distintas estratégias utilizadas pelos professores com aquelas escolas que dispõem de laboratório e aquelas que não dispõem. De maneira análoga, foi procedido para as visitas em espaços não formais e para participações em feiras de Matemática. Para o tempo de magistério e grau de instrução, foi utilizado o H de *Kruskal-Wallis* a fim de comparar os resultados de cada um dos dois grupos: centro ou interior e em formação, licenciado e com pós-graduação (*lato sensu*). Finalmente, no caso do ciclo escolar (fundamental ou médio), foi utilizado o teste estatístico *Rho de Spearman* (ρ) para as correlações com a prioridade na estratégias. Os resultados dos testes aplicados se resumem ao quadro 1, no qual aparecem os dados correspondentes (nível de significância $\alpha = 0,01$).

Como foi possível observar, somente em alguns casos foram encontradas relações com o nível de significância requerido. A relação ocorrida entre o ciclo escolar e as estratégias pode ser considerada trivial, apontando que, à medida que o professor trabalha em escolas de ensino médio, menos utiliza estratégias que valorizam os conhecimentos dos alunos, confirmado pela correção negativa (13A). Mais importante para nosso estudo é analisar o caso relacionado com a participação em feiras de Matemática e a opção 13B. Nas escolas que participam efetivamente em feiras de Matemática, foi observado maior prioridade no uso de estratégias baseadas em atividades colaborativas.

	13 ^a	13B	13C	13D	13E	13F
Laboratório de Matemática	Não existem diferenças no uso de estratégias (item 13) nos grupos comparados: com e sem laboratório ($p > 0,01$)					
Feiras de Matemática	$p > 0,01$	$P = 0,05$	$U = 225,50$ $p = 0,004$	$p > 0,01$	$p > 0,01$	$p > 0,01$
Espaços não formais	Não existem diferenças no uso de estratégias (item 13) nos grupos comparados: uso de espaços não formais ($p > 0,01$)					
Localidade (centro ou interior)	Não existem diferenças no uso de estratégias (item 13) nos grupos comparados: localidade da escola ($p > 0,01$)					
Grau de instrução do professor	Não existem diferenças no uso de estratégias (item 13) nos grupos comparados: grau de instrução do professor ($p > 0,01$)					
Tipo de escola (fundamental ou médio)	$\rho = -0,121$ $p = 0,003$	$p > 0,01$	$p > 0,01$	$p > 0,01$	$p > 0,01$	$p > 0,01$

Quadro 1: Provas significativas ($\alpha = 0,01$) sobre a influência do laboratório, feiras de Matemática e visita a espaços não formais, características da escola e do ciclo educativo com as opções do item 13 (estratégias didáticas). Fonte: Dados de pesquisa do autor, 2014.

Na troca da variável dependente pela independente em cada grupo, não foi identificada diferença com o nível de significância requerida ($\alpha = 0,01$), no caso, uso de laboratório escolar e visitas a espaços não formais ou tipo de escola ou localidade. A existência ou uso dos recursos estudados (laboratório, espaços não formais e feiras) não parecem afetar uma maior prioridade no uso de alguma das estratégias consideradas no item 13 ($p > 0,01$ obtidas nas provas estatísticas realizadas).

Conclusões

Neste trabalho, foram investigadas as percepções de um grupo de professores de Matemática durante suas práticas docentes na exploração ou uso de determinados recursos e estratégias nas aulas de Matemática. O resultados obtidos a partir dessa fonte (professores de Matemática em exercício pertencentes à Costa Esmeralda, Santa Catarina) são importantes já que podem ser muito úteis para valorar a conexão entre os professores de Matemática e a prática docente exercida nas escolas.

A estratégia utilizada pelo professor de Matemática, que concentra grandes quantidades de exercícios para serem realizados pelos estudantes foi a predominante. Além disso, demonstra atitude comportamentalista, fato evidenciado como a segunda estratégia mais assinalada (deixo claro aos meus alunos o comportamento que ele deve ser capaz de apresentar após o ensino. Se o aluno apresentar o comportamento esperado, então será aprovado).

No caso dos recursos laboratório e feiras de Matemática, os dados mostraram o uso moderado na prática docente. No caso de laboratórios, sua instalação não é considerada um item obrigatório pelos órgãos responsáveis da educação catarinense, tampouco garante maus resultados quando não se encontra em operação. Os dados ainda evidenciaram que a influência exercida por estes recursos sobre o processo de ensino é limitada. Nas escolas em que os professores usam espaços não formais enquanto recurso para o exercício da docência, os resultados mostraram que, em termos gerais, este recurso traz poucas contribuições à aprendizagem dos alunos.

A reflexão sobre os resultados obtidos nos permite considerar e apontar algumas recomendações. Nas escolas que possuem apenas ensino fundamental foi detectado maior uso do laboratório de Matemática. Não se trata de exigir a obrigatoriedade desta instalação, porém pode resultar na realização de trabalhos práticos ou familiarizar-se com materiais científicos. O uso de espaços não formais é uma maneira recomendável, pois parece ser um dos recursos que afeta a geração de conhecimento de maneira alternativa em detrimento a tradicional. Neste sentido, recomenda-se apresentar em momentos de formação continuada algumas possibilidades de espaços não formais para o exercício da docência. Com relação à visita a feiras de Matemática, o problema não está em seu acesso, mas em sua integração com o resto das atividades para o ensino de Matemática.

Na medida do possível, esse recurso deve fazer parte do próprio planejamento do professor.

Referências

- ALMOULOU, S. A. Elementos de didática matemática. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 74, p. 123-125, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 nov. 2014.
- ALVES, A. *Contribuições de uma prática docente interdisciplinar à matemática do ensino médio*. 2010. 172 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BOSCH, M.; ESPINOZA, L.; GASCÓN, J. El profesor como director de procesos de estudio: análisis de organizaciones didácticas espontáneas. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, v. 23, n. 1, p. 79-136, mayo 2003.
- BZUNECK, J. A. Motivar é fazer os alunos valorizarem as tarefas de aprendizagem. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. *Motivando para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CANAVARRO, A. P. *Práticas de ensino da Matemática: Duas professoras, dois currículos*. Lisboa: APM, 2012.
- CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: _____. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-31.
- CHEVALLARD, Y. Aspectos problemáticos de la formación docente. In: JORNADAS DEL SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS, 16., 2011, Huesca. *Analles*. . . Huesca: Universit  de Saragosse, 2001. p. 1-10. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php?id_article=15>. Acesso em: 4 out. 2014.
- CHEVALLARD Y.; BOSCH, M.; GASCÓN J. *Estudar matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem*. Tradução D. V. Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CONTRERAS, L. C.; CARRILLO, J.; ZAKARIAN, D. Oportunidades de Aprendizaje y Competencias Matemáticas: un estudio de dos casos. *Revista Bolema*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 48, p. 34-56, 2014.
- DAVIS, B.; SIMMT, E. Mathematics-for-teaching: An ongoing investigation of the mathematics that teachers (need to) know. *Educational Studies in Mathematics*, Londres, v. 61, n. 3, p. 293-319, 2006.
- D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 31, p. 99-120, jan./abr. 2005.

- DANYLUK, O. S. *Um estudo sobre o significado da alfabetização matemática*. 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, IGCE-Unesp, Rio Claro, 1988.
- FACHÍN-TERÁN, A. Fundamentos da Educação em Ciências. In: _____; SANTOS, S. C. S. (Org.). *Novas perspectivas de Ensino de Ciências em espaços não formais amazônicos*. Manaus: UEA, 2013. p. 78-98.
- FIORENTINI, D. A investigação em educação matemática sob a perspectiva dos formadores de professores. In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 15, 2004, Covilhã, Portugal. *Actas...* Lisboa: APM, 2004. p. 13-35.
- _____. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da Licenciatura em Matemática. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 18, p. 107-115, jun. 2005.
- GIANCATERINO, R. *A matemática sem rituais*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- IMBERNON, F. *Formação Docente e Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- JACOBUCCI, D. F. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Em Extensão*, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008.
- LORENZATO, S. *Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores*. Campinas: Autores Associados, 2006. (Formação de Professores).
- MENDES, P. C. Projeto de Criação de um Laboratório de Matemática na Escola. *Revista Bolema*, Rio de Janeiro, n. 3, v. 2, p. 10-25, 2002. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt:9999/users/pcam/tarefa1.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2014.
- MOREIRA, M. A. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. *Aprendizagem Significativa em Revista*, v. 1, p. 84-95, 2011.
- MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. Matemática acadêmica e matemática escolar: dissonâncias e conflitos. In: LOPES, E. M. T.; PEREIRA, M. R. (Org.). *Conhecimento e inclusão social: 40 anos de pesquisa em Educação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 193-224.
- NOVAK, J. D. *Aprender, criar e utilizar o conhecimento*. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Plátano, 2000.
- ORTIGÃO, M. I. R. *Currículo de Matemática e desigualdades educacionais*. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- PAIS, L. C. *Ensinar e aprender matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2013.
- PUJOL, R. M. *Didáctica de las ciencias en Educación Primaria*. Madrid: Síntesis, 2003.
- STAREPRAVO, A. R.; MORO, M. L. F. As crianças e suas notações na solução de problemas de multiplicação. In: MORO, M. L. F.; SOARES, M. T. C. (Org.). *Desenhos, palavras e números: as marcas da matemática na escola*. Curitiba: Ed. UFPR, 2005. p. 107-144.
- VASCONCELOS, C. C. *Ensino-aprendizagem da matemática: velhos problemas, novos desafios*. Lisboa: Instituto Politécnico de Viseu, 2000.

1. Há quanto tempo você é professor de Matemática?
2. Existe, na escola em que trabalha, um laboratório de Matemática? Sim/Não/Não sei.
3. Você tem utilizado o laboratório de Matemática em sua prática docente? Sim/Não
4. Você tem utilizado o laboratório em outro momento para preparação de aulas? Sim/Não.
5. Em caso afirmativo (Sim) nos itens 3 ou 4, na sua concepção, qual tem sido o tipo de utilização? Indique a(s) opção(ões) que considerar relevante(s).
 - 5.a Você realiza e comenta a atividade e os alunos apenas observam.
 - 5.b Os alunos realizam as atividades como exemplo ou demonstração de algum tema abordado previamente em sala de aula.
 - 5.c Você propõe uma atividade ou investigação sobre um tema sem ter explicado anteriormente, a fim de que a turma consiga encontrar a solução.
 - 5.d Os alunos propõem uma atividade ou investigação sobre um tema de Matemática não explicado anteriormente em sala de aula.
 - 5.e Você utiliza o laboratório para mostrar algo lúdico ou divertido, porém não relaciona com algum conteúdo matemático.
6. Você tem visitado, em horários vagos, espaços como museus de ciência e tecnologia, feiras, praças e zoológicos? Sim/Não.
7. Você tem utilizado estes espaços do item 6 em sua prática docente? Sim/Não.
8. Em caso de Não no item 7, qual(is) motivo(s) você apontaria como impeditivo(s) na prática docente?
9. Você acredita que a utilização de espaços, como os citados no item 6, podem colaborar para a apresentação e conseqüentemente a apropriação por parte do estudante de um conteúdo matemático? Sim/Não/Não sei.
10. A(s) escola(s) onde você leciona participa(m) de eventos como feiras de Matemática? Sim/Não/Não sei.
11. Você tem participado com frequência de feiras de Matemática com seus alunos e feito desse momento uma oportunidade para executar sua prática docente? Sim/Não.

Anexo 1: Apresenta-se neste anexo os enunciados dos itens e opções que aparecem no questionário aplicado a um grupo de professores de Matemática: (Continua...)

12. Quando não participa, leva os alunos a visitar estandes e aprender sobre diversos temas em feiras de Matemática? Sim/Não. Em caso de Não, qual(is) motivo(s) você apontaria como impeditivo(s) para a visita a feiras de Matemática?

13. Dentre as seguintes estratégias didáticas, indique quais (priorizando de 13A a 13F) se desenvolvem na sua aula de Matemática:

13A. Apresento os conteúdos mediante os conhecimentos prévios do alunos.

13B. Uso a narrativa como a maneira preponderante para transmitir conhecimento.

13C. Utilizo atividades colaborativas e trabalhos em grupos.

13D. Apresento muitos exercícios a fim de que meu aluno repita o processo até compreender a dinâmica da resolução de um problema.

14E. Deixo claro aos meus alunos o comportamento que ele deve ser capaz de apresentar após o ensino. Se o aluno apresentar o comportamento esperado, então será aprovado.

14F. Utilizo a sala de informática ou recursos tecnológicos como ferramentas na apresentação de um tema.

...Continuação Anexo 1: Apresenta-se neste anexo os enunciados dos itens e opções que aparecem no questionário aplicado a um grupo de professores de Matemática:

recebido em 26 jan. 2015 / aprovado em 14 abr. 2015

Para referenciar este texto:

BRUM, W. P.; SILVA, S. C. R. Uso de espaços não formais, laboratórios e participações em feiras de Matemática: percepção de professores durante suas práticas docentes. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 171-190, jan./jun. 2015.

O debate sobre descentralização e municipalização no Brasil: algumas reflexões sobre a produção do GT5 da ANPEd (2000-2009)

The debate on decentralization and municipalization in Brazil: some reflections on the ANPEd GT5 production (2000-2009)

Armando de Castro Cerqueira Arosa

Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ – Brasil.
armandoarosa@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho apresenta parte do resultado da pesquisa que analisou a produção acadêmica brasileira apresentada nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no seu Grupo de Trabalho Estado e Políticas Educacionais (GT5). A pesquisa analisou os textos apresentados entre 2000 e 2009, buscando compreender seus traços político-institucionais e teórico-metodológicos. O artigo examina uma parte desses textos, que tratam de modo específico dos processos de descentralização e municipalização. Os trabalhos apresentam, dentre outros, como traço marcante o recurso à contextualização histórica, focalizando as relações de poder, fazendo crescer o caráter político ao sentido jurídico-administrativo dos termos.

Palavras-chave: Descentralização. Municipalização. Política educacional. ANPEd. Pesquisa educacional.

Abstract

This paper presents part of the results of the research that analyzed the Brazilian academic production presented in the annual meetings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd), in its Working Group State and Education Policy (GT5). The research analyzed the texts presented between 2000 and 2009, seeking to understand their political-institutional, and theoretical and methodological features. The article examines some of those texts which deal specifically with municipalization and decentralization processes. The works present, among others, as striking feature, the use of historical context, focusing on the relations of power, making the political character in addition to legal and administrative sense of the terms.

Key words: Decentralization. Municipalization. Educational policy. ANPEd. Educational research.

O presente trabalho apresenta parte do resultado da pesquisa que analisou a produção acadêmica referenciada nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no seu Grupo de Trabalho Estado e Políticas Educacionais. A pesquisa analisou textos apresentados entre 2000 e 2009, buscando compreender seus traços teórico-metodológicos, relacionando-os ao contexto sócio-político, levantando suas marcas político-institucionais e teórico-metodológicas. O artigo examina os textos que tratam especificamente dos processos de descentralização e municipalização.

O primeiro ponto sobre a questão, expresso na Constituição Federal (art. 175) é a relação direta entre serviço público e o caráter estatal de sua prestação. Esse caráter se expressa administrativamente por meio da distribuição das competências e atribuições de cada ente federado, bem como pela espécie e grau de subordinação entre eles.

A Constituição prevê seu exercício na forma direta ou indireta (por meio do regime de concessão ou de permissão). Do ponto de vista jurídico-formal clássico (CARVALHO FILHO, 2002), os conceitos de centralização e de descentralização derivam dessa relação entre serviço público e sua prestação pelo Estado e do modo de colocá-lo em prática, através do sistema administrativo. Isso significa que o Estado realiza suas funções administrativas, utilizando-se de órgãos próprios que se constituem como pessoas jurídicas formalmente constituídas. Descentralização, pois, é o fato administrativo que se refere à transferência da execução de atividades estatais para determinada pessoa jurídica, integrante ou não do sistema administrativo do Estado. Porém, a acepção jurídica não é capaz de abranger os aspectos diversos que constituem os processos de construção das políticas educacionais, sendo necessário trazer outros elementos para encaminhar o debate.

A alternância entre centralização e descentralização em um Estado federativo está relacionada a mudanças na correlação de forças políticas em que o reordenamento no exercício do poder político se manifesta por intermédio da distribuição e da redistribuição das funções político-administrativas. Esses movimentos não ocorrem de modo linear e uniforme e revelam uma complexidade em que inúmeras possibilidades de arranjos políticos, modalidades de relação administrativa (contratos, convênios, compromissos, acordos, etc.), de características técnicas (ligadas ao quadro de funcionários) e jurídicas (ao conjunto de

instrumentos normativos) de cada ente da federação são urdidadas em um contexto conflituoso.

Jamil Cury (2002) ressalta que a execução das políticas educacionais brasileiras, considerando o pacto federativo, não tem produzido uma identificação direta entre descentralização administrativa e partilha de poder. Diz Cury (2002, p. 196):

Na ausência de um sentido explícito e conseqüente do pacto federativo por cooperação recíproca, até por omissão do Congresso Nacional, a descentralização, nas mãos de um governo central poderoso, ganha um sentido de centralização de concepção e descentralização da execução nos níveis subnacionais de governo. A rigor, as políticas de descentralização, sobretudo se acompanhadas do atual modo vigente do pacto federativo, significam um repasse de responsabilidade dos escalões nacionais para os subnacionais. Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é o de haver um deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercadológico, pouco naturais aos fins da educação.

Essa análise realizada por Cury traz alguns aspectos que estão presentes, de modo geral, nos trabalhos aqui analisados. Na produção acadêmica estudada, os termos centralização e descentralização ganham um sentido político, no que se vinculam à ideia de distribuição de poderes (também administrativos, mas, sobretudo, no reconhecimento da predominância de um poder central em torno do qual giram os outros entes federados). A esse sentido central, outros vão se somando, sem, por vezes, aparecerem as bases em que se sustentam tanto os princípios evocados quanto as premissas de onde se parte para a construção dos argumentos.

Há poucos trabalhos em que aparece o debate sobre descentralização, tomado como objeto principal de reflexão (LIMA; VIRIATO, 2000; CASTRO, 2002; REZENDE, 2005; ABRANCHES, 2006; VIRIATO, 2001; CUNHA, 2006). Todavia, o debate se dá de modo mais presente e disperso na interface com outros temas, sendo possível identificá-lo em inúmeras outras pesquisas, mas, sobretudo, quando se trata do processo de municipalização e de financiamento.

Uma das características mais gerais encontradas é o recurso à contextualização histórica que localiza o início da descentralização no Brasil no denominado Ato Adicional de 1834 (CASTRO, 2002; ABRANCHES, 2006; CUNHA, 2006), bem como associando ao debate os processos de desconcentração e de municipalização. Em que pese a carência de evidências e argumentos para que se estabeleçam entre o Ato Adicional, a estrutura governamental do Brasil Império, as semelhanças de natureza administrativa e os processos que se sucederam no período republicano; essa referência é feita, de modo geral, tomando, não o aspecto jurídico, ou administrativo, mas o gesto de transferência de responsabilidades governamentais a outras instâncias do poder estatal constituído. Ou seja, esse movimento analítico faz incorporar ao termo *descentralização* um sentido político que vai assumindo características distintas ao longo do tempo. No dizer de Maria Couto Cunha (2006, p. 3),

A descentralização político-administrativa do sistema de ensino no Brasil inicia antes da República. O Ato Adicional de 1834, editado no Segundo Império marca a primeira medida governamental voltada à descentralização do ensino no país, quando o governo central delega às assembleias provinciais o poder de “legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”. Inicia-se, assim, o dualismo dos sistemas de ensino em cada província: o geral e o local. No período republicano, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, lançado em 1932, posicionava de forma explícita a favor da descentralização, sendo que algumas ideias neste sentido já foram incorporadas na Constituição de 1934. Retomada na década de 40, com o fim do Estado Novo e na década de 70, com o golpe militar, a ideia de descentralização do ensino foi sempre apresentada como portadora de vantagens, como: propicia uma ação política menos burocratizada; permite maior flexibilidade nos currículos; possibilita uma gestão mais democrática nas escolas; permite maior proximidade da população em relação ao poder público municipal em comparação com o estadual e federal. No entanto, se essa aproximação pode significar por um lado, gestão mais democrática, por outro, pode se configurar em gestão subordinada às oligarquias locais (PEIXOTO, 1999).

Nessa síntese, o caráter político é tomado como central quando associa o dualismo estrutural do sistema educacional brasileiro à edição do Ato Adicional, quando vincula a descentralização à possibilidade de flexibilização curricular, mas, também, quando expõe a contradição entre a gestão democrática e o exercício do poder oligárquico local, sem, contudo, abandonar-lhe o sentido jurídico-administrativo, quando, por exemplo, relaciona a ideia de descentralização à diminuição da burocracia.

De modo geral, quando aparece o tema da descentralização, a conceituação do termo se desloca entre esses sentidos, deixando por vezes uma lacuna que provoca certa imprecisão e uma utilização mais evidente de seu significado corrente e menos afeita às características de uma categoria de análise utilizada no debate sobre políticas públicas educacionais.

É possível encontrar de modo sintetizado em Valéria Rezende (2005) um dos sentidos mais gerais atribuídos aos termos que aqui se debatem. A autora parte da premissa de que existem três formas de execução da política educacional: a *centralização*, a *desconcentração* e a *descentralização*. Destaca Rezende (2005, p. 2):

A centralização ocorre quando as decisões públicas e administrativas são adotadas por um centro de poder do Estado que concentra as decisões diversas do setor educacional.

A desconcentração, ou o descongestionamento do órgão central, acontece por meio da distribuição de tarefas para os órgãos locais, mantendo ainda concentrado o poder de decisão.

A descentralização propriamente dita dá-se quando se transfere poder de decisão e autoridade com o objetivo de fortalecer a escola, criando um processo de democratização da educação e objetivando o controle das atividades da educação pública pelos agentes que estão diretamente envolvidos.

A autora ainda procura ilustrar a diferenciação entre os termos descentralização e desconcentração, buscando em Juan Casassus, para admitir que apesar de serem processos que têm objetivos distintos, pela ótica do autor citado, descentralização se identifica com desconcentração na execução das políticas educacionais na América Latina. De acordo com Rezende (2005, p. 2):

Casassus (1995) entende desconcentração e descentralização como fenômenos distintos. Citando Caetano, aponta que

[...] a desconcentração reflete processos cujo objetivo é assegurar a eficiência do poder central, enquanto que [...] a descentralização é um processo que procura assegurar a eficiência do poder local. Assim, a desconcentração refletiria um movimento de cima para baixo e a descentralização um movimento de baixo para cima (Caetano *apud* Casassus, 1990:17).

O autor conclui que: “nesta perspectiva, salvo poucas exceções, hoje praticamente todos os processos de descentralização educacional, na América Latina, são processos de desconcentração” (Casassus, 1990:17). Ele argumenta que, quando o poder central detém os mecanismos de controle, delegando à unidade local a tarefa de executar as ordens determinadas por esta instância, evidencia-se uma desconcentração ou descongestionamento das atribuições, diferente de quando cabe à unidade local o poder de decisão. Defende ainda a idéia de que as experiências de descentralização, muitas vezes logradas, resultam de diversos fatores, entre os quais aqueles ligados à tradição centralista ou ainda à falta de tradição descentralizadora. (cf. Casassus 1990:18).

Ainda nesse conjunto de trabalhos, encontra-se em Ana Abranches (2006) a ideia da relação entre municipalização e descentralização associada à necessidade de se oferecerem oportunidades educacionais de qualidade, à democratização da sociedade e ao necessário fortalecimento da autoridade municipal.

Em Bosco de Lima e Edaguimar Viriato (2000, p. 1), em seu estudo sobre as políticas educacionais dos estados de São Paulo e do Paraná, encontra-se a ideia de que

[...] tais políticas de cunho descentralizador concebem a descentralização como desconcentradora das obrigações sociais do Estado. Em nome da democratização do ensino, da participação e da autonomia da comunidade no processo de tomada de decisões, tais políticas propiciam condições para que nos anos 90, seguindo

as orientações dos organismos internacionais de financiamento, configurarem o processo de desobrigação do Estado perante a Educação pública.

A base para a argumentação dos autores aponta para o sentido que o termo descentralização incorpora, a partir das análises que fazem, a crítica às políticas neoliberais implementadas no Brasil no bojo das reformas do Estado instadas pelos organismos vinculados ao grande capital nacional e internacional. Nessa linha, os autores ainda recuperam o sentido que o termo adquiriu após o período dos governos militares, marcado, segundo a base da crítica realizada, por intenso processo de centralização.

Para Lima e Viriato (2000, p. 2),

A descentralização dos anos 80 tinha por objetivo diminuir a centralização no plano federal, transferindo algumas funções desempenhadas pelo Ministério da Educação, tais como, responsabilidade pela rede de escolas técnicas, gestão da merenda escolar, repasse de recursos e realocação da capacidade decisória e administrativa concentradas nos estados, por meio da municipalização do ensino e/ou da autonomia da escola (Almeida, 1996: 29).

De acordo com Almeida (1996:29), *“As modificações foram poucas no que diz respeito à redução de funções e poder centralizados no Governo Federal: as escolas técnicas foram repassadas para as instâncias subnacionais e a merenda escolar apenas começou a ser lentamente descentralizada”*. Prossegue a autora afirmando que *“No âmbito federal, não houve política de descentralização, nem sequer esforço descentralizador consistente”*.

O processo de descentralização das escolas públicas da Educação Básica variou muito, dependendo de decisões e do empenho do governo municipal, majoritariamente responsável pela Educação Infantil, de Jovens e Adultos e Educação Especial, e do governo estadual responsável predominantemente pela Educação Básica (antigo primeiro e segundo graus).

Assim, o conceito de descentralização aparece com diversos sentidos e, em alguns casos, nomeando processos distintos (se a análise se ativer ao detalhamento do fato político-jurídico-administrativo). À relação entre centralização e descentralização é incorporado, por vezes imprecisamente, o conceito de desconcentração, nem sempre sendo esclarecido de modo claro seu significado e sob que ponto de vista está sendo utilizado. O foco nas relações de poder faz deslocar do sentido jurídico-administrativo a base teórica para o debate, sem ser determinado com qual conceito de descentralização se está argumentando.

Porém, a despeito da ausência da definição clara com a qual se realiza a análise sobre as políticas, é possível identificar, em síntese, que o termo aparece associado à ideia de distribuição de tarefas entre os sistemas públicos de educação; como processo político pelo qual se permite dispensar o Estado das suas obrigações constitucionais e também como estratégia de privatização dos serviços públicos.

Como acontece com alguns dos trabalhos que abordam outros temas, a municipalização aparece de modo direto como principal foco de estudo em algumas pesquisas, tratado, nesse caso, a partir de estudos de caso, em que se observa o fenômeno em um estado da federação ou em um município ou, ainda, uma região (CARVALHO, 2003; FERNANDES; FREITAS, 2003; MARTINS, 2003). Mas, igualmente, aparece vinculado a outro tema como reforma educacional, impactos do Fundef, consórcio municipal, relação entre público e popular, dentre outros (RUSSEFF; SALLES, 2001; ZIBAS, 2000, 2004; OLIVEIRA, 2001).

Os enfoques a partir dos quais o tema é tratado também se mesclam, havendo pesquisas que apuram o percurso e o impacto do processo de municipalização, pensados a partir de distintas óticas. Como uma política implementada por adesão, ou por meio da execução de convênios, esse processo de municipalização é tomado desde o encaminhamento dado à transferência de matrículas dos estados para seus municípios, com a transferência de escolas, etapas ou modalidades da Educação Básica; até os movimentos de transferência de responsabilidades pelo cumprimento de disposições legais e também de transferências orçamentárias. Portanto, os elementos trazidos para descrever, analisar e realizar a crítica sobre os processos de municipalização são de natureza diversa, fazendo remeter a preocupações de ordem administrativa, financeira, jurídica, pedagógica e política (tomadas a partir da distribuição de poderes), abordando-se as relações entre os entes federativos e também os sujeitos responsáveis pelos encaminhamentos

políticos por meio dos quais os governos adotam a municipalização como parte de seus planos de gestão.

Uma característica, também encontrada, é a vinculação direta entre municipalização e descentralização. É corrente que municipalização se inscreve como sinônimo, ou, pelo menos, pertencente ao mesmo campo de sentidos atribuídos aos processos de descentralização e desconcentração. É possível encontrar em Maria Dilneia Fernandes essa vinculação, presente também em outros trabalhos. Diz Fernandes (2002, p. 12):

O tema da municipalização do ensino [...] não é novo no Brasil e sua variação semântica pode ser encontrada a partir de sinônimos tais como descentralização ou desconcentração de pólos de poder no interior do sistema. Conceitualmente, para CASASSUS (1990), dá-se uma oposição entre descentralização e desconcentração à medida que um e outro operacionalizam a distribuição do poder.

A referência da autora, no decorrer de sua argumentação, para diferenciar descentralização e desconcentração, a mesma presente em outros trabalhos, é Juan Casassus (1990), quando este autor se refere ao fato de que na descentralização buscar-se-ia fortalecer a eficiência do poder local, enquanto na desconcentração seria fortalecida a eficiência do poder central.

A referência a esse autor está ligada igualmente à ideia presente nos trabalhos que tomam a municipalização como modalidade de descentralização. Casassus (1990, p. 17) considera que compreende-se melhor a diferenciação entre descentralização e desconcentração, quando “[...] se vinculam os processos de descentralização às suas modalidades de implementação”. O autor classifica essas modalidades como *regionalização*, *municipalização* e *nuclearização*, sem, contudo, conceituá-las, mas fazendo-lhes comentários.

Nos textos que tratam de modo explícito da questão da municipalização, as relações entre os entes da federação são descritas a partir de conceitos dados, desacompanhados de uma delimitação acerca dos significados e sentidos que lhes podem ser atribuídos, ou aos quais se tomam como base. Mesmo na referência a Casassus, fica vaga a escolha sobre qual característica de cada processo se toma como base para qualificar os processos descritos.

Há, nesse investimento analítico, entre os conceitos de municipalização e descentralização, que se mesclam também com os conceitos de centralização e desconcentração, um entrelaçamento de significados e sentidos. Esse fato produz a possibilidade de apropriação tão diversa desses significados e sentidos que resulta numa heterogeneidade conceitual, que por sua vez, coloca o debate em um nível pouco seguro em relação às ferramentas analíticas utilizadas e à possibilidade de generalização das conclusões a que se chega.

Por outro lado, de modo geral, a crítica ao processo de municipalização (nas bases em que esse processo é realizado, segundo as análises críticas aqui estudadas) toma como parâmetro de julgamento o seu resultado, no que se refere ao que acarreta em termos de oferta de ensino e de garantia de qualidade da educação. É uma análise que toma como princípio o caráter instrumental das políticas públicas, ou seja, considera-se política pública como forma de organizar as ações do Estado no atendimento das demandas sociais. Nesse caso, as críticas tomam por princípio que as políticas públicas devem promover a universalização do ensino público de qualidade.

Por fim, essa expectativa em torno das políticas educacionais direciona as análises para uma avaliação que indica uma relação direta entre os programas de intervenção nas políticas educacionais dos organismos que representam interesses contrários às demandas dos trabalhadores. Desse modo, não é incomum as análises apontarem os processos de municipalização como parte de um conjunto maior de medidas que tem o objetivo de promover a privatização da Educação.

A crítica à municipalização, como modalidade de descentralização, baseia-se no pressuposto de que o objetivo central de sua implantação é – a partir da consequente desobrigação do Estado na oferta de ensino público gratuito, utilizando-a como expediente para transferência de responsabilidades aos entes mais enfraquecidos da federação – criar as condições para que não só o setor privado cresça enquanto promotor de oferta, quanto também para que sejam implantadas na esfera do serviço público modelos empresariais de gestão. Nesse modelo, a transferência da execução das tarefas inerentes à implementação das políticas para esses entes (Municípios) se daria concomitantemente ao fortalecimento da centralidade assumida pelo governo federal no tocante à concepção e à tomada de decisões acerca dessas mesmas políticas.

Referências

- ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Sousa. *Municipalização/Descentralização Do Ensino*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- CARVALHO, Eliete Martins Cardoso de. *Municipalização do Ensino no Estado de Mato Grosso do Sul: expectativas, implicações e avanços*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- CARVALHO FILHO, José dos Santos. *Manual de Direito Administrativo*. 9. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002.
- CASASSUS, J. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e críticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 16-25, ago. 1990.
- CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. *Descentralização e autonomia: limites e possibilidades de um programa de formação de professores*. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm#gt5>>. Acesso em: 15 jul. 2009.
- CUNHA, Maria Couto. *A descentralização da gestão da educação e a municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 jul. 2011.
- FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. *A municipalização do ensino fundamental em Mato Grosso do Sul (1991-1994)*. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 set. 2012.
- _____; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *Percursos e Desafios da municipalização do ensino fundamental em Dourados, MS*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2010.
- LIMA, Antonio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquiza. *As políticas de descentralização, participação e autonomia: desestatizando a educação pública*. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 mar. 2009.
- MARTINS, Angela Maria. *O processo de municipalização no Estado de São Paulo: mudanças institucionais e atores escolares*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. *Efeitos do FUNDEF nos municípios mineiros: equidade social?* Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

REZENDE, Valéria Moreira. *Descentralização ou desconcentração? O controle dos gastos com a educação: uma ação que supera a autonomia da escola.* Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

RUSSEFF, Ivan; SALLES, Fernando Casadei. *O consórcio intermunicipal de educação do leste paulista.* Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. *Desconstrução da escola pública estatal: a publicização enviesada.* Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. *A reforma do Ensino Médio no Ceará: apontando para o céu e tropeçando na realidade.* Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. *A reforma do ensino médio no Chile: vitrine para a América Latina.* Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

recebido em 20 mar. 2015 / aprovado em 14 abr. 2015

Para referenciar este texto:

AROSA, A. C. C. O debate sobre descentralização e municipalização no Brasil: algumas reflexões sobre a produção do GT5 da ANPEd (2000-2009). *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 191-202, jan./jun. 2015.

dialogia
logia
logia

RESENHAS
/ REVIEWS

Tempo-Memória: Perspectiva em Educação
de Ana Maria Haddad Baptista, Rosemary Roggero
e Jason Mafra (Org.)

São Paulo: BT Acadêmica, 2015

Cristiane Pinholi Gregorin

Mestranda em Gestão e Práticas Educacionais -
PROGEPE – Universidade Nove de Julho – São Paulo, SP - Brasil
cristiane_p_g@hotmail.com

Organizado por Ana Maria Haddad Baptista, doutora em Comunicação em Semiótica, Rosemary Roggero e Jason Mafra - doutores em Educação – todos docentes e pesquisadores no Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho – o livro “nasce” a partir de um seminário, com o mesmo nome, *Tempo-Memória na Educação*, ministrado no Programa de Pós-Graduação nesta instituição. Foram selecionados textos de alunos e pesquisadores, inclusive externos a este programa que, de alguma forma apresentam, na sua essência, a reflexão em relação ao tempo e memória ligados a algum eixo da educação.

Por ser uma coletânea, cada texto individualmente, expõe a sua estrutura particular, de acordo com o gênero em que foi escrito. A apresentação, portanto, não segue em “capítulos”, mas sim os títulos de cada texto. São eles: *Geographia: um legado de tempo-memória*, de Abílio Gurgel; *Tempo-Memória na Educação: por uma Arqueologia da Subjetividade*, de Ana Maria Haddad Baptista; *Tempo-Memória na Música: A Percepção na Educação Musical*, de Catarina Justus Fischer; *A Practitioner's Thoughts on Reading*, de David Henry Middlebrough e Maria Milza de Farias Middlebrough; *Tempo-Memória na Formação Profissional de Professores Ribeirinhos na Amazônia Amapaense*, de Edielso Manoel Mendes de Almeida; *Tempo-Memória e Educação no Presídio Ilha Fernando de Noronha: Aspectos Históricos à Luz da Ciência Penitenciária*, de Edmar Souza das Neves; *De Favela a Bairro Educador: Memórias de Heliópolis*, de Eduardo Santos e Marília de Santis; *Tempo-Memória nos Jogos, Brinquedos e Brincadeira*, de Emillyn Rosa; *Nas Ruas do Tempo-Memória: Fragmentos de Farrapos*, de Fernando Leonel Henrique Simões de Paula; *Memórias de Uma Aprendiz: Evocação de Florestan Fernandes*, de Francisca Eleodora Santos Severino; *Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades*, de Gláucia Rezende

Pereira Jadon; *Tempo e Memória na Educação Profissional Brasileira e as Novas Perspectivas Para as Gerações Contemporâneas*, de Isabelle Augusto Zuchi; *Educação e Cinema pelo Olhar Memorialístico de Andrei Tarkovski*, de Márcia Fusaro; *Memória e Linguagem da Oralidade Docente*, de Márcia Pessoa Dal Bello; *Lição de Mestre Aprendiz*, de Maria Estela Guedes; *Notas Sobre Políticas Públicas e Seu Significado para Pensar o Tempo-Memória em Educação*, de Marta Lucia Croce e Rosemary Roggero; *As Questões Étnico-Raciais e a Universidade Popular Brasileira: Uma Proposta de Estudo das Ações Afirmativas*, de Maurício Silva; *A Expressão de Um Silêncio*, de Miguel de Frias e Vasconcellos Filho; e *Metáfora de Jano na Educação: Mesmice e Inovação como Faces da Prática Educativa*, de Ubiratan D'Ambrosio.

O tema *Tempo-Memória: Perspectiva em Educação* perpassa – às vezes de forma clara e explícita, em outras de uma maneira subjetiva e nas entrelinhas – todos os textos publicados. E é essa não linearidade da forma apresentada que torna o livro mais atraente, visto que a cada novo texto, o leitor cria uma expectativa de como se comportará para apreciar a leitura seguinte. Se deverá dispor da sua criticidade histórica, dos seus conhecimentos geográficos, se deverá recordar da sua infância para lembrar este ou aquele jogo, ou se simplesmente deverá deixar-se levar pela emoção de um relato pessoal envolvente ou, até mesmo, mergulhar no mundo da poesia e deliciar-se com o momento.

É um livro que pode interessar todos envolvidos, direta ou indiretamente com a educação. Ele traz, a todo momento, no decorrer da sua leitura, a relação tempo-memória que está presente nos próprios textos ou/e no exercício do leitor quando se envolve com cada um em particular.

Fazendo cinema na escola: arte visual dentro e fora da sala de aula
de Alex Moletta

São Paulo: Summus, 2014. 128 p.

Denise Sorpioni Caprecci

Mestranda em Gestão e Práticas Educacionais - PROGEPE – Universidade Nove de Julho – São Paulo, SP - Brasil – Psicopedagoga e Professora de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo.
denisecaprecci@gmail.com

O desenvolvimento de uma obra audiovisual dentro ou fora da escola com poucos recursos é o tema central da obra *Fazendo cinema na escola: arte visual dentro e fora da sala de aula*, de Alex Moletta.

Alex Moletta possui graduação em Filosofia, além de ter cursado os cursos de Artes Cênicas e Roteiro. Há mais de uma década, trabalha como dramaturgo, roteirista. Ministra oficinas e atualmente trabalha com animação e webséries.

Nesta obra, Moletta (2014) retrata seu percurso como discente do Ensino Médio.

Logo na apresentação, o autor explica o porquê de escrever um livro com este tema e reforça a ideia de despertar nos jovens o potencial de se trabalhar com as novas tecnologias, aproveitando-se do poder de criação e de conhecimento tão presentes nesta fase da vida.

O livro divide-se em: apresentação, 19 capítulos, glossário, referências.

A abordagem do tema se faz através de uma linguagem simples e de fácil compreensão, misturando uma narrativa (até um pouco romântica, uma vez que o autor retrata a sua passagem como discente do Ensino Médio, sua relação com os outros discentes, com seu professor e finalmente com uma colega, que mais tarde se tornaria sua esposa) com técnicas de produção audiovisual.

A obra apresenta dicas de *sites* e programas gratuitos que o auxiliaram no desenvolvimento da produção audiovisual e na edição final do vídeo e servem de referência para qualquer pessoa que deseja realizar um trabalho semelhante com poucos recursos.

O primeiro capítulo é o mais longo, pois Moletta (2014) inicia a narração da trajetória de todo o trabalho que se desenvolverá nos outros capítulos, especificando cada etapa do projeto de produção audiovisual. Neste capítulo, o autor narra como seu

professor apresentou o projeto de produzir um curta-metragem para a turma, sendo que a primeira etapa foi escolher o gênero de vídeo que seria realizado coletivamente.

Para tanto, seu professor dividiu a turma em grupos e cada um deveria apresentar, através de seminários, um gênero: adaptação literária; ficção autoral; animação; documentário; videoclipe musical; videocrônica. No final dos seminários, o mais votado resultaria na produção do vídeo. Para cada seminário, Moletta (2014) traz a caracterização dos gêneros e como foram apresentados para a turma.

O gênero escolhido pela turma foi o de adaptação literária.

No segundo capítulo, o autor deixa claro que há uma necessidade de se definir duas frentes de trabalho coletivo. A primeira englobaria os discentes que tinham disponibilidade para aprofundar-se no projeto (equipe de criação) e o segundo para os discentes que não tinham disponibilidade ou muito interesse em se aprofundar nas técnicas (equipe de trabalho). Os contatos seriam realizados por *e-mails*, *Facebook*, *Skype*.

Os demais capítulos (3 a 7) são bem curtos e apresentam cada etapa do desenvolvimento do projeto, tais como: a pesquisa, a criação da história, a escolha das locações, a seleção do elenco.

A partir do capítulo 8 até o capítulo 16, inicia-se a parte mais técnica do projeto e o autor retrata detalhes importantes para a produção, tais como: os planos, a fotografia, a direção de arte, a importância do áudio, as gravações, a edição e finalização do curta-metragem.

Nos capítulos 17 a 19, Moletta (2014) retrata como foi finalizado o projeto através da divulgação e da apresentação do curta-metragem, notas sobre a importância desta experiência em sua vida e o rumo que cada um dos discentes teve a partir daí.

O leitor deve ter uma atenção especial ao glossário, que traz termos específicos da linguagem cinematográfica, e às referências e *sites* direcionados especialmente para esta área.

Moletta (2014) finaliza concluindo que “Ter a oportunidade de fazer arte não o tornará necessariamente um artista, mas por certo o transformará em uma pessoa melhor. Faça Arte!”.

Esta obra traz uma linguagem bem didática e que poderá ser de grande utilidade para qualquer leitor que queira produzir um vídeo sem muitos recursos, ela facilita a visualização de um projeto que poderá ser aplicado, não somente no Ensino Médio, mas também no Ensino Fundamental II, auxiliando todos os interessados.

**INSTRUÇÕES PARA
OS AUTORES**
/ INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Publique

Dialogia é uma publicação científica semestral do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) que se propõe a debater e divulgar os temas relativos às práticas educacionais e ao pensamento pedagógico, especialmente os que resultam das pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, nacionais e estrangeiros. Os seus destinatários são, prioritariamente, professores, pesquisadores, estudantes e todo o público que, direta ou indiretamente, mantem interesse nas questões educacionais.

Dialogia is a bi-annual scientific publication of the Master's Degree Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) that proposes to discuss and to become known the themes concerning educational practices and pedagogical thinking specially those that result from researches carried out within the post-graduation nationals and foreign stricto sensu programs. Their receivers are primarily teachers, researchers, students and all kind of public that, directly or indirectly, keeps interest in educational issues.

Submissão de trabalhos, aspectos éticos e direitos autorais

Podem ser apresentados à análise da Comissão Editorial artigos e resenhas (de, no máximo, um ano entre o lançamento da obra e a data desta publicação) em português ou espanhol.

- Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial são avaliados quanto a seu mérito científico, sua adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) [www.abnt.org.br] e a estas instruções editoriais;
- Os trabalhos submetidos a *Dialogia* deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidas simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras;

-
- A Comissão Editorial reserva-se o direito de não encaminhar a avaliação por pares os textos submetidos se considerar que eles não se ajustam às temáticas da Revista, a sua política editorial ou às normas adotadas;
 - Os textos deverão vir acompanhados, em arquivo separado, de carta que autorize a publicação (impresa e eletrônica) e a cessão de direitos autorais à Revista *Dialogia*, bem como autorização expressa para indexação em bases de dados nacionais e internacionais, diretórios, bibliotecas digitais e bases bibliométricas. O modelo de Formulário de Autorização está disponível em: www.uninove.br/revistadialogia.
 - A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es);
 - Todos os trabalhos serão submetidos a avaliação cega de pares acadêmicos especialistas na área (peer review and double blind), garantidos sigilo e anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos pareceristas;
 - No caso de contradição entre pareceres, o artigo será enviado a um terceiro parecerista que tomará conhecimento das avaliações conflitantes. Em caso de um parecer positivo, caberá à Comissão Editorial a avaliação dos três pareceres e a decisão sobre a publicação ou não do artigo;
 - As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, são encaminhadas ao(s) autor(es);
 - Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma eletrônica da Revista: www.uninove.br/revistadialogia

Formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as seguintes instruções:

- Digitados no WordPad (.DOC) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhamento à esquerda, sem recuo de parágrafo, e espaçamento (entrelinha) duplo;
- Artigos devem ter entre 14 mil e 28 mil toques (caracteres + espaços), e resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (caracteres + espaços);
- Artigos devem apresentar seu título; nome(s) completo(s) do(s) autor(es), seus créditos profissionais e acadêmicos e endereços (físico e eletrônico) completos; resumo (entre cem e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto. Devem conter, ainda, *title*, *abstract*

e *key words*. Ao final, obrigatoriamente, a lista de referências utilizadas no corpo do texto;

- Notas servem para explicações ou esclarecimentos e não se confundem com referência à fonte; devem vir ao final do texto, com numeração seqüencial em algarismos arábicos;
- Unidades de medida devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborados pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]; em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI entre parênteses;
- Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico;
- Neologismos ou acepções incomuns, grafe entre “aspas”;
- Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS) e as imagens, com alta definição (mínimo de 300 *dots per inch*s [DPIs]); para mapas ou micrografias, devem estar explícitas as marcas de escala.

Para citar

Há duas maneiras de citar uma fonte: direta (respeitando redação, ortografia e pontuação originais) ou indireta, na qual se usa apenas o conceito da fonte, que não aparece de forma literal ou textual. Observe:

A ironia seria assim uma forma implícita de heterogenia, mostrada conforme a classificação proposta por Authier-Reiriz (1982).

Oliveira e Leonardos (1943, p. 146) dizem que a “[. . .] relação da série São Roque com os granitos porfiróides pequenos é muito clara.”

Outro autor nos informa que “[. . .] apesar das aparências, a desconstrução do logocentrismo não é uma psicanálise da filosofia [. . .]” (DERRIDA, 1967, p. 293).

No caso de o trecho citado ultrapassar 210 toques (caracteres + espaços), deve-se adotar recuo e justificação do parágrafo, sem o uso de aspas e em tamanho 10. Observe:

A teleconferência permite ao indivíduo participar de um encontro nacional ou regional sem a necessidade de deixar seu local de origem. Tipos comuns de teleconferência incluem o uso da televisão, telefone, e computador. Através de áudio-conferência, utilizando a companhia local de telefone, um sinal de áudio pode ser emitido em um salão de qualquer dimensão [...] (NICHOLS, 1993, p. 181)

Para referenciar

Ao referenciar uma fonte, atente à ordem dos elementos, à pontuação e, principalmente, às informações essenciais que devem ser fornecidas e, sempre que possível, informe se a fonte está disponível eletronicamente (*on-line*). Observe:

Livro

Os elementos essenciais são: autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora e data da publicação.

BUARQUE, C. *Benjamim*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Livro (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, autor(es) do livro, título do livro, edição, local, editora, data da publicação e intervalo de páginas da parte.

DERENGOSKI, P. R. Imprensa na Serra. In: BALDESSAR, M. J.; CHRISTOFOLETTI, R. (Org.). *Jornalismo em perspectiva*. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2005. p. 13-20.

Livro (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos do livro ou da parte do livro, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 1. ed. São Paulo: VirtualBooks, 2000. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Memorias_Postumas_de_Bras_Cubas.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio*. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

Periódico (parte)

Os elementos essenciais são: autor(es) da parte, título da parte, título do periódico, local, fascículo (número, tomo, volume etc.), intervalo de páginas da parte e data da publicação.

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004.

Periódico (meio eletrônico)

Os elementos essenciais são os mesmos da parte do periódico, porém acrescidos do endereço eletrônico e data de acesso (se o meio for *on-line*).

BIARNÈS, J. O significado da escola nas sociedades do século XXI (o exemplo da escola francesa). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 107-128, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v6n2/eccosv6n2_jeanbiarnes_traddesire.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2004.

Trabalho acadêmico

Os elementos essenciais são: autor(es) do trabalho acadêmico, título do trabalho acadêmico, data da apresentação, definição do trabalho (dissertação, monografia, tese etc.), titulação visada, instituição acadêmica (incluindo escola, faculdade, fundação etc.), local e data da publicação.

DE NIL, L. F.; BOSSHARDT, H-G. Studying stuttering from a neurological and cognitive information processing perspective. In: WORLD CONGRESS ON FLUENCY DISORDERS, 3., 2001, Nyborg. *Annals*. . . Nyborg: IFA, 2001. p. 53-58.

HARIMA, H. A. *Influência da glucana na evolução do lúpus murino*. 1990. Tese (Doutorado)-Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1990.

XAVIER, E. F. T. *Qualidade nos serviços ao cliente: um estudo de caso em bibliotecas universitárias da área odontológica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.



100% RECICLATO

75% Pré-consumo

25% Pós-consumo

Dialogia é uma publicação científica impressa em papel 100% Reciclato. A Universidade Nove de Julho (Uninove) ajuda na preservação do meio ambiente, promove o uso de produtos reciclados e ecologicamente corretos, além de evitar o desperdício de recursos naturais, pois tem a certeza e a consciência de que isso é importante para a sociedade em que atua.

Dialogia

Fonte: ITC Garamond, Century Gothic

Papel de capa: Supremo, 250 g/m²

Papel de miolo: Reciclato, 75 g/m²

Gráfica: Uninove
