

Educação  
e Mestrados  
Profissionais





# UNEB

UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitora: Carla Liane Nascimento dos Santos

## DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretor: Valdélcio Santos Silva

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc – Coordenador: Augusto César Rios Leiro

## GRUPO GESTOR

**Editor Geral:** Elizeu Clementino de Souza

**Editora Executiva:** Lívia Alessandra Fialho da Costa

**Coordenadora Administrativa:** Noélia Teixeira de Matos

Valdélcio Santos Silva, Augusto César Rios Leiro, Walter Von Czekus Garrido, Sandra Regina Soares, Ricardo Baroud, Heloisa Helena Tourinho (discente)

## CONSELHO EDITORIAL

### Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Ana Chrystina Venâncio Mignot

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ*

Betânia Leite Ramalho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN*

Cipriano Carlos Luckesi

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Dalila Andrade Oliveira

*Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG*

Edivaldo Machado Boaventura

*Universidade Federal da Bahia-UFBA*

Edla Eggert

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS*

Elizeu Clementino de Souza

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Jaci Maria Ferraz de Menezes

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

João Wanderley Geraldi

*Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP*

José Carlos Sebe Bom Meihy

*Universidade de São Paulo-USP*

Liège Maria Sitja Fornari

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Maria Elly Hertz Genro

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS*

Maria Teresa Santos Cunha

*Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC*

Nádia Hage Fialho

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Paula Perin Vicentini

*Universidade de São Paulo-USP*

Robert Evan Verhine

*Universidade Federal da Bahia - UFBA*

Tânia Regina Dantas

*Universidade do Estado da Bahia-UNEB*

Walter Esteves Garcia

*Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire*

### Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Antônio Nóvoa

*Universidade de Lisboa- Portugal*

Cristine Delory-Momberger

*Universidade de Paris 13 – França*

Daniel Suarez

*Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina*

Ellen Bigler

*Rhode Island College, USA*

Edmundo Anibal Heredia

*Universidade Nacional de Córdoba- Argentina*

Francisco Antonio Loiola

*Université Laval, Québec, Canada*

Giuseppe Milan

*Università di Padova – Itália*

Julio César Díaz Argueta

*Universidad de San Carlos de Guatemala*

Mercedes Villanova

*Universidade de Barcelona, España*

Paolo Orefice

*Università di Firenze - Itália*

**Coordenadores do n. 47:** Tânia Dantas e Tânia Hetkowski

**Revisão:** Luiz Fernando Sarno; **Tradução/revisão Inglês:** Lorena Paccini Lustosa; **Tradução/revisão Espanhol:** Ricardo Castaño.

**Capa e Editoração:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA); **Secretário:** Diego Aric.

**Bibliotecária:** Maura Icléa C. de Castro.

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Departamento de Educação – Campus I  
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

# Educação e Contemporaneidade

---

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, p. 1-210, set./dez. 2016

---

ISSN 2358-0194 (eletrônico) | ISSN 0104-7043 (impresso)

# Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I

(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

**ADMINISTRAÇÃO:** A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
Departamento de Educação I - DEDC  
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula  
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL  
Tel. (071)3117.2316 – E-mail: [refaeeba.dedc1@listas.uneb.br](mailto:refaeeba.dedc1@listas.uneb.br)

Normas para publicação: vide últimas páginas.

E-mail para o envio dos artigos: através da Plataforma [www.revistadafaeaba.uneb.br / fialho2021@gmail.com](http://www.revistadafaeaba.uneb.br/fialho2021@gmail.com)

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistadafaeaba.uneb.br>

## Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)
  - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
  - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
  - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. [www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html](http://www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html)
  - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
  - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
  - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/France. Site: <http://www.inist.fr>
  - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: [www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx)
  - LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: [www.latindex.org](http://www.latindex.org)
  - Portal de Periódicos CAPES. Site: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)
  - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: [www.rzblx1.uni-regensburg.de](http://www.rzblx1.uni-regensburg.de)
  - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
  - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. [www.ulrichsweb.com](http://www.ulrichsweb.com)
  - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
  - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. [www.ibict.br](http://www.ibict.br)
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

**Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.**

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade semestral  
ISSN 0104-7043 (impresso)  
ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5

CDU: 37(05)

Tiragem: 500 exemplares



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

# SUMÁRIO

- 11 Editorial
- 12 Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade

## EDUCAÇÃO E MESTRADOS PROFISSIONAIS

- 19 Apresentação
- 23 Mestrados profissionais na área de educação e ensino  
*Clarilza Prado de Sousa; Vera Maria de Souza Placco*
- 37 Tutoria acadêmica no mestrado profissional: um aprendizado compartilhado  
*Marli Eliza Dalmazo Afonso de André; Rodnei Pereira; Lisandra Marisa Príncipe; Elvira Godinho Aranha*
- 51 Acreditação do programa de pós-graduação misto (acadêmico-profissional) no Clile: impressões acadêmicas para um debate  
*Christian Miranda J.*
- 63 Mestrado profissional em educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola  
*Eliane Greice Davanço Nogueira; Celi Corrêa Neres; Vilma Miranda de Brito*
- 77 O debate sobre identidade, cultura e conhecimento em um programa de mestrado profissional em educação de jovens e adultos: processos formativos para a docência e para a educação de jovens e adultos  
*Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Audemara Rodrigues Vieira do Nascimento; Antonio Amorim*
- 89 Mestrados profissionais: a itinerância da área de educação e os legados da Universidade do Estado da Bahia  
*Tânia Hetkowski; Tânia Dantas*
- 105 Fundamentos e práticas da educação profissional e tecnológica: reflexões e propostas de estudo a partir de um mestrado profissional  
*Emerson Freire; Sueli Soares dos Santos Batista*
- 119 Tornar-se Educadora/Professora – palavras que contam como foi!  
*Conceição Leal da Costa; Sandra Nunes*
- 137 O mestrado profissional em educação e a repercussão dos relatórios crítico-reflexivos à luz de Paulo Freire  
*Bento Selau; Lúcio Jorge Hammes; Silvana Maria Gritti*

## ESTUDOS

- 155** Programa de intervenção educativa para o tratamento da obesidade infantil baseado em videojogos ativos  
*Carina Soledad González González; Nazaret Gómez del Rio; Vicente Navarro Delantado*
- 173** A difícil transição: a participação da família na escolha profissional de jovens egressos do ensino médio  
*Rosa Maria da E. Coutrim; Maria Amália de A. Cunha; Daniel Abud Seabra Matos*
- 187** Os sujeitos em tempos complexos à luz/sombra da ontologia de Edgar Morin  
*Luciana Pacheco Marques; Alan Willian de Jesus*
- 203** Normas para publicação

# CONTENTS

- 13 Editorial
- 14 Themes and Submission Terms for the Upcoming Issues of Journal of FAEEBA – Education and Contemporaneity

## EDUCATION AND PROFESSIONAL MASTERS

- 19 Presentation
- 23 Professional masters in the field of education and teaching  
*Clarilza Prado de Sousa; Vera Maria de Souza Placco*
- 37 Academic tutorship in a professional master course: a shared learning  
*Marli Eliza Dalmazo Afonso de André; Rodnei Pereira; Lisandra Marisa Príncipe; Elvira Godinho Aranha*
- 51 Accreditation of mixed (academic and professional) graduate program in Chile: impressions for failed academic debate  
*Christian Miranda J.*
- 63 Master's degree in education: the teacher's/ researcher's constitution and the return to school  
*Eliane Greice Davnço Nogueira; Celi Corrêa Neres; Vilma Miranda de Brito*
- 77 The debate on identity, culture and knowledge in a professional master's program in adult and youth education: formative processes for teaching and for the education of young people and Adults.  
*Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Audemara Rodrigues Vieira do Nascimento; Antonio Amorim*
- 89 Professional Master's: the itinerary of the Education Area and the legacies of the State University of Bahia  
*Tânia Hetkowski; Tânia Dantas*
- 105 Fundamentals and practices of professional and technological education: reflections and study proposals from a professional master  
*Emerson Freire; Sueli Soares dos Santos Batista*
- 119 Become an Educator / Teacher – words that tell you how it was!  
*Conceição Leal da Costa; Sandra Nunes*
- 137 The Professional Masters in Education and the impact of Reports Critical-Reflexive the light of Paulo Freire  
*Bento Selau; Lúcio Jorge Hammes; Silvana Maria Gritti*

## STUDIES

- 155** Educational intervention program for the treatment of childhood obesity based on active video games  
*Carina Soledad González González; Nazaret Gómez del Rio; Vicente Navarro Adelantado*
- 173** The hard transition: family participation in professional choice of young people high school graduates  
*Rosa Maria da E. Coutrim; Maria Amália de A. Cunha; Daniel Abud Seabra Matos*
- 187** The subject to time complex the light / shadow ontology edgar morin  
*Luciana Pacheco Marques; Alan Willian de Jesus*
- 207** Instructions for publication

## SUMARIO

- 15 Editorial
- 16 Temas y términos de futuras ediciones

### LA EDUCACIÓN Y MAESTRÍAS PROFESIONALES

- 19 Apresentação
- 23 Maestrias profesionales em a área de educação y enseñanza  
*Clarilza Prado de Sousa; Vera Maria de Souza Placco*
- 37 Tutoria acadêmica em un curso de maestria profissional: um aprendizado compartilhado  
*Marli Eliza Dalmazo Afonso de André; Rodnei Pereira; Lisandra Marisa Príncipe; Elvira Godinho Aranha*
- 51 Acreditación de programa de postgrado mixto(acadêmico-profesional) em Chile: impressões acadêmicas para um debate pendiente  
*Christian Miranda J.*
- 63 Master profesional em educação: la constitución del professor/investigador y el retorno a la escuela  
*Eliane Greice Davanço Nogueira; Celi Corrêa Neres; Vilma Miranda de Brito*
- 77 El debate sobre la identidad, la cultura y el conocimiento em un programa de maestria profesional em educação de jóvenes y adultos: processos formativos para la docência y para la educación de jóvenes y adultos  
*Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin; Audemara Rodrigues Vieira do Nascimento; Antonio Amorim*
- 89 Maestrias profesionales: la itinerância del área de educação y el legado de la Universidad del Estado de Bahia  
*Tânia Hetkowski; Tânia Dantas*
- 105 Fundamentos y prácticas de la educación profesional y tecnológica: reflexiones y propuestas de estúdios a partir de um máster profesional  
*Emerson Freire; Sueli Soares dos Santos Batista*
- 119 Convertirse em educadora/professora – palavras que cuentan como fue!  
*Conceição Leal da Costa; Sandra Nunes*
- 137 El máster profesional em educação y la repercusión de los informes crítico-reflexivos a la luz de Paulo Freire  
*Bento Selau; Lúcio Jorge Hammes; Silvana Maria Gritti*

## ESTUDIOS

- 155** Programa de intervención educativa para el tratamiento de la obsidad infantil baseado em videojuegos activos  
*Carina Soledad González González; Nazaret Gómez del Rio Vicente Navarro Adelantado*
- 173** La difícil transición: la participación de la familia em la elección de carrera de jóvenes graduados de la escuela secundaria.  
*Rosa Maria da E. Coutrim; Maria Amália de A. Cunha; Daniel Abud Seabra Matos*
- 187** Los sujetos em tempos complejos a la luz/sombra de la ontologia de Edgar Morin  
*Luciana Pacheco Marques; Alan Willian de Jesus*

## EDITORIAL

O crescimento e as especificidades dos Mestrados Profissionais (MP) configuram-se como temas atuais, em razão da produção acadêmica em várias áreas do conhecimento e por causa da importância dessa modalidade de formação. Desde a sua aprovação, passando por seu processo de consolidação e expansão no Brasil, os profissionais ligados aos Mestrados Profissionais fomentam discussões sobre o lugar da teoria e a aplicação prática do conhecimento voltado para o mercado de trabalho e, no campo educacional, suas interfaces e contribuições para transformações na Educação Básica. Outra questão relevante – e que encontra lugar nos Fóruns de Coordenadores – é a forma de avaliar os MPs, ou seja, a maneira de medir o produto e os indicadores de impacto dos MPs, que devem estar consoantes à sua realidade, vez que entre os mestrados e doutorados acadêmicos e os profissionais há diferenças fundamentais. Embora a Capes tenha incorporado no quadriênio 2010-2014 de avaliação dos cursos uma ficha atenta às especificidades desta modalidade de formação, as discussões seguem em busca da incorporação de outros critérios que assegurem especificidades, singularidade do processo de avaliação e medição dos impactos e produtos do MPs.

A área de Educação – seguida da Interdisciplinar – tem hoje o maior número de MPs. Também por este motivo, nossa Revista toma como temática deste dossiê os Mestrados Profissionais. Neste número busca-se discutir questões políticas e organizativas desta modalidade de formação na pós-graduação, com destaque para as implicações de pesquisa-intervenções com a Educação Básica, como uma das características fundamentais dos MP. Os textos aqui reunidos apresentam análises conjunturais relacionadas às especificidades dos MP, distinguindo-as das características e princípios que estruturam os Mestrados Acadêmicos, notadamente no que se refere à formação de pesquisadores e à verticalização de temáticas e problemas que se voltam para o campo educacional e suas diferentes perspectivas epistemológicas e teórico-metodológicas.

Os artigos sistematizam e relatam experiências formativas em Mestrados Profissionais em Portugal, no Chile e no Brasil, em diferentes experiências desenvolvidas. Uma das questões que ganha destaque no dossiê diz respeito às discussões sobre os Mestrados Profissionais na área de Educação e Ensino, com ênfase na sua identidade funcional, nas possíveis contribuições para as práticas de formação e desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, contribuindo com projetos de intervenções no cotidiano das escolas públicas. Da mesma forma, espera-se que os processos formativos empreendidos nos MP possam apresentar ações concretas nas políticas de formação de professores e nas práticas dos diferentes profissionais que atuam na Educação Básica.

Esperamos que o presente número possa contribuir para a ampliação das discussões e dimensões de consolidação do MP na área de Educação, demarcando relações mais orgânicas entre Universidades e escolas de Educação Básica, especialmente em um momento de crise política e de incertezas que vivemos em nosso país e no campo educacional, diante das reformas apresentadas pelo atual governo, ao desconsiderar os avanços e sistematizações de pesquisas produzidas no interior do campo.

Salvador, dezembro de 2016

Elizeu Clementino de Souza  
Editor Geral

Lívia Fialho Costa  
Editora Executiva

### **Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**

<b>Nº</b>	<b>Tema</b>	<b>Prazo de submissão</b>	<b>Lançamento</b>	<b>Coordenadores</b>
<b>48</b>	Música e Educação: uma relação interdisciplinar e pluricultural	20/12/2016	Janeiro/Abril 2017	Katharina Doring – UNEB Magali Oliveira Kleber – UEL
<b>49</b>	Educação em Quilombos	01/03/2017	Mairo/Agosto 2017	Marcos Luciano Messeder – UNEB José Maurício Paiva Andion Arruti – UNICAMP
<b>50</b>	Educação e Acessibilidade Cultural	01/07/2017	Setembro/Dezembro 2017	Luciene Maria Santos – UNEB Admilson Santos – Faced/UFBA

## EDITORIAL

The growth and specificities of the Professional Master's (PM) are current themes, due to the academic production in several areas of knowledge and because of the importance of this type of formation. Since its approval, through its process of consolidation and expansion in Brazil, the professionals linked to the Professional Master's Degrees stimulate discussions about the place of theory and the practical application of knowledge geared to the labor market and, in the educational field, its interfaces and contributions to transformations in Basic Education. Another relevant question - and that is found in the Coordinators' Forums - is how to evaluate the PMs, that is, the way of measuring the product and the impact indicators of the PMs, which should be consistent with its reality, since there are fundamental differences between the academic masters and doctorates and the professional ones. Although Capes has incorporated in the 2010-2014 evaluation period of the courses an analysis of the specificities of this type of formation, the discussions seek to incorporate other criteria that ensure specificities, uniqueness of the evaluation process and measurement of the impacts and products of the PMs formation.

The field of Education - followed by Interdisciplinary - has today the largest number of PMs. Also for this reason, our Journal takes as thematic of this dossier the Professional Masters. In this number we seek to discuss political and organizational issues of this modality of postgraduate formation, with emphasis on the implications of research-interventions with Basic Education, as one of the fundamental characteristics of PMs. The texts presented here present conjunctural analyzes related to the specificities of the PM, distinguishing them from the characteristics and principles that structure the Academic Masters, especially with regard to the formation of researchers and the verticalization of themes and problems that turn to the educational field and their different epistemological and theoretical-methodological perspectives.

The articles systematize and report formation experiences in Professional Masters in Portugal, Chile and Brazil, in different experiences developed. One of the issues highlighted in the dossier concerns the discussions on Professional Master's in the area of Education and Teaching, with emphasis on their functional identity, possible contributions to the formation and professional development practices of Basic Education teachers, contributing to projects of interventions in the daily life of public schools. In the same way, it is expected that the formation processes undertaken in the PMs can present concrete actions in the policies of teacher formation and in the practices of the different professionals who work in Basic Education.

We hope that this release can contribute to the expansion of the discussions and consolidation dimensions of the PM in the area of Education, demarking more

organic relations between Universities and schools of Basic Education, especially at a time of political crisis and uncertainties that we live in our country and in the educational field, in view of the reforms presented by the current government, by disregarding the advances and systematizations of research produced in the countryside.

Salvador, december of 2016

Elizeu Clementino de Souza  
General Editor

Lívia Fialho Costa  
Executive Editor

**Themes and terms for the next journals of Revista da FAEEBA:  
Educação e Contemporaneidade**

<b>N°</b>	<b>Theme</b>	<b>Submission deadline</b>	<b>Publication date</b>	<b>Coordinators</b>
<b>48</b>	Music and Education: an interdisciplinary and multicultural relationship	12/20/2016	January/April 2017	Katharina Doring – UNEB Magali Oliveira Kleber – UEL
<b>49</b>	Education in <i>Quilombos</i>	03/01/2017	May/August 2017	Marcos Luciano Messeder – UNEB José Maurício Paiva Andion Arruti – UNICAMP
<b>50</b>	Education and Cultural Accessibility	07/01/2017	September/December 2017	Luciene Maria Santos – UNEB Admilson Santos – Faced/UFBA.

## EDITORIAL

El crecimiento y las especificidades de los Masters profesionales (MP) se configuran como temas actualizados, en relación de la producción académica en diversas áreas del conocimiento y por causa de la importancia de esa modalidad de formación. Desde su aprobación, pasando por su proceso de consolidación y expansión en el Brasil, los profesionales ligados a las maestrías profesionales fomentan discusiones sobre el lugar de la teoría y la aplicación práctica del conocimiento dirigido para el mercado del trabajo y en el campo educativo, sus interfaces y contribuciones para transformaciones en la educación básica. Otra cuestión relevante - que encuentra lugar en los foros de coordinadores - es la forma de evaluar los MPs, o sea, la forma de medir el producto y los indicadores de impacto de los MPs, que deben estar en consonancia con su realidad, pues entre las maestrías y doctorados académicos y los profesionales hay diferencias fundamentales. Aunque la Capes ha incorporado la evaluación cuatrienio 2010-2014, una ficha atenta a los detalles de este tipo de formación, las discusiones siguen en busca de la incorporación de otros criterios para garantizar la singularidad del proceso de evaluación y medición de los impactos y productos de los MPs.

El área de la educación – seguida por la Interdisciplinaria – tiene hoy el mayor número de MPs. También por esta razón, nuestra revista tiene como tema de este dossier los Masters profesionales. En este número buscamos discutir cuestiones políticas y de organización de este tipo de formación en el posgrado, especialmente las consecuencias de investigación-intervención para la Educación básica, como una de las características fundamentales de las MP. Los textos aquí reunidos presentan análisis coyunturales relacionados con las especificidades de MP, distinguiendo las características y principios que sustentan las maestrías académicas, especialmente en lo que se refiere a la formación de investigadores y la verticalización de temáticas y problemas que se dirigen al campo educativo y sus diferentes perspectivas epistemológicas y teórico metodológicas.

Los artículos sistematizan y relatan experiencias formativas en Masters Profesionales en Portugal, Chile y Brasil, en diferentes experiencias desarrolladas. Una de las cuestiones que se resalte en el dossier dice con respecto a los debates sobre los máster profesionales en el área de educación y enseñanza, con énfasis en su identidad funcional, en las posibles contribuciones a las prácticas de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica, contribuyendo con los proyectos de intervenciones en el cotidiano de las escuelas públicas.

Del mismo modo, se espera que los procesos de formación realizadas en MP pueden presentar acciones concretas en las políticas de formación de profesores y en las prácticas de los diferentes profesionales que trabajan en la educación básica. Esperamos que el presente número pueda contribuir para la expansión de las discusiones y las

dimensiones de consolidación de MP en la educación, demarcando relaciones más orgánicas entre las universidades y escuelas de educación básica, especialmente en un momento de crisis política e incertidumbre que vivimos en nuestro país y en el campo de la educación, ante las reformas presentadas por el gobierno actual, desconsiderando los avances y sistematizaciones de la investigación producida dentro del campo.

Salvador, diciembre 2016

Elizeu Clementino de Souza  
Editor Geral

Lívia Fialho Costa  
Editora Executiva

### **Temas y plazos de los próximos números de la Revista FAEEBA: Educación y Contemporaneidad**

<b>N°</b>	<b>Tema</b>	<b>Plazo de presentación</b>	<b>Lanzamiento</b>	<b>Coordinadores</b>
<b>48</b>	Música y Educación: una relación interdisciplinar y pluricultural	20/12/2016	Enero/Abril 2017	Katharina Doring – UNEB Magali Oliveira Kleber – UEL
<b>49</b>	Educación en Comunidades Negras	01/03/2017	Mayo/Agosto 2017	Marcos Luciano Messeder – UNEB José Maurício Paiva Andion Arruti – UNICAMP
<b>50</b>	Educación y Accesibilidad Cultural	01/07/2017	Septiembre/Diciembre 2017	Luciene Maria Santos – UNEB Admilson Santos – Faced/UFBA

Educação  
e Mestrados  
Profissionais





## APRESENTAÇÃO

O Dossiê número 47 da Revista da FAEEBA é dedicado à temática sobre Programas de Pós-Graduação, com ênfase nos Mestrados Profissionais em Educação (MPE), apresentando um panorama da pós-graduação *stricto sensu* nesta modalidade. Considerando os avanços nas discussões desta modalidade profissional na área de Educação, bem como a necessidade de ampliar as reflexões acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos, o Dossiê que compõe a Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade/UNEB objetiva mostrar o percurso da normatização e da legitimação dos Mestrados Profissionais (MP) no Brasil, bem como os desafios enfrentados à sua criação e efetivação na área de Educação. Tais desafios emergem a partir do Parecer CFE nº 977/65, de 03 de dezembro de 1965, conhecido como Parecer Newton Sucupira, marco referencial para a criação e consolidação da Pós-Graduação em todo o território brasileiro, destacando as Portarias nº 47, de 17 de outubro de 1995; nº 80, de 16 de dezembro de 1998; nº 07, de 22 de junho de 2009 e; Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, as quais normatizam, legitimam e incentivam a implantação de MP em todas as áreas de atuação, incluindo as perspectivas e possibilidades na área de Educação.

Diante dessas prerrogativas legitimadas pelas instâncias do Ministério de Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), hoje os Programas de Pós-Graduação em Educação, modalidade profissional, totalizam 44 (quarenta e quatro) programas distribuídos nas cinco regiões do país, e em razão de seu crescimento e de suas singularidades, a vocação dos MPE está situada na Pesquisa Aplicada com a pretensão de atender as demandas das Redes de Educação e de criar e deixar legados aos espaços educacionais formais e não formais. Assim, a intenção dos autores e dos escritos neste Dossiê é provocar reflexões teóricas e metodológicas acerca dos princípios dos objetivos desta modalidade nas dinâmicas relacionais dos fazeres e saberes das organizações educacionais, as quais pressupõem intervenção nos processos educativos e formativos, que envolvem alunos, professores, comunidade e uma relação intrínseca com as Universidades.

Dessa forma, os artigos deste Dossiê poderão discorrer sobre os Programas de Pós-graduação, comumente denominados de Mestrados Profissionais em Educação (MPE), sobre como são desafiados e comprometidos com as demandas da educação, imersos na busca de soluções e/ou de proposições aos conflitos e problemas oriundos desta sociedade complexa, real e vivida pelos sujeitos que estão/são/compõem, na mesma intensidade, os cenários dos espaços escolares, especialmente da Educação Básica.

O Dossiê é composto por doze artigos, dos quais nove textos destacam as positivas do MPE e outros três coadunam com as discussões acerca dos processos educacionais que permeiam a escola e outros espaços de formação. Os escritos contemplam autores regionais, nacionais e internacionais.

No primeiro bloco, as reflexões mais amplas encontram-se no primeiro artigo, que trata do tema *Mestrados Profissionais na Área de Educação e Ensino*, da autoria de Clarilza Prado de Sousa (PUC/SP) e Vera Maria de Souza Placco (PUC/SP), as quais procuram discutir dois dos desafios que programas de Mestrado Profissional (MP) enfrentam na atualidade para constituir uma identidade funcional que os distinga dos mestrados acadêmicos e mantenham a qualidade acadêmica desejável. Reforçam o

compromisso que os MPs devem ter com a educação básica e destacam como principais desafios a observância das necessidades do contexto educacional para nortear a definição das propostas e as possibilidades de formação do professor.

Levando em consideração os fundamentos consolidados da área de formação, colocam a possibilidade de superação de disputas entre comunidades epistêmicas para se trabalhar na direção de uma formação completa e complexa do profissional da educação.

O segundo artigo, intitulado *Tutoria Acadêmica no Mestrado Profissional: um Aprendizado Compartilhado*, assinado por Marli André (PUC/SP), Rodnei Pereira, Lisandra Marisa Príncipe e Elvira Godinho Aranha (PUC/SP), aborda a tutoria como uma atividade que engloba a proposta curricular do Mestrado Profissional: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Afirmam que a tutoria se constitui em um espaço de aprendizagem que potencializa o desenvolvimento profissional e destacam que essa atividade tem contribuído, favoravelmente, tanto para a formação de novos pesquisadores, quanto para qualificar docentes e orientadores para a educação superior.

Em seguida, o artigo assinado por Christian Miranda (Uchile) relata as implicações teóricas e práticas da experiência deste autor como Coordenador, no período de 2003-2011, do Programa de Pós-Graduação acadêmico-profissional (Misto) em Educação, Menção Política e Gestão Educativa da Universidade Austral do Chile ante a Comissão Nacional de Acreditação do Chile. Intitulado *Acreditación de Programa de Postgrado Mixto en Chile: Impresiones Académicas para un Debate Pendiente*, o texto apresenta algumas reflexões exploratórias sobre a formação inicial e continuada dos professores, bem como acerca dos desafios pendentes no debate acadêmico nacional e internacional.

O texto elaborado por Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS), Celi Corrêa Neres (UEMS) e Vilma Miranda de Brito (UEMS), intitulado *O Mestrado Profissional em Educação: a Constituição do Professor/Pesquisador e o Retorno para a Escola*, apresenta o mestrado como um importante espaço de formação de docentes para a educação básica. Também intenciona tecer reflexões sobre o percurso formativo dos docentes da educação básica, modalidade profissional, e os prováveis impactos dessa formação na atuação como professores e como sujeitos da ação.

Os(as) autores(as) Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC), Audemara Rodrigues Vieira do Nascimento (UNEB) e Antonio Amorim (UNEB), através do texto *O Debate sobre Identidade, Cultura e Conhecimento em um Programa em Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos: Processos Formativos para a Docência e para a Educação de Jovens e Adultos*, objetivam ampliar as discussões acerca dos conceitos de identidade e cultura, ao tempo que se investiga a constituição da identidade cultural brasileira a partir da contribuição das matrizes étnicas presentes na história do Brasil. Este texto resulta de uma pesquisa bibliográfica a qual aponta o reconhecimento da diversidade cultural do povo brasileiro pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também discute a proposição de uma escola aberta às múltiplas identidades presentes na escolarização na EJA e na formação docente.

O artigo produzido pelas professoras Tânia Maria Hetkowski (UNEB) e Tânia Dantas (UNEB), intitulado *Mestrados Profissionais: a Itinerância da Área de Educação e os Legados da Universidade do Estado da Bahia*, discorre sobre duas propostas educativas, em nível de Mestrado Profissional, em dois campos distintos: o da gestão

e tecnologia e o da educação de jovens e adultos. Intenta promover uma reflexão sobre as políticas públicas no campo da pós-graduação em educação, chamando atenção para a relevância em ofertar esses cursos, especificamente nessa modalidade, sobretudo para os professores e gestores da educação básica, principais protagonistas e demandantes desses cursos. Aponta para resultados mais evidentes, decorrentes de práticas educativas inovadoras, dos trabalhos de curso realizados pelos estudantes, incremento da pesquisa educacional, impulsionada pelas investigações realizadas por discentes com a orientação dos docentes credenciados nos referidos programas.

O texto *Fundamentos e Práticas da Educação Profissional e Tecnológica: Reflexões e Propostas de Estudo a partir de um Mestrado Profissional*, dos autores Emerson Freire (CEETEPS-SP) e Sueli Soares dos Santos Batista (CEETEPS-SP), discute a expansão dos cursos em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos últimos anos e como ela gerou desafios significativos na rede pública ou privada. Dentre estes cursos estão os programas de pós-graduação que permitem formar docentes, gestores e pesquisadores voltados para a realidade da EPT. Assim, esse escrito é resultado de experiências docentes e de pesquisa no “Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional”, numa instituição pública paulista que atua na formação técnica e tecnológica desde 1969. Os(as) autores(as) partem da hipótese de que é necessário conhecer os fundamentos epistemológicos das relações entre educação e trabalho, bem como problematizar o papel da EPT no atual contexto do desenvolvimento tecnocientífico, compreendendo as interfaces entre educação, sociedade e tecnologia a partir dos estudos da historiografia da Educação Profissional e Tecnológica, as quais possibilitam identificar mudanças e permanências na sua fundamentação legal.

O artigo *Tornar-se Educadora/Professora – Palavras que Contam como Foi!*, das autoras Conceição Leal da Costa (Universidade de Évora/Portugal) e Sandra Nunes (Professora da Educação Básica), tem como foco a investigação realizada na Prática de Ensino Supervisionada (PES), corporizada no Relatório do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) da Universidade de Évora. Neste sentido, o processo de profissionalização, tornou evidente a presença e a autoria da futura profissional que, marcada pela caminhada e pela concepção do que é investigar, destaca o “ser” da docência com crianças em contexto de prática.

Os autores Bento Selau, Lúcio Jorge Hammes e Silvana Maria Gritti, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), através do texto denominado *O Mestrado Profissional em Educação e a Repercussão dos Relatórios Crítico-Reflexivos à Luz de Paulo Freire*, objetivam identificar as repercussões da execução dos Relatórios Crítico-Reflexivos, construídos no âmbito da modalidade profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Unipampa). O artigo, mediado por uma pesquisa qualitativa, com abordagem documental, apreciou aleatoriamente oito trabalhos de conclusão de curso (TCC) através da Análise Textual Discursiva. As repercussões evidenciam a proximidade das categorias freireanas, estabelecendo um diálogo fecundo entre teoria e prática, construindo alternativas e afirmando uma autonomia que não é concedida e nem tutelada, mas que se constrói no fazer-se. Os resultados apontam que a metodologia da pesquisa no PPGEdu apresenta desafios, tensionamentos e ensinamentos em relação às metodologias usadas nos TCC.

Ao falarmos sobre Educação e escola, não podemos negar a realidade no que se refere à obesidade infantil, considerada hoje uma doença crônica que prevalece

nos países em desenvolvimento e desenvolvidos. Estudos recentes mostraram que as Canárias é a comunidade espanhola com a maior taxa de obesidade infantil. Para tanto, os pesquisadores Carina Soledad González González, Nazaret Gómez del Rio e Vicente Navarro Adelantado, da Universidad de La Laguna (Espanha), através do artigo intitulado *Programa de Intervención Educativa para el Tratamiento de la Obesidad Infantil Basado en Videojuegos Activos*, demonstram que esta doença pode ser facilmente evitada, aliando o uso das TIC, em particular jogos digitais e vídeo, os quais oportunizam trabalhar para uma mudança na saúde das crianças. Portanto, neste trabalho, a concepção é de uma proposta de intervenção educativa para o tratamento da obesidade infantil, destinado a crianças de 8 a 12 anos, junto ao Serviço de Pediatria do Hospital Universitário de Canarias. Os resultados parciais mostram a satisfação do programa com foco nos jogos, sendo que 100% das crianças acreditam que aprendem através de intervenções educativas, e que a atividade física (91,7%) e a alimentação saudável (90,9%) mudaram seus hábitos de vida.

O texto *A Difícil Transição: a Participação da Família na Escolha Profissional de Jovens Egressos do Ensino Médio*, dos autores Rosa Maria da E. Coutrim (UFOP), Maria Amália de A. Cunha (UFMG) e Daniel Abud Seabra Matos (UFOP), afirma que o final do Ensino Médio é um período de difícil transição para a vida adulta. Com o intuito de compreender, sob diferentes esferas de socialização, essa fase crucial de decisão e planejamento perante o futuro foram selecionados para esta pesquisa alunos de quatro escolas públicas de Minas Gerais, duas localizadas em Belo Horizonte e outras duas em Mariana. Para tanto, a metodologia selecionada foi qualitativa, com técnicas de questionário e entrevista, os quais visaram identificar as tendências e fazer um panorama descritivo dos jovens egressos e suas famílias, e contribuir para uma análise da realidade cotidiana, das transmissões intergeracionais, entre avós, pais e jovens.

Finalizando a composição deste Dossiê, os autores Luciana Pacheco Marques e Alan Willian de Jesus, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), através do artigo *Os Sujeitos em Tempos Complexos à Luz/Sombra da Ontologia de Edgar Morin*, situam a questão do sujeito à luz/sombra do pensamento do autor Edgar Morin, ao considerar que os sujeitos necessitam de uma autoética e uma autocrítica para ensinar a condição humana, considerando a questão do ser e do saber no pensamento complexo, dadas as desordens e incertezas destes tempos complexos.

Ensejamos que as pesquisas, reflexões e resultados apresentados neste Dossiê possam contribuir e qualificar o diálogo entre docentes e pesquisadores e potencializar visibilidade aos Mestrados Profissionais em Educação, servindo, também, para ampliar o debate sobre questões cruciais sobre a pós-graduação no Brasil.

Boa leitura para todos!

Tânia Maria Hetkowski (GESTEC/PPGEduc/UNEB)  
Tânia Regina Dantas (MPEJA/PPGEduc/UNEB)

# MESTRADOS PROFISSIONAIS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E ENSINO

*Clarilza Prado de Sousa (PUCSP)\**

*Vera Maria de Souza Placco (PUCSP)\*\**

## RESUMO

O texto procura discutir dois dos desafios que programas de Mestrado Profissional (MP) enfrentam atualmente, para constituir uma identidade funcional que os distinga dos mestrados acadêmicos e mantenham a qualidade acadêmica desejável. Partimos do pressuposto que os MP têm um compromisso com um impacto mais preciso em relação à educação básica, respondendo à sua realidade e demandas, e que sua proposição deve estar alinhada com os resultados de uma política voltada para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, procura-se contribuir para o delineamento das necessidades e compromisso educacional que um MP deve atender. O primeiro desafio destes MP diz respeito à interpretação que têm feito das necessidades do contexto educacional para definir suas propostas. O segundo diz respeito às possibilidades de como formar o professor. Considerando os fundamentos consolidados da área de formação, é possível ultrapassar as disputas entre comunidades epistêmicas, propondo uma formação completa e complexa do profissional da educação.

**Palavras-chave:** Mestrado profissional. Formação de professores. Teoria da formação.

## ABSTRACT

### PROFESSIONAL MASTERS IN THE FIELD OF EDUCATION AND TEACHING

The text discusses two of the challenges that Professional Master's programs (PM) currently face. We assume that the PM have a commitment to a clear impact, regarding basic education, responding to its reality and demands, and that its proposal should be aligned with the results of a policy for improving the quality of education. So, we seek to contribute to the educational guidelines that a PM should commit. The first challenge of the PM concerns the interpretation that has been made of the needs of the educational context to define its proposals. The second challenge concerns the interpretation that has been done on how to form the teacher. The teacher education field considers the complexity of the professional practice of education and does not minimize their formation needs and conditions. To consider the consolidated

---

\* Doutora em Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora Titular dos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. E-mail: clarilza.prado@uol.com.br

\*\* Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professora Titular dos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. E-mail: veraplacco@pucsp.br

basis of the education field, will allow to overcome the disputes between epistemic communities, each seeking to highlight their own perspective and knowledge, by proposing a complete and complex formation of the education professional.

**Keywords:** Professional master. Teacher formation. Theory of teacher formation.

## RESUMEN

### MAESTRIAS PROFESIONALES EN LA ÁREA DE EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA

El texto analiza dos de los retos que los programas de Maestrías Profesionales (MP) enfrentan en la actualidad, para construir una identidad funcional que los distinga de las maestrías académicas y mantenga la calidad académica deseable. Partimos del presupuesto que los MP tienen un compromiso con un impacto más preciso con respecto a la educación básica, en respuesta a su realidad y demandas, y que su propuesta debe estar alineada con los resultados de una política de mejora de la calidad de la educación. De este modo, se busca contribuir al diseño de las necesidades y el compromiso educativo que debe cumplir un MP. El primer desafío de los MP se refiere a la interpretación que han hecho de las necesidades del contexto educativo para definir sus propuestas. El segundo se refiere a las posibilidades de cómo formar el maestro. Teniendo en cuenta los fundamentos consolidados del área de formación, es posible superar los conflictos entre las comunidades epistémicas, proponiendo una formación completa y compleja del profesional de la educación.

**Palabras claves:** Maestría profesional. La formación del profesorado. La teoría de la formación.

## Introdução: discussão de orientações básicas

Os mestrados profissionais na área de Educação iniciaram em 2009, mas, efetivamente, se intensificaram a partir de 2010. Hoje estão credenciados na Capes mais de 33 programas de Mestrado Profissional (MP).

Discutimos, neste texto, alguns dos grandes desafios que estes programas enfrentam para constituir sua identidade funcional, que os distinga dos mestrados acadêmicos e mantenham a qualidade necessária. Partimos do pressuposto de que tais mestrados têm um compromisso com um impacto mais claro, mais preciso, em relação à educação básica, respondendo à sua realidade e demandas, e que sua proposição deve estar alinhada com os resultados de uma política voltada para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente da formação de professores, coordenadores e diretores de escola.

Não se discute a importância dos mestrados acadêmicos e a missão que têm de formar pesquisadores voltados para o desenvolvimento dos temas

relevantes da educação; apenas procura-se contribuir para o delineamento das necessidades que um mestrado profissional deve atender, procurando assim contribuir para o compromisso educacional que deve assumir.

O primeiro desafio desses MPs diz respeito à interpretação que têm feito das necessidades do contexto educacional para definir suas propostas. Como suas propostas compreendem as necessidades da educação? Há que se dizer que tantas são as necessidades da educação que, qualquer que seja a proposta, estará sempre atendendo a uma das dificuldades, a um dos problemas enfrentados pela educação. Parece mesmo que isto justificaria que muitos programas até agora propostos não apresentem uma direção única. No entanto, se diz também que, ao tentar atender a alguma das dificuldades da educação, perde-se em especificidade e pode não se atender realmente às prioridades, caindo-se na generalização amorfa e ineficaz.

No entanto, entendemos que é fundamental que essas propostas possibilitem analisar as dificuldades da educação básica, tendo em vista a realidade vigente nesse nível de ensino e não apenas – como é frequente acontecer – levando em conta os reflexos deste nível de ensino no ensino superior, isto é, considerando a dificuldade dos alunos que chegam atualmente à universidade. As dificuldades que alunos apresentam ao chegarem ao ensino superior vão muito além dos problemas da escola básica. Muitas dos problemas do ensino superior se explicam pelas próprias condições que são encontradas no próprio ensino superior, principalmente por este não ter adequado seu ensino, durante décadas; por não considerar que este jovem do ensino superior é bem diferente daquele que a maioria dos atuais professores foi um dia. As mudanças tecnológicas, o contexto social, os processos de comunicação criaram outras perspectivas e possibilidades ao jovem universitário; somente o ensino continua, na maioria das vezes, igual. Acresce-se a isto o fato das Instituições de Ensino Superior não realizarem mudanças curriculares que permitiriam recuperar a defasagem de alunos que apresentam dificuldades em sua escolaridade.

Acredita-se que o desenvolvimento de propostas de MPs na área de educação e ensino deveriam considerar no mínimo duas orientações fundamentais. A primeira orientação seria que as propostas de mestrado profissional levassem em conta os diagnósticos do sistema de ensino. Existem hoje muitas fontes de informações sobre o ensino – de todos os níveis – que não podem ser desconsideradas. Programas de MPs, compromissados com a formação de profissionais que possam promover impacto na escola, precisam considerar os diagnósticos que permitem identificar os problemas mais significativos que o ensino fundamental e médio apresenta. As avaliações externas nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, e as avaliações estaduais, realizadas pelas Secretarias de Educação, podem oferecer elementos importantes de compreensão da realidade da educação básica. Além disso, é necessário considerar que pesquisas feitas na área de educação vêm há anos pautando estas discussões e, portanto, precisariam ser analisadas pelos proponentes de MPs.

A segunda orientação fundamental que precisaria ser observada na proposição de MPs voltados para formação de profissionais da área de educação refere-se às teorias e aos resultados de pesquisas sobre formação de educador. Teorias, estudos e pesquisas consolidados são realizados internacionalmente e também no Brasil, e pode-se afirmar que a área de formação de professores conta hoje com uma sólida fundamentação, que permite subsidiar a formação de professor, diretor, coordenador, supervisor de ensino. É uma área que considera a complexidade da atuação do profissional da educação e que, portanto, não minimiza suas necessidades e condições de formação. Considerar os fundamentos teóricos e as pesquisas sobre formação de educador possibilita ultrapassar as disputas entre comunidades epistêmicas que procuram, cada uma delas, tornar mais relevante sua perspectiva e seus saberes, disputas essas em detrimento de uma formação completa e complexa do profissional da educação.

## Discutindo a primeira orientação

Propor um MP em educação implica identificar quem são estes professores e gestores que estão hoje atuando no sistema de ensino. Uma breve consulta ao QEDu, a maior plataforma de dados sobre a educação, que reúne os dados do última Prova Brasil, em que foram aplicados questionários com 152 perguntas acerca de 300 mil professores, permite traçar um perfil das condições socioeconômicas e das condições de trabalho, práticas pedagógicas e percepção sobre o aprendizado dos alunos. Alguns dos dados importantes observados é que a maioria dos professores consultados teve licenciatura específica em matemática e letras e 34% se formaram entre 3 a 7 anos e 28%, de 8 a 14 anos, o que permite afirmar que não é o tempo da formação inicial que estaria criando dificuldades no desempenho do professor. Tais dados indicam também que seria necessário verificar a própria formação inicial que vem sendo oferecida. Os estudos realizados por Gatti, Barreto e André (2011) já têm indicado os problemas desta formação dos professores. Conclusão imediata possível é a de que um MP que oferecesse a reprodução do modelo de curso de graduação não prepararia o professor

para o desempenho esperado na Educação Básica.

A análise das dificuldades desses professores deve considerar também os estudos realizados por quase cinco mil teses e dissertações produzidas somente na área de educação, na área de formação de professores, e as inúmeras pesquisas realizadas por grupos de pesquisa consolidados na área de educação. Estes estudos e teses têm, muitos deles, feito análises consistentes do desempenho docente e revelado os pontos a serem enfatizados em processos de formação, de aperfeiçoamento, de correção de trajetória necessária aos docentes.

Portanto, a proposição de um MP que não considera os diagnósticos, seja das avaliações de larga escala, seja das pesquisas produzidas pela área de educação, acaba por reproduzir erros já apontados da formação inicial e não levam a ação do MP a atuar realmente no ponto exigido.

Os dados disponíveis permitem ainda se ter uma avaliação por região e estado, favorecendo o desenvolvimento de propostas contextualizadas, o que permitiria focalizar mais claramente as dificuldades dos docentes e gestores educacionais, alvos de determinado programa.

Se, por um lado, é fundamental que os dados de avaliação e pesquisa orientem a elaboração das propostas de MP, por outro, seria recomendável que estas propostas estabelecessem para os seus futuros alunos disciplinas que os habilitassem a ler, analisar e interpretar os dados das avaliações existentes. Estudos realizados (SOUSA et al, 2012), têm revelado o profundo desconhecimento dos dados de avaliação por professores que lecionam na Educação Básica. Estes não utilizam os dados encaminhados pelas secretarias estaduais e, portanto, têm dificuldades de identificar os principais problemas que seus alunos vêm enfrentando. Pesquisas realizadas sobre dificuldades recorrentes apresentadas pelos alunos de 5º série, ao longo de seis anos de avaliações de larga escala, com professores de um sistema de ensino, revelaram que professores que não utilizam os dados das avaliações constroem representações que não ajudam a superar as dificuldades dos alunos (SOUSA et al, 2012).

O professor constrói representações que permitem amenizar o conflito da não aprendizagem revelado nos resultados das avaliações em larga escala, tais como: falta de apoio da família; pouco

tempo; formação universitária insuficiente; ausência de material didático; pressão administrativa para a não reprovação; a sua imagem que vem sendo incessantemente desconstruída pela mídia (SANTOS, 2014). Essas representações se constituem como um discurso anônimo, que respondem a toda e qualquer dificuldade e não evidenciam implicações pessoais subjetivas com o processo de aprendizagem (SOUSA et al, 2012).

O que se pretende afirmar com essa primeira orientação é que, considerando o grande volume de diagnósticos de larga escala na área de educação e as pesquisas significativas da área, não é possível que se tomem decisões de propostas de MP na área de educação e ensino que não levem em consideração os caminhos apontados pelos dados colocados à disposição do planejador. As propostas de MP de educação e ensino precisam considerar os resultados das pesquisas sobre a temática, precisam focar a atenção nos aspectos considerados mais relevantes a serem corrigidos e desenvolvidos, garantindo, assim, economia de recursos e melhores resultados nos processos formativos.

## Discutindo a segunda orientação

Há proposições e questionamentos teóricos em relação à formação de professores. Pergunta-se frequentemente: que saberes são necessários ao exercício docente? Quais desses saberes têm sido enfocados nos diferentes processos formativos? Com que finalidade seriam eles trabalhados na formação de professores? Com que resultados? Constatam-se, com frequência, muitas dificuldades e limitações desses processos formativos, mas especialmente os resultados pouco significativos que alcançam.

As experiências e teorias sobre formação de educadores têm deixado claro a necessidade de considerar nesta formação a diversidade de dimensões que a atuação do professor envolve, de modo que o desenvolvimento profissional do professor se realize nessa multiplicidade, uma vez que se entende que esta ocorra necessariamente no próprio sujeito.

Assim, o que se propõe é que a formação de professores deve envolver o planejamento de atividades que atinjam um conjunto de dimensões, que estão sempre presentes no ser humano e que

são passíveis de desenvolvimento intencional e consciente, seja por parte do formador, seja por parte do formando. Considera-se, assim, que essas dimensões estão intrinsecamente engendradas com a intencionalidade e a consciência do formador e dos formandos.

Nesse contexto, foca-se aqui a aprendizagem do adulto professor que se forma em um programa de MP para discutir os processos que estão envolvidos na formação de professores, de coordenadores, de gestores e que devem ser considerados no planejamento destes mestrados profissionais.

## As dimensões da formação de professores

O ser humano se constitui de múltiplas dimensões, sincronicamente engendradas, e, se estas não forem assim consideradas nos processos formativos, muitos dos objetivos propostos nesses processos não serão atingidos e, portanto, não haverá resultados ou repercussões no próprio sujeito e em sua prática cotidiana.

Os textos que têm apresentado os conceitos e proposições sobre o tema (PLACCO, 2002a, 2002b, 2002c, 2006, 2008) chamam atenção para os conceitos de sincronicidade<sup>1</sup>, de multidimensionalidade sincrônica da formação e do trabalho de professores, ressaltando, além disso, a necessidade da consciência do professor ao longo do processo formativo e de sua prática docente, o que possibilitará sua maior participação e compromisso com a docência e com a própria formação. No processo de formação, o movimento de desenvolvimento profissional do professor deve considerar que a aprendizagem dos novos conhecimentos é origem e consequência desse movimento de desenvolvimento que é provocado pela sincronicidade de desenvolvimento de diferentes dimensões.

A proposição dessas dimensões foi se constituindo durante longos anos de estudo e atividades de formação de educadores. Pode-se afirmar que, ao longo do tempo, essas dimensões foram ganhando

clareza, especificidade e amplitude em sua aplicação à docência e à formação de professores. Assim, está consolidado entre os que pesquisam a formação de docentes, no Brasil e em outros países, que há necessidade de que os formadores e formandos tenham conhecimento e consciência das dimensões e dos saberes, nos processos formativos e em sua prática cotidiana (GARCIA, 1999; GATTI, 1996, 2000; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; NÓVOA, 1992; OLIVEIRA, 2011; PERRENOUD, 1993; PINEAU, 2004; SCHÖN, 1992; TARDIF; LESSARD, 2005).

Apresenta-se e discute-se, neste texto, o conjunto das dimensões que estão envolvidas no processo de formação e que foram organizadas por Placco (2006, 2008). Evidentemente, em cursos de formação de professores, coordenadores e gestores, todas estas dimensões devem ser contempladas, assim como em programas de MP, em que se busca a formação de formadores e em que é necessário ter claro que o desenvolvimento somente em uma das dimensões, como, por exemplo, a dos conteúdos básicos de cada disciplina ou área de atuação, não forma o professor, não habilita o coordenador a orientar professores e não possibilita ao gestor dirigir uma escola. Como dito, os saberes básicos de cada área devem estar articulados com os saberes da docência, da educação e com os saberes psicossociais, para que um formando, candidato a professor, ou um coordenador pedagógico ou ainda um gestor de escola alcance sua profissionalidade na área de educação. O que chama atenção, quanto à sincronicidade das múltiplas dimensões da profissionalidade do educador, é que as Instituições de Ensino Superior não podem, na defesa de uma área de atuação ou de um grupo epistêmico, considerar que realizem a formação de profissionais de educação, oferecendo apenas a possibilidade de domínio de um única dimensão dos saberes. A perspectiva da sincronicidade indica que, quaisquer que sejam as dimensões consideradas, devem estar articuladas, quando se pensa em formação de professores. É verdade que assim também não se formam coordenadores e gestores, se estes não aprenderem a articular os saberes pedagógicos e psicossociais com os saberes disciplinares; também não se formam

<sup>1</sup> Sincronicidade é entendida por Placco (2002, p. 18) como “ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos”, e estes “se traduzem em movimento que é ação de e entre professor-aluno-realidade”. Assim, entende-se a formação e o trabalho docente como compreendendo essa multidimensionalidade sincrônica.

professores se estes não conseguirem articular os conteúdos de uma determinada área disciplinar com os saberes pedagógicos e psicossociais que são exigidos para sua atuação em sala de aula.

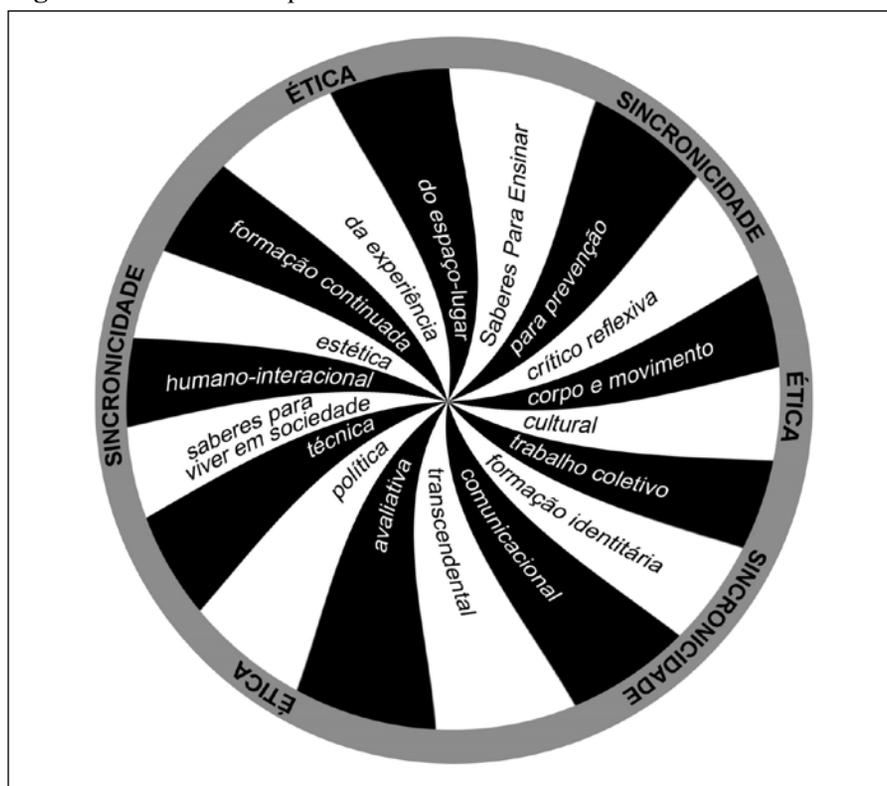
Não se formam professores se eles não conseguirem articular os conteúdos de uma determinada área disciplinar com os saberes pedagógicos e psicossociais que são exigidos para sua atuação em sala de aula, assim como não se formam coordenadores e gestores se eles não aprenderem a

articular os saberes pedagógicos e psicossociais com os saberes disciplinares.

Considera-se que essa é uma diretriz que deve ser clara tanto para a formação de professores na graduação, quanto na pós-graduação, nos mestrados profissionais ou acadêmicos.

Para oferecer uma imagem de cada uma das dimensões que se articulam sincronicamente na docência, Placco (2014) as reuniu e as apresenta na Figura 1.

**Figura 1** – Dimensões que se articulam sincronicamente na docência



Fonte: Placco (2014).

Tais dimensões, identificadas como fundamentais para a atuação do professor, do coordenador pedagógico e dos gestores educacionais, serão descritas a seguir. Considera-se que muitas dimensões são de tal forma articuladas entre si, que apresentá-las de forma separada permite pensar em uma formação fragmentada. Por outro lado, não dar realce a cada uma delas poderia obscurecer uma ou outra dimensão. São posições em tudo contrárias o que propomos: que todos os saberes e dimensões devem ser articulados nos processos de formação.

### **Dimensões técnico-científica e humano-interacional**

A dimensão técnico-científica se refere aos conteúdos, metodologias e técnicas que o professor deve dominar para desenvolver sua área disciplinar em uma escola. No entanto, quando se considera o atual progresso científico e a rapidez com que as mudanças ocorrem nos diferentes campos, fica evidente que não é possível exigir o domínio completo de um campo de conhecimento. Como

então proceder a seleção dos saberes curriculares que garantam ao professor e a seus futuros alunos o domínio atualizado de determinada área de conhecimento?

A orientação básica que vem sendo proposta pelos educadores (GARCIA, 1999; NÓVOA, 1992; TARDIF; LESSARD, 2005) tem sido a de que seria necessário desenvolver essa formação técnica do ponto de vista de uma formação básica, que garanta os conhecimentos e processos fundamentais na área de conhecimento, de modo a garantir flexibilidade e criatividade do professor para produzir mudanças e ampliações do seu campo conceitual. Além disso, pela própria natureza desses conhecimentos, destaca-se a necessidade da articulação com outros saberes, em uma produção inter, multi e transdisciplinar.

Professores que são formados tendo como prioridade sua formação científica, isto é, considerando com exclusividade as teorias e experimentos relacionados à sua área, no momento em que se defrontam com a sala de aula, nem sempre conseguem traduzir tais saberes em ofertas de situações de aprendizagem que possibilitem o acesso dos alunos a esse conhecimento. É neste momento que se passa a exigir que os professores tenham uma formação em outra dimensão – a dos saberes para ensinar, que afinal deveria ter sido adquirida no momento de sua formação inicial ou nos MPs.

Acredita-se que quando a formação considera apenas os aspectos cognitivos, dá-se conta de apenas parte da tarefa de formação do professor. É preciso compreender que a formação integral do professor envolve uma formação humana que reflita e tenha impacto sobre sua vida pessoal e profissional, seu comportamento, suas relações e suas atitudes. Significa subsumir os aspectos interacionais, as relações com o outro. Implica compreender que “somente sou professor porque tenho aluno” e que, portanto, o aluno é constituidor de minha profissionalidade.

A dimensão humano-interacional envolve também considerar o corpo e o movimento – bem como a comunicação –, que são dimensões da mutabilidade da informação, da compreensão e afetos entre os sujeitos, da identidade e da alteridade, em processo de troca contínua.

O professor precisa estar à vontade com o próprio corpo e com seus movimentos, enquanto dimensão fundamental. Sua espontaneidade em sala de aula ocorre na medida do crescimento de suas relações de confiança quanto a si mesmo, aos alunos, ao seu trabalho. Esta é uma dimensão negligenciada e até mesmo ignorada nas ações formativas empreendidas nas escolas e nos sistemas de ensino.

Os saberes da comunicação, enquanto parte da formação humano-interacional, envolvem as habilidades comunicacionais do professor, os aspectos interpessoais e sociais dessa comunicação (CATELLANI, 2013). Aprende-se a viver em sociedade simultaneamente à aprendizagem da comunicação. Como professores, é fundamental aprender a se comunicar com os alunos que pertencem a outras gerações, com experiências pessoais, culturais e socioeconômicas diferentes. Saber com quem estou falando – criança, adolescente, adulto –, saber que tipos de experiências e disposições têm aqueles com quem convivo, saber as necessidades e expectativas de aprendizagem daqueles a quem me proponho ensinar são exigências do viver em sociedade e da comunicação. O professor, na comunicação e na relação de diálogo que estabelece com suas palavras, seus gestos, seu corpo, seu espírito, dá sentido às informações que quer fazer chegar aos alunos.

### **Dimensão da formação continuada**

A busca fecunda de outros saberes, que levem o professor a viver a docência em um movimento contínuo de aperfeiçoamento, é um processo a ser ensinado em cursos de formação e MPs.

Se compreendemos o valor indiscutível dos conhecimentos técnico-científicos, se reconhecemos, na sociedade atual, o rápido desenvolvimento de todas as áreas, entendemos que o profissional egresso das instituições formadoras não pode sentir terminada sua formação. Na realidade, se não continuar acompanhando os progressos havidos em sua área, se não continuar estudando, pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação básica, sua prática em sala de aula será rapidamente ultrapassada, seus conhe-

cimentos restarão obsoletos, seus conhecimentos serão questionados por alunos e pares.

Para evitar isso, o professor terá que estudar e pesquisar continuamente. Além disso, se sua formação lhe ofereceu sólidas bases em sua área – flexibilidade e criatividade, aliadas à atitude de busca –, o professor aprenderá a gerar, em si e por si, interesse e motivação para prosseguir e buscar processos de formação continuada. Assim, este será um processo que se estenderá como um processo de inquietação contínua com o já conhecido e uma busca do novo e diferenciado em sua vida profissional. E o mais importante a considerar: que esta inquietação, esta busca contínua é uma habilidade que pode ser ensinada e deve ser objeto de currículo de formação do professor. Para tanto, é preciso que a forma de contrato do professor e as condições nas quais assume a docência devam prever situações de formação continuada na escola e fora dela. A formação continuada na escola exige que as equipes de gestão (coordenadores pedagógicos e diretores) incluam eles mesmos, em suas tarefas, processos de aprofundamento da docência, que podem se realizar na própria escola ou em cursos de especialização.

### **Dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico – formação como prevenção**

O trabalho do professor envolve um trabalho integrado e cooperativo, fruto de um processo de formação intencionalmente elaborado e mediado pelas relações socioafetivas e cognitivas.

A escola atual tem, na perspectiva e exigência do trabalho coletivo, o contraponto à menor eficácia de um trabalho isolado por parte do professor. Inicia-se com o projeto político-pedagógico, que é indicativo de uma proposta da escola, em que os objetivos de formação do aluno estão explicitados. Para sua consecução, faz-se necessário que professores e gestores se organizem em torno dele, com um trabalho sistemático e intencionado. Esse deve ser um trabalhar cooperativo, integrado e solidário, dado que voltado para objetivos comuns. É um processo que expressa o compromisso com a formação do aluno e com o próprio desenvolvimento profissional do professor.

Do ponto de vista da dimensão coletiva do e no trabalho docente, há necessidade da explicitação do pedagógico e construção de espaços alternativos para que a interação dos professores se concretize enquanto projeto pessoal e institucional. Não deve ser fruto de iniciativas individualizadas, mas de um projeto político-pedagógico-institucional (PLACCO, 2008).

Dadas as condições de trabalho do professor, da qualidade de sua formação, e da complexidade que constitui a atividade docente, enfatizamos a importância e o significado da atuação e formação coletiva do professor. Um outro aspecto precisa ser enfatizado: a situação de vulnerabilidade dos professores, dos alunos e das escolas, faz-se necessário estabelecer aproximações entre **formar e educar e prevenir**, isto é, a atuação dos professores e gestores (coordenador pedagógico e diretor) deve-se pautar pelo pressuposto de que a prevenção é esperada, na escola, na direção de preparar alunos e educadores para escolhas mais conscientes, parta o enfrentamento dos desafios cotidianos, dentro e fora da escola.

Esse enfrentamento nos leva a introduzir a dimensão do espaço-lugar, isto é, as características do espaço da escola – onde se localiza, o perfil socioeconômico dos alunos e professores, os índices de vulnerabilidade social e desigualdade presentes, as relações que os profissionais da escola estabelecem entre si, com os alunos, destes entre si e da comunidade escolar consigo e com a escola – atravessam a formação do professor (PEREIRA, 2015) e a impregnam significativamente.

### **Dimensão Ética e Política, que define os fins da educação e que se sustenta na transcendência do sujeito**

O professor precisa ter uma visão de Educação do ser humano que pretende formar e para que sociedade. Educador é um projeto que se realiza no futuro. Para que futuro? Em que direção?

Compreender sua realidade, a realidade da escola e buscar a formação de um ser humano, para um desejado tipo de sociedade, faz do professor um artífice do futuro. Sem esta perspectiva, o professor se transforma em um profissional sem esperança, engolido pelo cotidiano do fazer, deixa de assumir

a crítica que o faz esperançoso e político. Como afirma Paulo Freire (1992, p. 1) em *Pedagogia da Esperança*: “A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica.”

Para reconstruir a esperança, é necessário que o professor aprenda a conhecer seus alunos, sua origem social, suas experiências prévias, seus conhecimentos anteriores, sua capacidade de aprender, sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades. Reconstruir a esperança exige que o professor assuma o projeto político-pedagógico da escola e as necessidades educacionais da sociedade, as políticas públicas, o mercado e o mundo do trabalho.

Formar professores sem levá-los a conhecer o sentido de sua profissão, sem aprender a conhecer seus alunos, é conduzi-los a uma formação desesperançosa.

Essa dimensão se caracteriza como política e se articula com a ética. Sintetiza os valores e ideais expressos nos conhecimentos e relações que dão direção e intencionalidade à vida e à ação do sujeito. Concretiza-se quando o professor assume um compromisso ético com a realidade social e educacional, quando tem a percepção do seu papel social e do seu aluno.

Nesse sentido, essa dimensão leva em consideração também a espiritualidade do sujeito, sua ligação com aquilo que é percebido como maior que ele, o sentido que ele atribui à sua vida e à do outro. É uma dimensão que evidencia como se é guiada pelo valor do transcendental, o que significa dar importância e considerar o sentido da vida para cada pessoa, de maneira que se identifica aí seu compromisso com o trabalho, com a educação, com os alunos, com a escola. Não se trata de uma dimensão religiosa, mas destaca-se a necessidade de se ter consciência do sentido da vida para si e para a sociedade, como constituintes do ser professor. Daí considerar-se a importância de que ela esteja presente nos momentos de formação, pois, como destacam Berger e Luckmann (2004), a crise de sentido que nossa sociedade vive atualmente faz com que a busca de sentido, nas diversas comunidades de convivência do ser humano, seja uma necessidade urgente, pois esse sentido se estabelece e se explicita por meio dessas

relações e da consciência delas. Essa preocupação com o sentido da vida afeta o sujeito, afeta o outro com que convive, afeta a sociedade, transforma as relações e confere significado às experiências que vivem uns com os outros.

### **Dimensões cultural e estética – reconhece e valoriza a história pessoal e profissional do sujeito, entrelaçada à história de sua cultura e de sua comunidade, de modo a permitir-lhe descobrir-se nessa realidade. Esse universo simbólico envolve a ciência, a arte e a religião**

A busca fecunda de outros saberes, de outras áreas, motiva o professor a viver as múltiplas dimensões da vida, da cultura e da busca do sentido da vida. Essas dimensões comumente não são pensadas como objeto da formação, desconsiderando o fato de que o professor que não vive experiências culturais, estéticas e filosóficas dificilmente poderá provocá-las em seus alunos.

Placco (2008, p. 196) aponta que a dimensão estética e cultural tem relação com as “[...] experiências pelas quais o formando se aproxima de sua cultura, desenvolve o senso estético, apura sua capacidade de observação e identifica componentes importantes para sua formação identitária, como pessoa e profissional”.

Assim, possibilitar que o professor reflita, sistemática e intencionalmente, sobre sua herança cultural, sobre as expressões culturais e estéticas e sobre as ideias filosóficas de seu país, sobre o desenvolvimento das letras e das artes, da história das ciências e das tecnologias, no Brasil e no mundo, permeados pelo seu sentido de vida, permitirá a este professor aproximar-se, e ao aluno, do sentido de pertencimento a esse mundo e do próprio sentido de sua vida.

### **Dimensão avaliativa e crítico-reflexiva**

Em todas as dimensões que consideramos para a formação, a dimensão avaliativa está presente e faz-se necessária: se o professor não consegue estabelecer critérios consistentes de julgamento em relação à sua prática, se não estabelece indi-

cadres claros em relação aos objetivos que tem em mente, seja em relação à sua disciplina, seja em relação ao projeto político da escola, seja em relação à educação, se não desenvolve uma atitude de pesquisa e curiosidade em relação à sua ação, não terá condições de identificar tanto seus sucessos como suas dificuldades e obstáculos que impedem o êxito de suas ações pedagógicas.

A dimensão crítico-reflexiva reafirma a importância da formação profissional do docente que se assente no “desenvolvimento de reflexão metacognitiva, que implica conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e habilidade de autorregulação deste funcionamento” (GATTI, 2000, p. 92), fundamental para e em qualquer processo formativo. Esta dimensão envolve processos metacognitivos, pensar sobre nossos pensamentos e também sobre o nosso agir e sentir.

Pensar crítico, que envolve questionar as origens e os significados de nossos princípios e valores, de nossas certezas e confianças, de nossos saberes e conhecimentos, que envolve projetar as consequências de nossas ações e de nossas opções em um amplo espectro de dimensões de nossa vida profissional e pessoal. (PLACCO, 2008, p. 195).

## Dimensões-síntese

Embora tenhamos afirmado que as dimensões se engendram profundamente na formação e no trabalho docente, sendo sua separação apenas um recurso didático de compreensão e de realce quanto à sua pertinência e importância, consideramos as duas dimensões que se seguem como síntese de nossas reflexões sobre formação: a da experiência e a da formação identitária.

A dimensão da experiência envolve o valor e a necessidade do resgate, da valorização e da reflexão das experiências docentes para a própria formação profissional do professor e mesmo para sua formação identitária (tomada de consciência dos próprios processos experienciais), para o desenvolvimento de sua profissionalidade.

Experiência é tudo aquilo que, ao acontecer, toca em algum aspecto do indivíduo, o faz pensar, sentir diferentemente. Fundamentalmente, a experiência acontece quando o indivíduo se sente mobilizado a agir, a buscar compreender melhor

sua vida, sua prática, os outros. São situações para as quais os formadores devem chamar atenção dos formandos, para que a leitura que façam de suas experiências lhes possibilitem ter outro olhar para a profissão, para sua prática, para os outros, para si mesmos. Esta dimensão surgiu dos estudos de uma mestranda (SIGALLA, 2012), cujo trabalho revelou a grande importância atribuída pelos professores à sua experiência profissional, seja no campo da educação, seja em outras áreas do conhecimento. Em decorrência dessa discussão, a dimensão da experiência foi descrita como a necessidade do resgate, a valorização e a reflexão sobre as experiências docentes para a própria formação profissional do professor e mesmo para sua formação identitária (tomada de consciência dos próprios processos experienciais).

Uma das características mais fortes dos processos de formação docente que temos observado se refere à não consideração das experiências docentes dos professores. Estes, ao participarem de processos formativos, trazem consigo suas experiências prévias com a docência, sejam as que se referem ao seu prévio estatuto de aluno, sejam às ligadas ao seu ofício docente, recente ou passado. No entanto, os processos formativos ignoram essa experiência, embora os professores relatem a influência recebida de seus antigos professores ou das experiências diretas com as salas de aula. Sua visão da prática, ou seja, a experiência em sala de aula, se refere a algo que realmente conhecem, porque vivenciaram aquilo de alguma forma. A interpretação que deram a muitas situações concretas nem sempre é a mais adequada ou à luz dos fundamentos teóricos mais recentes, o que implica na necessidade de processos formativos que, partindo dessa concretude, a ela voltem, num movimento em espiral, a partir de processos formativos intencionais e planejados.

Assim, poder mostrar sua experiência profissional e pô-la à prova em confronto com a teoria permite aos professores pensar e transformar as habilidades desenvolvidas em experiências profissionais prévias.

A dimensão da formação identitária parte da premissa de que cada pessoa constrói e reconstrói sua identidade, nas ações e relações de sua vida e, portanto, essas reconstruções acontecem também ao longo de sua formação. Nesse sentido, essa

dimensão pode ser considerada quase uma síntese das demais, pois, na verdade, refere-se à constituição do ser humano, quando há um processo formativo em andamento. A formação identitária se traduz na constituição do profissional, por meio das identificações que ele assume a partir das atribuições que lhe são imputadas pelo sistema, pela escola, pela gestão, pelos pares, por pais e alunos e por si mesmo.

Entendendo, como propõe Dubar (2005), que a constituição identitária de cada pessoa se dá na negociação entre o que lhe é atribuído por outros e aquilo a que adere ou com o que identifica como sua pertença, identificamos a importância de esta dimensão ser cuidadosamente considerada nos processos formativos, especialmente nos MPs. O professor, ao viver o cotidiano da escola, recebe inúmeras e variadas demandas e atribuições, assim como a pressão de suas próprias necessidades e expectativas. Na medida em que as recebe, essas atribuições terão o potencial de se constituir em pertenças, constitutivas da sua formação identitária. Além do mais, dado que a instituição escola é constituída pelos seus sujeitos, a identidade profissional dos professores contribui para a formação da identidade institucional, em decorrência das relações que se estabelecem entre eles: assim, as atribuições feitas aos professores e por eles assumidas voltam para a instituição como elementos constitutivos da identidade institucional. É um movimento dinâmico de negociações identitárias, pessoais, profissionais e institucionais, influenciado pelas configurações históricas e culturais de cada momento e pelos processos formativos desencadeados.

No entanto, muito frequentemente, o professor busca responder a atribuições diversas, originadas de fontes diversas, sem a devida reflexão e escolha de sua parte. Assim, o processo formativo pode ser o instrumento a partir do qual esses processos de identificação e não identificação e essas negociações se tornam conscientes e possibilitam escolhas reais e fundamentadas.

Temos afirmado que a dimensão ética atravessa todas as outras, envolvendo valores, atitudes, compromissos, desejos, intencionalidades e ações (PLACCO, 2006, 2008).

Chamamos atenção para o fato de que, por estarem sincronicamente presentes no ser humano, se estas dimensões não forem deliberadamente incluídas nos processos formativos, sua formação ocorrerá mesmo assim – e de forma aleatória e não focada –, o que impossibilitará ao formador e formando lhes darem sentido e direção.

Chamamos ainda atenção para o fato de que a formação do professor em todas essas dimensões precisa estar entendida na perspectiva colaborativa da formação, isto é, na perspectiva da parceria entre os professores, entre professores e gestores, em que todos se reúnam em torno da corresponsabilização pela aprendizagem dos alunos e pela qualidade de ensino, na escola e no país.

## Considerações

Considerando que um dos principais desafios dos Mestrados Profissionais é a interpretação que venham a fazer das necessidades do contexto educacional, entendemos que a compreensão que seus propositores tenham desse contexto é fundamental para a definição de suas propostas. Assim, muitas perspectivas são possíveis nessas proposições, dada a diversidade e a complexidade das necessidades da educação brasileira. Nesse sentido, é fundamental que as propostas de mestrado profissional levem em conta os diagnósticos do sistema de ensino, especialmente as avaliações externas nacionais, como SAEB e Prova Brasil, e as estaduais, realizadas pelas secretarias de educação, que ampliam nossa compreensão da realidade da educação básica. Além disso, fazem parte desses diagnósticos as pesquisas sobre a realidade educacional brasileira e suas demandas, que também possibilitam informações importantes para as propostas de MP.

Um segundo desafio apresentado neste texto, que se refere às necessidades e proposições teóricas quanto à formação de professores que respondam às demandas identificadas na realidade brasileira, traz reflexões decorrentes de longa experiência de formadoras das autoras. Afirma-se aqui a necessidade da formação de professores em múltiplas dimensões, o que influenciará diretamente o desempenho de suas funções e seu desenvolvimento profissional. O MP, portanto, ao propor a formação e o desenvolvimento de um profissional da educação – seja

ele professor, gestor ou coordenador pedagógico –, não pode desconhecer a sincronicidade dessas dimensões e considerar o processo de formação apenas ancorado em uma ou algumas delas.

## REFERÊNCIAS

- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**. São Paulo: Vozes, 2004.
- CATELLANI, G. V. **O professor e a comunicação na sala de aula** – importância atribuída à formação didático pedagógica e às técnicas de comunicação em sala de aula, por estudantes de pós-graduação que tem interesse em lecionar no ensino superior. 2013. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 2005. (Coleção Ciências da Educação).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GARCIA, G. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011.
- PEREIRA, R. **Entre aspirações, querer e fazeres: nas trilhas do desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadores pedagógicos iniciantes**. São Paulo, 2015. Mimeografado.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PINEAU, G. **Temporalidade e formação**. São Paulo: Trion, 2004.
- PLACCO, V. M. N. de S. **Formação e prática do educador e do orientador**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002a.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacionais?** Campinas, SP: Papirus, 2002b. p. 95-106.
- \_\_\_\_\_. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2002c. p. 7-19.
- \_\_\_\_\_. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A. M. M. et al. **Educação formal e não-formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: Bagaço, 2006. p.
- \_\_\_\_\_. Processos multidimensionais na formação de professores. In: OLIVEIRA, L. E.; ARAÚJO, M. I. O. **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que é aprendido?** Aracaju: Editora Universidade Federal de Sergipe, 2008. p. 185-198.
- \_\_\_\_\_. **A aprendizagem do adulto-professor: desafios ao coordenador pedagógico como formador**. IV Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão. São Paulo: Editora. do Evento, 2014. v. 1.
- SANTOS, A. P. R. dos. Imagem do professor e atratividade da docência: enunciados sobre carreira docente na mídia impressa. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 197-206, 2014

SIGALLA, L. A. A. De profissional a profissional-professor: contribuições para a formação de professores universitários da área de Administração. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUSA, C. P. et al. Dificuldades dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em Matemática. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, p. 198-221, 2012.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

*Recebido em: 01/03/2016*

*Aprovado em: 20/04/2016*



# TUTORIA ACADÊMICA NO MESTRADO PROFISSIONAL: UM APRENDIZADO COMPARTILHADO

*Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (PUC-SP) \**

*Rodnei Pereira \*\**

*Lisandra Marisa Príncipe \*\*\**

*Elvira Godinho Aranha \*\*\*\**

## RESUMO

O texto discute a tutoria acadêmica, atividade que faz parte da proposta curricular do Mestrado Profissional: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Os tutores são doutorandos dos Programas de Educação da mesma Universidade. Por dois semestres, os tutores, com supervisão da coordenação do curso, acompanham os mestrandos no processo de desenvolvimento do seu trabalho final de Mestrado. Com o objetivo de analisar os significados que alunos e tutores atribuem à tutoria acadêmica, optou-se pela metodologia dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário contendo três perguntas abertas que foi encaminhado, via Google Docs, para 116 alunos e 13 tutores que participaram da tutoria nos anos 2013, 2014 e 2015. Um total de 45 discentes e todos os tutores preencheram o instrumento. Os resultados apontaram que a tutoria se constituiu num espaço de aprendizagem que possibilitou o desenvolvimento profissional para ambos os públicos. Essa atividade tem contribuído positivamente tanto para a formação de novos pesquisadores quanto de docentes e orientadores para a educação superior.

**Palavras-chave:** Cultura acadêmica. Tutoria acadêmica. Aprendizagem compartilhada. Núcleo de significação.

## ABSTRACT

### ACADEMIC TUTORSHIP IN A PROFESSIONAL MASTER COURSE: SHARED LEARNING

This paper discusses the academic tutorship, which is part of the curriculum in the Master Professional Course for Teacher Educators in the Pontifical Catholic University

---

\* Doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois, em Urbana-Champaign (USA). Coordenadora e professora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. E-mail: marliandre@puccsp.br

\*\* Doutorando em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professor de cursos de Licenciatura na Universidade Paulista (UNIP) e Faculdade do Educador (FEDUC). E-mail: rodneipereira@uol.com.br

\*\*\*Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora de cursos de licenciatura na Universidade Paulista (UNIP) e Faculdade Sumaré. E-mail: lisandramprincipe@gmail.com

\*\*\*\*Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC SP. Coordenadora de curso na Faculdade do Educador (FEDUC). E-mail: elviraa@uol.com.br

of São Paulo. Tutors are doctoral students in education at the same university. For two semesters, supervised by the head of the course, the tutors guide the graduate students to develop their final work of Master. In order to analyze the meanings that students and tutors attach to academic tutorship, we adopted the methodology of Meaning Nuclei (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). To collect data, we used a questionnaire with three open questions that was sent via Google Docs to 116 students and 13 tutors who were involved in the tutorship in the years 2013, 2014 and 2015. A total of 45 students and all tutors filled the instrument. The results showed that tutorship is a learning space that enabled professional development for both audiences. This activity has contributed positively to both the learning and training of new researchers, as well as of prospective higher education teachers and advisers.

**Keywords:** Academic culture. Academic tutorship. Shared learning. Meaning nuclei.

## RESUMEN

### TUTORÍA ACADÉMICA EN UN CURSO DE MAESTRÍA PROFESIONAL: UN APRENDIZAJE COMPARTIDO

El texto analiza la tutoría académica, que es parte de la propuesta curricular de la Maestría Profesional: Formación de Formadores, en la Universidad Católica de Sao Paulo. Los tutores son estudiantes de doctorado de los programas de educación de la misma universidad. Durante dos semestres, tutores, bajo la supervisión de la coordinación del curso, acompañan los estudiantes graduados en el proceso de desarrollo de su trabajo final de Maestría. Con el fin de analizar los significados que los estudiantes y profesores atribuyen a la tutoría académica, usamos la metodología de Núcleos de Significación (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). Para recopilar los datos, se utilizó un cuestionario con tres preguntas abiertas que se enviaran a través de Google Docs a 116 estudiantes y 13 profesores que participaron en la tutoría en los años 2013, 2014 y 2015. Un total de 45 estudiantes y todos los tutores contestaron el instrumento. Los resultados mostraron que la tutoría constituye un espacio de aprendizaje que permitió el desarrollo profesional, para todos, estudiantes y tutores. Esta actividad ha contribuido de forma positiva tanto para el aprendizaje y la formación de nuevos investigadores, como para la formación de futuros maestros para la educación superior.

**Palabras claves:** Cultura académica. Tutoría académica. Aprendizaje compartido. Núcleo de significación.

## Introdução

O ingresso na vida acadêmica, seja nos cursos de graduação ou de pós-graduação, é marcado, na maioria das vezes, por um desconhecimento do estudante acerca das rotinas, modos de funcionamento das disciplinas e das culturas do escrito próprias do ambiente acadêmico.

Em um sistema educacional marcado por desigualdades, exclusão e seletividade como o brasileiro, é urgente e necessário discutir os desafios que envolvem a chegada de estudantes na

pós-graduação. Esses estudantes que, de um modo geral, são produto do processo de democratização da educação nas últimas décadas, ingressam nos cursos de graduação sem um domínio das competências e saberes necessários para o exercício da vida acadêmica, o que aflige sobremaneira os professores do ensino superior que mencionam ser este um dos maiores desafios enfrentados em seu trabalho docente (PASSOS; PEREIRA; PRÍNCEPE, 2015).

Em sua obra *Os Herdeiros – os estudantes e a cultura*, Bordieu e Passeron (2014) advertem que a inserção dos estudantes da classe trabalhadora na universidade precisa ser pensada pelas regras – explícitas e não explícitas – do jogo universitário. Se não se prestar a devida atenção é provável que os sistemas de ensino reproduzam as desigualdades sociais “por meio do estabelecimento de uma relação estreita entre intelectuais (professores), educação e classes privilegiadas” (BORDIEU; PASSERON, 2014, p. 9).

Essa afirmação, que pode ser perfeitamente transposta para o modo como são estabelecidas as relações nos cursos de pós-graduação, nos instiga, do ponto de vista ético-político, a pensar nos recursos pedagógicos e de avaliação que podem naturalizar certos privilégios sociais, reforçando a construção de relações e alimentando desempenhos baseadas em “méritos, dons e talentos individuais” (BORDIEU; PASSERON, 2014, p. 9). Esses autores lembram, ainda, que “para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista que se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade” (BORDIEU; PASSERON, 2014, p. 9). Sem que se desconsidere o processo de precarização do ensino superior, sobretudo privado, nas últimas décadas (SGUISSARDI, 2009), que justifica a baixa qualidade da formação oferecida aos estudantes deste nível de ensino, especialmente nas licenciaturas, desde a Reforma Universitária de 1968 (MARTINS, 2009), é importante acentuar que a inserção de egressos do ensino superior nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* precisa ser vista com toda atenção.

O que se quer afirmar com isso é que as desigualdades sociais poderão ser facilmente reproduzidas pelos programas de pós-graduação se o ponto de partida for a demonstração de uma certa “prontidão” para as aprendizagens pelos estudantes, sem que seus conhecimentos prévios sejam devidamente considerados, pois pode ocorrer aquilo que nos adverte Valle (2014, p. 11):

[...] é por vias secretas, e amplamente legitimadas, que o sistema de ensino atua na fabricação de uma verdadeira ‘aristocracia social’, obscurecendo a dimensão meramente formal do princípio de igualdade de oportunidades, que está no funda-

mento dos sistemas educacionais.

A origem social dos estudantes, assim como suas condições de vida e de trabalho, são variáveis que não podem deixar de ser consideradas, já que seus comportamentos e atitudes, durante a formação, serão constituídos pelas experiências forjadas nas/pelas referidas variáveis.

Em que pese o fato de os estudantes ingressantes na pós-graduação compartilharem a experiência de estudarem juntos, não se pode supor que todos terão experiências idênticas, nem desempenhos similares. Ao ingressar na pós-graduação, os estudantes enfrentam muitos desafios, sobretudo se pensarmos nos currículos, nos sistemas de cumprimento de créditos, na demonstração de proficiência em língua estrangeira, nas práticas de leitura e produção de textos acadêmicos e na relação com os orientadores. As habilidades que precisam ser desenvolvidas para a sobrevivência nessa etapa de estudos impõem desafios a serem enfrentados não só pelos estudantes, mas também pelos professores. Por isso, faz-se necessário encontrar estratégias que permitam contemplar as diferenças de repertório intelectual, linguístico, cultural com que os estudantes ingressam na pós-graduação, para que elas não sejam reforçadas, mas consideradas, de modo a possibilitar a todos os estudantes as ferramentas para o seu sucesso acadêmico.

Neste artigo, apresentamos uma estratégia desenhada para esta finalidade: trata-se de um processo de tutoria junto a estudantes do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUC-SP. Pretendemos, assim, discutir a experiência de tutoria acadêmica implantada no referido Mestrado Profissional, desde agosto de 2013, elegendo como foco principal os significados que alunos e tutores atribuem a essa experiência.

A relevância da discussão se estabelece na medida em que o modelo de tutoria implantado vem sendo avaliado positivamente pelos tutorandos, tutores e professores e vem sendo apontado como suporte fundamental no ingresso destes alunos na vida acadêmica, promovendo aprendizagens para todos os envolvidos.

Cabe considerar que o objeto de discussão do presente trabalho não se circunscreve aos modelos de tutoria virtual, em franca expansão e mais comum no campo da Educação a Distância, mas

trata-se, sim, de uma experiência de tutoria presencial, sistemática, incluída na proposta curricular do curso.

Inicialmente, em busca de uma definição de tutoria, Arnaiz (2002, p. 15-16) lembra que há diversas definições possíveis para o termo:

O dicionário de língua define o tutor como um conselheiro ou guia de outro a quem serve de apoio. A. Lázaro e J. Asensi reúnem diferentes definições: ‘É um professor [...] que se encarrega de atender diferentes aspectos que não são suficientemente tratados nas aulas’ (Artigot). ‘Tutor é o professor, o educador integral de um grupo de alunos’ (Benavent). ‘Pessoa que aconselha em tudo o que se refere à educação’ (Schalmafus). ‘A tutoria é uma atividade inerente à função do professor, que se realiza individual e coletivamente com os alunos de uma sala de aula, a fim de facilitar a integração pessoal nos processos de aprendizagem’ (Lázaro e Asensi). ‘A tutoria é a ação de ajuda ou orientação ao aluno que o professor pode realizar além de sua própria ação docente e paralelamente a ela’ (S. Sánchez).

O conceito de tutoria que propomos neste trabalho aproxima-se das noções formuladas por Lázaro e Asensi e por Sánchez, já que empregaremos o termo tutoria acadêmica para designar todo o conjunto de ações de orientação pessoal e acadêmica desenvolvida por estudantes de pós-graduação mais experientes no processo de inserção de alunos ingressantes em um curso de Mestrado Profissional. Por ora, cabe explicitar, ainda, que compreendemos a tutoria como uma atividade sustentada pela aprendizagem entre iguais, entendendo que ela pode ser um importante recurso pedagógico, embora seja pouco explorado. Apoiados em Duran e Vidal (2007, p. 13), concordamos que:

Entre os recursos pedagógicos do século XXI não podem faltar os diferentes métodos de aprendizagem cooperativa que, baseando-se na diversidade e tirando proveito da mesma, permitem conceber [as interações educativas] como [parte de] uma comunidade de aprendizagem na qual as ajudas pedagógicas são proporcionadas entre todos os seus membros, sob a dinamização e a supervisão de professores.

Na pós-graduação, se nos dispusermos a enfrentar e construir modelos mais inclusivos, é necessário que possamos criar e utilizar diferentes estratégias e instrumentos que levem em conside-

ração os conhecimentos prévios dos estudantes, a variabilidade e diversidade entre eles, bem como seus diferentes interesses e necessidades.

As práticas pedagógicas na pós-graduação, nesse sentido, clamam por inovações. Em nosso tempo, as práticas curriculares precisam se ocupar em pensar quais são os saberes necessários a todos e a cada um. Mais que isso, é preciso pensar em práticas que possibilitem a apropriação de tais saberes pelos estudantes, em um contexto em “que todos são cada vez mais diferentes” (ROLDÃO, 1999, p. 33). Apostamos, assim, na tutoria acadêmica como uma forma de valorizar a participação e a colaboração entre estudantes, bem como uma alternativa para fomentar a capacidade de cooperação, alinhavada pela valorização das diferenças existentes entre eles “como um elemento enriquecedor e de ajuda em nossa tarefa educativa” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 14).

O princípio de valorização das diferenças nos é caro porque pensamos que sem heterogeneidade e sem diferenças a aprendizagem colaborativa não se edifica. A tutoria acadêmica, então, deve ter como fim que cada estudante aprenda com os outros e como valor o compromisso de cada estudante com a própria aprendizagem e com a de seus colegas.

Para discutirmos essa temática, e a fim de estabelecer as características específicas da experiência em foco, partimos de uma breve revisão da literatura pertinente ao assunto, tanto para expandir nosso conhecimento sobre experiências já realizadas, quanto para contribuir com o debate atual sobre o tema.

## Uma revisão de estudos sobre tutoria

A fim de localizar as produções sobre o tema desse trabalho, realizamos uma revisão de literatura em sites de buscas nacionais e internacionais como: Scielo, Bireme, Lilacs, Banco de Teses da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES/MEC e Google Acadêmico, utilizando os descritores “tutoria”; “tutoria pedagógica” e “mentoria” em quatro idiomas (português, inglês, francês e espanhol).

Assim, encontramos um conjunto de estudos no campo da Educação, sobretudo em língua inglesa, que se referem a programas de formação continu-

ada de gestores escolares e professores, com base em modelos gerenciais e referenciais teóricos do campo da Administração.

Em língua francesa, a maioria dos trabalhos encontrados também se refere a processos de formação continuada de gestores e professores, ou ainda, de estudantes de licenciaturas. Em virtude disso, elegeu-se como descritor principal o termo “tutoria acadêmica”, que ofereceu um considerável retorno de estudos em língua portuguesa e espanhola.

Limitando-nos aos periódicos científicos, encontramos 209 artigos. Após análise dos resumos, foram selecionados os que abordavam especificamente a tutoria acadêmica em pós-graduação, que totalizam seis trabalhos, todos publicados há menos de 10 anos, o que indica a novidade do tema.

Em um trabalho que se propôs a problematizar em que medida a pós-graduação no Brasil se compromete com a formação de docentes para o ensino superior, Bastos e colaboradores (2011) anunciam a escassez de programas voltados à formação docente no sistema de pós-graduação, bem como defendem que este deveria ser um espaço de desenvolvimento e aprimoramento de competências docentes. Os autores argumentam que a docência no ensino superior é muito mais ampla e complexa do que a atividade de ministrar aulas e propõem a tutoria (entendida como o processo de orientação e inserção de alunos no ambiente universitário) como uma importante função do professor que atua no ensino superior.

Torres e Sanchez (2008), ao se debruçarem sobre os processos de ensino e aprendizagem de adultos na pós-graduação, afirmam que a tutoria de um professor ou colega justifica-se, principalmente, em casos em que a formação inicial é deficitária.

Em um trabalho que analisou as metodologias e os resultados de um programa de autoavaliação de alunos de um programa de pós-graduação em Sistemas de Informação, na Colômbia, Rendón Giraldo (2008) demonstrou que a atividade de tutoria acadêmica (neste caso feita por professores) foi apontada pelos alunos como uma das metodologias que trouxe mais qualidade à sua formação.

O estudo de Frías (2012) sobre a relação entre a tutoria acadêmica e o desenvolvimento de um *habitus* científico em um grupo de estudantes de pós-graduação mexicano demonstrou que tal

atividade contribuiu para que os estudantes desenvolvessem um conjunto de disposições acadêmicas que permitiram que exercessem com maior rigor sua atividade de investigadores educativos. Segundo o pesquisador, as disposições de ordem epistemológica ocuparam um lugar central, levando os estudantes a produzirem pesquisas melhores, em comparação com as produções científicas de alunos de turmas anteriores, que não tiveram contato com a tutoria.

Jimenez-Vásquez (2014) afirma que a tutoria (que compõe uma política de formação da Universidad Autónoma de Tlaxcala, México) é uma das ações que ocupam papel central na formação de estudantes de doutorado, durante o processo de planejamento e desenvolvimento de suas teses, por um tutor interno, e após a defesa, por um cotutor externo, que é responsável pelo desenvolvimento profissional dos egressos. Para a pesquisadora, essa tem sido uma das ações que intenta formar melhores professores e pesquisadores, articulando o sucesso de projetos pessoais e suas articulações com a melhoria dos contextos sociais nos quais atuam.

Em um estudo sobre o perfil de estudantes de um programa de pós-graduação em Engenharia Sonora, de uma universidade mexicana, Valdés Cuervo, Sánchez Escobedo e Yáñez Quijada (2013) demonstraram que um grupo de estudantes que participaram de um programa de tutoria acadêmica declararam-se mais satisfeitos que outro grupo que não participou do programa, em relação ao desenvolvimento de competências de investigação científica. Para eles, o grupo que participou da tutoria apresentou, ainda, melhor desempenho e produtividade acadêmica.

Os trabalhos revistos indicaram que a atividade de tutoria acadêmica constitui uma importante contribuição na formação de docentes para o ensino superior e de pesquisadores para exercerem com maior rigor a atividade de investigação científica. Tais achados muito se aproximam da experiência de tutoria relatada neste texto.

No Brasil, não encontramos nenhum estudo com esse teor. A maioria dos trabalhos refere-se a programas de Mentoria que têm entre outros objetivos a reflexão de professores sobre sua própria prática, a partir de um trabalho colaborativo com docentes “mais experientes”; e a tutoria virtual de cursos de

graduação e pós-graduação, em que alunos e tutores estão separados espacial e até temporalmente, mas encontram-se interligados pela tecnologia. Tal modelo apresenta características diferentes do que será relatado neste texto.

Assim, revelada a escassez de estudos sobre a “tutoria acadêmica” na pós-graduação, no contexto brasileiro, enfatizamos a importância da experiência aqui relatada, tanto para a expansão dos conhecimentos, como para a sinalização da possibilidade e para a inspiração de modelos semelhantes em outras instituições de ensino superior.

### **As características da tutoria acadêmica do curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores**

A tutoria acadêmica foi instituída em agosto de 2013, no início de funcionamento do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC SP. Os tutores são doutorandos dos programas de Educação: Psicologia da Educação e Educação: Currículo, da PUC-SP. Reúnem-se, no início de cada semestre, com a coordenação do Mestrado Profissional, para planejar as atividades e decidir o conteúdo e as estratégias de funcionamento da tutoria. Novas reuniões ocorrem durante o semestre para avaliação das atividades.

A tutoria consiste em encontros quinzenais dos tutores com pequenos grupos de mestrandos, com duração de uma hora, durante os dois primeiros semestres do curso. Nesses encontros, os mestrandos são orientados pelos tutores a produzir textos que os ajudem a demarcar a temática de seu Trabalho Final de Mestrado. Essa atividade é supervisionada pela professora que ministra a disciplina Pesquisa e prática reflexiva. A proposta de trabalho da tutoria tem possibilitado que os pós-graduandos – que são professores formadores – adentrem o ambiente acadêmico e conheçam sua dinâmica e as condições exigidas para a produção de um trabalho científico.

Ainda com a preocupação de inserir o mestrando no ambiente acadêmico, os tutores realizam com os mestrandos oficinas de produção de resumos e de comunicação oral e de pôster, em preparo para participação no Seminário de Práticas, uma atividade curricular que tem o propósito de divulgar

relatos de experiências profissionais e de pesquisas elaboradas durante o curso.

### **Metodologia**

Com o objetivo de analisar os significados que mestrandos e tutores atribuem à tutoria acadêmica do curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUC-SP, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, que, segundo André (2013, p. 97), tem como foco de atenção “[...] o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”.

Para a produção dos dados foi utilizado um questionário contendo três perguntas abertas: O que você destaca como mais importante no trabalho da tutoria? Quais contribuições você acha que a tutoria trouxe para você e para o seu trabalho? O que você sugere para melhorar o processo de tutoria?

Os respondentes são doutorandos dos programas de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação e em Educação: Currículo – os tutores – e alunos matriculados nas três primeiras turmas do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUC-SP. O questionário foi encaminhado, via Google Docs, para 116 alunos, que participaram da tutoria nos anos de 2013 e 2014, e para 13 tutores. Um total de 45 alunos e 13 tutores contribuíram com a pesquisa.

### **Referencial Teórico**

Como se observou na revisão de literatura, os diversos trabalhos sugerem que nos programas em que a tutoria é implantada existe um ganho em termos de aprendizagem tanto para os alunos quanto para os tutores.

Tal constatação se aproxima das ponderações que fizemos a partir da organização inicial das informações coletadas, ou seja, verificamos que havia um acento nas respostas em relação à percepção de que a experiência de tutoria trouxe diferentes aprendizagens tanto para os tutorandos quanto para os tutores. Nesta direção, optamos então pelo quadro teórico defendido por Vigotski, especialmente nas discussões realizadas por ele sobre ensino,

aprendizagem e desenvolvimento humano, sem a pretensão de esgotarmos o assunto no recorte que fizemos. Além disso, o arcabouço teórico do autor também nos permite sustentar as análises para responder nossa questão de pesquisa.

Cabe destacar que os estudos de Vigotski<sup>1</sup> estão ancorados em seu programa geral para compreender a consciência humana. É nesta perspectiva que ao longo de sua obra, o autor investiga a relação entre pensamento e palavra, postulando que o entendimento da linguagem é a chave fundamental para a compreensão humana. O estudioso afirma “que a estrutura da consciência é uma estrutura semântica” (VYGOTSKY, 2004, p. 94) e o pensamento é um processo mediado, que se realiza na palavra. Para ele, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, linguagem e pensamento, pois é “uma unidade do pensamento verbalizado” (VIGOTSKI, 2001, p. 11).

Em direção semelhante, Bakhtin e Volochínov (2006) discutem que a consciência humana só pode se desenvolver se encontrar um material concreto, flexível, veiculado pelo corpo. O signo – a palavra – traduz essa materialidade, que pode ser utilizada tanto como signo exterior quanto como signo interior: “a própria consciência humana surge e se afirma como realidade mediante a encarnação material em signos e somente no processo de interação social” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 33).

Assim, o mais importante de todos os sistemas simbólicos criados pela cultura humana é a linguagem, entendendo-a como constitutiva do ser humano e como principal instrumento para a mediação do homem com os conhecimentos sociais (VYGOTSKY, 2004). Nesta direção, os signos e a linguagem funcionam, ao mesmo tempo, como meio de comunicação e modo de operação mental, o que possibilita que a atividade humana seja conservada e partilhada individual e coletivamente.

Os pensamentos de Vigotski e de Bakhtin e Volochínov se aproximam, porém Vigotski (2001, p.

409) faz uma ressalva de que a palavra não revela o pensamento numa relação direta, pronta e acabada, uma vez que “a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”.

Como discute Vigotski (2001, p. 409) “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Uma palavra, um signo, contém tanto o sentido (pessoal) como o significado (social) em constante tensão dialética.

Assim, entendemos que para a apreensão do pensamento do indivíduo é necessário considerar, ainda, que esse pensamento sofre muitas transformações para ser expresso em palavras, e a transição do pensamento para a palavra, por sua vez, passa pelo significado e pelo sentido. Para elucidar melhor a relação entre pensamento e palavra, utilizaremos as categorias sentido e significado, considerando que, pelo objetivo proposto nesta pesquisa, tornam-se essenciais.

Cabe esclarecer que os sentidos são mais pessoais, trazidos pelos indivíduos a partir de sua história e experiências, e nos deixam entrever seu modo de pensar, sentir e agir. Já os significados são mais estáveis e dicionarizados, permitindo a comunicação e a socialização das experiências vividas. No contato com o outro e em contextos de atividade intencional (como são os espaços de tutoria), os indivíduos trazem para o grupo seus sentidos, ou seja, partilham experiências, afetos e emoções. Na relação mútua, os sentidos podem ser expandidos e ressignificados.

É importante lembrar que, nessa perspectiva, não há separação entre pensamento e afeto, pois ambos estão dialeticamente articulados, e o pensamento é sempre emocionado, o que implica que desconsiderar a dimensão afetiva/emocional impossibilitaria a explicação das causas do próprio pensamento. Nas palavras de Vigotski (2001, p. 15-16, grifo nosso):

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a **relação entre o intelecto e o afeto**. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual de nossa consciência e a parte afetiva volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional [...] Quem separou desde o

1 Neste artigo usaremos a grafia “Vigotski”, com “i”. Tomamos tal decisão uma vez que utilizamos várias versões das obras deste autor. As primeiras traduções, editadas no Brasil pela Martins Fontes, utilizavam a grafia “Vygotsky”. A partir da década de 90 do século passado, passaram a adotar a grafia Vigotski. A edição espanhola das obras completas (Visor) utiliza “Vygotski” e a edição em inglês utiliza “Vygotsky”. Finalmente, Prestes (2012) adotou a grafia “Vigotski”, com a qual nos alinhamos. A exceção é feita à referência. Neste caso utilizamos a grafia constante no título da obra.

início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para as causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento que lhe orientam neste ou naquele aspecto.

Como apontado acima, a análise do pensamento implica aspectos afetivos e volitivos e pressupõe necessariamente a revelação das emoções, dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. “Só ela pode dar a resposta ao último porquê na análise do pensamento. [...] A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva” (VIGOTSKI, 2001, p. 479-480).

Ainda estreitamente relacionado à discussão sobre os sentidos e significados, Vigotski (2001) aprofundou a investigação sobre a aprendizagem humana e distinguiu os conceitos espontâneos – que são adquiridos na experiência cotidiana e espontânea do indivíduo com o seu meio – dos conceitos científicos, introduzidos na educação formal. O autor atribuiu o nível maior de consciência dos conceitos científicos ao fato de serem produzidos em colaboração sistemática entre o professor/educador e o aprendiz. (VIGOTSKI, 2001).

É nesse âmbito que ele introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), para defender que a relação intencional entre o professor e o aprendiz é um fator determinante para a aprendizagem. Em suas palavras destaca que: “O que hoje a criança faz com auxílio poderá fazer amanhã por conta própria” (VYGOTSKY, 2004, p. 480).

Partindo deste arcabouço, Magalhães (2008) explica que o conceito de ZDP não representa apenas a apropriação de conhecimentos com a ajuda do outro, mas se define como uma relação que se estabelece para o desenvolvimento integral da pessoa. Ou nas palavras do próprio Vigotski (2001, p. 331): “o desenvolvimento decorrente da colaboração [...] é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência.”

Contribuindo com a discussão, Newman e Holzman (2002) definem a ZDP como a unidade de aprendizagem e desenvolvimento por excelência,

enquanto para Magalhães (2009) a ZDP é uma zona de ação criativa, uma atividade prático-crítica apoiada na colaboração e na reflexão crítica mútua.

Para John-Steiner (2000, p. 187), “contextos colaborativos fornecem uma zona de desenvolvimento proximal mútua na qual os participantes podem aumentar o seu repertório de expressão cognitiva e emocional”. Isso significa que uma ZDP mútua favorece a possibilidade de indivíduos aprenderem uns com os outros e se constitui num espaço de crescimento em que cada participante pode ouvir o outro e também ouvir-se por outra perspectiva. Por meio dessa colaboração, impulsiona o desenvolvimento de todos os envolvidos.

## O Processo e a fundamentação da análise dos dados

Para a análise das informações, inspiramo-nos na metodologia dos “Núcleos de Significação” (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). Para a discussão dos resultados, nos basearemos tanto na revisão da literatura quanto nos trabalhos de Vigotski, pois, como já pontuamos, entendemos que as significações representam a síntese da objetividade e da subjetividade.

Inicialmente, fizemos uma leitura exaustiva das respostas, procurando identificar os temas mais frequentes e questões recorrentes. Para isso, selecionamos as expressões ou as chamadas “palavras com significado”, ou seja, uma palavra qualificada/adjetivada pelo sujeito respondente, à qual ele atribui uma propriedade”. A partir do conjunto do material disponível, procedemos à identificação da(s) palavra(s) com significado, ou seja, da(s) palavra(s) inserida(s) em um contexto, que será(ão) chamada(s) de pré-indicador(es);

Cabe destacar que num primeiro momento categorizamos separadamente as respostas dos alunos e tutores. A leitura das informações indicou que elas continham muitas semelhanças. Desta maneira, num movimento posterior, agrupamos os pré-indicadores em indicadores, e nesta organização já consideramos respostas tanto dos alunos como dos tutores. Finalmente, realizamos a organização dos indicadores em núcleos de significação.

Decidimos construir núcleos com as vozes de alunos e tutores, uma vez que as análises prelimina-

res sinalizavam que ambos os públicos apontavam fortemente a aprendizagem que tiveram, participando do processo de tutoria. Exemplificaremos cada um destes movimentos.

As palavras com significado (AGUIAR; OZELLA, 2006), ou seja, a escolha lexical qualificada, foram negritadas, conforme o exemplo a seguir:

#### A) Identificação dos pré-indicadores

**Acompanhamento e Orientações** para delimitação do tema. (aluno).

As **orientações e a partilha** de experiências. (tutor).

As **intervenções feitas pelos tutores** a partir do que levamos de produção. (aluno).

Em seguida, procuramos agrupar esse conjunto de palavras (e/ou frases) que apresentavam semelhanças e nomeamos esse conjunto de “indicadores” que expressavam um determinado conteúdo temático.

Esse procedimento foi adotado, inicialmente, para cada uma das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa: A (Aluno), T (Tutor), conforme quadro a seguir.

#### B) Organização dos pré-indicadores em indicadores

Pré-indicadores (escolhas lexicais - palavras com significado)	Indicadores - conteúdo temático
<p>Acompanhamento e Orientações para delimitação do tema. (A)</p> <p>As orientações e a partilha de experiências. (A)</p> <p>Compartilhamento de ideias. (T)</p> <p>As intervenções feitas pelos tutores a partir do que levamos de produção. (A)</p>	<p>Acompanhamento e orientação em relação ao projeto</p>
<p>O grande interesse em ajudar. (A)</p> <p>A consideração em relação ao outro. (T)</p> <p>Todo o apoio oferecido pelos tutores. (A)</p> <p>A disponibilidade e generosidade dos tutores. (A)</p> <p>A atenção e o suporte. (A)</p>	<p>Interesse, consideração e apoio mútuo</p>
<p>No momento individual, tutoras acompanham pessoalmente as correções, ou seja, o que precisa ser melhorado no texto. (A)</p> <p>A parceria que os tutores estabeleceram com os discentes na leitura dos textos e orientações. (A)</p> <p>Escutar os mestrandos e tomar como ponto de partida do trabalho de tutoria os saberes que eles trazem consigo e desejam superar/aprofundar. (T)</p> <p>A colaboração na orientação e acompanhamento de profissionais da educação que estão no processo de inserção na vida acadêmica. (T)</p>	<p>Parceria, colaboração e atenção individualizada</p>

Desafiador participar com o tutorando das definições de seu objeto de investigação. (T) Eu aprendo muito com essa atividade! (T) A aprendizagem profissional. (T)	Desafios e aprendizagem
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------

A organização final dos indicadores nos permitiu constituir um núcleo de significação intitulado “A tutoria como uma ZPD”, que analisaremos a seguir.

Núcleo de significação	Indicadores
A Tutoria como uma ZPD.	Acompanhamento e orientação em relação ao projeto. Interesse, consideração e apoio mútuo. Parceria, colaboração e atenção individualizada. Desafios e aprendizagem.

### **Núcleo de significação: A tutoria como uma ZPD**

Este núcleo permite discutir a atividade de tutoria como um lócus/espço constituinte de aprendizagem tanto para os tutores como para os alunos, em que a colaboração e o interesse mútuo num empreendimento comum emergem como definidores do respeito e da aprendizagem resultante da experiência. Vejamos:

Como não tinha experiência na docência do ensino superior, a tutoria me possibilitou entrar em contato com as dificuldades experimentadas pelos discentes que ingressam na pós-graduação. Fora este ponto, destaco o trabalho em grupo com outros colegas. A troca de experiência na elaboração das atividades, com os colegas da pós-graduação, e no trabalho, com os alunos, foi um ponto muito positivo. (Tutor 12).

O destaque na fala acima evidencia a importância da atividade para os tutores e sugere a relevância do trabalho em colaboração. Em direção semelhante observa-se também que o trabalho em grupo entre os colegas tutores parece converter-se em suporte para enfrentar os desafios nesta dimensão da prática acadêmica.

Além disso, os tutores destacaram no trabalho da tutoria a possibilidade de compartilhar saberes e experiências; ser parceiro “mais experiente” dos colegas que iniciaram a pós *stricto sensu*; e entrar em contato com as dificuldades experimentadas pelos pós-graduandos e auxiliá-los no processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso, como podemos observar nos exemplos a seguir:

A oportunidade de compartilhar experiências com profissionais que trazem diferentes experiências da educação básica, e que têm um objetivo em comum: investigar e (re) significar a própria prática. (Tutor 9).

Atenção e suporte inicial para o encaminhamento de dúvidas e angústias do aluno iniciante na vida acadêmica. (Tutor 3).

Acredito que a construção/discussão dos encaminhamentos de pesquisa dos alunos. Penso também que o acolhimento é fundamental para o acompanhamento/desenvolvimento do trabalho de pesquisa. (Tutor 2).

O trabalho da tutoria tem dois lados que merecem destaque. O primeiro, que eu considero fundamental, é os alunos terem acompanhamento de parceiros um pouco ‘mais experientes’ num curso de pós *stricto sensu*, que pelas características, é absolutamente

solitário. Acredito que a tutoria minimize a solidão e faz com que seus participantes sintam-se menos estrangeiros nos caminhos que resolveram trilhar. (Tutor 5).

Como discutido por Bastos e colaboradores (2011), a docência no ensino superior é muito mais complexa do que a atividade de ministrar aulas. As respostas acima colaboram para a interpretação de que a tutoria está sendo significada como o processo de orientação e inserção de alunos no ambiente universitário e de preparação para a docência no ensino superior.

Quanto às contribuições trazidas pela tutoria para os tutores e seu trabalho, observa-se, além da aproximação com diferentes práticas educativas, aspectos afetivos envolvidos na parceria, como laços de amizade, e a aprendizagem decorrente do compartilhamento de objetivos comuns. Vejamos os exemplos a seguir:

Ao longo do tempo fortalecemos laços de amizade ao ponto em que uma aluna participante da tutoria, sabendo do meu objeto de investigação do doutorado, encontrou um texto correlato à minha pesquisa e fez questão de compartilhar. Eu aprendo muito com essa atividade! (Tutor 5).

Tal declaração nos orienta a não desconsiderar a dimensão afetiva/emocional, que impossibilitaria a explicação das causas do sucesso deste tipo de tutoria: “O apoio, as dicas de caminhos pelos quais percorrer; tudo isso serve como incentivo” (tutorando).

O afeto, nesse sentido, significa a possibilidade de impactar e afetar a vida de outros, promovendo a possibilidade de reorganização de sentidos e significados sobre uma dada situação ou seja, promover o desenvolvimento. Cabe ressaltar que aqui também não se percebe separação entre pensamento e afeto, uma vez que ambos estão dialeticamente articulados e o pensamento é sempre emocionado. (VIGOTSKI, 2001, p. 12).

Tais percepções são encontradas também nas respostas dos alunos.

Todos os discentes, sem nenhuma exceção, declararam a importância da tutoria para o seu aprendizado e destacaram um conjunto de aspectos para justificar sua afirmação, que podem ser divididos em dois grupos.

O primeiro está relacionado às contribuições dessa atividade para o desenvolvimento do projeto de dissertação do mestrado, como: o auxílio na definição do tema para estudo; orientações quanto ao desenvolvimento das etapas da pesquisa; e as trocas entre tutores e discentes que permitiram diferentes olhares para os diversos temas, como podemos constatar nos excertos abaixo:

Atender e orientar os alunos ingressantes nos seus períodos iniciais da pós graduação. (Aluno 16).

[...] a devolutiva a partir da leitura de O tema e eu.<sup>2</sup> (Aluno 18).

O segundo grupo evidencia aspectos referentes ao próprio trabalho dos tutores, como: o interesse, a disponibilidade e generosidade; a boa formação dos tutores; e a partilha de experiências.

Como a maioria dos tutores já está no doutorado, a contribuição desse grupo com orientações para a nossa pesquisa foi muito valiosa. (Aluno 6).

As práticas dos tutores facilitam o envolvimento discente nas pesquisas. (Aluno 12).

Momentos ricos de troca de experiência e ampliação de perspectivas referente a temática escolhida para estudo (diferentes focos de análise) e na busca de referencial bibliográfico. (Aluno 32).

Cabe ressaltar que momentos “ricos de troca de experiências” e “ampliação de perspectivas” são constituídos também por dinâmicas intencionalmente pensadas em que os participantes podem escutar o outro e escutar a si próprios de outra perspectiva. Em suma, alunos e tutores expressam suas significações sobre o projeto, sobre as experiências vividas em grupo, assim como acerca dos objetivos da tutoria. Cabe ressaltar, ainda, que o fato de compartilharem um espaço de reflexão conjunta, possibilitou a todos o alcance de novas compreensões sobre o que se discutia.

As afirmações indicam que os espaços de tutoria, a frequência com que ocorrem e a organização das discussões sugerem que as trocas dialógicas entre os participantes permitiam que cada um trouxesse para o debate os seus sentidos sobre o ambiente e exigências acadêmicas, e no contato com

<sup>2</sup> O texto “O tema e eu” refere-se à primeira atividade realizada pelos alunos do Mestrado Profissional para o início da delimitação do objeto de estudo.

os outros elas fossem ressignificadas, expandindo a compreensão (VYGOTSKY, 2004).

Isso pode ser observado também em relação às contribuições da tutoria para o trabalho de conclusão de curso. Os alunos assinalaram dois pontos que merecem destaque: o primeiro refere-se ao acompanhamento dos tutores na elaboração do projeto de pesquisa (leitura das produções; auxílio na delimitação do objeto de investigação; indicações de leitura; e apresentação dos caminhos para busca de referências, além das dicas de produção textual), conforme ilustra o depoimento a seguir:

Muitas contribuições foram importantes na trajetória dos encontros de tutoria, [...] como por exemplo: a questão do acolhimento nos momentos difíceis, sempre trazendo uma palavra de apoio e direcionamento de forma positiva. Já com o trabalho de pesquisa, o passo a passo da construção da dissertação, principalmente no aspecto metodológico, foi fundamental. (Aluno 19).

O segundo ponto indica uma contribuição que ultrapassa o campo científico e refere-se ao incentivo para realização da pesquisa, e o fato de os tutores terem facilitado o envolvimento dos discentes com o trabalho de conclusão do curso.

Para melhorar o processo de tutoria, os alunos participantes do estudo indicaram a necessidade de diminuir o número de alunos por grupo de tutores; alinhar melhor o trabalho da tutoria, pois evidenciaram-se posturas diferentes na condução das orientações; e ampliar o tempo da atividade de tutoria para se tornar semanal.

O entrelace entre as frases que carregam os significados atribuídos para a tutoria tanto dos tutores como dos alunos sugere que ambos os públicos mostram a relação desenvolvida, o compromisso com o projeto, a escuta atenta, a aprendizagem como uma marca. Durante os encontros efetivou-se a produção de uma situação em que todos aprendem. Nesta direção, as análises indicam que se instaurou um espaço colaborativo e que foi possível a aprendizagem e o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001).

Assim, entendemos que se formou, como aponta John-Steiner (2000, p. 187), um “contexto colaborativo que se converteu numa zona de desenvolvimento proximal mútua na qual os

participantes puderam aumentar o seu repertório de expressão cognitiva e emocional”. Este espaço, criado dialogicamente, foi lócus para os participantes se constituírem acadêmicos em diferentes papéis, e para a possibilidade de indivíduos constituírem um espaço de crescimento em que cada participante pôde ouvir o outro e também ouvir-se por outra perspectiva.

## Considerações finais

Os resultados iniciais apontam que a tutoria se constituiu num espaço de aprendizagem que possibilitou o desenvolvimento para ambos os públicos. Podemos inferir que para os alunos do mestrado profissional se observou um salto significativo no que se refere à sua formação acadêmica. Já para os tutores, esse salto se refere a um desenvolvimento profissional mais direcionado para a docência no ensino superior e para a aprendizagem da orientação acadêmica. Essa observação, porém, não exclui outras aprendizagens (do ponto de vista do desenvolvimento profissional e acadêmico) que ambos os públicos possam ter tido.

Concluimos que os espaços de tutoria converteram-se em um empreendimento colaborativo, ou seja, numa Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), entendida como uma zona de confiança, mas também de conflitos, em que os participantes compartilharam a produção do conhecimento por meio de sentidos e significados construídos e reconstruídos constantemente nos espaços de discussão organizados nas tutorias quinzenais. Como aponta John-Steiner (2000), em empreendimentos colaborativos, a apropriação mútua é o resultado de um engajamento sustentado, durante o qual os participantes escutam, discordam e lutam para alcançar os pensamentos e as ideias dos outros, num movimento que não é apenas um processo cognitivo, mas sim apropriação intelectual e emocional.

Assim, entendemos que o construto da ZPD, mais do que um fator a se observar no modo como cada pessoa aprende, pode ajudar também a compreender como coletivos de pessoas aprendem e foi bastante significativo para compreender o processo de aprendizagem mútua que foi reportado pelos participantes e indicativo do que ocorreu na tutoria.

Em que pese a necessidade de mais pesquisas sobre esta experiência e a necessidade de aprofundar este debate que aqui se inicia, destacamos que a atividade de tutoria acadêmica tem contribuído positivamente,

no âmbito do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, tanto para o aprendizado e formação de novos pesquisadores quanto de docentes e orientadores para o ensino superior.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- \_\_\_\_\_. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- ARNAIZ, P. Fundamentação da tutoria. In: ARGÜIS, R. et al. **Tutoria**. Com a palavra, o aluno. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 15-24. (Coleção Inovação Pedagógica, v. 6).
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BASTOS, A. V. B. et al. Réplica 1 – formar docentes: em que medida a pós-graduação cumpre esta missão? **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1152-1160, nov./dez. 2011.
- BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**. Os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria**. Aprendizagem entre iguais. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FRÍAS, J. de la C. T. **El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos em estudiantes de doctorado em educación**. 2012. Disponível em: <[http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/el\\_papel\\_de\\_la\\_tutoria.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/2012/el_papel_de_la_tutoria.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2015.
- JIMENEZ-VÁSQUEZ, M. S. Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado em Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad e nel mercado académico. **Perfiles Educativos**, v. 36, n. 143, p. 30-48, 2014.
- JOHN-STEINER, V. **Creative collaboration**. New York: Oxford University Press, 2000.
- MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCETTINI, R. et al. (Org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.
- MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>>. Acesso em: 13 mar. 2016.
- NEWMAN, F; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002.
- PASSOS, L. F.; PEREIRA, R.; PRINCEPE, L. M. As condições de trabalho como fatores constituintes da profissionalidade docente de professores iniciantes dos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 5., 2015, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: CEDES, 2015.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- RENDÓN GIRALDO, N. E. Proceso de autoevaluación de posgrado: proceso de autoevaluación de posgrado: aplicación de una metodología. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 31, n. 1, p. 135-160, jan./jun. 2008.
- ROLDÃO, M. C. **Gestão curricular – fundamentos e práticas**. Lisboa: ME-DEB, 1999.
- SGUISSARDI, V. (Org.). **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.
- VALDÉS CUERVO, A. A.; SÁNCHEZ ESCOBEDO, P. A.; YÁÑEZ QUIJADA, A. I. Perfiles de estudiantes mexicanos com aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta Colombiana de Psicología*, Bogotá, v. 16, n. 1, p. 25-33,

2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79829185003>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

VALLE, I. R. Por que ler Os Herdeiros meio século depois? In: BORDIEU, P., PASSERON, J. C. **Os herdeiros**. Os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. p. 9-13.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. O método instrumental em Psicologia. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 93-101.

*Recebido em: 14/07/2016*

*Aprovado em: 15/09/2016*

# ACREDITACIÓN DE PROGRAMA DE POSTGRADO MIXTO (ACADÉMICO-PROFESIONAL) EN CHILE: IMPRESIONES ACADÉMICAS PARA UN DEBATE PENDIENTE

*Christian Miranda J. (Uchile)\**

## RESUMEN

El ensayo presenta impresiones académicas sobre los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, mediante el análisis histórico de la regulación universitaria y la conceptualización de los enfoques evaluativos vigentes en la materia. Además, relata las experiencias vividas por el autor, en su rol de Coordinador (2003-2011) del Programa mixto (académico-profesional) Magíster en Educación, mención Política y Gestión Educativas de la Universidad Austral de Chile ante la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado, deteniéndose en las implicancias prácticas y teóricas de la experiencia. Finalmente, concluye con algunas reflexiones exploratorias sobre la formación inicial y permanente de profesores y los desafíos pendientes en el debate académico nacional e internacional.

**Palabras Claves:** Educación superior. Acreditación de postgrado. Formación docente.

## ABSTRACT

### ACCREDITATION OF MIXED (ACADEMIC AND PROFESSIONAL) GRADUATE PROGRAM IN CHILE: IMPRESSIONS FOR FAILED ACADEMIC DEBATE

The paper presents academic impressions on the mechanisms of guarantee of the quality of the Graduate Education, by means of the historical analysis of the university regulation and the conceptualization of the evaluative approaches in the matter. Besides, reports the experiences lived by the author, as Coordinator (2003-2011) of the Mixed Program (academic-professional) Master in Education, Political and Management mention of the Austral University of Chile by the National Commission of Accreditation of Post degree, in the practical and theoretical implications of the experience. Finally, concludes with some exploratory reflections on the teachers' initial and training formation and the hanging challenges in the academic national and international debate.

**Keywords:** Superior education. Accreditation of postdegree. Teacher's formation.

## RESUMO

### ACREDITAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MISTO (ACADÊMICO-PROFISSIONAL) EM CHILE: IMPRESSÕES ACADEMICAS PARA UM DEBATE

O ensaio apresenta vistas acadêmicas sobre os mecanismos de garantia da qualidade da Educação Superior de qualidade, através de uma análise histórica da regulação universidade e a conceituação dos enfoques avaliativos vigentes na matéria. Além

---

\* Doctor en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinador del Magister en Educación, mención Informática Educativa. Hasta 2011 coordinador del Programa de Postgrado Mixto (Académico-Profesional) en Chile. Departamento de Educación – Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (FACSO/UChile). E-mail: christian.miranda@u.uchile.cl

disso, relata as experiências do autor, em seu papel como Coordenador (2003-2011) do Programa misto (académica e profissional) Mestrado em Educação, Política Educativa e menção Política y Gestão educativa da Universidade Austral do Chile frente à Comissão Nacional de Acreditação graduado, refletindo nas implicações práticas e teóricas da experiência. Por fim, conclui com algumas reflexões exploratórias sobre a formação inicial e continuada dos professores e os desafios restantes no debate acadêmico nacional e internacional.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Acreditação de pos graduação. formação de professores.

## Introducción

La Universidad es una institución social y por lo tanto su organización y los principios de su funcionamiento están condicionados por las situaciones sociales en las que surgió y se desarrolla. Se gestó como un medio para institucionalizar dos actividades humanas: la educación y la investigación, es decir, la preservación y la transmisión de la riqueza cultural y científica de la sociedad y la expansión de las exigencias científicas y teóricas por medio de la reflexión crítica y el enriquecimiento con nuevas ideas.<sup>1</sup>

Precisamente, nuevas ideas desde un certero diagnóstico es lo que proporcionaron los estudiantes secundarios chilenos hace diez años en la llamada Revolución Pingüina. Este movimiento permitió corroborar que se está en el umbral de una nueva etapa social. Se está en el preciso instante en que el país debe definir hacia donde quiere perfilar la calidad de vida de sus ciudadanos. La calidad de vida de un país se encuentra muy ligada a la calidad de su sistema educativo y, en éste último, tiene un papel prioritario la figura del profesor. Es este actor social quien, día a día, está en contacto con los estudiantes, el que asume la responsabilidad de formarlos y de asegurar el éxito de las escuelas.

En el contexto anterior, nuevamente<sup>2</sup> se hace el llamado a que son los maestros y maestras quienes deben poner al servicio de la enseñanza y el aprendizaje los muchos recursos que el proceso reformador ha puesto a disposición de los establecimientos educacionales (MIRANDA, 2007). Se

insiste en que la calidad de la educación depende, en gran medida, de la calidad de los profesionales de la educación: los docentes. La renovada obligatoriedad de acreditación de las carreras de pedagogía, según se estipula en el proyecto de Ley de Educación Superior enviado al Congreso Nacional durante el presente año, y los argumentos de fortalecer el desarrollo profesional docente que aparecen en la Ley de Carrera Docente (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL CHILE, 2016), no hacen más que avalar tal protagonismo profesional.

No obstante tales evocaciones y protagonismos, una cosa es incuestionable: el reconocimiento social de una profesión (si así se quiere llamar definitivamente al trabajo de los educadores), depende del nivel de cualificación exigido a quienes la practican. La fijación de Estándares para la Formación Inicial Docente (AVALOS, 2002), el Marco Para la Buena Enseñanza (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL CHILE, 2003), los criterios para la Acreditación de las carreras de Pedagogía (COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN, 2010), las recomendaciones de la OCDE (2009) y propuestas actuales de desarrollo profesional docente del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA, 2015) ponen de manifiesto una preocupación compartida con la Comisión Nacional de Acreditación (COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN, 2015): la necesidad de contar con más reflexión teórica y antecedentes empíricos sobre el desarrollo de programas de postgrado en educación que articulen intereses

1 Artículo que forma parte del proyecto Fondecyt N° 1140827, financiado por CONICYT-Chile.

2 La adjetivación se explica dado que una constante de la reforma educativa actual ha sido el llamado a los docentes al protagonismo en la fase de instalación (1990-1995), desarrollo (1996-2000) y evaluación (2001-2006).

académicos y profesionales mediante propuestas de formación docente de carácter mixto, dada su pertinencia en el mejoramiento requerido para el desarrollo profesional de los maestros y maestras en Chile. Este es el objetivo central del presente ensayo y, se espera, sea el horizonte que guía las reflexiones, avocadas a responder a las preguntas: ¿Cuáles son los antecedentes históricos, conceptuales y operacionales de los mecanismos de aseguramiento de la calidad que permiten mejorar la formación que reciben los docentes en su formación para responder a las nuevas demandas académicas y profesionales de una sociedad en cambio? y ¿Qué reflexiones deja la experiencia de coordinar un programa de naturaleza mixta como el Programa de Magíster en Educación, mención Política y Gestión Educativas de la Universidad Austral de Chile en términos teóricos y prácticos para el debate nacional e internacional de este tipo de propuestas formativas?

Para responder a tales preguntas el documento presenta, en un primer momento, los antecedentes históricos de la regulación universitaria, luego se precisa conceptual y operacionalmente la evaluación y los enfoques existentes sobre el tema de estudio. Además, se describen las vivencias del autor en la materia, a través de la experiencia de acreditar el Programa de Magíster antes mencionado, a fin de establecer las consecuencias teóricas y prácticas que ésta presenta en la formación de profesores y en el debate académico sobre la naturaleza mixta de tal propuesta formativa. Finalmente se reseña la bibliografía consultada.

### **Antecedentes históricos de la regulación universitaria**

La calidad de la educación y los procesos de regulación en las instituciones de educación superior son elementos básicos desde su génesis. De acuerdo a la literatura consultada (BALART, 2003; LEMAITRE, 2005; PIZZA, 2000) se puede establecer a lo menos cuatro etapas. Estas, categorizadas históricamente coinciden con el Mundo Antiguo, Medieval, Moderno y Actual. En el Mundo Antiguo, el rol regulador lo ejercían los estudiantes o discípulos. Estos, al trasladarse, según referencias

y cualidades de los maestros, establecían cuales eran los centros que daban garantías de calidad.

En las universidades medievales, la regulación se desplaza al gremio docente. En tal sentido la autorregulación según normas y procedimientos concordados por los profesores fue la forma de asegurarse cuotas de calidad.

En la época moderna, las instituciones de educación superior antiguas (en su mayoría) y nuevas entregaron el control de su organización al Estado. Esto por razones económicas y de cambio cultural. La excepción la constituyeron Instituciones americanas que mantuvieron la autonomía y libertad de enseñanza. No obstante lo anterior, el período se caracterizó porque el control, ya sea ministerial o establecido por la legislación nacional, fue ejercido por el Estado<sup>3</sup> en materia curricular, financiera y de nombramiento académico. El ámbito regulatorio quedó relegado a un segundo plano, hasta avanzado el penúltimo decenio del siglo pasado.

En la actualidad, desde la década de los 80, como consecuencia de la expansión y diversificación de la educación superior, la internacionalización del espacio educativo y las demandas de una sociedad altamente globalizada, muchas universidades en los todos los continentes reestablecen en el debate académico los procedimientos de regulación, a fin de aumentar la eficiencia y la competencia, apelando para ello a la generación de una cultura evaluativa.

En síntesis, tanto en Chile como en muchos países del mundo se han iniciado procesos de regulación orientados a establecer mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Si bien la historia muestra que tales mecanismos forman parte del legado de cada etapa, en la actualidad los pasivos (deserción, desempleo y mercantilización) y activos (cobertura, diversificación y democratización) del sistema de educación superior chileno y demandas de la globalización e intereses nacionales o de bloques regionales como el Mercosur, los mecanismos de regulación se orientan a certificar calidad según parámetros internacionales. Aún más, tanto el Consejo Superior de Educación (CSE), mediante Seminarios Internacionales y publicación periódicas, como el Sistema

<sup>3</sup> En Chile, la Universidad de Chile fue el organismo que ejerció mecanismos de regulación (grados y títulos) hasta la reforma de 1980.

de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL CHILE, 2006b), buscan garantizar al público que se cumplan los objetivos enunciados, se entregue información suficiente y se satisfagan las necesidades y demandas de los usuarios en términos de perfil y desempeños deseados, mediante la instalación de una cultura de la evaluación.

### **Concepto y enfoques de evaluación sobre la calidad de la educación superior**

La evaluación de la calidad de la educación superior presenta retos aún no resueltos: como por ejemplo, institucionalizar una cultura evaluativa y generar un modelo para evaluar su impacto. En tal sentido, como señala el Banco Mundial (2002, p. 19), “Los países en desarrollo y transición afrontan el riesgo de ser aún más marginados de la economía mundial, debido a que sus sistemas de educación superior no están adecuadamente preparados para capitalizar sobre la base de la creación y el uso del Conocimiento”. Esto, según Pérez (2004), significa que no basta con políticas de aseguramiento de la calidad, si no se reflexiona sobre sus implicancias y sentidos.

¿Qué y cuándo se evalúa y quién debe hacerlo? Estas son preguntas propias de todos los procesos de evaluación, pero cuando se trata de la calidad de la educación superior, aparecen las primeras reacciones en contra de intervencionismo del Estado y mecanismos complejos que conllevan una sobrecarga para el personal responsable (KELLS, 2000). Es aquí donde los prejuicios se multiplican, se hace más difícil razonar sobre sus sentidos y el impacto parece diluirse. Es clave, entonces, formularse las interrogantes adecuadas, teniendo en cuenta los contextos de desarrollo de los mecanismos de evaluación diseñados.

Desde el punto de vista conceptual, la evaluación es un término susceptible de diferentes definiciones y a menudo intercambiable por otros en el ámbito educativo: medición, notas, pruebas, juicio de valor, rendición de cuentas, entre otras. La mayoría de las personas, asocia la evaluación con la valoración cuantitativa o cualitativa del rendimiento académico o profesional. No son pocos

los que la siguen utilizando, sólo para categorizar a cada sujeto o programa en función de los resultados propios o en comparación a otros.

Tyler define la evaluación como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos. Años más tarde, el mismo autor empezó a prestar interés por la eficacia y el valor intrínseco de la evaluación para la mejora de la educación. Aparece un cierto desencanto con la educación pública y crece la presión por la rendición de cuentas (WHITFORD; JONES, 1998).

De esta forma, el concepto de evaluación amplía sus criterios valorativos. La evaluación educativa no sólo se relaciona con los resultados y mejora educativa, sino que se constituye en un proceso integrado de las acciones de enseñanza-aprendizaje, que debe satisfacer las necesidades y demandas de cada usuario.

Desde la esfera educativa se define a la evaluación como un proceso que lleva a emitir un juicio respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido, sustentado en un marco de referencia valórico y consistente con él, que está encaminado a mejorar los procesos educacionales y que produce efectos educativos en sus participantes, para lo que se apoya en el diálogo y la comprensión (HIMMEL, 2005).

Asumido el concepto y analizado desde el estado del arte sobre los mecanismos de aseguramiento de la calidad en la educación superior (COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN, 2011; CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, 2004; LEMAITRE, 2004; MARCHESI; MARTIN, 2000) y relativos a la formación de profesores en particular (COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN, 2015; CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA, 2006; CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, 2001), la evaluación, más que un instrumento para controlar y reflexionar acerca de los procesos y resultados, se orienta a proporcionar evidencias sobre el ajuste a los propósitos declarados y a legitimar, frente a docentes y la sociedad en general, que lo aprendido es capaz por sí solo de justificar mecanismos de autorregulación

en la materia y dejar atrás la forma tradicional de certificar calidad, mediante criterios de mercado o unidimensionales, confundiendo medios y fines y descuidando temas complejos como, por ejemplo, en el caso de la formación docente, la ausencia de conocimientos pedagógicos y experiencia empírica de aula de los formadores de profesores (ALVARADO, 2003).

Desde su irrupción en el mundo educativo y formativo, la evaluación ha generado importantes expectativas no sólo de carácter político, sino también de carácter social y económico, lo que, unido al creciente interés por la calidad educativa en cualquiera de sus manifestaciones y ámbitos, hace que se imponga la necesidad de desarrollar modelos de evaluación adecuados al objeto, sujeto y contexto en los que se producen (ARMANET, 2004).

En la literatura consultada se observa, según este autor, la presencia de dos enfoques de evaluación, orientados a la construcción de mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile, a saber:

a) *El enfoque de diagnóstico-prescriptivo*, que se orienta a evaluar los requisitos mínimos que debe poseer una institución para lograr su autonomía. Su objetivo es ejercer un control eminentemente externo, permanente y prolongado (seis años como mínimo) de los procesos involucrados en la gestión educativa, según el cumplimiento de sus objetivos, metas, rendimiento de los estudiantes, inserción profesional y la concreción de los perfiles de egreso entre otros; a fin de establecer estándares de calidad. En el país, se operacionaliza en a) la *Verificación* que aplica el Ministerio de Educación a los Centros de Formación Técnica (CFT), b) la *Examinación*, que se aplica a las instituciones creadas a partir de 1981, y c) el *Licenciamiento*<sup>4</sup> que aplica el CSE a los Institutos Profesionales y Universidades Privadas creados con posterioridad a la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) en 1990.

b) *El enfoque para la autorregulación y mejora*, que busca estudiar los planes y desarrollos, donde los sistemas de control son esencialmente internos y participativos. Este tiene por objetivo evaluar el ajuste a los propósitos declarados, apoyándose en la evaluación externa y el seguimiento de la mejora.

<sup>4</sup> Este se reconceptualiza a partir de la modificación del Artículo 55 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de Chile, según Ley N° 20.129.

Su propósito es consolidar los procedimientos que posibilitan la certificación de calidad formativa (expansión, diversificación y eficacia). En Chile, con la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), se operacionaliza en tres mecanismos: a) *Autoevaluación*<sup>5</sup> que aplica la propia institución siguiendo siete criterios establecidos por la CNA, b) *Evaluación de Pares* que emplean reconocidos académicos nacionales o internacionales que validan la información procedentes del Informe de Autoevaluación, y c) *Acreditación* que usa la CNA<sup>6</sup> según los méritos de las instituciones o carreras, señalando además la vigencia de esta última en períodos de hasta siete años.

Discutiendo el aporte de tales perspectivas, se puede apreciar que la evaluación –ya sea diagnóstico-prescriptiva o de autorregulación-mejora<sup>7</sup>– enfatiza el papel de la institución, de la evaluación como ajuste a los propósitos declarados y del Estado como evaluador calificado. Así, tal como lo sugieren los estudios en la literatura internacional (WOODHOUSE, 2004) y nacional (LEMAITRE, 2005) sobre los mecanismos de aseguramiento de la calidad, el centro está en la propia institución o programa y el ajuste a las acciones declaradas. Además, la evaluación no puede desarrollarse sin una relación con el contexto social en la que se pretende implementar. Finalmente, los principales enfoques de evaluación que subyacen al aseguramiento de la calidad de la educación superior, olvidan referirse a aspectos importantes. Aunque cada perspectiva evalúa dimensiones relevantes de las instituciones, lo hace de manera independiente. Y aunque se esfuerzan en optimizarlas, sólo la perspectiva de autorregulación-mejora permite abordar mejor

<sup>5</sup> La Autoevaluación Institucional es un mecanismo central en los procesos de certificación de calidad actual. Prueba de ello es su alta tasa de aceptación a nivel nacional (80%), a instancias de su voluntariedad inicial. Dado el énfasis del ensayo en la experiencia de acreditación y límites de este trabajo, el énfasis estará en la acreditación de postgrado.

<sup>6</sup> En 1998, se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) y de Postgrado (CONAP), ambas bajo la tutela del Ministerio de Educación chileno. En 2006 se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) que agrupa las comisiones anteriores en una sola orgánica. En la actualidad dado el cuestionamiento por conflicto de interés y crisis de confianza se ha enviado un proyecto de Ley para reemplazar la CNA por el Consejo para la Calidad de la Educación Superior. Ver Bachelet (2016).

<sup>7</sup> Esta unión, para fines del presente estudio, se constituye en un enfoque holístico que recoge los lineamientos del enfoque de autorregulación y de mejora.

las preguntas planteadas en este estudio, al ser un enfoque proactivo y eminentemente autogenerado, capaz de proporcionar las respuestas necesarias para considerar la autonomía de la Educación Superior y los actores que en ella participan. Como enfoque, proporciona un marco para reflexionar el modo en que el proceso de acreditación incide en el desarrollo de los Programas de Postgrado.

### Proceso de acreditación del Programa de Magister en Educación, Mención Política Y Gestión Educativas (MEPGE)

La Universidad Austral de Chile (UACH)<sup>8</sup> es una Institución tradicional, regional y compleja que ha definido como política institucional la acreditación de todos sus programas y carreras. Siguiendo parámetros internacionales y nacionales sobre regulación de la educación superior, satisfactorios procesos de acreditación institucional (2004-2009 y 2010-2016), de resultados observables derivados de proyectos de los Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUB) y enseñanzas de los procesos de acreditación de todos sus carreras y programas desde 1999, ha optado por institucionalizar la cultura evaluativa a través de la Oficina de Autoevaluación Institucional (OAI), dependiente de Vicerrectoría Académica.

En tal contexto, la UACH, a través de la OAI, hace suyos los objetivos específicos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en términos de dar garantía pública de su calidad, promover y apoyar el mejoramiento de la educación superior, favorecer el establecimiento de una instancia de coordinación del sistema en su conjunto y procurar aportar en el desarrollo de programas y carreras que respondan a estándares nacionales e internacionales.

Bajo este marco, una vez acreditado el Postgrado (2004-2009) su Dirección, siguiendo las directrices de la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado e indicaciones de la OAI, comienza el proceso de acreditación de sus quince Programas,<sup>9</sup>

8 La Universidad Austral de Chile se crea el año 1954, en la ciudad de Valdivia (XV región), sur de Chile.

9 Si bien la acreditación de las carreras de Pregrado ha sido prioridad en la política de la UACH, este estudio se focaliza en el Postgrado, por ser la instancia en que la Institución, a juicio del autor, presenta resultados exitosos. Además, la

incluyendo aquellos de corta historia.

Hasta el año 2015, la UACH ha acreditado sus seis Programas de Doctorado y trece de Maestría. El resto (cinco) se encuentra en proceso. En suma, la totalidad de los Programas de Doctorado y más de la mitad de los de Maestría están acreditados bajo las diferentes modalidades de tiempo que estipula la Comisión Nacional de Acreditación (que asume las funciones de la CONAP), acreditando programas de carácter académico y mixto. En este último caso, uno de los acreditados por mayor número de años es el Magister en Educación, mención Política y Gestión Escolar (En adelante MEPGE).<sup>10</sup>

El MEPGE se gesta bajo la lógica de restablecer la oferta académica para pedagogos<sup>11</sup> y la operacionalización del convenio establecido entre la Agencia Española de Cooperación Iberoamericana<sup>12</sup> y la UACH, firmado en el segundo semestre del año 2003 (UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE, 2011). El diseño del Programa es aprobado para su ejecución inmediata por el Consejo de Facultad de Filosofía y Humanidades en el segundo semestre del 2004. Previa ratificación de la Dirección de Postgrado es decretada su existencia formal por el Consejo Superior de la UACH, el 03 de enero del 2005.<sup>13</sup> Desde su primer año de ejecución, cuenta con el apoyo académico de la Universidad de Granada y Huelva (España), a los cuales se agregan docentes de Estados Unidos, Brasil y de universidades nacionales.

El Programa tiene por objetivo general formar profesionales que laboran en el sistema educativo con sólidos conocimientos científicos de índole teórico-práctico en gestión y política, posibilitándoles resolver problemas educativos atingentes a su labor al más alto nivel.

experiencia como Coordinador del MEPGE otorgaría mayor grado de validez a las reflexiones expresadas.

10 El MEPGE es acreditado por un periodo de 6 años (2011-2017), el máximo alcanzado por un programa de postgrado mixto en Educación a nivel nacional.

11 La UACH desde su origen, en 1956, forma profesores. Esto sumado a programas de Postgrado en educación desde 1979. Tal *vocación pedagógica* se vio abruptamente interrumpida en 1995, con la intervención de la Facultad de Filosofía y Humanidades y cierre de los programas de pedagogía, siguiendo criterios de mercado y de conflictos internos hasta hoy poco analizados.

12 Acogida en Convenio Universidad Austral – Consejo de Educación y Ciencias de la Junta de Andalucía (1996); Agencia Española de Cooperación Iberoamericana (AECI), resolución PCI IB03, Proyecto B/1118/03.

13 Decreto n° 3. Ver en Universidad Austral de Chile (2011).

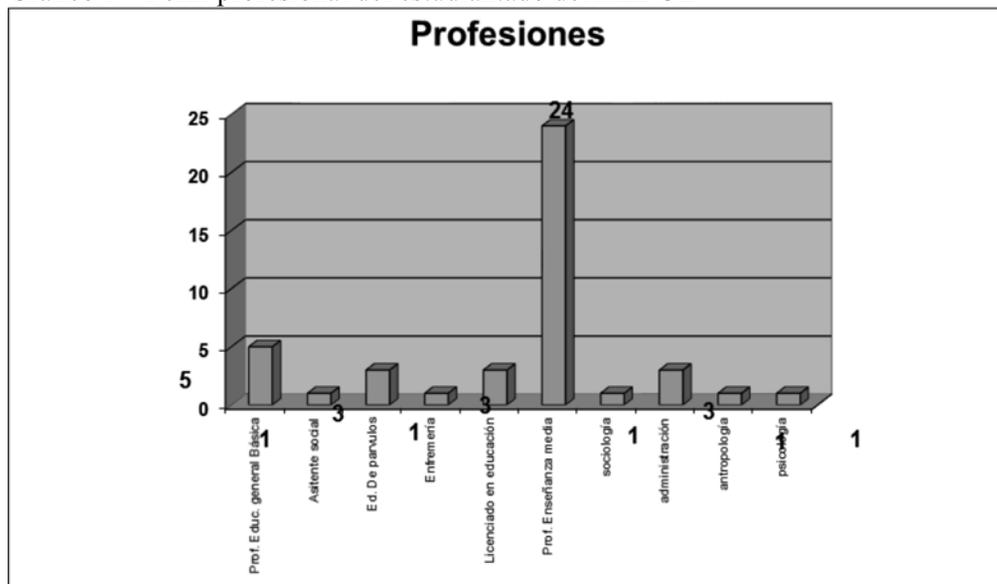
Si bien es cierto un Programa de Magíster en Educación no es algo nuevo ni exclusivo en el contexto nacional, su temática central – política y gestión educativas – le confiere un sello distintivo. A lo anterior se suma como aspecto relevante su carácter mixto (académico-profesional) y la realización de un Proyecto de Intervención Educativa, que sustituye la tradicional Tesis de Graduación.

El Programa es concebido como una opción que contribuye a mejorar los procesos de formación inicial docente en la continuidad de estudios de postgrado.<sup>14</sup> Mediante esta modalidad de perfeccionamiento, la Universidad ofrece oportunidades de especialización a profesionales involucrados con los procesos de enseñanza/aprendizaje y a aquellos vinculados con la gestión y política, dando con

ello respuesta a las demandas que surgen desde las instancias gubernamentales, académicas y sociales preocupadas por la educación (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL CHILE, 2006a).

En el año 2011, luego de doce años de funcionamiento y un número significativo de graduados, ve sostenida su matrícula a 12 estudiantes en su treceava cohorte, lo cual muestra su grado de consolidación e impacto a nivel local y regional. Esta estabilidad significativa de la matrícula de estudiantes y la actual coyuntura educacional, ha propiciado adaptaciones del Programa en términos curriculares – enfatizando su carácter mixto y transdisciplinario – y mejoramiento de su planta docente.<sup>15</sup> En el Grafico 1 se presenta el perfil profesional de los/as estudiantes del MEPGE cohortes 2003-2011.

Gráfico 1 – Perfil profesional del estudiantado del MEPGE



Fuente: Universidad Austral de Chile (2011).

Como se observa en el Grafico 1, las profesiones del estudiantado que ingresan al Programa provienen fundamentalmente del área Educacional (81,4%). Dentro de ésta, el 57% tiene su origen en la pedagogía en educación media. La otra área relevante es administración, con un 12,6%. Estas áreas se complementan con profesionales de la salud y ciencias sociales, con cifras que no son

estadísticamente significativas. Esto reafirma el énfasis de este artículo en su formación.

En este contexto, la Coordinación del Programa asume el desafío de re-acreditarlo. Lo hace bajo el supuesto que este proceso es un medio y no un fin en sí mismo. Es decir, sin perder de vista el desarrollo del Programa y sus actores involucrados. Además, el convencimiento que, lograda su con-

14 El MEPGE considera el vínculo con el Pregrado mediante cursos estructurales (2) que remplazan a la Tesis, posibilitando el tránsito al Postgrado.

15 El Programa cuenta con 15 docentes (8 permanentes y 7 colaboradores); 13 de ellos tiene grado de Doctor y 2 el grado de Magíster y son candidatos a Doctor en universidades extranjeras.

solidación regional, adecuada masa crítica y base institucional, se esta en condiciones de responder a la misión institucional (cultura evaluativa) y objetivos en orden a dar garantía pública de su calidad.

El proceso se inicia con una etapa de constitución del Comité *de* Autoevaluación, integrado por académicos y estudiantes. Luego de presenta ante la Escuela de Graduados e instancias institucionales el diseño del proceso, en sus tres fases: a) sensibilización y promoción ante la comunidad del Programa, b) recopilación de antecedentes cuali-cuantitativos, y c) análisis de datos y socialización de Informe. Sumado a lo señalado, se agregan reuniones con actores del sistema educativo, coordinadores de programas acreditados de la UACH y profesionales de la Oficina de Autoevaluación Institucional.

Una vez redactado el Borrador del Informe de Autoevaluación, se realiza una jornada ampliada con estudiantes y docentes del Programa, donde se socializan los activos y pasivos del proceso, concordando lo adecuado del mecanismo de aseguramiento utilizado en esta etapa y los desafíos que implica para el Coordinador en términos de gestión de tres instancias: Programa, Autoevaluación y Docencia, situación que requiere una revisión en términos humanos, académicos y evaluativos.

Bajo este diagnóstico compartido, se busca mejorar el Informe de Autoevaluación, siguiendo la lógica de los criterios establecidos por la CNA para programas mixtos<sup>16</sup> que contempla como base conceptual el tratarse de programas que corresponden a estudios de nivel avanzado que procuran el desarrollo de competencias analíticas, sintéticas, de abstracción y de aplicación práctica. Se espera que el nivel de complejidad y profundización sea el sello que diferencia este nivel formativo del pregrado. Los programas junto con poder ser mixtos, pueden ser académicos y profesionales. Los criterios de evaluación son generales, esperándose en el caso de los programas mixtos un equilibrio entre lo académico y profesional, aspecto que si bien es referenciado en pautas de análisis es aun un aspecto

crítico de conceptualizar y Operacionalizar en las propuestas que asumen este carácter.

Entre los criterios de evaluación de los programas mixtos se encuentran aquellos vinculados a dos bloques de variables, a saber: a) condiciones y dispositivos de formación (definición conceptual, contexto institucional, cuerpo académico, recursos de apoyo y capacidad de autorregulación) y b) Características y Resultados del Programa (carácter, objetivos, selección de postulantes, perfil de ingreso y egreso, estructura y plan de estudios y progresión de estudiantes)

Una vez analizada la información y contrastada con los criterios antes señalados, el paso siguiente es la elaboración del Plan de Desarrollo y Mejora, según los criterios precedentes y proponiendo líneas de acción, tiempo de concretización, indicadores de logro y responsable.

Tal como se estipula en la UACH, el Informe de Autoevaluación es visado por la Escuela de Graduados de la Facultad de Filosofía y Humanidades y revisado por la Oficina de Autoevaluación Institucional. Una vez validado en Informe, se envía a la Dirección de Postgrado, instancia que lo deriva al Comité Curricular para su evaluación interna definitiva. Una vez sancionado, se procede a contactar a destacados académicos en la temática para conformar el Comité de Pares académicos. Tal como se observa, las instancias de autorregulación son variadas y complejas, tanto desde el punto de vista temporal como burocrático, contemplando masas críticas especialistas en lo académico por sobre lo profesional o mixto, siendo este un punto crítico de este tipo de programas

El Comité de Pares académicos queda constituido finalmente por académicos nacionales que prestan servicios a las agencias acreditadoras, debidamente facultadas por la CNA. Estos realizan la visita que procede, recopilando información orientada a contrastar el ajuste a los propósitos declarados, según criterios establecidos por la CNA y percepción de actores involucrados, en orden a validar el Informe de Autoevaluación.

Es importante detenerse en este mecanismo de aseguramiento, dada su trascendencia en el caso del MEPGE y como ejemplo. Tanto la designación como la aprobación por parte de la CNA de los Pares son generalmente complejas, en especial

16 Estos son: propósitos institucionales, estructura organizacional y administrativa, perfil profesional del graduado y estructura curricular del programa, recursos humanos, efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza e investigación y vinculación con el medio.

cuando se trata de programas de carácter mixto. Sus razones principales: falta de pares profesionales acreditados en el área e interés de los mismos a participar en estos procesos que requiere tiempo, experticia y vocación de servicio. Hoy, a pesar que estos problemas están teórica y legalmente resueltos con las agencias acreditadoras y presentación de antecedentes para ser Evaluador Par incluidos en la Ley nº 20.129. Sin duda, es la falta de masa crítica que articule en su trayectoria antecedentes de calidad en lo académico y profesional, el carácter experimental de la inclusión de los programas mixtos y la inexperiencia confabulan también a tal problema.

Retomando el proceso, una vez desarrollada la visita, los Pares remiten el Informe de su evaluación del MEPGE, la cual es socializada a la comunidad académica y profesional que la conforma<sup>17</sup>. Este documento, tiene una relevancia sustancial en la “moral” de la comunidad de los programas, tales como el MEPGE al constatarse, según los Pares, sus principales debilidades estructurales, como por ejemplo para la frustrada acreditación del año 2005, a saber: congruencia entre objetivos, perfil de egreso y malla curricular. Pese al golpe que significó tal incongruencia, el Comité de Autoevaluación y comunidad en general, en aquel entonces concordaron en que tal nudo crítico podría contra argumentarse argumentando respecto de la naturaleza y sentidos del carácter mixto del programa.

El Informe Final de Autoevaluación presenta una síntesis de los principales activos y pasivos del MEPGE, resaltando el carácter proactivo del mismo, las argumentaciones para certificar el ajuste académico-profesional a los propósitos declarados y matizaciones de las incongruencias develadas por los Pares. Una vez elaborado, se somete a los mecanismos de control interno descritos previamente, dictaminándose por parte de la Dirección de Postgrado su presentación inmediata ante la CNA. La razón esgrimida fue la consistencia encontrada en las argumentaciones sobre el carácter mixto del Programa. Si bien tiene sentido discutir las implicancias positivas de esta decisión en la

comunidad del MEPGE, al no ser parte de este ensayo se omiten, quedando para futuros trabajos su abordaje. Sí es importante, para responder a la segunda pregunta del ensayo, reflexionar sobre las implicancias prácticas y teóricas de los mecanismos de aseguramiento de la calidad y las consecuencias para la formación docente.

## IMPLICANCIAS DEL PROCESO

Las implicancias teóricas y prácticas del Proceso de Acreditación del MEPGE, según la reflexión del autor, están contenidas en los siguientes enunciados:

- Teóricas. Estas se pueden situar de acuerdo a Contexto. La necesidad de conocer los antecedentes históricos de la autorregulación, las funciones de la Educación Superior, la historia institucional y del Postgrado en Educación, a fin de tomar conciencia respecto de la importancia de la cultura evaluativa, el rol de las Universidades en la formación docente y la constitución de un modelo evaluativo transparente, fundamentado, con una base de datos homologables y que considere los recursos necesarios para el desarrollo y seguimiento del Proceso de Acreditación. Objeto. Situar a la evaluación como un componente esencial del proceso formativo y conocer los supuestos teóricos de la Reforma Educativa, sintetizados como ajuste a los propósitos declarados. Además, queda en evidencia la necesidad de discutir e investigar el impacto de los mecanismos de aseguramiento en el aprendizaje en la Educación Superior. – Sujeto. La centralidad de los profesores en el Proceso de Reforma y ser, a la vez, *factor de causa y respuesta* a los problemas del sistema educativo en general, no hacen más que avalar la necesidad de contar con más Programas de Maestría y Doctorados acreditados, situación que debe profundizarse teórica y legalmente desde la visión del docente como sujeto adulto y en proceso permanente de formación.
- Prácticas. Estas se pueden situar de acuerdo a La Educación Superior. La necesidad de

17 Resulta importante destacar este hecho. El carácter institucional de las visitas y su difusión (Página Web, Radio, publicaciones, entre otras) y la recurrente simultaneidad de procesos de acreditación le otorgan un carácter significativo a este proceso.

contar con mecanismos de aseguramiento validados y empíricamente probados garantiza la legitimidad de los procesos, otorgando un sustento a la operatividad del Sistema de Aseguramiento en su conjunto. – La CNA. Como instancia estatal, debe ser considerada en la futura orgánica por su contribución en estos años de experimentación, tanto en sus fortalezas como debilidades. – La UACH. La operacionalización de la cultura evaluativa a través de la Oficina de Autoevaluación, sumado al Comité Curricular de Postgrado y otras instancias, si bien acrecienta los mecanismos de aseguramiento de la calidad, puede constituirse en una excesiva carga burocrática para el proceso de acreditación y ante la ausencia de masas críticas que contemplen académicos con destacada trayectoria profesional o de desarrollo mixto, ve limitada su validez para el análisis de programas como el MEPGE. En tal sentido, se observa positivamente la generación de una única orgánica, que considere la producción, socialización y difusión de información relativa a la calidad de las propuestas formativas, con presupuesto y personal con experiencia en el campo académico y profesional. – El MEPGE. La sistematización de la información, el conocimiento y apoyo de los actores involucrados se considera una oportunidad de hacer del Programa un instrumento de producción de conocimiento científico aplicado y evidencias empíricas para la toma de decisiones políticas y de gestión sobre la Educación, la formación docente y la propia Institución.

## Conclusiones

Los antecedentes, argumentaciones y experiencias descritas en el artículo, evidencian la necesidad de mayor reflexión, investigación y evaluación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior asociados a los programas de carácter mixto, dado su naturaleza aplicada y alcance experimental en el ámbito de la autorregulación y la acreditación a nivel nacional e internacional. La

experiencia del autor a través de su rol como Coordinador, Presidente del Comité de Autoevaluación y docente del Programa de Magíster en Educación, mención Política y Gestión Educativas de la Universidad Austral de Chile, avalan tal aseveración.

El presente ensayo, al responder a una experiencia particular, no busca constituirse en un documento oficial, sino más bien contribuir al debate sobre el rol de la evaluación en la Educación Superior en general y de las tensiones entre lo académico y lo profesional en la formación docente en lo particular, con el propósito de exponer ante la comunidad académica brasileña los supuestos, principios y conocimientos que mueven al autor, sistematizados en la frase: “El país que queremos depende en gran medida del/la docente que formemos”.

En tal sentido, las conclusiones esbozadas permitirán, probablemente, proporcionar reflexiones apropiadas para la toma de decisiones en a) la formación inicial y b) permanente de profesores.

- a) Formación Inicial. El MEPGE, si bien es un Programa de Maestría pensado para docentes de aula con experiencia en gestión y política educativas, asume el desafío de ser parte del proceso terminal de las carreras de pedagogía de la UACH. El presente ensayo deja en evidencia la necesaria revisión del impacto de tal propuesta en el aprendizaje académico y profesional de los estudiantes y los necesarios ajustes al modelo. No obstante lo anterior, la introducción de esta posibilidad de culminación rápida y desafiante del Pregrado, constituye un aporte a su desarrollo. Además, el reconocimiento de la gestión y políticas como factores relevantes en la formación, ha nutrido de argumentos para el fortalecimiento del área pedagógica en los procesos curriculares de las pedagogías en la UACH. Por otro lado, el establecimiento de una cultura evaluativa a través del establecimiento de mecanismos de aseguramiento de la calidad internos y externos, ha impactado positivamente en la naturaleza mixta del programa, resituando el rol de la evaluación en los procesos formativos y de puente entre las clásicas dicotomías de la formación docente pedagógica-disciplina y teoría-práctica. Final-

mente, a partir de la vinculación formación inicial y permanente del profesorado ha quedado en evidencia la existencia de modelos de formación distintos y de compleja complementariedad. Sin duda, esto último abre una línea de investigación aplicada orientada a develar los enfoques en uso en la formación docente y cómo ésta se profundiza en el aprendizaje profesional.

- b) **Formación Permanente.** A partir del presente ensayo, se observa necesario centrar el debate en las concepciones, propuestas de acción y resultados de los Programas de Postgrado que, articulan aprendizajes complejos de carácter académico y profesional como el MEPGE, tienen por sujeto de formación a los/as docentes. Queda en evidencia el rol central que tiene ésta en la profesionalización temprana de los docentes noveles como de actualización de los experimentados. Además, en los campos académicos y profesionales, permite avanzar en el debate sobre la formación de los formadores, las experiencias exitosas de eficacia escolar y el necesario fortalecimiento del rol de la docencia en la Universidad, a lo menos en términos metodológicos, evaluativos y técnicos. Por otro lado, los académicos y profesionales que asumen los procesos de autoevaluación y acreditación, deben ser preparados y debidamente incentivados para el desafío que involucra tal tarea y carácter mixto. Finalmente, un elemento clave para el éxito del Programa es el vínculo con las comunidades académicas

y profesionales en las cuales labora el profesorado. Al respecto, se observa en el proceso de autoevaluación una compleja situación: los docentes cuentan con el tiempo para el aprendizaje profesional pero este al interferir en su quehacer, se asume como un tema personal y no institucional, es decir, pierde relevancia institucional y, por ende, se aminora el impacto que pudiera tener en términos de transferencia académica y de innovación profesional. Sin duda, se está haciendo camino, pero el impacto social que tiene la formación docente amerita no sólo la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía en Pregrado y de Postgrado, sino también una línea de investigación orientada a incluir en el debate nacional, de manera permanente, el tema de la naturaleza y sentido de los programas de postgrado de carácter mixto, dada su relevancia en el cambio educativo, constituyendo por ello un paso ineludible en materia de indagación y reflexión en contextos de reformas educativas de nivel terciario como el caso de Chile y Brasil.

Sin duda, el presente ensayo ha respondido exploratoriamente las preguntas planteadas. No obstante, deja en evidencia la importancia y trascendencia de la triada Educación Superior-mecanismos de aseguramiento de la calidad de programas mixtos-formación docente. En tal sentido, la acreditación en proceso del MEPGE es una muestra que la confluencia de ésta, es un debate pendiente a nivel internacional y nacional.

## REFERENCIAS

- ALVARADO, L. La Formación de Formadores. In: \_\_\_\_\_. (Edit.). **La formación permanente de profesores en diversos contextos latinoamericanos**. Bogotá: Antropos, 2003. p. 7-55.
- ARMANET, P. ¿Por qué Asegurar la Calidad? **Revista Calidad de la Educación**, Santiago, n. 21, p. 107-121, dec. 2004.
- AVALOS, B. **Profesores para Chile, historia de un proyecto**. Santiago: MINEDUC, 2002.
- BACHELET, M. Mensaje presidencial n° 110-364, del 4 de Julio de 2016. **Proyecto de Ley de Educación Superior**. Santiago, 2016.
- BALART, C. Logro permanente de metas: un desafío para la formación de profesores. **Contextos, Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales**, Santiago, n. 9, p. 13-20, 2003.

- BANCO MUNDIAL. **Constructing knowledge societies: new challenges for tertiary education.** Washington, D.C., 2002.
- CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA (CPEIP). **Formación Continua de Docentes: un camino para compartir (2000-2005).** Santiago: MINEDUC, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Desarrollo profesional docente en Chile.** Documento de trabajo. Santiago, 2015.
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNA). **Criterios de evaluación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura.** Santiago, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Cuenta Pública 2010.** Santiago, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Cuenta Pública 2015.** Santiago, 2015.
- CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN (CSE). **Educación Superior: perfil profesional del profesor.** Santiago, 2001.
- \_\_\_\_\_. **El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.** Santiago, 2004.
- HIMMEL, E. Discurso inaugural. In: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CNE). **Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones.** Santiago: CSE, 2005. p. 17-18.
- KELLS, H. **Autorregulación en la Educación Superior Chilena.** Santiago: CSE, 2000.
- LEMAITRE, M. Mecanismos de aseguramiento de la calidad: respuesta a los desafíos del cambio en la educación superior. **Revista Calidad de la Educación**, Santiago, n. 21, p. 87-106, dec. 2004.
- \_\_\_\_\_. Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones. In: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CNE). **Aseguramiento de la Calidad: impacto y proyecciones.** Santiago: CNE, 2005. p. 55-69.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.** Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL CHILE (MINEDUC). **Marco para la Buena Enseñanza.** Santiago, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad Educativa.** Santiago, 2006a.
- \_\_\_\_\_. Ley n° 20.129. **Del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.** Santiago, 2006b.
- \_\_\_\_\_. Ley n° 20.203. **Sistema de Desarrollo Profesional Docente.** Santiago, 2016.
- MIRANDA, C. H. Educación superior, mecanismos de aseguramiento de la calidad y formación docente en Chile: un debate pendiente. **Estudios Pedagógicos**, v. 33, n. 1, p. 95-108, 2007.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). **Informe del Sistema Educativo Chileno.** Santiago: MINEDUC, 2009.
- PÉREZ, M. Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en América Latina: ¿vamos por el camino correcto? **Revista Calidad de la Educación**, n. 21, p. 273-285, 2004.
- PIZZA, M. Calidad en la Educación Superior: procesos de supervisión y acreditación. In: CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN (CSE.) **Políticas de Educación Superior: ¿Tiempo de innovar?** Santiago, 2000. p. 120-123.
- UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE (UACH). **Informe de autoevaluación del Programa de Magister en Educación, mención Política y Gestión Educativas.** Anexo 1. Valdivia, 2011.
- WITHFORD, B.; JONES, K. Assessment and Accountability in Kentucky: How High Stakes Affects Teaching and Learning. In: HARGREAVES, A. (Ed.). **International Handbook of Educational Change.** Gran Bretaña: Kluwer Academic Publishers, 1998. p. 1163-1178.
- WOODHOUSE, D. Desarrollo Global del Aseguramiento de la Calidad. **Revista Calidad de la Educación**, Santiago, n. 21, p. 17-36, dec. 2004.

*Recebido em: 01/07/2016*

*Aprovado em: 29/09/2016*

# MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR/PESQUISADOR E O RETORNO PARA A ESCOLA

*Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS)\**

*Celi Corrêa Neres (UEMS)\*\**

*Vilma Miranda de Brito (UEMS)\*\*\**

## RESUMO

O mestrado profissional em educação tem se apresentado como um importante espaço de formação de docentes da educação básica, já que se pretende nessa modalidade, por meio da imersão na pesquisa, formar um professor/pesquisador. Vislumbra-se, no âmbito de um mestrado dessa natureza, que o professor/pós-graduando/pesquisador possa desenvolver pesquisa focalizada nas situações reais, na sala de aula, nos diversos espaços educativos e, portanto, tem condições de ser protagonista de sua formação e transformação profissional. Nesse sentido, este artigo tem o objetivo de tecer reflexões sobre o percurso formativo dos docentes da educação básica na modalidade mestrado profissional e os possíveis impactos dessa formação para os profissionais e para a escola. Para tanto, buscou-se, por meio de abordagem qualitativa, apreender, por meio de narrativas dos egressos, os percursos, os sentidos e as possíveis contribuições dessa formação, no nível pessoal e profissional e, conseqüentemente, para a educação básica. As narrativas mostraram que a prática profissional foi transformada pela pesquisa realizada, os egressos destacaram a importância da relação direta entre a pesquisa e a realidade profissional, no entanto, o impacto pretendido pela aplicação dos projetos de intervenção ainda é algo a ser conquistado, o que revela necessidade de criar políticas para esse fim.

**Palavras-Chave:** Mestrado profissional. Educação básica. Qualificação profissional.

## ABSTRACT

### MASTER'S DEGREE IN EDUCATION: THE TEACHER'S/ RESEARCHER'S CONSTITUTION AND THE RETURN TO SCHOOL

The professional master's degree in education has emerged as an important formation space for teachers of basic education, since it is intended in this modality, through

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação (Profeduc), Unidade Universitária de Campo Grande. E-mail: eg.nogueira@uol.com.br

\*\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (UFMS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação da UEMS. E-mail: celi@uems.br

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação (UEMS). E-mail: vilmiranda@bol.com.br

immersion in research, to form a teacher/researcher. It is glimpsed, in the ambit of this master's degree's nature, that the teacher/graduate student/researcher can develop research focused on real situations, in the classroom, in different educational spaces and therefore to be able to be protagonist of its own formation and professional transformation. In this sense, this article aims to weave reflections on the formation course for teachers of basic education in professional master mode and the possible impacts of such training for professionals and for the school. Therefore, it was sought, through a qualitative approach, to learn through the narratives of graduates, the paths, directions and possible contributions of such formation, in the personal and professional level and consequently to the basic education. The narrations showed that professional practice has been transformed by the research held, the graduates highlighted the importance of the direct relationship between research and the professional reality, and however, the desired impact for the implementation of intervention projects is still something to be conquered, which reveals the need to create policies for this purpose.

**Keywords:** professional master; master's degree; basic education; professional qualification.

## RESUMEN

### MASTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN: LA CONSTITUCIÓN DEL PROFESOR/INVESTIGADOR Y EL RETORNO A LA ESCUELA

El máster profesional en la educación se ha convertido en un importante espacio de formación básica de maestros de educación, se pretende en esta modalidad, a través de la inmersión en la investigación, formar un profesor/investigador. Se vislumbra, en el objetivo de un master de tal naturaleza, que el profesor/pos-graduando/investigador pueda desarrollar la investigación centrado en situaciones reales, en el salón de clases y en diferentes espacios educativos y por lo tanto es capaz de ser protagonista de su formación y transformación profesional. En este sentido, este artículo pretende tejer reflexiones en el curso de formación para profesores de educación básica en la modalidad de maestría profesional y los posibles impactos de este tipo de formación para los profesionales y para la escuela. Por lo tanto, se buscó a través de un enfoque cualitativo, aprender, a través de narrativas de egresados, las rutas, los sentidos y las posibles contribuciones de dicha formación, a nivel personal y profesional, y en consecuencia para la educación básica. Las narrativas mostraron que la práctica profesional ha sido transformado por la investigación, los graduados destacaron la importancia de la relación directa entre la investigación y la realidad profesional, sin embargo, el impacto deseado para la realización de proyectos de intervención sigue siendo algo que debe ser conquistado, lo que muestra la necesidad de crear políticas para este propósito.

**Palabras Claves:** Maestría profesional. Educación básica; Calificación profesional

## Introdução

A oferta de programas de mestrados profissionais na área da educação tem crescido nos últimos anos no Brasil, por força de política da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para formação de professores. A modalidade dos mestrados profissionais é fruto

de uma ação da Capes com intuito de reorganizar os espaços da pós-graduação no país e também fomentar a qualificação daqueles profissionais que atuam diretamente no mercado. E como forma de possibilitar que a pós-graduação atue de modo mais estreito com a sociedade, contribuindo para o de-

envolvimento de práticas e processos diretamente ligados aos setores econômicos e sociais.

Nessa linha, a Capes publicou em 2009 a Portaria Normativa nº 07/2009, que trouxe a concepção de Mestrado Profissional com informações, orientações, normas e os objetivos para credenciamento e avaliação. No mesmo ano essa Portaria foi revogada pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes. Entre os objetivos definidos por esta Portaria estão:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

[...]

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; (BRASIL, 2009).

No caso dos docentes da educação básica, o mestrado profissional tem se apresentado como um importante espaço de formação, já que se pretende nessa modalidade, por meio da imersão na pesquisa, formar um professor/pesquisador “que no mundo profissional externo à academia saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor as suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social” (RIBEIRO, 2005, p. 15).

No âmbito de um mestrado dessa natureza, o professor/pós-graduando/pesquisador tem a possibilidade de desenvolver uma pesquisa com o sentido localizado nas situações de sua vida profissional, na sala de aula, nos diversos espaços educativos e, portanto, tem condições de ser protagonista de sua formação e transformação profissional. Conforme Ribeiro (2005, p. 315), o que se almeja como resultado da pós-graduação nessa modalidade é algo, ao mesmo tempo, simples e ambicioso:

O que se almeja é algo aparentemente simples, mas bastante ambicioso e difícil: que o aluno entenda a importância da pesquisa em sua área profissional,

que saiba onde encontrar a pesquisa ainda não feita mas que se fará no futuro – e, finalmente, que seja capaz de incorporá-la em seu exercício da profissão.

A pesquisa tem sido reconhecida como caminho para tornar os professores cada vez mais aptos a conduzir uma pedagogia atenta às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir, dessa forma, para a melhoria das instituições educativas e da educação. Portanto, a organização do tempo escolar no Brasil tende a constituir-se num tempo cultural e humanizador com vistas a um alargamento da nossa concepção de educação básica, cuja concepção e prática de educação devem se consolidar desatreladas da velha concepção utilitária e mercantil. Por isso a prática docente precisa ser fruto da reflexão sobre a ação, da capacidade de explicitar os valores das escolhas pedagógicas, do enriquecimento de ações coletivas, da consciência das múltiplas dimensões sociais e culturais que se cruzam na prática educativa escolar (ARROYO, 1996).

Isso significa que o professor, hoje, no Brasil, deve se situar nessa passagem histórica – da concepção conservadora e estreita para a concepção alargada do processo educativo. Para tanto, torna-se condição o alargamento do perfil do professor, uma vez que ele não se constitui apenas no desenvolvimento de novas atribuições e incumbências. É preciso que haja outra concepção e outra prática de formação, para que os currículos, as pesquisas e as políticas de formação cheguem “[...] ao cerne do ofício de mestres, do papel social do educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos” (ARROYO, 1999, p. 152).

Essa perspectiva de transformação ainda não é uma realidade brasileira e, pelo contrário, constitui-se em grande desafio imposto aos professores frente às mudanças da sociedade. Por outro lado, destaca-se também que a instituição escolar não tem mudado significativamente, o que pressupõe a necessidade de mudanças. No que concerne ao professor, há uma emergência no sentido de buscarem novos conhecimentos em virtude das mudanças geradas pelas reformas educacionais no atual momento histórico e, principalmente, pela busca de qualidade do ensino público.

A escola é, de fato, foco das reformas e das políticas educacionais, mas ela não deve constituir-

-se em um simples espaço de reprodução e de mera execução de proposições externas. Precisa, sim, constituir-se como espaço de construção e de transformação, partindo sempre da sua necessidade, buscando estabelecer parcerias com as universidades em projetos que atendam às suas dificuldades. Precisa, também, ter a compreensão de que a concepção de professor pesquisador representa uma ideia de movimento, num *continuum*, e que esta concepção deverá se atrelar à profissionalização, incluindo a valorização profissional, a valorização salarial e as condições de trabalho.

Gatti (2008, p. 62) ressalta que, no contexto das reformas educacionais, a necessidade de formação aparece associada a dois movimentos:

[...] de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população [...]

O caminho a percorrer, então, passa pela pesquisa, pela reflexão, que tem um papel fundamental na constituição do profissional da educação, uma vez que, para resolver os problemas cotidianos, o professor precisa da teoria, que só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. A pesquisa é o caminho pelo qual o professor vai aprender a conhecer a realidade para além das aparências e poder construir uma nova realidade, mais justa.

A particularidade da pesquisa desenvolvida nos mestrados profissionais favorece a produção da pesquisa voltada para o cotidiano escolar/educacional. O espaço formativo constituído nos mestrados profissionais nos permite uma aproximação com o conceito, postulado por Zeichner (2010), no que ele define como “terceiro espaço”. O autor defende que “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.” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Frente a essas considerações, vale questionar como tem se dado essa formação no interior dos programas de mestrado profissional, posto o pro-

jeto ambicioso de formar o pesquisador/professor e verificar como os egressos estão incorporando a prática da pesquisa, o conhecimento produzido no exercício da docência.

Essa inquietação moveu três pesquisadoras/professoras de um Mestrado Profissional em Educação (Profeduc), desenvolvido por uma Universidade Estadual, a desenvolverem uma pesquisa que teve como objetivo investigar como se constituiu o processo formativo dos egressos e como eles têm incorporado o conhecimento na sua prática profissional. Esse texto traz algumas reflexões que os dados da pesquisa apontaram acerca dessa formação do professor/pesquisador e o retorno para a prática profissional.

## A constituição da pesquisa...

O Programa *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação (Profeduc) está direcionado para a formação de educadores e tem como foco a qualificação de docentes que já vêm atuando na educação básica com vistas ao desenvolvimento de ações que busquem impacto nessa etapa do ensino, por meio de práticas inovadoras. O programa tem como área de concentração a “Formação de Educadores” e as investigações concentram-se em duas linhas de pesquisa que compõem o programa: “Organização do Trabalho Didático” e “Formação de Professores e Diversidade”. A proposta pedagógica do Profeduc tem como eixo central a formação docente por meio da pesquisa, desenvolvendo estudos que busquem a melhoria da qualidade de ensino na educação básica, por meio da articulação dos conhecimentos, conteúdos e o fazer pedagógico. O que se intenta é criar, por meio da investigação científica, ferramentas e estratégias para que os educadores possam formular e/ou implementar propostas que tenham como mote a transformação do trabalho didático e das práticas pedagógicas nas escolas, impactando, dessa forma, as redes de ensino.

Saviani (2009, p. 151), afirma que os programas de formação de professores devem considerar em suas propostas o “o ato docente como fenômeno concreto, tal como ele se dá efetivamente nas escolas”. Para tanto, o autor assinala que é necessário, nesse aspecto, associar dois modelos comumente encontrados no âmbito da formação de professo-

res: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, centrado na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos; e o modelo pedagógico-didático, focado no efetivo preparo pedagógico didático.

Seguindo o que aponta Saviani (2009), as atividades de estudos e investigação desenvolvidas no Profeduc são ancoradas nos estudos teóricos e na realidade multifacetada apresentada nas escolas, com toda a complexidade que envolve a prática docente. Com essa estratégia, pretende-se provocar no mestrando a crítica reflexiva necessária para a transformação do fazer pedagógico.

Nessa mesma direção há uma preocupação permanente do grupo de docentes em superar o caráter eminentemente técnico muitas vezes conferido aos mestrados profissionais. Para tanto, optou-se por um desenho curricular e didático no qual as atividades de ensino e pesquisa ganhassem um caráter acadêmico, sem, no entanto, descolar-se da realidade profissional. Isso porque, de acordo com Saviani (2008), não é possível dissociar competência técnica do domínio teórico. Sobre esse aspecto, concordamos com Saviani (2008, p. 36) quando afirma: “Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é pois, o saber-fazer.”

A adoção desses princípios levou o grupo de docentes a optar pelo formato de dissertação para o Trabalho de Conclusão de Curso. As dissertações defendidas são decorrentes de pesquisas que se dedicam a investigar problemas da educação básica e apresentam, ao final, uma proposta de intervenção a fim de enfrentar ou dirimir as situações/problemas levantados na investigação e com isso contribuir para melhorias na educação básica.

A finalidade do programa de propor uma intervenção e de contribuir para melhorias na educação básica motivou as autoras deste trabalho a desenvolver uma pesquisa a fim de analisar o processo formativo engendrado na proposta pedagógica e também de investigar possíveis impactos dessa formação para a educação básica.

Para tanto, buscou-se, por meio de abordagem qualitativa, apreender, por meio de narrativas dos egressos, os percursos, os sentidos e as possíveis contribuições dessa formação, em nível pessoal e

profissional e, conseqüentemente, para a educação básica.

Importante registrar que o programa ofereceu, em 2013, 20 vagas para profissionais que atuavam, efetivamente, na educação básica. Naquele primeiro processo seletivo, iniciado em novembro de 2012, participaram mais de 150 profissionais. A avaliação preliminar demonstrou que houve grande participação dos professores vinculados às redes públicas de ensino do estado, evidenciando o interesse dos educadores em qualificar-se. A partir de 2014, houve ampliação do número de vagas com o credenciamento de novos professores orientadores para assim contribuir para a formação de um número maior de egressos. Hoje o Programa tem uma oferta de 25 vagas anuais e mantém convênio com a Secretaria de Educação do estado que sedia a universidade, no qual 40% das vagas do processo seletivo são disponibilizadas para os educadores vinculados.

Participaram dessa pesquisa 19 egressos que concluíram a primeira turma ofertada em 2013. Todos são educadores da educação básica e desenvolvem atividades de docência e gestão educacional. Atuam em escolas, secretarias de educação, institutos e projetos educacionais. Do total de 19 docentes, 09 estão vinculados à Secretaria Municipal de Educação e 10 às Secretarias de Estado de Educação; 14 são do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com a faixa etária entre 30 e 47 anos.

Para a produção das narrativas foi feito um convite para “provocar” a escrita a fim de colher informações, impressões e sentidos acerca do processo formativo durante o mestrado e também os possíveis impactos dessa formação para o desenvolvimento profissional e para a escola. O convite foi construído com base nos objetivos da pesquisa, com a seguinte composição: Convidamos você, mestre egresso da primeira turma do Mestrado Profissional, a realizar uma narrativa com o foco no processo formativo vivido no mestrado, os desafios encontrados no retorno ao seu espaço profissional como professor Mestre, considerando dois eixos de discussão:

1. A vivência da pesquisa no mestrado profissional, tomando como temática de investigação as questões relacionadas à educação e seu cotidiano, influenciou de alguma forma sua prática profissional?

2. O trabalho de conclusão do mestrado profissional se dá na forma de uma proposta de intervenção, visando à melhoria da educação. Você conseguiu implementar a proposta que construiu em seu local de trabalho?

A escolha pela narrativa, na recolha dos dados, deve-se ao fato de acreditar que ela é “[...] o melhor modo de representar e entender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48). A experiência aqui é entendida como algo vivido que nos ensina, de onde podemos refletidamente extrair e produzir conhecimento. Ademais, quando esta narrativa é escrita dois anos após a conclusão do mestrado, pode propiciar uma reflexão mais distanciada da experiência, ao se destacar, além das aprendizagens realizadas, os sentimentos e a essência do que foi de fato significativo para si.

Selecionamos para a escrita desse texto seis narrativas, e a escolha se deu por meio de representatividade das linhas de pesquisa, sendo três de cada linha. Para identificação dos participantes usaremos nomes fictícios de forma a preservar suas identidades.

De uma maneira geral, os mestrados desenvolvem trabalhos que estão relacionados com suas atividades profissionais, construindo pesquisas que auxiliam sua compreensão/atuação/intervenção nos lócus de atuação. Destacamos abaixo as pesquisas desenvolvidas pelos egressos selecionados para este artigo.

Linda é professora da educação infantil e investigou o que as crianças com as quais trabalha (crianças do Pré I, com idade entre 3 e 4 anos) pensam e expressam sobre a prática docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Trabalhou com algumas narrativas produzidas pelas crianças, narrativas estas que foram materializadas sob a forma de desenhos e relatos orais. Os resultados apontaram para uma realidade em que as vozes das crianças da Educação Infantil ainda são sufocadas e apontaram, principalmente, para outras possibilidades de realização da prática docente.

Milene, professora alfabetizadora da rede municipal, buscou com sua pesquisa analisar e compreender o processo de alfabetização dos professores indígenas Terena em seu processo de escolarização e, também, compreender como acontece a alfabetização de seus alunos e o que esses professores

almejam para o ensino bilíngue. Esta pesquisa foi desenvolvida com professores alfabetizadores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola indígena. Ao longo da pesquisa, percebeu por meio das narrativas e questionários aplicados aos professores que no contexto de alfabetização o ensino bilíngue ainda enfrenta resistência por parte dos pais, que têm preferência pela alfabetização em língua portuguesa.

Paula é coordenadora pedagógica de uma escola municipal de tempo integral e investigou como ocorre a formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral da rede municipal e se essa formação contribuiu para o bem-estar desses docentes. Teve como objetivo analisar o documento Proposta das escolas em tempo integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação, buscando evidenciar as contribuições dessa proposta para a prática pedagógica dos professores e para o bem-estar docente.

A autora concluiu que a instituição tem uma proposta inovadora, que prima não apenas pela permanência do aluno na instituição, como também pelo oferecimento de um currículo diferenciado, buscando o desenvolvimento integral dos alunos. Já em relação à formação continuada de professores que atuam na escola em tempo integral pesquisada, constatou que é imprescindível que a gestão escolar possa garantir aos docentes não só um ambiente de acolhimento e apoio, mas também atividades de formações continuadas que vão ao encontro das reais necessidades dos docentes, proporcionando assim bem-estar aos docentes dessa instituição.

Marta é professora, atua como educadora em um museu de arte contemporânea e realizou uma pesquisa sobre o ensino de artes visuais para alunos cegos na escola. Ela evidenciou como se dão as práticas do ensino de arte para o aluno cego, por meio de depoimentos com pessoas cegas que vivenciaram essa realidade. Constatou a escassez de produções nessa área, a morosidade das licenciaturas em adequar a sua matriz curricular e a ausência de práticas pedagógicas de modo a incluir o aluno cego nas aulas de arte. Constatou ainda que o trabalho do professor de arte em sala para o aluno com deficiência visual precisa considerar quem é o aluno, as necessidades que apresenta e, sobretudo, o seu potencial de aprendizagem.

Pedro é professor de Educação Física da rede estadual de ensino e sua pesquisa teve como objetivo a análise da Organização do Trabalho Didático nas práticas do ensino da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, frente às turmas inclusivas (classes comuns que atendem alunos com deficiência) em uma escola municipal. O autor contemplou no estudo a análise da relação educativa, os elementos de mediação utilizados – conteúdos, técnicas de ensino e tecnologias –, além do espaço físico onde essas práticas se estabelecem, e concluiu que o lócus observado, ainda que inserido em um sistema social excludente, desenvolve no âmbito da Educação Física, contraditoriamente, perspectivas que atendem a uma proposta inclusiva, sendo merecedoras de divulgação e discussões mais aprofundadas.

Rosa, professora da rede estadual de ensino, realizou um trabalho que teve como objetivo compreender e analisar a matriz teórica dos Programas “Além das Palavras” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” e, também, o contexto de suas implantações e os impactos dessas ações da secretaria na prática dos professores alfabetizadores, percebidos e mensurados por estes. A autora constatou que no campo teórico existe divergência entre as matrizes teóricas dos programas quanto aos conceitos de alfabetização, letramento, avaliação da aprendizagem e formação de professores. Na pesquisa de campo constatou que a maioria dos professores não percebe essa divergência e não tem clareza sobre o referencial teórico que fundamenta as práticas alfabetizadoras determinadas pela Secretaria.

### **As revelações nas narrativas: os percursos, os desfechos e os sonhos...**

Das seis narrativas selecionadas, emergiram três eixos temáticos: o ingresso no mestrado; sua realização, com destaque aos aspectos positivos e obstáculos encontrados; e o retorno com o título de mestre ao local de trabalho. O primeiro dos eixos não foi solicitado, mas certamente era uma necessidade dos egressos tematizá-lo nesta narrativa.

Refletindo sobre as narrativas dos seis egressos, sobre a experiência vivida no mestrado, organizadas nos eixos, objetivamos compreender a busca

pela qualificação diante de uma política pública de formação de professores, como este movimento, provocado por esta política conseguiu atingir esses professores e de que forma eles reagiram diante da possibilidade deste processo formativo. Como eles se sentiram diante da possibilidade do ingresso? Como se organizaram profissionalmente para o afastamento de pelo menos dois dias na semana reservados às aulas? Como foram estabelecendo relações diante do aporte teórico apresentado nas disciplinas? Quais articulações foram fazendo com suas práticas? Conseguiram implementar suas propostas de intervenção? Como foi a reação das escolas e das redes públicas, diante do regresso deles como professores-Mestres? E, finalmente, quais marcas este mestrado deixa em cada um?

### **Eixo I – O ingresso no mestrado**

Este eixo, que aparece de forma quase unânime nas narrativas, deve ser considerado a partir do imaginário que alguns egressos já nutriam sobre o *stricto sensu*: “[...] enquanto cursava Pedagogia, o Mestrado e o Doutorado pareciam fazer parte de uma realidade paralela. Tínhamos no curso apenas um professor com mestrado, a quem olhávamos com certa reverência” (ROSA).

Essa distância da realidade do mestrado, por mais que só uma egressa tenha narrado, parece que era sentida por mais professores, já que a entrada no mundo acadêmico, por parte dos professores da educação básica, é vista como algo inatingível, na esfera dos sonhos e muito importante: “[...] conseguir chegar ao tão sonhado mestrado! [...] estar dentro da sala de aula e investigar a minha prática foi um presente dos céus” (LINDA).

Refletir de forma mais distante sobre o processo formativo vivido possibilita colocar em jogo a decisão tomada e arriscar uma análise sobre o desempenho conseguido: “[...] se eu pudesse faria tudo novamente, dedicando-me ainda mais para poder ‘crescer’ como pessoa e construir mais e mais conhecimentos” (PAULA). A relevância desta fase na vida dos egressos é expressa de forma contundente: “[...] fui um privilegiado ao participar de tão significativo processo de ampliação de capital cultural que de maneira muito positiva contribuiu para minha qualificação como professor e pesqui-

sador.” (PEDRO). Mesmo tendo uma natureza mais prática, voltada para as demandas presentes na educação básica, a narrativa desta egressa mostra que o processo formativo vivido trouxe mais que respostas, foi além do conhecimento específico da prática docente: “[...] o Mestrado Profissional em Educação, mais do que conhecimentos científicos, trouxe-me a experiência da pesquisa, do questionamento e da dúvida. Aprender a pesquisar tornou-se mais importante do que receber respostas” (ROSA).

Os três excertos de narrativas que se referem especificamente ao ingresso no mestrado demonstram sua valorização pelos egressos, mesmo antes de nele ingressar, e isso faz com que o mestrado passe a ser um desejo e sua busca uma forma de satisfação, que coloca o egresso numa situação especial, de destaque frente aos colegas.

## **Eixo II – A realização do mestrado destacando aspectos positivos e obstáculos encontrados**

Este eixo emerge a partir do primeiro questionamento, proposto no convite aos egressos: se a prática profissional foi influenciada pela pesquisa realizada no mestrado. Diante da reflexão, em busca da resposta, os egressos sentiram a necessidade de contextualizar o cenário em que vivenciaram este período de estudos e pesquisas, solicitado pelo mestrado, surgindo excertos que destacavam alguns obstáculos que tiveram que enfrentar:

[...] não tinha dispensa para participar das atividades do mestrado, tendo que fazer acordo com minha chefia imediata para poder participar, em 2013, das aulas e eventos acadêmicos. Foi um ano de muito cansaço físico pela jornada de 40 horas semanais de trabalho [...]. (PAULA).

A jornada excessiva e pesada de aulas e compromissos demandados pelas instituições escolares não deu tréguas aos egressos e eles foram driblando essas condições adversas cotidianamente:

Minha vida enquanto acadêmica do mestrado foi muito corrida, pois para me manter fazendo o mestrado e ser liberada dois dias na semana para frequentar as aulas, tive que continuar ministrando 20 horas na rede estadual e trabalhar mais 20 horas como agente de saúde em outra cidade onde sou concursada. (MILENE).

Outras saídas encontradas foram mais radicais: “[...] tive que abandonar um período, pois não era efetiva na rede” (LINDA).

Os mestrandos demonstram conhecer os seus direitos funcionais e saber que não estão sendo respeitados:

[...] embora o estatuto de ambas as redes tenham assegurado em seu plano de cargos e carreira a licença remunerada para formação em pós-graduação, esta não me foi concedida. Fiz o mestrado trabalhando os dois períodos e agora, no doutorado, precisei pedir licença não remunerada, nas duas redes, para continuar estudando. (ROSA).

Nesses excertos percebemos que as condições para cursar o mestrado não foram as ideais, mesmo que a rede estadual tenha feito um convênio com o mestrado, de liberação dos professores mestrandos nos dias das aulas do mestrado e nas idas aos eventos científicos, mediante a apresentação de comprovante de trabalhos aprovados nesses eventos, pois nem todos os mestrandos faziam parte desta rede. A rede municipal não firmou nenhum acordo de liberação dos professores mestrandos, portanto os docentes/mestrandos ligados a ela não tinham liberação para realizar o mestrado.

Diante do exposto e lembrando que as condições de trabalho fazem parte do desenvolvimento profissional docente, acrescentaríamos a esta discussão a oferta de condições de qualificação dos docentes, baseados em Day (2001). O autor destaca a importância dos professores não se limitarem a uma aprendizagem sustentada apenas na experiência, pois isso empobrece o desenvolvimento profissional docente (DPD). Nossos egressos nos informam, em suas narrativas, que nesse ponto eles tiveram pouco incentivo para buscar e investir em seu DPD. No entanto, segundo Day (2001, p. 17) “[...] planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo”.

Cada um deles lidou com suas adversidades de diferentes maneiras, foram encontrando saídas diante de suas realidades institucionais, num movimento de resistência ao que estava instituído, ou melhor, ao que não estava assegurado em suas redes, e “pagaram” por suas ousadias com seu trabalho, compensando as horas destinadas

ao mestrado com trabalhos no horário noturno, e uma delas “pagou” pela ousadia desistindo de um de seus cargos.

Diante do exposto, ficam as perguntas: Por que continuaram no mestrado? O que ele proporcionava que os fortalecia e que garantiu suas permanências, mesmo diante das adversidades institucionais?

Uma hipótese, que inicialmente responde a esta questão, pode ser encontrada logo no primeiro eixo e diz respeito às fantasias que habitam o imaginário dos professores sobre o mestrado, considerando esse processo formativo muito especial e, conseqüentemente, os professores mestres como profissionais privilegiados, a quem deve se tratar com reverência.

Na contínua busca pelo que os sujeitos nos informam, aqui eles são considerados “[...] como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (LARROSA, 1994, p. 54).

As narrativas nos confessam que outros motivos existem para a permanência dos egressos no mestrado e, ao mesmo tempo, respondem até que ponto a prática profissional foi influenciada pela pesquisa que realizaram. A resposta de uma das egressas é direta:

A vivência da pesquisa no mestrado profissional teve grande influência na minha prática profissional, no que penso e reflito acerca das questões relacionadas à educação em meu cotidiano, já que procuro realizar reflexões mais profundas dentro da minha atuação, do meu fazer pedagógico enquanto diretora adjunta que ‘estou’ [...] Creio que não ‘engulo’ mais tudo que vem dos órgãos centrais como ‘verdades únicas’, mas sempre procuro estudar e refletir sobre o que está posto para mudar a nossa triste realidade, que está diante de nós. (PAULA).

Outros egressos confirmam, confessando:

As diferentes disciplinas foram ministradas por corpo docente qualificado e comprometido com o ensino voltado à realidade profissional dos professores (alunos), o que proporcionou, logo no início, ações diferenciadas no ambiente escolar – e não apenas no final do mestrado, pois uma das prerrogativas dos participantes era a de estar atuando em sala de aula para participar do curso. (PEDRO).

Mudanças de concepção também foram ocorrendo:

Já nas primeiras aulas do mestrado vi meu castelo ser desmoronado, minha observação do chão da escola estava completamente errônea, críticas descabidas de minha parte eram muitas [...] o senso comum escolar estava chegando ao meu coração naquele momento. (LINDA).

Reflexões mais profundas sobre essa modalidade de pós-graduação, que traz em sua proposta original o objetivo de promover a pesquisa entre professores da educação básica, foram realizadas pela egressa:

[...] essa modalidade de mestrado proporcionou de forma mais acentuada a pesquisa na e sobre a escola. Foram os problemas reais da escola, vivenciados por mim e por meus pares, que motivaram o projeto de pesquisa. A proposta de intervenção, outra exigência do curso, evidencia ainda mais essa faceta de articulação entre escola e universidade, entre conhecimento prático ou experiencial e conhecimento científico ou acadêmico. (ROSA).

Especificidades das pesquisas dos egressos também foram narradas e mostram a influência do mestrado na maneira de se posicionar profissionalmente:

Tive a oportunidade de ouvir e dar voz a alunos com deficiência visual em minha dissertação, experiência valiosa, em que foi possível perceber que eles têm muito a nos ensinar, contribuindo para a prática cotidiana docente, quando são oferecidas condições de escuta. (MARTA).

Os grupos de pesquisa também foram destacados pelos egressos, de forma breve: “[...] destacando-se nesse processo as investigações do Grupo de Pesquisa em Educação Especial” (MARTA), ou mais detalhada: “[...] outra vivência essencial advinda do mestrado foi a participação em um grupo de pesquisas. Estar no Grupo de Estudo e Pesquisa, proporcionou-me outra experiência ímpar: aprender e pesquisar colaborativamente.” (ROSA). Em ambos os relatos a experiência advinda dos grupos de pesquisa vêm confirmar o que cita André (2007) sobre o papel dos grupos de pesquisa, no sentido de tornarem-se aliados em prol da qualidade das pesquisas realizadas nos mestrados.

### Eixo III – O retorno às instituições com o título de mestre e os projetos de intervenção

Antes de “escovarmos” as narrativas, parafraseando o que o poeta Manoel de Barros (2016) faz com as palavras na sua poesia, na busca demais “vestígios confessantes”. É preciso que se esclareça que este retorno não é exatamente um retorno, já que os egressos não se afastaram de seus locais de trabalho; fizeram o mestrado sem nenhum tipo de bolsa e sem afastamento institucional.

Quanto à proposta de intervenção, o que percebemos nas narrativas é que houve variações de situações entre os egressos. Alguns narram suas frustrações: “Infelizmente eu não consegui implementar a proposta que construí na escola pesquisada, por falta de abertura de uma das gestoras” (PAULA). Outra egressa reitera:

[...] a volta ao espaço escolar não foi exatamente o que eu imaginava. Ou melhor, em uma das redes (estadual), pude realmente colocar em prática, por algum tempo, alguns dos conhecimentos adquiridos, atuando na coordenação pedagógica e na formação de professores. Na outra rede (municipal), continuei no mesmo lugar, auxiliando na biblioteca, por estar readaptada da função de professora por problemas de saúde. (ROSA).

Todavia nem todos têm frustrações para narrar sobre seus projetos de intervenção. Há aqueles que, se não conseguiram de uma forma, conseguiram de outra: “Infelizmente, não consegui implementar o projeto na escola em questão, pois logo após minha conclusão de curso fui convidado a coordenar a educação especial em MS, consequência, em muito, da pesquisa que desenvolvi durante o mestrado” (PEDRO). Entretanto, no final, o desapontamento se transforma em satisfação:

[...] minha proposta de intervenção não foi engavetada, não mesmo. Queria muito pô-la em prática, sentia-me em dívida com relação a isso! Foi quando teve início, no segundo semestre de 2015, o projeto SED vai às escolas, do governo estadual. As diferentes coordenadorias ofereciam oficinas para os professores das escolas de todo o estado, e então pude colocar em prática minha intervenção em uma dimensão ainda maior que a esperada. (PEDRO).

Vale destacar que esse egresso, quando conseguiu implementar sua proposta de intervenção, encontrava-se em um outro contexto, na coordenação de uma política pública, o que nos permite uma inferência: a depender do espaço que ocupam, os egressos têm mais ou menos facilidade para realizarem a implementação de suas propostas. Outro fato que podemos apreender da narrativa deste egresso é que o título de Mestre possibilita uma mobilidade profissional, sair da escola e ir para a Secretaria, ou mesmo esta situação narrada por outra egressa: “Devido ao fato de meu projeto de pesquisa ser na temática indígena, fui convidada para ser coordenadora local de um projeto do governo federal para a produção de material didático, dentro da comunidade indígena no município de Anastácio.” (MILENE).

O mestrado profissional foco desta pesquisa segue atingindo sua proposta inicial de formar educadores que aprofundem seus estudos, buscando a melhoria da qualidade na educação básica, alguns fora da sala de aula, como os acima citados, e outros num modelo híbrido, dentro da sala num período e fora dela, mas na universidade, em outro período.

Estar atuando na sala de Educação Infantil e nos Anos Iniciais hoje como Mestra é muito prazeroso [...] o encantamento das crianças é visível, a ponto delas reclamarem que terão férias [...] Percebo esse encantamento também nos acadêmicos de Pedagogia, com que atuo como tutora. Eles tecem elogios a meu respeito e dizem que querem ser uma professora como eu. (LINDA).

No que diz respeito à valorização financeira, prevista no plano de cargos e carreiras das redes públicas às quais os egressos pertencem, a realidade é desalentadora: “Após o término do mestrado, o descaso por parte da Secretaria é total. Irá fazer dois anos que sou Mestre e até hoje não consegui receber o pequeno incentivo no salário e a mudança de número que me qualifica como Professora Mestre” (LINDA).

Outra egressa também narra: “Em questões financeiras, ainda não senti os efeitos dessa formação. Tanto o estado quanto o município não publicaram, até essa data, a promoção funcional.” (PAULA). Fica claro que as redes não estão cumprindo com a própria legislação e quem sofre

a consequência disso são os professores que se aventuraram na busca por qualificação, para maior entendimento da realidade da escola e complexidade da prática docente.

### Marcas deixadas pela pesquisa...

Na organização da escrita deste artigo, a última parte da apresentação e análise das narrativas ficou para o que chamamos de marcas da pesquisa reveladas pelas narrativas. Não foi colocado em nenhum eixo temático, pois não diz respeito a nenhuma temática específica, já que cada um dos egressos destacou aspectos diversos a respeito da experiência vivida no mestrado. Uns destacaram a temática pesquisada:

[...] meu trabalho teve como temática central o bem-estar dos docentes dentro da escola. Sendo assim, minha prática hoje se baseia em buscar não só o bem-estar do aluno, mas sim dos docentes, que são o carro chefe do trabalho pedagógico, que estão no ‘chão’ da sala de aula. Hoje eu penso desde a organização dos horários de aulas dos docentes até a organização das turmas, buscando considerar o perfil dos docentes, a fim de que eles possam se sentir confortáveis para sua atuação pedagógica na escola. (PAULA).

Continuando a falar sobre o que pesquisaram:

Influenciei e continuo influenciando os colegas de profissão a escutar as crianças e permitir que elas falem. [...] Que as crianças são plenamente capazes de se expressarem (por meio do olhar, de um gesto, de um desenho e até mesmo de palavras), de revelarem o que pensam sobre a prática docente. (LINDA).

Revelando as persistências:

Que é necessário que eu continue com a minha proposta de intervenção formulada no mestrado, que consiste na produção de materiais pedagógicos para que o professor de arte possa mediar e ampliar a aprendizagem em sala de aula e espaços culturais. (MARTA).

Outros egressos percebem as marcas deixadas pelo mestrado numa outra perspectiva:

Acho importante dizer que muitos dos estudantes da primeira turma, além da educação básica, hoje atuam também na educação superior como professores e como estudantes de diferentes programas

de doutorado – mérito que deve ser atribuído, em grande parte, à boa formação que obtiveram durante o mestrado profissional. (PEDRO).

Novamente, aparece na narrativa a mobilidade profissional possibilitada pelo mestrado, inclusive impulsionando para a verticalização na pós-graduação, intento que dois egressos da primeira turma já conseguiram com o ingresso no doutorado:

O mestrado trouxe-me muito conhecimento e fortaleceu-me enquanto pesquisadora. Hoje pretendo continuar na área da temática indígena e ingressar em um doutorado na área de formação de professores e diversidade. Atualmente passei em dois concursos públicos, um para docente da rede municipal de Campo Grande e outro da Universidade Federal de MS, como técnico de laboratório em Artes Visuais. Compartilho essa minha vitória com meus mestres que me orientaram no mestrado. (MILENE).

A imaturidade acadêmica, a dificuldade para escrever projetos e dominar a linguagem científica deu lugar a um outro fazer:

[...] menos de dois anos após cursar o mestrado, tenho trabalhado com revisão de artigos, dissertações e até mesmo teses. Quem diria! Interiorizei a pesquisa, amadureci, modifiquei meu pensamento e minha percepção sobre a temática educacional e até mesmo fui aprovada (dessa vez na primeira tentativa) no programa de doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. (ROSA).

Finalmente, os sonhos continuam presentes nas narrativas e no imaginário dos egressos, que voltariam para o mesmo lugar de onde partiram, mas agora com mais bagagem para trilhar e habitar o chão da escola:

“[...] é necessário sonhar... não importa as dificuldades do caminho! Atualmente estou pesquisando projetos de acessibilidade em espaços culturais como museus, e aplicativos para smartphones que possam contribuir com o dia a dia da pessoa com deficiência.” (MARTA).

### Considerações Finais

A escrita deste artigo também se caracteriza como um processo formativo, pois à medida que vamos pesquisando para escrever, buscando nas narrativas a compreensão da experiência vivida

pelos nossos egressos, nossas reflexões e entendimento dos fatores que promovem a formação, no âmbito do mestrado profissional, vão ganhando clareza e nos permitem pontuar alguns indicativos voltados para a melhoria dentro deste cenário.

O ingresso no mestrado se mostra como uma possibilidade ímpar de aquisição de conhecimento e de status profissional, na medida em que ainda é considerado um privilégio, no imaginário de alguns professores, e a disputa de 160 professores por 20 vagas também contribui para esta representação sobre o mestrado.

Esse sentimento de pertencimento a um processo formativo muito especial contribui para que os egressos se organizem em suas instituições de ensino, nas suas redes, para frequentarem as aulas e demais eventos que demandam da pós-graduação. Inclusive chegando a atitudes mais drásticas de abandonarem um cargo, em função da permanência no mestrado.

Os egressos confessam em suas narrativas que foram provocados pelo aporte teórico oferecido e trabalhado durante as aulas do curso e este fato ocorre em razão de estarem abertos para isso. Foram revendo suas concepções, foram admitindo suas fragilidades e providenciando o fortalecimento junto aos teóricos, articulando seus saberes da experiência docente.

A análise geral das narrativas mostra que os mestrados profissionais constituem-se, de fato, um espaço formativo em que a interlocução das pes-

quisas com a realidade educacional é direta, o que mostra o grande potencial dessa modalidade para a formação de professores. Entretanto, os resultados mostraram o pouco aproveitamento e absorção dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas desenvolvidas pela rede de educação básica, o que revela a necessidade de estreitar ainda mais a colaboração entre os Programas e as redes de ensino, a fim de criar estratégias de otimização das pesquisas e do conhecimento produzido. Para tanto, é necessário e urgente pensar em políticas em âmbito global e local para esse fim.

Outro aspecto importante é que as narrativas denunciaram as fragilidades na materialização das políticas de formação de professores, especificamente na modalidade de mestrado profissional, já que as condições adversas, tais como a falta de financiamento e da oferta de bolsas, incidem diretamente na execução de uma proposta de formação que possa amparar o docente na sua qualificação. De outro lado, não há por parte das redes de ensino o efetivo compromisso em investir na carreira docente e no seu desenvolvimento profissional.

É importante destacar que os resultados indicam a necessidade de outras pesquisas que se dediquem à investigação das produções e dos impactos dos programas de mestrado profissional, de forma a acompanhar e avaliar as propostas dessa modalidade em curso e que essas possam continuar, de maneira qualificada, contribuindo para a melhoria da educação no cenário contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 43-59, jan./jun. 2007.
- ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 47-67.
- \_\_\_\_\_. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
- BARROS, M de. **Poemas**. Disponível em: <<http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/manoel-de-barros-poemas/>>. Acesso em: 10 jul. 2016.
- 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](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

RIBEIRO, R. J. O Mestrado Profissional na atual política da CAPES. **Debates R B P G**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

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

*Recebido em: 27/07/2016*

*Aprovado em: 20/10/2016*



# O DEBATE SOBRE IDENTIDADE, CULTURA E CONHECIMENTO EM UM PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSOS FORMATIVOS PARA A DOCÊNCIA E PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC)\**

*Audemara Rodrigues Vieira do Nascimento (UNEB)\*\**

*Antonio Amorim (UNEB)\*\*\**

## RESUMO

O objetivo deste artigo é situar um ensaio mediante uma análise teórica acerca da relação entre identidade e cultura no contexto do conhecimento fundamental e formativo na Educação de Jovens e Adultos, no Programa de Mestrado Profissional em EJA. Para tanto, busca-se uma definição conceitual dos termos identidade e cultura, ao mesmo tempo em que se investiga a constituição da identidade cultural brasileira a partir da contribuição das matrizes étnicas presentes na história do Brasil, seguida de discussões sobre identidade, cultura e conhecimento na EJA no contexto atual. Este texto resulta de pesquisa bibliográfica e reflexões do aporte teórico de Munanga (2009), Sacristán (2006), Silva (2000) e Freire (1979), entre outros que discutem as múltiplas referências e a diversidade da identidade cultural dos sujeitos que frequentam a EJA e sua relação com o currículo. A análise teórica apresenta como resultado a necessidade do reconhecimento da diversidade cultural do povo brasileiro pela EJA. Discute, por fim, a proposição de uma escola aberta às múltiplas identidades presentes na escolarização na EJA e na formação docente.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Cultura. EJA. Identidade. Formação docente.

## ABSTRACT

**THE DEBATE ON IDENTITY, CULTURE AND KNOWLEDGE IN A PROFESSIONAL MASTER'S PROGRAM IN ADULT AND YOUTH EDUCATION: FORMATIVE PROCESSES FOR TEACHING AND FOR THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS.**

The purpose of this article is to situate an essay through a theoretical analysis of the relationship between identity and culture in the context of the fundamental knowledge

---

\* Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutora pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa: Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA). E-mail: herminialaffin@gmail.com

\*\* Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Barreiras. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB). E-mail: arv.mara@bol.com.br

\*\*\* Professor Pleno do Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia. Doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona – Espanha. Líder do Grupo de Pesquisa: Gestão, Organização, Inovação e Políticas Públicas em Educação. E-mail: antonioamorim52@gmail.com

and formation on adult and youth education, in the professional master's program in Adult and Youth Education. Therefore, it is sought a conceptual definition of the terms identity and culture, at the same time when is investigated the constitution of the Brazilian cultural identity from the contribution of ethnic matrices present in the history of Brazil, followed by discussions about identity, culture and knowledge in YAE in the current context. This text result of bibliographic research and reflections of the theoretical contribution of Munanga (2009), Sacristán (2006), Silva (2000) and Freire (1979), among others that discuss the multiple references and diversity of the cultural identity of the subjects that attend the YEA and its relation with the curriculum. The theoretical analysis shows as result the necessity of the recognizing of cultural diversity of the Brazilian people through the YAE. It discusses, finally, the proposal of a school open to the multiple identities present in the YEA schooling and in the teacher formation.

**Keywords:** Knowledge; Culture; YAE; Identity.

## RESUMEN

### EL DEBATE SOBRE LA IDENTIDAD, LA CULTURA Y EL CONOCIMIENTO EN UN PROGRAMA DE MAESTRÍA PROFESIONAL EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: PROCESOS FORMATIVOS PARA LA DOCENCIA Y PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

O objetivo deste artigo é situar um ensaio mediante uma análise teórica acerca da relação entre identidade e da cultura no contexto do conhecimento fundamental e formativo na Educação de Jovens e Adultos, no Programa de Mestrado Profissional em EJA. Por lo tanto, se pretende una definición conceptual de la identidad y la cultura, al mismo tiempo que se investiga la constitución de la identidad cultural brasileira a partir de la contribución de matrices étnicas presentes en la historia del Brasil, seguido de discusiones sobre identidad, la cultura y el conocimiento en la educación de jóvenes y adultos en el contexto actual. Este texto resulta de investigación bibliográfica y reflexiones del aporte teórico de Munanga (2009), Sacristán (2006), Silva (2000) y Freire (1979) entre otros que discuten sobre las múltiples referencias y la diversidad de la identidad cultural de los sujetos que asisten a la EJA y su relación con el currículo. El análisis teórico há dado lugar a la necesidad de reconocer la diversidad cultural del pueblo brasileiro para la EJA. Se discute, por último, la propuesta de una escuela abierta a las múltiples identidades presentes en la escolarización en la educación de jóvenes y adultos y la formación docente.

**Palabras claves:** Conocimiento. Cultura. EJA. Identidad. Formación docente.

## Introdução

Neste artigo apresenta-se um ensaio, no qual se problematiza a relação entre identidade, cultura e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto de estudos desenvolvidos no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Entende-se que um ensaio pressupõe um debate lógico e reflexivo mediante a análise, explicitação e interpretação de determinada problematização (SEVERINO, 2007), com o objetivo de situar inferências sobre ela, não dispensando um “cuidado” metodológico e epistemológico. Nesse contexto, é

preciso lembrar que a problematização neste ensaio constitui-se: qual a importância desse debate e temática realizados em um curso de mestrado profissional?

Sua pertinência se situa no fato de que o curso em questão tem como objetivo principal a formação docente para a EJA e, desse modo, trazer o foco para essa formação à relação entre identidade social, cultura e processos educacionais. Apresentar este artigo nos permite, portanto, socializar a temática para pesquisadores e docentes em formação,

como também apontá-la como possibilidade de intervenção em práticas pedagógicas mais humanizadoras e emancipadoras no âmbito da própria EJA, principalmente se consideramos que nossos estudantes jovens e adultos vivenciam muitas vezes processos de exclusão de suas próprias culturas que, geralmente, são silenciadas pela própria sociedade e escola.

Para esse debate, o presente texto resulta de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou como instrumento a análise bibliográfica, a partir de autores e repositórios de pesquisa disponíveis na rede de computadores que discutem a temática. O objetivo é identificar contribuições teóricas acerca do entendimento da identidade e da cultura no contexto do conhecimento eleito como formativo para a EJA. Portanto, apresentam-se os conceitos de identidade na perspectiva de olhar os sujeitos como resultado das relações e da percepção de si, ou seja, que são seres em processo de construção e da cultura como produção dos homens na ação transformadora da natureza, como também o processo de formação da identidade do brasileiro a partir da contribuição das matrizes étnicas presentes na história do Brasil, com o intuito de trazer possibilidades para a compreensão e superação dos traços negativos na percepção do outro, ou dos diferentes nas relações entre os sujeitos. Por fim, pretende-se apresentar discussões sobre a relação entre identidade, cultura e conhecimento na EJA no contexto atual, considerando as transformações econômicas e sociais e, principalmente, o papel do conhecimento na formação dos jovens e adultos.

A identidade ou identificação dos indivíduos ocorre através de processos ao longo da vida nos diversos contextos em que a vivência cotidiana se realiza. Nessa perspectiva, a discussão acerca da identidade cultural e étnica dos sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, bem como da cultura, parece constituir temática relevante para pesquisa, considerando as práticas culturais e a identificação dos sujeitos como aspectos significativos na reflexão sobre o conhecimento proposto no currículo para a formação escolar do adulto.

O texto está organizado em quatro tópicos seguidos das considerações finais. O primeiro tópico situa o leitor na dinâmica metodológica utilizada na pesquisa e o segundo discute os conceitos de

identidade, cultura e escolarização/formação, fundamentado em Munanga (2009), Sacristán (2006), Silva (2000), Freire (1979) e outros. No terceiro buscamos os argumentos para discorrer sobre a construção da ou das identidades do povo brasileiro, apresentando as matrizes étnicas que formam as bases para a identificação do povo brasileiro. Logo após, no quarto item, são apresentados pressupostos para pensar sobre os novos sujeitos da EJA no contexto da globalização e do reconhecimento da identidade e da cultura como aspectos promotores da ressignificação dos conhecimentos pelos estudantes, e trata principalmente da necessidade de reconhecimento da diversidade cultural do povo brasileiro pela EJA.

As abordagens da identidade e da cultura, bem como sua relação com a EJA, geralmente estão relacionadas às formas como as sociedades organizam sua produção econômica. Assim, considera-se que, no momento atual, em face da globalização, é preciso compreender a formação das identidades culturais na sua constituição histórica e contemporânea para a proposição dos conhecimentos na EJA. A partir da concepção que entende a cultura em sua dinamicidade, observar a constante produção de novos sujeitos integrados aos novos contextos que são feitos e refeitos no movimento de adaptação às condições da vida. Apresenta-se, por fim, a proposição de uma escola aberta às múltiplas identidades.

## **Percurso metodológico da investigação**

Adotou-se neste ensaio a abordagem qualitativa de pesquisa que, segundo Lakatos e Marconi (1996), se trata de uma pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Assim, busca-se compreender o fenômeno em sua inteireza, mas, principalmente, conhecer as percepções dos sujeitos em suas abordagens.

A técnica instrumental usada foi a da pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias. Trata-se, segundo Gil (2008), de utilizar material construído por outros sobre um fato para a compreensão de um tema, principalmente livros ou artigos científicos. A construção teórica decorre quase sempre de pes-

quisas, leituras, observação mais acurada dos fatos e também atividade de reflexão. Escrever sobre o produto das reflexões feitas por outros também requer compromisso responsável na interpretação das ideias alheias. Na pesquisa realizada, para fundamentar o processo reflexivo, foram utilizados autores que tratam de identidade, cultura e EJA. No caso deste texto caracterizar-se como um ensaio, a bibliografia é de grande relevância no aprofundamento dos estudos, pois possibilita conhecer as teorias estabelecidas sobre um tema ou fato, inclusive identificando as contradições. As referências provocaram indagações sobre como pensar a identidade e a cultura na EJA; a partir daí, buscaram-se na literatura pertinente fundamentos para discutir a questão.

A compreensão do homem como ser histórico, que constrói e se constrói ao produzir cultura, e de relações, que se constitui na relação com outros, faz pensar o conhecimento formativo na EJA na perspectiva da tradução e significação das práticas culturais das sociedades, bem como da resignificação do conhecimento legitimado pelas ciências.

## Identidade e cultura

A pergunta “quem sou eu?” poderia ser apresentada e múltiplas respostas poderiam ser elaboradas, a partir da perspectiva que se entendesse como relevante para um grupo social. São questões como gênero, raça, idade, filiação ideológica e religiosa, classe social e quantas mais forem acolhidas e validadas pelos coletivos sociais que constituem referências e símbolos representativos, povoam o imaginário dos indivíduos e os fazem aproximar-se formando uma unidade, ainda que temporária. A relação da identidade com as percepções da sociedade suscita o debate com a cultura, exigindo uma análise dos conceitos para melhor compreensão.

Na literatura, alguns aspectos aparecem como relevantes na construção da ou das identidades. As práticas desenvolvidas pelas sociedades humanas, valores e normas que dirigem as ações e são transmitidas às novas gerações, bem como a simbologia criada e apropriada nas trocas cotidianas, ou nos ritos sociais, são, sem dúvida, instrumentos que produzem os comportamentos e as crenças, conceitos que, a partir da apropriação de cada indivíduo,

resultam nas identidades. Segundo Silva (2000, p. 14): “[...] o social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a constituição das identidades.”

A apropriação dos sentidos impregnados nos símbolos pelos coletivos vai resultar na construção da marca que identifica cada sujeito, porque, “[...] a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais” (SILVA, 2000 p. 14). Os grupos criam símbolos que trazem a ideia de unidade frente à diversidade comum entre os seres humanos; de certa forma as diferenças são minimizadas em nome de uma identificação com algo ou um posicionamento.

O nível psíquico também é importante para a formação da identidade, ou seja, a aceitação corrobora a afirmação de quem se é. Ainda na discussão acerca da constituição da identidade, entende-se que a história de um povo pode representar o elo para sua identificação no presente. Ou seja, diz Silva (2000, p. 27) que: “Ao afirmar uma determinada identidade, podemos buscar legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado.” O passado comum, muitas vezes lembrado sem as contradições ou conflitos vivenciados, produz a acomodação dos espíritos na certeza de que há uma aproximação e, portanto, uma identidade que une os indivíduos, mesmo em sua diversidade. Pode-se até olhar a história do coletivo como um espelho para individualizar-se, ou identificar-se, no presente.

Castells (1999) esclarece que a identidade é um processo de construção, a partir de um atributo cultural, ou de um conjunto coerente de atributos culturais que recebe prioridade sobre as outras fontes. A identificação passa, pois, por vários caminhos e se constrói à medida que se constituem relações sociais, ocorrem marcações simbólicas, ou mesmo os sujeitos identificam-se em um passado comum. Ainda assim, diante dos acontecimentos alheios aos sujeitos, estes selecionam os aspectos relevantes na formação de suas identidades, à medida que aceitam ou rejeitam os atributos da cultura. Dessa forma, portanto, um mesmo indivíduo pode ter muitas identidades, o que tende a gerar contradições no seio da sociedade.

Os atributos valorizados marcam as diferenças em um coletivo. Tais características por um lado identificam, por outro excluem. As sociedades

classificam os atributos e, para Silva (2000), essa classificação ocorre quando os membros de uma sociedade chegam a certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Os aspectos considerados válidos são reconhecidos e quem os partilha ou possui ocupa lugar de destaque; já aqueles que não se adéquam, são rejeitados. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que vai constituindo a identidade dos sujeitos.

Para compreender o conceito de identidade é importante esclarecer o que se entende por cultura. As primeiras percepções de cultura estavam associadas à ideia de civilização, consideravam-na como um atributo dos países com um grau de desenvolvimento mais avançado, na perspectiva dos europeus. Partia-se dos princípios evolucionistas em que os povos que habitavam as Américas, por exemplo, estavam classificados em um nível inferior na escala da evolução e, portanto, desprovidos de cultura. Esse entendimento justificava a dominação de um povo sobre outro. Após o século XIX, o termo passa a ser utilizado no plural, o que permitiu a compreensão de que não há uma, mas várias, isto é, cada povo passa a ser visto como único e sua cultura, singular, sendo assim inexplicável a hierarquia entre elas.

Os teóricos também definem cultura como a produção humana no decorrer do tempo, mas convém esclarecer duas vertentes que discorrem amiúde sobre a questão. Para o entendimento desse processo é necessário definir a que cultura se refere. Cultura pode ser definida como o conteúdo resultante da produção da ciência, humanidades e artes validadas historicamente pelas sociedades e transmitido, geralmente por meio da escrita, aos jovens como legado importante do seu passado. Com a transmissão desse material cultural buscase o modelo de homem e mulher, não apenas para uma sociedade local, mas para a humanidade, independente do território no qual se estabelecem as nações. Ela é universalizadora e utilizada pela educação, pretende formar o homem sob uma nova natureza. Acessar esse capital cultural poderá permitir o desenvolvimento das sociedades, a partir do que foi historicamente construído pelos homens.

Laraia (2004, p. 54) traz a compreensão compartilhada nas teorias modernas sobre cultura como um

sistema adaptativo. Situa que os teóricos modernos, apesar de divergirem, concordam que

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante.

Na acepção antropológica surge, assim, um conceito de cultura que pode ser resumido ao conjunto de experiências ou tradições, modos de vida de um povo que os identifica. Nesse sentido, a cultura se territorializa e há uma demarcação social, formando vínculos e gerando pertencimento aos grupos, ou condicionando a agir depreciativamente em relação aos que não se encaixam nos padrões estabelecidos. Essa concepção pode gerar os laços que tanto acolhem como excluem os diferentes.

Paulo Freire (1979), entretanto, chama atenção para outro aspecto na compreensão da cultura, no sentido não de adaptação ou assimilação apenas, mas de reflexão e ação do homem sobre a natureza e o mundo ao seu redor. Ou seja, distingue cultura da reprodução de modelos dados, e associa à autoria, destaca que, a partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor. Por esse fato cria cultura (FREIRE, 1979).

Identidade e cultura, portanto, adquirem significados a partir da perspectiva ou abordagem que se tome. São conceitos que advêm de visões de mundo e posicionamentos políticos. Pode-se considerar identidade no sentido universal, em que os aspectos coletivos prevalecem sobre os individuais, reduzindo os sujeitos a uma unidade, ou reconhecer as individualidades e, a partir daí, valorizar as diferenças e particularidades dos sujeitos. Também identificar a cultura como o resultado da produção intelectual consolidada de um povo considerado desenvolvido em relação a outro, pela posse de um capital cultural que prevalece sobre os demais. Ou, em contrapartida, valorizar a produção dos diversos grupos e indivíduos, reconhecendo como cultura todo e qualquer produto resultante da ação humana na sua relação com o mundo.

As críticas apresentadas à construção conceitual de cultura até o século XX exigem uma revisão do que se pensou até o momento. Busca-se a desconstrução dos conceitos que aprisionam as populações em estereótipos culturais e reduzem as identidades a modelos estabelecidos. Não se admite, por exemplo, dizer que há apenas uma identidade do brasileiro, como se todos os sujeitos fossem apenas um. Dessa forma, compreender os conceitos em suas diversas possibilidades e dinamicidade, os aspectos culturais e sociais dos seres humanos, observados em sua singularidade e pluralidade, em sua particularidade e universalidade, vão trazer as referências para compreender a formação identitária dos sujeitos brasileiros.

## **Construção da identidade do povo brasileiro**

Na tentativa de compreender as particularidades e compreensão da identidade do brasileiro, busca-se caracterizar as aproximações e distanciamentos dos coletivos populares no processo histórico da formação do povo brasileiro. A presença da população indígena no território, antes da colonização pelos portugueses a partir do século XV, demarca o início do processo de formação da(s) identidade(s) do brasileiro e, portanto, serve de ponto de partida para este estudo. A utilização da mão de obra do povo africano para o trabalho escravo promoveu outro momento importante, que se configura como referência para a constituição identitária do povo brasileiro. Finalmente, tem-se como referência importante a imigração europeia e asiática, que, em diversos momentos da história, foi intensa, trazendo pessoas e culturas diversas para o país. Sem a pretensão de uma exposição linear, na perspectiva temporal, é nesse contexto de aproximações voluntárias ou não que se pretende discorrer.

Jean Léry (1961) deixou informações importantes sobre os índios brasileiros do século XVI. A antropologia e a arqueologia são referências para as informações apresentadas pelo autor sobre aspectos relevantes da vida dos indígenas no Brasil. Fala, dentre outros, dos Tupinambás, que se destacaram devido ao contato mais próximo com o homem branco, e sobreviviam da caça, da pesca, da agricultura e do extrativismo, como também

praticavam diversos rituais mágico-sagrados; e dos Uetacá, que não apresentavam boas relações com os brancos. Sobre esses índios, diz Léry (1961, p. 63), eram “[...] invencíveis nessa região, comedores de carne humana, como cães e lobos, e donos de uma linguagem que seus vizinhos não entendem, devem ter tido entre os mais cruéis”.

Ainda conforme Léry (1961), os europeus incorporaram-se, inicialmente, à vida das tribos, o que favoreceu o intercâmbio comercial entre brancos e índios. Dependiam das alianças com os indígenas para garantir a alimentação e segurança, especialmente enquanto a atividade econômica principal era o extrativismo. Com a substituição do extrativismo pela agricultura, a necessidade de terras e de mão de obra para a lavoura levou os portugueses a expulsar os índios de suas terras e escravizá-los. Os índios reagiram em um processo de resistência à dominação ou se submeteram aos portugueses através da ação cristianizadora implantada pelos padres jesuítas. Os índios que optaram por manter seu modo de vida migraram para o interior, para regiões pobres e inóspitas, pois, agindo dessa forma, tornaram possível a preservação da sua herança cultural, biológica e social. Contudo, dos cinco milhões iniciais, restam apenas 896.917 índios, hoje, no Brasil, segundo dados do Censo Demográfico de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016).

Vale ressaltar que a identificação dos indígenas pelo Censo deu-se com base nas pessoas que se declararam no quesito cor ou raça e para os residentes em terras indígenas que não se declararam, mas se consideraram indígenas. Entre 1991 e 2000 foi possível identificar alterações significativas no número de pessoas que se identificavam indígenas, fato que não estava diretamente relacionado aos nascimentos observados no período, segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI)<sup>1</sup> e o IBGE

<sup>1</sup> “A Fundação Nacional do Índio – FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Cabe à FUNAI promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. A FUNAI também coordena e implementa as políticas de proteção aos povos isolados e recém-contatados. É, ainda, seu papel promover políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas.

(INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016). Há também dados que refletem o reconhecimento dos indígenas brasileiros como sujeitos de direito. Como os demais habitantes do país, se voltam para a organização de coletivos que lutam pela valorização da sua cultura e defesa de suas terras. Entretanto, pela fluidez das informações, os dados estão desatualizados, mas

[...] podemos afirmar que existem hoje mais de 150 organizações indígenas, com maior ou menor amplitude e solidez. Essa tendência de um contínuo aumento no número e tipos de organização teve um grande impulso a partir da Constituição de 1988, quando as comunidades e organizações indígenas passaram a ter um poder legal de atuar judicialmente em favor dos direitos das pessoas que representam. (SILVA, 2007, p. 378).

O que se percebe, através do número de índios e de organizações registrados nas últimas décadas, é um (auto)reconhecimento da identidade e dos direitos de reconhecimento dessa identidade e cultura indígenas pela população descendente dos primeiros habitantes do Brasil.

No processo de organização das atividades econômicas, a necessidade de mão de obra leva à escravização de parte da população africana que é trazida para o Brasil. A escravidão pode ser definida como um sistema de trabalho no qual o indivíduo (o escravo) é propriedade de outro, podendo ser vendido, doado, emprestado, alugado, hipotecado e confiscado.

Os primeiros registros de negros que chegaram ao Brasil como escravos datam de 1538. Eles eram capturados na África e trazidos à força para a América em condições miseráveis, morrendo durante a viagem pelo oceano atlântico. Os que sobreviviam eram separados daqueles que se aproximavam culturalmente e misturados aos de outras tribos para perderem os vínculos culturais. Povos da pele de pigmentação negra arrancados de sua terra natal foram trazidos para o Brasil e somente após um longo processo de luta pelo ideal abolicionista, décadas após a independência deste país, foram tomadas medidas para libertá-los. Diferentemen-

te de outros povos que vieram voluntariamente, segundo Munanga (2012), os negros tiveram na cor da pele o objeto de representações negativas e construção de uma identidade negativa, interiorizada pelas próprias vítimas. Eles, contudo, não aceitaram passivamente a submissão. Outro aspecto que contribuiu para criar dificuldades na afirmação da identidade negra no Brasil foi à mestiçagem. Ainda segundo o autor, a formação da identidade negra no Brasil, dentro da proposta da formação da identidade nacional, assim como na França, foi resultado de um racismo universalista. Usou-se a mestiçagem cultural e a miscigenação para forjar a assimilação da cultura africana em nome de uma cultura considerada superior. Entretanto, “[...] a resistência dos povos dominados deu origem a uma cultura de resistência” (MUNANGA, 2012, p. 38)

Já a imigração para o Brasil de pessoas oriundas de países europeus ocorreu devido aos interesses econômicos. No caso de asiáticos, como os japoneses, este interesse estava relacionado ao acesso à terra, com grande parte da população composta por trabalhadores rurais. Em busca de trabalho na lavoura do café e na indústria crescente, principalmente em São Paulo, chegaram os alemães, que devido a conflitos políticos saem de suas terras; já os árabes e chineses, para trabalhar principalmente na construção civil e no comércio. Crise na Espanha e economia crescente no Brasil atraíram as famílias espanholas, principalmente para trabalhar nas lavouras de café, motivos também que estimularam a formação das maiores colônias de imigrantes no país: a italiana e a portuguesa.

Os primeiros indígenas do Brasil, os portugueses, que iniciaram a constituição e a formação do Estado brasileiro, os africanos, que foram trazidos para trabalhar como escravos, e outros imigrantes, na consolidação desse Estado, compuseram o “caldo” cultural da formação da identidade ou das identidades que predominam no território brasileiro. As relações construídas no processo de formação social, econômica e cultural do país contribuíram para a formação das identidades do povo que aqui viveu e que hoje vive.

As relações nem sempre pacíficas produziram compreensões marcadamente equivocadas nas acepções de valor atribuído, principalmente, à população de pele negra e indígena. Apesar do

Nesse campo, a FUNAI promove ações de etnodesenvolvimento, conservação e a recuperação do meio ambiente nas terras indígenas, além de atuar no controle e mitigação de possíveis impactos ambientais decorrentes de interferências externas às terras indígenas.” Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/quem-somos>

discurso que indica a existência de uma democracia racial no Brasil, a história é marcada durante séculos e ainda hoje por situações de preconceito e desrespeito aos indivíduos desses grupos sociais, resistindo às afirmações científicas de declarações da inexistência de raça, pois na pele as questões de raça são marcadas. Conforme Munanga (2009, p. 7):

[...] se a raça não existe biologicamente, histórica e socialmente ela é dada, pois no passado e no presente ela produz e produziu vítimas. Apesar do racismo não ter mais fundamento científico, tal como no século XIX, e não se amparar hoje em nenhuma legitimidade racional, essa realidade social da raça que continua a passar pelos corpos das pessoas não pode ser ignorada.

Na perspectiva antropológica, todas as identidades são construídas a partir da história, geografia, biologia, entre outras produções humanas, mas também pela redefinição que as sociedades fazem desse material no seu lugar e no seu tempo. Segundo Castells (1999), são construídas nas relações de força, sendo legitimadas pelos dominantes, na resistência dos dominados ou, ainda, proposta como projeto pelos atores sociais que pretendem criar nova identidade. Tudo num constante movimento, sem que nenhuma origem se constitua em essência fora do contexto.

A ideia de humanidade apresentou-se em duas experiências, segundo Munanga (2006). A primeira corresponde a um humanismo moderno com valores universalistas e democráticos, segundo o qual existe uma natureza comum a todos os homens, garantindo-lhes os mesmos direitos. A segunda, surgida da crítica da primeira, como geradora de tirania com os povos que não se enquadravam nas afirmações universalistas, veio dizer que existe uma identidade humana, mas essa é sempre diversificada. Entre uma ou outra perspectiva cabe superá-las, propondo um universalismo a reelaborar com base em duas exigências: reconhecer o outro como um ser que não se reduz à determinação de uma sociedade e reconhecê-lo em sua individualidade.

A discussão sobre diversidade cultural está em evidência, pelo suposto vínculo entre reconhecimento e identidade, ou seja, a percepção que as pessoas têm de si, ou dos outros. O reconhecimento, o não reconhecimento e ainda o reconhecimento

negativo dos outros podem definir a percepção ou a identidade das pessoas e isso pode causar prejuízos; ser diferente pode representar a não aceitação em determinados contextos.

No processo histórico de constituição da “identidade” do brasileiro, predominou, na perspectiva do sociólogo Gilberto Freyre (1998), a mestiçagem resultante dos encontros entre os diversos grupos étnicos presentes no Brasil. A mestiçagem teria produzido no Brasil a chamada democracia racial, uma sociedade sem conflitos resultantes das relações entre os grupos étnicos na formação da identidade do brasileiro. Kabengele Munanga (2009) nega a mestiçagem na construção da identidade nacional. Diz que os grupos negro e índio produzem identidades diversas e não mestiças. Considera artificial a busca por uma alma nacional, isso porque as culturas estão em constante transformação.

É nessa perspectiva que se procura entender e discutir a Educação de Jovens e Adultos, a partir do reconhecimento das múltiplas referências e manifestações da identidade e diversidade cultural dos sujeitos que frequentam a escola.

## **Identidade, cultura e EJA no contexto de um Mestrado Profissional**

O processo de organização das cidades demonstra o novo momento da sociedade no contexto da globalização. A grande diversificação social e cultural torna-se a marca registrada dos aglomerados urbanos, seja das metrópoles, seja das médias e pequenas cidades. Até mesmo em bairros localizados nas periferias das cidades tem-se a representação dessa característica da formação social, resultante do processo de globalização. São novas identidades que, na aproximação com o outro, com o diferente, são formadas no contexto da complexidade, onde se misturam as tradições às inovações, o

local ao global, a juventude à experiência da idade adulta, o periférico ao central, entre outras condições. Este sujeito deverá ser educado para aceitar, enfrentar ou transformar esse novo mundo que se apresenta interligado, globalizado. Talvez seja esse o objetivo da educação de jovens e adultos, identificar os sujeitos, os espaços-tempos, ou territorialidades nos quais são constituídos e, a partir daí, pensar o conhecimento necessário à

sua formação. Ou seja, em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças (MOREIRA; CANDAU, 2007).

No processo de globalização, as relações econômicas, trocas culturais e rapidez na comunicação fazem pensar num processo econômico e social que estabelece uma integração entre os países e as pessoas de todo o mundo. Isso leva à ideia de possibilidades diversas de conexões em um mundo em que as relações são facilitadas e os encontros estimulados. Entretanto, nada é tão simples, pois vivemos em uma sociedade que envolve interesses econômicos e relações de poder, e nesse mundo globalizado contamos também com contradições e “[...] outras considerações determinantes, históricas, geopolíticas e econômicas. A cultura é importante para dar consciência a mal-estares, infligir danos, desvalorizar os outros, sentir-se superior a outros; para justificar e preparar a ação” (SACRISTÁN, 2006, p. 45). Assim, requer que seja lançado um olhar crítico, a fim de evitar definições aligeiradas sobre a situação representada no mundo globalizado.

Em princípio parece haver grandes possibilidades de integração econômica, da informação e dos espaços no processo em que se constitui a nova “aldeia global”. Entretanto, são frágeis os resultados advindos dessa nova condição da sociedade internacional. Como alerta Milton Santos (2000, p. 29-30), a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades, “[...] O desemprego é algo tornado comum. [...] o ideal de democracia plena é substituído pela construção de uma democracia de mercado”. As trocas existem entre os países, contudo dividem mais do que aproximam os povos e aprofundam as diferenças sociais, pois ocorrem numa competição desigual em que as condições são impostas pelos que possuem capital financeiro. Interessa, portanto, compreender o contexto gerado pelas novas relações econômicas capitalistas. São as relações de trabalho, o acesso à informação e ao conhecimento, as trocas culturais em nível global que interferem e se impõem diretamente na formação das identidades dos sujeitos localmente reco-

nhecidos. Formam-se territorialidades identificadas por contextos mistos que provocam mudanças nas práticas sociais, incluindo a educação.

A socialização do conhecimento, apesar das aproximações, dá-se de maneira parcial, quando constatado um grande número de analfabetos ainda existentes no Brasil e principalmente no Nordeste brasileiro. São jovens e adultos que, inseridos em uma sociedade letrada, não participam democraticamente dos processos sociais. Observa-se um coletivo que, apesar do acesso tardio em vista do analfabetismo funcional,<sup>2</sup> pouco utiliza o conhecimento em seu benefício. Torna-se um jovem e adulto que, inserido no mundo da informação, se vê alijado desse mecanismo de desenvolvimento e busca na educação formal uma ponte para o acesso a esse universo do saber. As demandas empreendidas pelos novos sujeitos que buscam a EJA exigem uma escola que reconheça esse homem ou mulher que busca a educação escolar.

O contexto da globalização instalado pelo capitalismo produz novos territórios e sujeitos que frequentam as classes da Educação de Jovens e Adultos. A reorganização no mundo do trabalho exige novos desafios, o acesso ao conhecimento requer habilidades interpretativas, os contextos socioculturais demandam formação para o reconhecimento e respeito às diversidades. Por isso a importância de refletir sobre a identidade e a cultura num Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, para aprofundar o processo de construção dos saberes dos mestrandos e dos docentes nessa área de conhecimento, para ampliação e aprofundamento da formação em EJA.

Refletindo sobre essa realidade, destaca-se o que indica Sacristán (2006), que se apresenta à educa-

2 Segundo Ribeiro (1997, p. 147), “A ampla disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito mundial deveu-se basicamente à ação da Unesco, que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978, visando padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas dos países-membros. A definição de alfabetização que a Unesco propusera em 1958 fazia referência à capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária. Vinte anos depois, a mesma Unesco proporia outra definição, qualificando a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade.”

ção o desafio de preparar para não se sabe muito bem o quê, uma vez que se ignoram quais saberes serão rentáveis no futuro dos sujeitos. Dessa forma, há que se pensar na construção do currículo, ou seja, a definição dos conhecimentos abordados na escolarização formal, com base no entendimento de que cultura promova o desenvolvimento dos coletivos humanos, já que a escola se constitui num importante instrumento de organização da sociedade. Pois, segundo Sacristán (2006, p. 55):

[...] os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do currículo e as formas de aprender. O conceito e a demarcação do que se vem entendendo por cultura nas escolas, na nova configuração do mundo, devem ser ampliados para que todos se sintam incluídos.

As transformações geradas pelos processos econômicos promovem a movimentação de pessoas e de capital, provocando novas relações culturais e formando, se é possível afirmar, novos sujeitos e, talvez, novos espaços. São identidades formadas nos conflitos, nos contatos com o diferente, que “[...] produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades” (SILVA, 2000, p. 21). A escola ainda é um lugar onde principalmente os jovens e adultos podem adquirir instrumentos para atuar e transformar os espaços organizados na perspectiva capitalista, contribuindo para minimizar os seus efeitos negativos. A instabilidade na oferta de emprego ou mesmo as exigências de especialização tornam a educação formal, na percepção de muitos educadores e alguns responsáveis pela elaboração de políticas públicas, uma necessidade. Contudo, pretende-se uma educação para além da inserção no mercado.

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1979).

Os sujeitos que procuram e estudam na EJA, apesar de em alguns casos perceberem o papel da escola, na maioria das vezes seus projetos de sobrevivência falam mais alto e acabam se ausentando da escola. Ainda é preciso considerar

que nem sempre a escola os tenha compreendido para propor um conhecimento e práticas que lhes interessem, e modos de organização dos tempos escolares que possam ser mais adequados às suas vidas cotidianas, haja vista os altos índices de evasão observados nessa modalidade de educação. Então, a quem interessa o conhecimento ensinado na escola? Como fazer a educação cumprir o papel de formar os sujeitos para o seu espaço e para o seu tempo? De que forma essa escola pode tomar o reconhecimento das identidades e a valorização efetiva das múltiplas referências culturais e que se tenha como eixo principal o fazer concreto daqueles que estão ali para aprender? Para pensar essas indagações e proposições, outras reflexões são necessárias, inclusive no âmbito do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, para pensar a formação do educador.

## Considerações finais

Afinal, qual a relação entre identidade, cultura e EJA em um Mestrado Profissional nessa modalidade de Ensino? As contribuições teóricas identificadas nos permitiram uma imersão nos aspectos relacionados à cultura e à identidade dos sujeitos de EJA como elementos fundamentais. Nesta análise, ficam em evidência concepções diferenciadas acerca do conceito de cultura e identidade, mas observa-se a convergência em torno da necessidade de considerar a identidade dos sujeitos, de suas práticas culturais e dos processos de aproximação e de exclusão na formação da identidade dos indivíduos como eixos de estudo, como proposição para a Educação de Jovens e Adultos.

As matrizes étnicas e suas práticas culturais, que compõem a base referencial para a identidade ou as identidades observadas na atualidade, são por vezes colocadas em uma hierarquia de valor. As múltiplas referências étnicas na constituição da(s) identidade(s) no Brasil, bem como nessas hierarquias pré-estabelecidas historicamente entre os diversos grupos que compõem a nação, têm se manifestado na organização curricular e na proposição do conhecimento formativo da EJA. Nesse processo, os aspectos identitários e culturais de um grupo prevalecem e representam hegemonicamente a nação. No caso do Brasil, o branco europeu

assume esse papel reconhecendo, por exemplo, a religião católica, a língua portuguesa e as ciências como práticas institucionais e validadas socialmente. À escola cabe divulgar e transmitir conhecimentos produzidos por este grupo, ou promover o debate e dar voz às diversas manifestações, como têm sido orientadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e dos diferentes documentos curriculares nacionais para a Educação Básica que incorporam os debates sobre culturas e etnias.

A identidade ou identidades do brasileiro formado nos encontros entre indígenas, africanos, europeus e populações que migraram de vários lugares do mundo para o Brasil, no decorrer da história, bem como os sujeitos que, na atualidade, sofrem os efeitos dos processos de globalização, nos aspectos: econômico e cultural, estão representadas no espaço escolar. A população jovem e adulta que frequenta a EJA representa esses coletivos, mas estão à margem do desenvolvimento econômico ou estão relegadas às periferias dos processos culturais. Os conhecimentos, portanto, que lhe são apresentados são produzidos por outros, segundo os interesses de outros, na linguagem de outros e assim direcionados a outros, ou seja, não lhes dizem respeito. Assim, indígenas, afrodescendentes, migrantes que estão às margens das conquistas econômicas, e que, por isso, não concluíram os estudos, ou ainda necessitam dos conhecimentos escolares para conquistarem sua afirmação social, fazem parte da EJA.

As identidades são constituídas nos encontros e desencontros que resultam das construções simbólicas produzidas pela cultura. Dessa forma, não se justificam as concepções arbitrárias e deterministas que isolam os diferentes e, no contexto educacional, fazem prevalecer determinadas concepções de conhecimento sobre outras, principalmente no

contexto da EJA, que historicamente tem recebido um público oriundo dos grupos étnicos que não estão enquadrados como hegemônicos. Há que se aprofundar o processo reflexivo em torno dessas questões, pois elas são cruciais para fazer prevalecer a qualidade formativa nas classes da EJA. É papel da universidade preocupar-se com a identidade e a cultura da população, principalmente quando se trata de compreender e de efetivar políticas públicas que vão proporcionar a efetivação de aprendizagens complexas, que são oriundas de uma sociedade multicultural, como é a sociedade brasileira.

Importa, portanto, reconhecer criticamente os diferentes interesses subjacentes às escolhas efetuadas na formulação dos currículos escolares e de formação docente no que se referem aos interesses econômicos presentes nas sociedades e perpetuados pela escola, e a valorização da cultura de determinadas sociedade e sujeitos universais idealizados, à revelia das múltiplas manifestações culturais existentes nas mais diversas regiões do Brasil.

A produção teórica consultada convida à reflexão crítica, pois a abertura para o mundo pode apresentar-se como antídoto aos posicionamentos inflexíveis, excludentes e preconceituosos dos agentes educacionais e da sociedade, particularmente no contexto político nacional atual, até muitas vezes contraditório em relação à valorização das diferentes culturas e diferentes modos de viver. Desse modo, são necessários caminhos na busca do reconhecimento cultural, da valorização das individualidades para o estabelecimento de direitos e da construção de uma escola para jovens e adultos que, diante de um povo com origens múltiplas, possa evitar estereótipos e acolher a pluralidade, tendo em vista a convivência em um mundo diferente, porém menos desigual.

## REFERÊNCIAS

- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009. Brasília, DF, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 17. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LÉRY, Jean. **Viagem à terra do Brasil**. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Biblioteca do Exército, 1961.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil. **Revista da USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, fev. 2006.

\_\_\_\_\_. **Kabengele Munanga responde a Demétrio Magnoli**. 2009. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-responde-a-demetrio-magnoli/>>. Acesso em: jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1540>>. Acesso em: 24 maio 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 41-80.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 8. ed. Rio de Janeiro. São Paulo: Record, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 18, n. 60, p. 144-158, dez. 1997.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timoty (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 371-400.

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

*Recebido em: 20/07/2016*

*Aprovado em: 09/10/2017*

# MESTRADOS PROFISSIONAIS: A ITINERÂNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO E OS LEGADOS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

*Tânia Maria Hetkowski (UNEB)\**

*Tânia Dantas (UNEB)\*\**

## RESUMO

Este artigo apresenta a itinerância e os legados dos Programas de Pós-Graduação em Educação, na modalidade profissional, que são ofertados no Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia. Objetiva, primeiramente, rememorar a criação dos Mestrados Profissionais no Brasil, a fim de destacar a sua trajetória, legitimação e consolidação em todo o território brasileiro e, posteriormente, demonstrar as principais características dos dois programas: Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) e Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Do ponto de vista metodológico, este é um trabalho descritivo, com destaque para alguns dados quantitativos e qualitativos, coletados para embasá-lo, que se subsidia na legislação que ampara a criação e a implantação desses programas, que visa promover uma reflexão sobre as políticas públicas no campo da pós-graduação em educação, chamando atenção para a relevância de ofertar esses cursos, especificamente nesta modalidade, sobretudo para os professores e gestores da educação básica, principais protagonistas e demandantes destes cursos. Autores como Cevallos e Passos (2012), Ribeiro (2006), André (2001), Nóvoa (2009), Machado (2009), Haddad e Di Piero (1999) e Flecha (1999) dialogam com as pesquisadoras na análise dos dados. Os resultados mais evidentes são decorrentes de práticas educativas inovadoras, dos trabalhos de curso realizados pelos estudantes, incremento da pesquisa educacional, dados novos e informações atualizadas sobre educação, tecnologia, gestão e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como novas metodologias e artefatos tecnológicos que são impulsionados pelas investigações realizadas por discentes com a orientação dos docentes credenciados nos referidos programas.

**Palavras-chave:** Mestrados profissionais. Educação. Gestão.

## ABSTRACT

### PROFESSIONAL MASTERS: THE ITINERARY OF THE EDUCATION AREA AND THE LEGACIES OF THE STATE UNIVERSITY OF BAHIA

This article show the itinerancy and the legacy of the post-graduate program in Education, in professional modality, offered by the Education Department, Campus I, at State University of Bahia. Its aims, first, to remember the origin of Professional

\* Professora dos Programas de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora Adjunta da Área de Educação na CAPES. E-mail: hetk@uol.com.br

\*\* Coordenadora e Professora do Mestrado Profissional em EJA da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: tania-regin@hotmail.com

Master in Brazil, highlighting its path, legitimization and consolidation around the Brazilian territory and then later, emphasize the main features of the two programs : Management and Technologies Applied to Education (GESTEC) and Youth and Adults Education (MPEJA). From a methodological point of view, this is a descriptive paper based on the law that supports the creation and implementation of these programs, which aims to promote a reflection on public policies in the area of postgraduate education, drawing attention to the importance in offering these courses, specifically in this mode, especially for teachers and managers of basic education, key players and applicants of these courses. The most evident results are due to innovative educational practices, increase of educational research, new data and updated information about education, technology, management and youth and adult education (EJA), as well as new methodologies and technological artifacts that are driven by investigations carried out by students with the guidance of teachers accredited in those programs

**Keywords:** Professionals Masters, Education, Management.

## RESUMEN

### MAESTRIAS PROFESIONALES: LA ITINERANCIA DEL AREA DE EDUCACIÓN Y EL LEGADO DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE BAHÍA

Este artículo presenta la itinerancia y los legados de los Programas de Postgrado en Educación en la modalidad Profesional, que se ofrecen en el Departamento de Educación, Campus I, de la Universidad del Estado de Bahía. Su objetivo es en primer lugar, recordar la creación de las Maestrias Profesionales en Brasil, con el fin de poner de relieve su trayectoria, legitimación y consolidación en todo el territorio brasileño y posteriormente demostrar principales características de los dos programas: Gestión y Tecnologías Aplicadas a la Educación (Gestec) y Educación Jóvenes y Adultos (MPEJA). Desde un punto de vista metodológico, se trata de un estudio descriptivo, destacando algunos datos cuantitativos y cualitativos recogidos para apoyar este artículo, que subvenciona la legislación que apoya la creación y ejecución de estos programas, cuyo objetivo es promover una reflexión sobre la política curso de postgrado en la educación, llamando la atención sobre la importancia de ofrecer estos cursos, específicamente en esta modalidad, especialmente para los profesores y los administradores de la educación básica, principales actores y demandantes de estos cursos. Autores como Cevallos y Pasos (2012), Janini (2006), André (2001), Novoa (2009), Machado (2009), Haddad y Di Pierro (1999), Ramón Flecha (1999) dialogan en el análisis de los datos con las investigadoras. Los resultados más evidentes se deben a las prácticas educativas innovadoras de los trabajos de curso realizados por los estudiantes, el aumento de la investigación educativa, los nuevos datos e información actualizada sobre educación, tecnología, gestión y EJA, así como nuevas metodologías y artefactos tecnológicos que son impulsados por las investigaciones realizadas por los estudiantes con la guía de maestros certificados en estos programas.

**Palabras claves:** Profesionales Maestros, Educación, Gestión.

## Introdução

Os Mestrados Profissionais em Educação (MPE) vêm se afirmando nas principais discussões sobre a Área, colocando em pauta problemas, en-

traves, reivindicações, ações, projetos e propostas desta modalidade de cursos *stricto sensu* nos principais fóruns, encontros e seminários (locais,

regionais e nacionais) que tratam da formação dos profissionais da Educação e de políticas públicas a esta relacionadas. Nesses espaços, o coletivo de representantes dos MPE foi fortalecido e demonstrou grande potencial articulador a partir da criação, em 2012, de um fórum específico para pautar as discussões e estratégias de reconhecimento, crescimento, integração nacional e mediações com órgãos reguladores e de fomento, denominado Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), idealizado durante a reunião do Fórum Nacional dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPED (FORPRED), em Goiânia-GO.

O FOMPE tem se consolidado como um espaço plural, aberto ao diálogo, à participação de gestores, professores, alunos e pesquisadores que desejam conhecer e participar das dinâmicas dos cursos e do Fórum. Objetivando “caracterizar percursos, condições, necessidades, desafios, perspectivas e proposições dos MPE no Brasil, a partir do levantamento e da coleta de dados, da análise de documentos e marcos históricos [...]” (FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA ANPEd, 2013, p. 1).

Após o FORPRED 2012, foi elaborado o documento intitulado “Relatório das Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais na Área de Educação”, com o propósito de subsidiar as discussões para consolidação e fortalecimento dos MPE junto à CAPES e no âmbito da ANPED/FORPRED, no que concerne às demandas e necessidades emergentes nesses programas.

O relatório trata de um breve histórico de implantação dos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil, demonstra a evolução dos cursos e destaca “pontos divergentes e convergentes na ANPED e no FORPRED acerca da implantação, implementação, funcionamento, reconhecimento desta modalidade *stricto sensu*” (FORPRED, 2013, p. 4). Outro documento de destaque nesse período foi o parecer elaborado pela Comissão do FORPRED em 2011, encaminhado à Área de Educação da CAPES, que apresenta um histórico do surgimento e regulamentação dos Mestrados Profissionais (MP), resgata a orientação da Portaria nº 07/2009 para a criação de propostas dos

Mestrados Profissionais, destacando objetivos e as modalidades dos trabalhos de conclusão de curso, porém analisa de forma restritiva e sem ampliação a relação dos “MPs como política pública para qualificação de docentes do ensino básico nas redes públicas”. (FORPRED, 2011, p. 6).

Assim, este artigo tem como pretensão rememorar o nascedouro dos Mestrados Profissionais no Brasil, visando sua trajetória, legitimação e consolidação no território brasileiro. Ademais, também busca apresentar a trajetória dos Programas de Pós-Graduação nesta modalidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB): Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) e Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

### **Mestrados Profissionais: a itinerância da Área de Educação**

A história com a Pós-Graduação *stricto sensu* inicia em 1965, com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 977, Parecer Sucupira, o qual já apontava para a necessidade de criação de cursos orientados à formação profissional para o mercado de trabalho e a formação de pesquisadores para a vida acadêmica (BRASIL, 1965). Porém somente nos anos 1990, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) retornam as discussões e necessidades de criação de cursos de mestrados em uma modalidade diferenciada, denominada Mestrados Profissionais.

Dessa necessidade surge a Portaria Capes nº 47, de 1995, que aprova a flexibilização da modalidade de programas *stricto sensu* e o perfil dos alunos ingressantes e egressos desses cursos; a Portaria Capes nº 80, de 1998, vem reconhecer os Mestrados Profissionais; e as Portarias Normativas nº 07 e nº 17, de 2009, regulamentam os Mestrados Profissionais no âmbito da Capes. Para Ribeiro (2006, p. 313-314),

[...] com base no poder regulamentar insito à agência, que o MP apareceu na legislação brasileira. Daí, também, que o MP não possa ser discriminado de maneira negativa, por exemplo em concursos públicos ou de seleção para o doutorado. Tal assunto foi decidido pelo Conselho Nacional de Educação e ficou bastante claro que, numa seleção, o edital não pode exigir tal ou qual tipo de mestrado.

Dessa forma, foram a legitimação dos MP e a criação do Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOPROF), em 2006, que selaram uma história de consolidação dos mestrados profissionais em todo o território nacional. Nesse cenário, as instituições pioneiras foram a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Fundação Getúlio Vargas (FGV/EBAPE) e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). Hoje os MP somam mais de 600 programas, reconhecidos pela Capes e presentes nas cinco regiões do Brasil.

Motivados por outras áreas do conhecimento, os professores e pesquisadores da Educação tiveram os primeiros programas criados no ano de 2009, na Universidade Federal de Juiz de Fora, e na Universidade do Estado da Bahia no ano de 2010. Essas iniciativas mobilizaram a área de Educação, e no ano de 2011, no FORPRED foi nomeada uma Comissão que gerou o primeiro documento com o objetivo de refletir como a Área na Capes poderia construir e assumir uma concepção de Mestrado Profissional a ser oferecido à qualificação dos professores da Educação Básica, e aponta os objetivos do curso, organização curricular, Trabalho de Conclusão de Curso, perfil do egresso, lugar da pesquisa, recursos orçamentários, duração formativa, entre outros posicionamentos ainda imaturos sobre o entendimento e função desta modalidade.

O segundo documento, baseado neste primeiro, apresentando no ano de 2012 na Universidade de Brasília (UnB), destacava a política dos Mestrados Profissionais em Educação, entendida como: política de governo; destinada aos profissionais de educação básica; com indicadores diferenciados de avaliação; composta por um corpo docente de doutores; com ênfase na pesquisa das práticas educativas; mantida sua autonomia como programa; exigida formação pedagógica do corpo docente; com destaque nos cursos presenciais; garantida as condições de trabalho para o profissional da educação básica; apoiada pelas ações da ANPEd e outras instâncias que garantiriam a realização do curso; planejamento de carreira docente para a permanência do egresso na educação básica; garantia de bolsas de estudo para os professores advindos da rede básica de ensino.

O terceiro documento, denominado Relatório das Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais na Área de Educação, da Capes,<sup>1</sup> de 2013, tinha como objetivo caracterizar os percursos, necessidades, desafios, perspectivas e proposições dos Mestrados Profissionais em Educação (MPE) no Brasil, a partir do levantamento das condições e realidade dos programas *stricto sensu*, nesta modalidade, aprovados e em funcionamentos nas cinco regiões do Brasil. Neste documento a Comissão salienta que o grande equívoco dos sujeitos é discutir o Mestrado Profissional tomando como referência as experiências da modalidade acadêmica, o que impede de percebê-lo como potencial e como estratégica à formação profissional com naturezas e singularidades próprias. Para Menandro (2010, p. 370),

[...] no Mestrado Profissional, assim como no Acadêmico deve existir formação metodológica e pesquisa. [Esta modalidade] é caracterizada por maior dinamismo, pois a adaptação é uma de suas marcas, já que é movido por demandas que lhe são endereçadas.

Esse documento, entendido como marco na Área de Educação, aborda o desvelamento dos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil, argumenta e localiza a identidade acadêmica desta modalidade na Área da Educação, apresenta o Estatuto dos Mestrados Profissionais na Área da Educação e aponta o cenário destes no território brasileiro, através da seguinte análise:

Distribuição dos cursos por ano de início: expansão e crescimento em média de 75,6% ao ano;

Distribuição dos cursos por estados e categoria administrativa: concentração de 50% em instituições federais; média de 30% em instituições estaduais e; 20% em instituições comunitárias e particulares;

Análise de algumas variáveis: o público alvo é predominante composto por professores e profissionais da educação básica; os focos temáticos prevalecem na formação de professores e na gestão da educação; os formatos de Trabalho de Conclusão de Curso se consolidam através de formatos de projetos, relatórios técnicos, modelagens, com ênfase nas dissertações;

Impactos esperados: predomina a qualificação de

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.uneb.br/gestec/files/2014/05/MProfissional-FORPRED-GOIANIA.pdf>.

professores e de profissionais da educação para a rede de ensino, especialmente à Rede Pública;

Dificuldades apontadas pelos responsáveis pelos cursos: 68% assinalam a falta de financiamento para o curso e a inexistência de bolsas para alunos. (Capes, 2013).

O documento ainda destaca sobre as características peculiares do Mestrado dirigido à formação profissional, em nível *stricto sensu* e enfatiza que os cursos nesta modalidade, recomendados, avaliados pela Capes e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a partir da Portaria Normativa nº 07/2009, passam a ter validade nacional, concedendo ao seu detentor os mesmos direitos que possuem os portadores da titulação nos cursos acadêmicos. O título, portanto, vai permitir ao portador o ingresso nos cursos de doutorado e no trabalho de docência no Ensino Superior, não podendo ser privado desse direito por qualquer razão (FÓRUM NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2011). “Isso não é nada trivial, e por isso mesmo a Capes tem enfatizado que o mestrado profissional não pode ser visto como uma titulação menor. Alguns de seus desafios são tão altos ou mesmo maiores que o do mestrado acadêmico” (RIBEIRO, 2006, p. 315).

Hoje a trajetória dos Mestrados Profissionais em Educação parece contínua e serena, mas nesse itinerário se manifestaram muitos pesquisadores, como Virmond (2002) e Boufleur (2003), contrários à implementação desta nova modalidade na área de Educação, pois ainda se detinham em ideais e concepções do século XVIII e instalaram receios, críticas e desconfiças no meio acadêmico e aos sujeitos desejantes em cursar a modalidade profissional nesta área. Para Romão e Maфра (2016, p. 12), “os experts em determinado aparelho de Estado sempre temem as mudanças, com medo de perderem os postos ou os privilégios acumulados ao longo dos anos, na medida em que percebem que as inovações podem esvaziar suas tradicionais funções”.

Superada as críticas e as exposições negativas, os 43 (quarenta e três) programas na Área de Educação, nesta modalidade, têm conquistado distinções no seu processo identitário; na sua função formado-

ra aos profissionais que atuam na educação; no seu sentido integrador entre Universidade e Escolas das Redes de Ensino; na produção intelectual e na geração de produtos (frutos de ações teórico-práticas de alunos e professores); e na inter-relação entre pesquisa, ensino e inovações educacionais. Essa “criação genuinamente brasileira”, como definem Romão e Maфра (2016), tem reconhecimento e legitimidade na/da comunidade educacional, como é o caso dos Programas de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia: GESTEC e MPEJA.

## Mestrados Profissionais em educação na UNEB: GESTEC E MPEJA

### O GESTEC

O Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), vinculado ao Departamento de Educação (DEDC), Campus I – Salvador-BA foi o segundo programa *stricto sensu* do Brasil, constituído como mestrado profissional na área de Educação na Capes, e tem como finalidade a produção de conhecimentos, a atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, a capacitação e o aperfeiçoamento de profissionais na área da gestão educacional e processos tecnológicos, bem como o desenvolvimento da pesquisa aplicada e a inovação tecnológica no campo da educação.

Esse curso é um espaço acadêmico-científico propositivo à construção e ao aprofundamento das relações entre universidade e educação básica, com inúmeras possibilidades de temáticas derivadas do extenso campo de atuação dos professores e profissionais da educação, em consonância com o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (BRASIL, 2010), que considera a educação básica um novo desafio para o sistema nacional de pós-graduação no Brasil. Para Cevallos e Passos (2012, p. 807), “o Mestrado Profissional pode criar oportunidades de reflexão sobre suas práticas e compartilhamento dos desafios vividos, perspectivando a construção e consolidação de uma postura criativa e integradora para a atividade educativa”.

Esse desafio também proporciona espaços para estudos sobre a gestão da educação superior, com ênfase nas universidades e instituições não universitárias mantidas pelo setor público, a partir da

complexidade destas instituições: na formação de profissionais; no incentivo à pesquisa com participação da comunidade; na dificuldade de interação com os fazeres da educação básica; na qualificação de técnicos e dirigentes universitários; e outras temáticas concernentes à realidade educacional.

Nesse ínterim, compreendemos que os processos formativos que envolvem as universidades e outros níveis de ensino incidem, diretamente, nos meandros da Educação Básica, aqui entendida como sustentação a outros níveis de ensino e, nesse sentido, evidencia-se o compromisso dos Mestrados Profissionais com a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional, os quais possibilitam o “ser graduando e pós-graduando” nas instâncias do ensino superior.

E pesquisar os meandros desses processos educativos demanda rigor investigativo na interpretação de suas histórias, linguagens, experiências, percursos e vivências com o mundo e com os sujeitos desse mundo. A hermenêutica da prática é a possibilidade de compreender e interpretar os espaços educacionais da gestão e da tecnologia, onde sujeitos modificam seu cotidiano através de práticas e de ações, as quais geram outros elementos que permeiam a vida individual ou coletiva, ou seja, esta modalidade *stricto sensu* demanda vivenciar a pesquisa implicada.

Há necessidade de repensar as exigências para uma dissertação de mestrado, pois em muitos programas de pós-graduação mantêm-se os mesmos padrões de 30 anos atrás, quando o mestrado era completado de 5 a 10 anos. Contudo, também não podemos abrir mão da qualidade, aceitando qualquer produto pela redução de prazo, sob a pena de desmoralizarmos totalmente a pesquisa (ANDRÉ, 2001).

Nesse sentido, a Portaria Normativa da Capes nº 17, de 2009, possibilita a construção de Trabalhos de Conclusão de Curso a partir: de processos e propositivas advindas da realidade educacional; das vivências e inovações de práticas pedagógicas; da exploração de tecnologias e dispositivos na comunidade escolar; das iniciativas que envolvam professores, alunos e comunidade; do desenvolvimento de tecnologias, modelagens e protótipos que atendam as demandas educacionais; da construção de projetos, propostas e perspectivas de inovação

às ações e atividades de sala de aula e de gestão escolar; dos processos formativos à exploração de estratégias e procedimentos de ensino; e do envolvimento e mobilização de profissionais de diferentes áreas para “contaminar” a escola, os sistemas de ensino e as políticas públicas educacionais.

As pesquisas realizadas por Monteiro (2015), Araújo (2015), Moreira (2015), Mendes (2015), Freitas (2015), Correia (2015), Menezes (2016) e Marques (2015), dentre mais de uma centena de egressos, demonstram projetos relacionados às suas práticas como propostas à inovação educacional e ao desenvolvimento profissional como professores, as quais são pressupostos norteadores da identidade profissional do Curso, ampliam a capacidade crítica dos sujeitos na sua atuação profissional, e a materialização dessa transformação pode ser apresentada ao final do curso, conforme previsto na Portaria nº 17 e no Regimento Interno do Curso.

Identificamos que nos TCC defendidos até o presente momento há interação e mediação dos processos e propositivas educacionais, entendidas no GESTEC como legados às redes de ensino do município e do estado da Bahia, representados por quatro grandes eixos: Educação e Processos Tecnológicos; Gestão e Avaliação da Educação; Inovação da Educação Básica; Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento Local. Pois “considerar o professor como investigador é uma posição política. É reconhecê-lo como um profissional que produz conhecimento” (CEVALLOS e PASSOS, 2012, p. 811).

Com essa intenção, o GESTEC consolidou-se na dinâmica do Departamento de Educação (DEDC – Campus I), lócus que oferece à comunidade cursos de graduação em Pedagogia, Psicologia, Filosofia e Ciências Sociais, potencializando a convivência entre pesquisadores doutores, doutorandos, mestres, mestrandos, especializando e graduando à formação de jovens pesquisadores e à cooperação acadêmica com outros departamentos, a exemplo do DCH e do DCET<sup>2</sup>. Para Fernandes (2015, p. 109),

[...] as universidades estariam não só estendendo a sua atuação ao campo profissional, mas também e, sobretudo, concedendo maior visibilidade às suas

<sup>2</sup> Departamento de Ciências Humanas e Departamento das Ciências Exatas e da Terra.

formas de inserção social, no sentido mais amplo do termo. Estariam, também, passando a desenvolver um modelo de formação profissional que pressupõe formas de engajamento em parcerias bilateral ou multilateralmente constituídas, rompendo, portanto, com o papel hegemônico e unilateral que historicamente lhe foi outorgado exercer.

Dessa forma, as Áreas de Concentração do GESTEC: Gestão da Educação e Redes Sociais e Processos Tecnológicos e Redes Sociais, agregam grupos de pesquisa, parcerias e ações que redimensionam a pesquisa, o ensino e a extensão. Nesse sentido, os grupos de pesquisa envolvem alunos de graduação, pós-graduação, educação básica e servidores da UNEB, e se constituem em vias efetivas de articulação entre universidade e comunidade. “Não haverá nenhuma mudança significativa se ‘a comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2009, p. 17). Neste ínterim, a participação em projetos de pesquisa tem proporcionado aos alunos de graduação seu envolvimento em eventos, minicursos, comunicações e publicações, constituindo uma base ampla de conhecimento à atuação profissional ou próspera para a carreira acadêmica.

Ademais, considerando que os objetivos do GESTEC buscam capacitar profissionais para intervir na realidade educacional nas diversas regiões do estado da Bahia, em especial em regiões marcadas pela pobreza, desigualdade social e pelos desequilíbrios regionais, visando à preservação do patrimônio cultural e do desenvolvimento humano à cultura, ciência e tecnologia, fortalecendo processos de construção científico-acadêmica. Nesse sentido, o GESTEC assumiu como compromisso, em cada processo seletivo, destinar um percentual de vagas aos professores e servidores técnico-administrativos da UNEB, por compreender que estes são profissionais da educação e que contribuem, de maneira efetiva, com a universidade na elevação da competência profissional à gestão e avaliação dos processos universitários e no desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação referente aos sistemas de informações acadêmicos e administrativos.

Podemos constatar esse compromisso através de pesquisas desenvolvidas por técnicos-administrativos no âmbito do GESTEC, tais como: Oliveira

(2013) desenvolveu uma ferramenta EAD para mediação tecnológica denominada GESMOODLE, destinada aos cursos de graduação online; Gomes (2016) e Ramirez (2016) criaram e implementaram a Plataforma Pandora para a gestão do sistema de informações da Pós-Graduação *stricto sensu* da UNEB; Viana (2016) apresentou uma proposta à (re)composição documental para softwares educacionais ou sistemas informáticos; Silva (2015) gerou uma proposta que discute a política e a valorização dos servidores técnico-administrativos da UNEB; Miranda (2013) expôs um estudo de caso sobre o orçamento do Sistema Estadual de Educação Superior na Bahia, entre muitos outros trabalhos que demonstram o desenvolvimento profissional desses pesquisadores e o legado que proporcionam à UNEB.

O GESTEC, na sua função integradora e solidária, mantém uma aproximação com os programas na modalidade profissional, participa de ações para fortalecer a identidade e o estatuto dos MPE no Brasil, busca aproximação com mestrados e doutorados acadêmicos e considera como um dos seus principais compromissos a permuta e a integração com o sistema da pós-graduação no Brasil, em especial nas regiões Norte e Nordeste. Nesse sentido, é parceiro das dinâmicas da ANPED, FORPRED Nacional e FORPRED Nordeste, e mobilizador do FOMPE.

A experiência, acumulada dos profissionais que atuam no GESTEC confirma a necessidade de tornar os sistemas de ensino e os ambientes de trabalho, principalmente no âmbito da educação básica, laboratórios vivos, instigando a ação universitária à imersão nas problemáticas da gestão e da aplicação de tecnologias digitais à educação. No contexto das tecnologias e da gestão, o GESTEC visa contribuir com o desenvolvimento de novos caminhos para o processo de construção do conhecimento, destacando as tecnologias digitais como propositivas que rompem a linearidade e instauram uma lógica hipertextual e interativa que possibilita a negociação contínua e o intercâmbio dos saberes, criando novas dinâmicas pedagógicas e profissionais, as quais são exponencialmente exploradas nas pesquisas implicadas com/na rede pública de ensino, agregando dispositivos tecnológicos, metodologias de projetos, métodos de

gestão, desenvolvimento de jogos e simuladores, espaços de formação para professores, propositivas de avaliação educacional e outras propostas que envolvem alunos e sala de aula. Os MPE, como o GESTEC, não são melhores ou menos importantes que os demais programas, apenas são singulares e buscam exercer seu compromisso.

### O MPEJA

Nesta seção, trataremos do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – nível Mestrado Profissional (único programa no Brasil nesta área específica como profissional) recomendado, em 2012, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tendo iniciado as suas atividades em 2013, no Departamento de Educação – Campus I da UNEB.

Intencionamos nesta seção do artigo aportar algumas considerações a respeito da criação dos Mestrados Profissionais (MPE) e contextualizar o surgimento da proposta de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos no âmbito das políticas de formação da Capes.

Ao longo da história da educação brasileira, a educação de jovens e adultos passou por várias fases, podendo-se verificar “a grande dificuldade de os programas destinados à educação de adultos cumprirem seus objetivos” (PEREIRA, 2007, p. 13), pois os projetos de governo até então implementados fundaram-se sobre uma concepção de educação que representa a educação popular, se assim devemos nomear este tipo de educação, como uma educação para os pobres, iletrados, como se o próprio letramento não se realizasse sem a aprendizagem dos códigos linguísticos, reduzindo, assim, a cultura e o próprio pensar como atributo ontológico do ser humano à cultura erudita, aprendida nos bancos escolares e acadêmicos.

A este respeito, Flecha e Mello (2012, p. 42) destacam que “no caso do Brasil, a EPEJA acompanha seu percurso de constantes lutas de superação de processos bastante intensos de opressão [...] descompromissados com a população e a garantia de seus direitos”.

Os alunos de que trata a EJA são jovens e adultos trabalhadores, muitos com ampla experiência de vida e profissional, com expectativas de (re) inserção no mundo do trabalho, como acentua

Soares (2002), que aportam saberes populares oriundos dos seus “fazeres” e que procuram a escola na esperança de serem validados estes saberes e aproveitadas as suas experiências, na direção da melhoria da qualidade de vida.

Neste sentido, a formação de profissionais deve levar em consideração “a diversidade da clientela constituída por jovens e adultos trabalhadores, as suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas [...]” (DANTAS, 2012, p. 151).

Entre os problemas apontados por Schmelkes (1996 apud PEREIRA, 2007) na Educação de Jovens e Adultos, estão: os poucos recursos destinados a essa educação, a falta de formação profissional nessa área específica e a descontinuidade das políticas públicas. Entretanto, conhecendo um pouco do interior da efetivação das políticas públicas para a classe trabalhadora, verifica-se, ainda, o mal uso ou malversação dos recursos aplicados nos projetos para a EJA como uma das causas extras do fracasso da maioria dos programas governamentais, os quais primam pelo controle formal ao invés do controle material, da efetiva consecução dos objetivos propalados na mídia, qual seja, de melhoria significativa da educação pública brasileira.

Contudo, como nos lembra Machado (2009), outros fatores não menos relevantes constituem o leque de dificuldades da Educação de Jovens e Adultos.

Há uma quase unanimidade na constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática e da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA, balizada por exemplos de experiências pesquisadas, bem como pela comprovação das precariedades dos trabalhos em que isto não se evidencia.

Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (1999) lembram que a educação de adultos sempre compreendeu um conjunto diversificado de processos e práticas formais e informais relacionadas com a aquisição ou a ampliação de conhecimentos básicos, competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDBEN) a EJA passou a ser definida como modalidade de Educação Básica nas etapas de ensino fundamental e médio, com

especificidade própria, devendo receber tratamento adequado para atender aos educandos jovens e adultos, capacitando-os para as exigências do mundo do trabalho. Neste sentido, novos caminhos teóricos e novas metodologias, com capacidade de construir a qualidade do ensino na EJA, se faziam necessários para formar o professorado.

Visando minimizar as dificuldades e atender às novas demandas da formação de professores para atuarem na EJA foi que durante o período de 1998 a 2003, a partir da iniciativa de um grupo de professores do Departamento de Educação do Campus I, ofertou-se um curso de especialização em educação básica de jovens e adultos para qualificar, preferencialmente, professores da rede pública que atuassem na modalidade da educação básica. Posteriormente, houve uma extensão deste curso, sendo oferecida uma turma no Departamento de Filosofia e Ciências Humanas de Juazeiro, sem convênio formal, mas com base em um acordo entre os professores do Departamento e a coordenação do curso. A proposta de especialização foi implantada na UNEB mediante convênio com a CADCT, com recursos da Capes no bojo do Projeto Nordeste.

Esse curso propunha, dentre outros objetivos, “analisar criticamente as tendências atuais e as inovações pedagógicas na área de educação básica de jovens e adultos, possibilitando aos alunos uma ampla compreensão acerca dos problemas, limitações e dificuldades existentes no campo desta modalidade educativa” (DANTAS, 1998).

Essa proposta, na área da educação de jovens e adultos, oportunizava aos cursistas espaços para o enriquecimento cultural, científico, histórico, ampliação de conhecimentos e troca de saberes, indo ao encontro de aspirações profissionais deste coletivo formado por professores e gestores que já atuavam na modalidade de ensino da EJA.

O curso conseguiu colocar no mercado de trabalho 429 profissionais especializados no campo da EJA com potencial para atuar na gestão, na docência, na pesquisa e na extensão. Obteve-se, com este curso, um grande impacto na educação pública, relatado pelos ex-cursistas, haja vista a repercussão e o sucesso obtidos no decorrer desta experiência, tanto em Salvador (com dez turmas) como em Juazeiro (com uma turma), com uma carga horária de 510 horas de trabalho presencial, face

à sua proposta curricular desafiadora e à dinâmica empregada (mediante módulos) no desenvolvimento do curso.

Essa experiência vem servindo para nortear outras propostas educativas na área de EJA em nível do departamento, corrigindo equívocos, revendo posições, somando os êxitos e ampliando conhecimentos em busca de uma educação com melhor qualidade.

A partir dessa referência e do impacto já produzido em todo o estado da Bahia, com 429 concluintes inseridos no mercado de trabalho, bem como por todo o conhecimento gerado sobre a temática através de grupos de pesquisa, trabalhos defendidos na graduação e pós-graduação – muitos destes resultando em reconhecidas publicações nacionais e internacionais – é que se propôs a criação do Mestrado Profissional em EJA, no Departamento de Educação – Campus I, considerando o compromisso dessa universidade com a Educação e, nela, com a formação profissional e a produção científica para além do cenário regional, consolidando-se enquanto instância de excelência acadêmica e de difusão do conhecimento.

Dessa forma, a Universidade do Estado da Bahia vem atendendo a essa demanda com ampla experiência nessa modalidade de ensino, desde suas intervenções nas disciplinas de Estágio Supervisionado, quando a realidade da Educação de Jovens e Adultos é trazida para a sala de aula para articular teoria e prática, avaliando as condições, eficácia e implicações, passando pelas diversas pesquisas de Monografias de Conclusão de Curso, pesquisas institucionais de seus pesquisadores, o Curso de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, em nível de Especialização, que durante quase uma década foi responsável pela formação de diversos profissionais que realizaram várias pesquisas sobre as realidades que vivenciavam nas escolas públicas nesta modalidade de ensino. Nesse cenário, destaca-se o papel da Educação de Jovens e Adultos não só através do curso de especialização como também mediante as ações do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UNEB, interferindo e implementando, paulatinamente, uma mudança da realidade do analfabetismo na Bahia com vistas à inserção do indivíduo na sociedade no que se refere à sua participação nas diversas instâncias sociais.

Tendo em vista as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem na EJA e a necessidade de uma formação continuada e específica dos professores que atuam na modalidade da EJA, considerando as demandas sociais do país e, principalmente, do Nordeste, foi que o DEDC I da UNEB logrou ter sido recomendada pela Capes uma proposta de criação de um Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, avançando na direção do preenchimento de uma lacuna social que há muito tempo foi constatada, que vem sendo debatida no contexto acadêmico e nos fóruns de EJA, mas ainda não apresentava um retorno satisfatório com ações afirmativas para reverter a situação.

O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* aparece com a intencionalidade de ampliar e diversificar a oferta de curso no campo da EJA, tentando superar a situação crítica em que se encontrava a formação de professores frente à existência de uma oferta dispersa para uma demanda desatendida como já denunciava Flecha (1990).

O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos do DEDC I, consoante com as suas áreas de concentração, vem centrando as suas atividades no desenvolvimento do(a) profissional, do(a) educador(a) de EJA, desenvolvendo formação continuada, articulando as suas atividades nas seguintes linhas de atuação: formação de professores e pesquisadores de EJA; realização de pesquisas empíricas e projetos de intervenção que contribuam para transformação efetiva dos espaços de EJA no Estado da Bahia; realização de cursos de formação continuada em EJA; formação de profissionais do Estado e dos municípios baianos envolvidos na gestão da EJA; desenvolvimento de pesquisas que explicitem as causas dos problemas da EJA em nosso estado; desenvolvimento de pesquisas sobre os impactos da EJA na vida dos formados; desenvolvimento de projetos pedagógicos de intervenção na EJA; realização de Parcerias universidade-escola; universidade/secretaria de educação.

O Mestrado em EJA focado em três grandes áreas de concentração, quais sejam, educação, meio ambiente e trabalho, formação de professores e políticas públicas, gestão educacional e tecnologias da informação e da comunicação vem gerando grupos de pesquisa no departamento, fomentando trabalhos de extensão, incentivando a realização

de seminários e encontros anuais e aumentando a produção de pesquisa sobre a temática da educação de jovens e adultos.

Vale ressaltar que predomina no curso uma forte implicação com as ideias freireanas que passam nas disciplinas trabalhadas, notadamente na Disciplina Fundamentos Teóricos das Concepções Freireanas, na qual se discute boa parte da obra deste grande educador, organizada em dois períodos, antes e depois do exílio de Freire, em uma relação dialógica com os alunos. Os pesquisadores do Instituto Paulo Freire fazem inserção no curso participando de Seminários Temáticos, de Conferências e Palestras em eventos, em Aulas Inaugurais, como parte da programação inerente ao Mestrado.

A criação de um Mestrado Profissional em EJA na Bahia contempla uma demanda importante da educação brasileira, 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(a) profissional que atua(rá) nesse segmento.

As principais contribuições deste Mestrado podem ser visualizadas mediante os temas e objetos que permeiam os projetos de pesquisa dos alunos, colocados em prática com a orientação dos docentes do curso, em diferentes comunidades interioranas onde os alunos vivem e trabalham, que resultarão, certamente, em forte inserção social nos municípios baianos.

## **Temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso**

Dentre os principais temas apresentados pelos discentes em formato dissertação, se destaca a temática formação de professores como a mais recorrente, com estudos dirimidos à formação continuada, formação profissional, percurso formativo e formação nas licenciaturas; o currículo também desponta como uma das preocupações dos alunos, o que nos reporta ao alerta de Ventura (2012, p. 76) ao dizer que “as licenciaturas consideram a formação de professores uma atividade de menor importância e que poucos cursos propõem disciplinas específicas sobre EJA nos currículos das licenciaturas”. Daí a relevância do estudo destas

temáticas mostrando a situação crítica em que se encontra a formação de professores, sobretudo no que concerne à educação de jovens e adultos, desprestigiada nas licenciaturas, mas também nos cursos de Pedagogia, onde aparece apenas como componente EJA.

## Objetos de estudo do MPEJA

Em relação aos objetos de estudo de alunos e professores, reiteramos a formação como mais recorrente, com pesquisas nas variantes: formação continuada, formação profissional, formação do professor, percurso de formação, propostas pedagógicas e programas formativos; o currículo também desponta como centro dos estudos, ao lado da gestão das políticas públicas. As pesquisas, via de regra, são realizadas em escolas de educação básica, com professores, gestores e alunos que são os protagonistas da EJA.

Machado (2009, p. 5), em pesquisa acerca do estado da arte entre 1986 e 1998, sobre a prática e a formação de professores, ressalta que

[...] as pesquisas que tratam mais especificamente das práticas dos professores que atuam em EJA, assim como aquelas que trataram da formação de professores, apontam, em sua maioria, como um dos suportes utilizados para seu referencial teórico um resgate do histórico da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Essa orientação é confirmada nos trabalhos de pesquisa dos alunos do MPEJA, quando muitos exploram em seus estudos a contextualização da EJA no âmbito da educação popular.

Os trabalhos de conclusão de curso vêm reforçando a inserção deste Mestrado na educação básica, denotando a preocupação com os principais problemas e demandas dos alunos, nos seus municípios de origem, que vai além do espaço da sala de aula, perpassam os aspectos estritamente pedagógicos como fatores socioambientais, questões relacionadas com o trabalho, direitos humanos, dentre outras.

Vêm também preencher uma lacuna já denunciada por Dantas (2009) sobre a escassez de pesquisas no campo da EJA, sobretudo acerca da formação e da prática dos professores, o que denota

a necessidade de um incremento das investigações nesta área. O estudo sobre o estado da arte das pesquisas em EJA na Bahia nos últimos 10 anos, realizado por Laffin e Dantas (2015), denuncia também as poucas produções existentes sobre este campo de pesquisa e de prática pedagógica em nosso estado.

Entre os principais desafios que se colocam para o Mestrado Profissional em EJA, em consonância com o coletivo dos MPE, podemos destacar em âmbito geral: a) pautar discussões sobre temas de interesse dos MPE no FORPRED, na ANPED e na Capes; b) captar recursos junto aos órgãos de fomento, uma vez que os MPE não têm direito aos recursos destinados pela Capes aos programas de pós-graduação; c) contribuir para o fortalecimento dos MPE em educação; d) articular ensino, pesquisa e extensão no âmbito das atividades desenvolvidas nos programas; e) colaborar para instituir redes de pesquisa no âmbito dos Mestrados Profissionais em Educação; f) articular ações em conjunto com os Mestrados Profissionais e os Programas Acadêmicos na definição e instituição de uma política pública de formação e de pós-graduação em uma nova configuração, pautada pelos interesses e demandas dos professores e que venha a ser assumida pelos órgãos competentes.

Dentre os desafios de âmbito específico podemos salientar: colaborar para implantar uma política pública de estado para a EJA; garantir a infraestrutura básica (espaço físico, recursos humanos, equipamentos, materiais permanentes e de consumo) para o pleno funcionamento do Programa; desenvolver pesquisas no Programa que tenham aplicabilidade e impacto nas comunidades envolvidas nos projetos e propostas dos estudantes; captar recursos para garantir as ações e atividades planejadas para o biênio 2016-2017; concretizar os convênios que estão em processo de negociação (Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Secretaria de Educação do Estado e Secretaria Municipal de Lauro de Freitas); fortalecer os convênios internacionais com a Universidade do Minho e de Coimbra; publicar quatro livros com temáticas versando sobre EJA neste biênio; credenciar novos professores para ministrar as disciplinas do Programa nas áreas que necessitam de docentes; promover o III Encontro

Internacional de Educação e Educação de Jovens e Adultos (ALFAEEJA), em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade de Coimbra e Universidade do Minho; trabalhar na direção de aumentar a nota do Programa na primeira avaliação quadrienal feita pela Capes; deslançar o projeto de pesquisa com a Rede Internacional de Pesquisa em Educação para o Trabalho (RIET) da Argentina; realizar o II Seminário Internacional sobre Direitos Humanos na UNEB, em articulação com várias instituições promotoras.

Nessa direção, o MPEJA pretende ser um espaço de qualificação e um lugar de formação continuada do(a) 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(as) professores(as) e da troca de experiências advindas das reflexões e pesquisas desenvolvidas no mestrado, assim como de parcerias a serem instituídas entre a UNEB e as redes públicas para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas na EJA.

## Considerações Finais

Os MPE têm desempenhado funções relevantes em nível regional e nacional no que se refere à formação de profissionais da educação e se consolida como espaço formador, sem a pretensão de sobrepor ou diferenciar-se dos mestrados acadêmicos, pois nasceram em razão das demandas sociais e formativas em todo o território brasileiro, e através dos coordenadores, professores e alunos conquistaram espaços na ANPED e no FORPRED (nacional e regional), bem como conceberam e legitimaram, nacionalmente, o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOMPE), na sua terceira versão (Salvador, Juiz de Fora e São Paulo) e instigaram mudanças nos critérios da Ficha de Avaliação e no texto do Documento de área, concernentes ao APCN dos MPE.

Alinhado às problemáticas que demandam superações, os MPE se tornam realidade no cenário brasileiro e demonstram preocupação nos seguintes aspectos:

a) Correlação das pesquisas e projetos com o

enfrentamento dos problemas da educação básica nas Redes Públicas;

- b) Preocupação no desenvolvimento teórico-metodológico do campo científico, relacionado às áreas de concentração e às linhas de pesquisa;
- c) Perspectiva no desenvolvimento de projetos de intervenção para superação dos desafios da oferta, gestão e qualidade dos sistemas públicos de educação;
- d) Metodologia aplicada no desenvolvimento de estudos e projetos de pesquisa que resultem em intervenções no âmbito político, organizacional e cultural, para o enfrentamento dos desafios da área de educação;
- e) Esforço no entendimento e na composição dos formatos de Trabalhos de Conclusão de Curso e dos produtos gerados pelos mesmos, com potencial inovador aos processos educacionais;
- f) Conscientização da importância da produção técnica para o quadro docente e para a formação dos discentes;
- g) Esforço para o cumprimento de prazos nas qualificações e defesas;
- h) Parcerias com Secretarias de Educação, Institutos Federais, ONGs e outros espaços formais e não formais;
- i) Formação contínua do quadro docente sobre legislação e avaliação dos MPE, no âmbito do CNE e da Capes;
- j) Parcerias inter e intrainstitucionais no Brasil e com universidades da América e da Europa;
- k) Relação com alunos e professores da graduação, pós-graduação e comunidade externa, entre outros aspectos importantes à consolidação dos MPE.

O cenário atual dos MPE mostra sua itinerância de superações e conquistas, uma vez que as propostas, nesta modalidade, não param de crescer a cada ano na área de Educação da Capes, mesmo considerando a falta de incentivo financeiro; as limitações de muitos pesquisadores à avaliação destes mestrados no âmbito da Capes; a dificuldade de entendimento de alguns professores, destes cursos, acerca da Pesquisa Aplicada; o desconhecimento da comunidade acadêmica sobre outros formatos

de TCC, mencionados no art. 7º da Portaria nº 17/2009 da Capes; a formação do quadro docente ainda concentrada em programas acadêmicos, o que reflete na composição de novos MPE.

Corroboramos com Menandro (2010, p. 371) ao encerrar seus comentários sobre esta modalidade *stricto sensu*, em seu artigo *Mestrado Profissional: você sabe com quem está falando?*, no

qual propõe que as universidades possam viver a experiência e as dificuldades de implantar um tipo de Mestrado com

[...] características que não o tornam imediatamente reconhecível, sem práticas de comparações hierarquizantes e impróprias entre as diferentes modalidades, nem deve levar ao perigoso raciocínio, segundo o qual, todas as áreas devem ter Mestrados Profissionais.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ARAÚJO, Kátia Soane Santos. **A rádio da escola na escola da rádio**: uma proposta de educação científica desenvolvida com alunos da escola municipal Roberto Santos/SSA-Ba. 2015. 134 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2015.
- BOUFLEUER, José Pedro. **O mestrado profissionalizante em educação**: a retomada do debate. Rio de Janeiro: ANPEd, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior (CESu). **Parecer CNE/CESu nº 977**, de 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)>. Disponível em: 12 jul. 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: Capes, 2010.
- CEVALLOS, Ivete; PASSOS, Laurizete Ferragut. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 803-822, set./dez. 2012.
- CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira. **Entre ruas e ladeiras, Engomadeira sou eu!** Representações socioespaciais de professores sobre o bairro. 2015. 138 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2015
- DANTAS, Tânia. **Projeto do Curso de Especialização em Educação Básica de Jovens e Adultos**. Salvador: UNEB/FAEEBA, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Professores de adultos**: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional. 2009. 525f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2009.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v.21, n. 37, jan./jun. 2012, p.147-162.
- FERNANDES, Agnes. Mestrado Profissional: algumas reflexões. **Revista Oculum Ensaios**, Campinas, SP, v. 12, n. 2, p. 107-109, 2015.
- FLECHA, R. **Educación de personas adultas**: propuesta para los años noventa. Madrid: Roure Editorial, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Compartindo palavras**: el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.
- FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 39-52, jan./jun. 2012.
- FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA ANPEd (FORPRED). **Relatório das Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais em Educação**. Goiânia: ANPEd/FORPRED, 2013.

\_\_\_\_\_. **Documento da Comissão do FORPRED para subsidiar a discussão sobre Mestrado Profissional para a Área de Educação da Capes**. Natal: FORPRED, 2011.

FREITAS, Danton de Oliveira. **Ensino de geometria e tecnologia**: potenciais do audiovisual na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental. 2015. 104 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2015.

GOMES, Kellen Lima. **Gestão integrada da informação nos Programas de Pós-Graduação stricto sensu da UNEB**: modelagem e operacionalização da plataforma Pandora. 2016. 129 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2016.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da década da Educação para todos. Brasília, DF: MEC, 1999.

LAFFIN, M. H.; DANTAS, T. A pesquisa sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 3, n. 6, p.147-173, 2015.

MACHADO, M. M. **A prática e a formação de professores na EJA**: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. 2009. Disponível em:

<<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

MARQUES, Waldirene Magna Guimarães Pimentel. **Educação profissional**: análise da gestão técnico-pedagógica no Centro Territorial de Educação Profissional da Sertão Produtivo – CETEP – Caetitê/Bahia. 2015. 115f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2015.

MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Mestrado Profissional: você sabe com quem está falando? **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 367-371, mar./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/rac>>. Acesso em: 21 de junho de 2016.

MENDES, Jordan Santos. **CASULO**: uma experiência vídeo documentada com alunos da Rede Pública de ensino do Estado da Bahia. 2015. 94f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2015.

MENEZES, Cátia Nery. **Leitura e escrita**: propositiva de intervenção através de dispositivos móveis aos alunos do 3º e 4º ano do ensino fundamental I. 2015. 101f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2015.

MIRANDA, Marta Rosa Farias de Almeida. **Investimentos públicos diretos em educação superior da Bahia**: um estudo de caso sobre o sistema estadual de educação superior da Bahia. 2013. 229f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2013.

MONTEIRO, Acácia Angélica. **O musical Kimera** – cidades imaginárias, construído como potencializador do processo de educação musical na escola. 2015. 239f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2015.

MOREIRA, Rosângela Patrícia de Sousa. **O lugar da pesquisa na educação geográfica**: relatos de experiências dos alunos do ensino médio – IFBA/Campus Valença. 2015. 110f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2015.

NÓVOA, A. **Professores**: imagem de um futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Grimaldo Lopes de. **GESMOODLE** – Ferramenta de mediação tecnológica e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos em cursos de graduação a distância da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). 2013. 117 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação)

– Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2013.

PEREIRA, M. L. de C. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica/FHC-FUMEC, 2007.

SILVA, Euzebio Raimundo da. **A avaliação institucional da UNEB e suas implicações na política de pessoal e no reconhecimento e valorização dos servidores técnicos administrativos no período de 2006 a 2013**. 2015. 372 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2015.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos**: diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RAMIREZ, Pedro Alejandro Herrera. **Plataforma Pandora**: desenvolvimento do sistema integrado de gestão da informação da pós-graduação *stricto sensu*/UNEB. 2016. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2016.

RIBEIRO, Renato Janine. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão – RPBG**, v. 5, n. 3, p. 313-315, dez. 2006.

ROMÃO, José Eustáquio; MAFRA, Jason Ferreira. Mestrado Profissional: crônica de uma morte anunciada... **Revista Plurais**, v. 1, n. 2, p. 10-23, abr./ago. 2016.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VIANA, Gilvânia Clemente. **Re(composição) documental para o projeto do software educacional jogo-simulador Kimera: cidades imaginárias**. 2016. 143 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2016.

VIRMOND, Marcos. Mestrado Profissional: uma síntese. **Salusvita**, Bauru, SP, v. 21, n. 2, p. 117-130, 2002.

*Recebido em: 18/07/2016*

*Aprovado em: 01/10/2016*



# FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REFLEXÕES E PROPOSTAS DE ESTUDO A PARTIR DE UM MESTRADO PROFISSIONAL

*Emerson Freire (CEETEPS-SP)\**

*Sueli Soares dos Santos Batista (CEETEPS-SP)\*\**

## RESUMO

A expansão dos cursos em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos últimos anos tem trazido desafios significativos nessa área, seja na rede pública ou privada. Dentre eles está o estabelecimento de programas de pós-graduação que permitam formar docentes, gestores e pesquisadores voltados para a realidade da EPT, conhecendo seus limites e possibilidades. Mais ainda, trata-se também de criar perspectivas de leitura, reflexões e estudos nessa modalidade de ensino. A partir da experiência docente e em pesquisa em EPT dentro do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, numa instituição pública paulista que atua na formação técnica e tecnológica desde 1969, os autores propõem neste artigo uma dessas possíveis perspectivas, considerando algumas trilhas básicas de investigação levantadas no contexto da arquitetura curricular de uma disciplina intitulada Fundamentos e Práticas da EPT. Parte-se da hipótese de que é necessário conhecer os fundamentos epistemológicos das relações entre educação e trabalho; problematizar o papel da EPT no atual contexto do desenvolvimento tecnocientífico; compreender as interfaces entre educação, sociedade e tecnologia a partir dos estudos da historiografia da Educação Profissional e Tecnológica, identificando as mudanças e permanências na sua fundamentação legal.

**Palavras-chave:** Mestrado profissional. Fundamentos da educação profissional e tecnológica. Gestão e desenvolvimento da educação profissional e tecnológica.

## ABSTRACT

The expansion of courses in Vocational and Technological Education (VTE) in recent years has brought significant challenges, whether in the public or private system. Among them is the establishment of postgraduate programs to provide teachers,

---

\* Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutor em Filosofia pela Universidade de Paris 1 – Panthéon Sorbonne. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS-SP). Coordenador do Núcleo de Estudos de Tecnologia e Sociedade da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (NETS/FATEC-Jundiaí). E-mail: freire.emerson@uol.com.br

\*\* Doutora em Psicologia da Aprendizagem pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS-SP). Coordenador do Núcleo de Estudos de Tecnologia e Sociedade da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (NETS/FATEC Jundiaí). E-mail: suelissbatista@uol.com.br

managers and researchers to face the reality of VTE, acknowledging its limits and possibilities. Moreover, it is also about creating perspectives for reading, reflections and studies in this type of education. From teaching experience and research in VTE within the Professional Master's Program in Management and Development of Vocational Education in São Paulo public institution engaged in technical and technological education since 1969, the authors propose in this article one of these possible perspectives, considering some basic tracks research raised in the context of curriculum architecture of a course entitled "Fundamentals and Practices on VTE". The hypothesis is that is necessary to know epistemological foundations of the relationship between education and labor; problematize the VTE role concerning the present techno-scientific development context, trying to understand the interfaces among education, society and technology from a historiographical researches on Vocational and Technological Education, identifying the changes and continuities in legal basis. **Keywords:** Professional masters. Management and development of vocational education. Vocational and technological education.

## RESUMEN

### FUNDAMENTOS Y PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: REFLEXIONES Y PROPUESTAS DE ESTUDIO A PARTIR DE UN MASTER PROFESIONAL

La expansión de los cursos en Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en los últimos años ha traído consigo importantes desafíos en esta área, sea en la red pública o privada. Entre ellos se encuentra el establecimiento de programas de posgrado para capacitar a los profesores, gestores e investigadores involucrados con la realidad de la EPT, conociendo sus límites y posibilidades. Por otra parte, también es necesario crear perspectivas de lectura, reflexiones y estudios en este tipo de educación. Desde la experiencia docente y en la investigación acerca de la EPT en el Programa de Maestría Profesional en Gestión y Desarrollo de la Educación Profesional en una institución pública en Sao Paulo que ha realizando acciones de formación técnica y tecnológica desde 1969, los autores proponen en este artículo una de estas perspectivas posibles, teniendo en cuenta algunas pistas básicas de investigación que en el contexto de la arquitectura curricular de una materia del curso titulada "Fundamentos y Prácticas de la EPT". Se inicia con la hipótesis de que es necesario conocer los fundamentos epistemológicos de la relación entre la educación y el trabajo; problematizar el papel de la EPT en el contexto actual de desarrollo tecno-científico, comprender las interfaces entre la educación, la sociedad y la tecnología en vista de la historiografía de los estudios de educación profesional y tecnológica, la identificación de los cambios y continuidades en su fundamentación legal.

**Palabras claves:** Maestría profesional. Fundamentos profesionales de educación y tecnología. Gestión y desarrollo de la educación profesional y tecnológica.

## Introdução

Os autores deste artigo, ao desenvolverem atividades de ensino e pesquisa quanto aos fundamentos e práticas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), propõem uma perspectiva de leitura, refle-

xão e estudos nessa modalidade de ensino que estejam para além da fidelização a autores e correntes teóricas específicas, tendo como centro a ideia de uma educação para a emancipação num contexto

amplo de transformações sociais e de contradições do mundo do trabalho. Na apresentação e discussão dessa perspectiva, os autores se debruçam sobre a sua vinculação ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, numa instituição pública paulista que atua na formação técnica e tecnológica desde 1969. Esse programa anuncia como compromisso a busca de uma efetiva interferência na realidade da EPT por meio do processo de formação de professores e gestores e do desenvolvimento de práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em documento informativo de 1999, considerou que com a oferta do Mestrado Profissional, na época designado “profissionalizante”, ampliava-se a interface com os setores não acadêmicos da sociedade brasileira voltando-se também para a formação de mestres para o exercício de profissões outras que não as de docente pesquisador (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 1999; SILVEIRA; SOUZA PINTO, 2005). Passados esses anos do início da implementação dos mestrados profissionais, os estudos e debates em torno da sua natureza, da sua especificidade e das suas formas de financiamento, continuam sendo cruciais dada a complexidade do cenário tecnocientífico e a expansão das redes de EPT, que têm ocorrido de forma verticalizada, abarcando do ensino básico à pós-graduação.

A existência dos programas de mestrado profissional tem sido comumente atribuída ao atendimento de demandas crescentes do setor produtivo e da consolidação de um ambiente de ensino articulado à extensão e às atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação (QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA, 2005). Entretanto, esta expectativa tem ganhado discussões mais ampliadas à medida que a necessidade da pesquisa científica e tecnológica tem alcançando outros níveis e situações de profissionalização que não podem ser entendidos simplesmente como algo oposto à formação acadêmica.

Quais são os desafios na concepção e implementação de um programa de mestrado profissional que, dada a situação de expansão vertiginosa das escolas voltadas para a EPT a partir dos anos

2000, exige a formação de quadros para atuar nas diferentes redes, públicas e privadas, em diferentes esferas da Federação e também alcançando a realidade das empresas? Formar docentes para a EPT é algo a se consolidar num contexto também de formação de gestores que possam implementar cursos, programas, instituições e políticas de EPT. Contudo, não só isso. Articulada a esta formação para a docência e para a gestão está a formação de pesquisadores que possam analisar todo esse processo, compreendendo seus pressupostos, seus limites e suas possibilidades.

Parte-se da hipótese de que é necessário, nessa tarefa, conhecer os fundamentos epistemológicos das relações entre educação e trabalho; problematizar o papel da formação profissional no atual contexto do desenvolvimento tecnocientífico; compreender as interfaces entre educação, sociedade e tecnologia a partir dos estudos da historiografia da EPT, identificando as mudanças e permanências na sua fundamentação legal.

Não se trata, portanto, de pontuar aqui aspectos e desafios da arquitetura curricular dos ainda poucos programas de mestrado profissional em educação profissional existentes, mas de defender e contribuir para uma verticalização da fundamentação teórica em relação aos estudos que procuram associar profissionalização aos desafios atuais relacionados à tecnologia, à sociedade e ao trabalho nas relações dialéticas que se estabelecem entre essas instâncias interdependentes.

Propõe-se, assim, como matrizes condutoras de um trabalho de ensino e pesquisa na pós-graduação com enfoque em EPT, quatro trilhas investigativas que são apresentadas de forma separada apenas para fins didáticos. Essas trilhas são: a) os estudos sobre a centralidade do trabalho nas ideias e práticas educativas; b) os estudos sobre os conceitos de tecnologia e as noções a ela atribuídas nas práticas socioculturais, numa dimensão que considere as reflexões sobre a tecnocultura e o atual desenvolvimento tecnocientífico; c) os estudos sobre a história da EPT enquanto espaço de conflitos e contradições em torno das diferentes concepções de educação e de trabalho, bem como das relações estabelecidas entre essas dimensões; e d) os estudos sobre a fundamentação legal subjacente aos cenários da EPT que têm legitimado diferentes políticas de governo

e políticas de Estado em diálogo (ou não) com as reivindicações de diferentes segmentos sociais.

Essas trilhas inicialmente elencadas são, em grande parte, o conteúdo programático de uma ação institucional e acadêmica que está sendo construída junto a pós-graduandos que têm a EPT como objeto de pesquisa, mas também como ambiente de trabalho e de formação permanente. Esta ação, aqui parcialmente apresentada e discutida, dá-se no contexto específico de uma disciplina intitulada Fundamentos e Práticas da EPT, articulando-se também às atividades de pesquisa de orientadores e orientandos que concebem e desenvolvem projetos de pesquisa nesta direção.

Nos limites deste artigo, são apresentados os esforços de uma abordagem teórica que se direciona epistemologicamente ao mundo do trabalho e aos conceitos em torno do trabalho, de sua centralidade, de suas transformações ao longo dos anos, das noções de profissão, de empregabilidade, entre outras, vistas não isoladamente, mas na interface com o desenvolvimento tecnológico.

Ao observar o histórico da EPT, é comum a necessidade de se revisitar os conceitos de trabalho, profissão e emprego em sua relação com a escolarização, como o faz Manfredi (2002). Isso porque no bojo das transformações tecnológicas, principalmente no desenvolvimento do capitalismo industrial, e agora o informacional, o tipo e a qualidade da formação educacional e suas implicações estão sempre colocados em pauta, e em xeque.

Assim é que neste estudo são apresentados, inicialmente, aspectos importantes desta trajetória da formação profissional no Brasil, que se constituiu numa tentativa de dar soluções para as demandas de inserção social dos estudantes, sendo essa tentativa reiteradamente utilizada para legitimar práticas, projetos, programas e políticas para a EPT nem sempre exitosos, nem sempre concebidos de maneira integrada.

Na sequência do estudo é apresentada a problematização das mais recentes abordagens legitimadoras das teorias e práticas da EPT construídas por meio das noções de empregabilidade e de competências, comumente não confrontadas com as teorias e práticas relativas ao trabalho e a tecnologia na sua relação com a cultura e com a educação.

Na última seção é enfatizada a relevância do resgate das experiências de trabalho na formação dos trabalhadores, o aspecto histórico-social das lutas pela qualidade de vida no trabalho e a precarização do trabalho como parte do que se convencionou chamar fundamentos da educação profissional e tecnológica.

Considerando o contexto do Mestrado Profissional em que os autores atuam, programa este autorizado pela Capes em abril de 2014, numa instituição que tem como centro de sua estruturação e trajetória a formação para o mundo do trabalho, o artigo enfatiza o esforço de reflexão permanente quanto à concepção e à efetivação de uma pós-graduação nessa área, procurando verticalizar os estudos e discussões quanto à fundamentação epistemológica, histórica e sociocultural na compreensão do papel estratégico da EPT.

### **A formação profissional no Brasil: em busca da inserção dos jovens no mundo do trabalho**

Se por séculos a formação técnica se dava nas oficinas, na relação de aprendizagem muitas vezes informal entre mestre e aprendiz, em que aspectos ético-culturais faziam parte da aquisição do conhecimento, superando a simples transmissão de habilidades técnico-profissionais, nas sociedades industriais os laços entre educação formal e produtividade em larga escala passaram a ser mais estreitos e, muitas vezes, tais aspectos ético-culturais se transformaram ou mesmo se diluíram, tendendo à extinção (BRYAN, 2008).

A formação para o trabalho seguiu por muitos séculos, como lembra Manfredi (2002), a própria dinâmica social e comunitária. As atividades da comunidade e aquelas para o trabalho formavam um conjunto cultural específico e inseparável, sendo que essas últimas, do trabalho via aprendizado informal, muitas vezes constituíam “a única escola de que homens e mulheres e jovens adultos, das classes populares dispunham” (MANFREDI, 2002, p. 53), ou seja, uma espécie de aprendizado cultural. Todavia, a autora acredita que essa aprendizagem informal, englobando o domínio dos métodos, técnicas e rotina das tarefas, persiste ainda na atualidade, mas por vezes encontra-se “invisível

nos espaços de trabalho”, distinguindo o processo educativo do ambiente do trabalho daquele vivenciado dentro dos muros escolares.

Compreende-se que os aspectos socioculturais, ou ético-culturais, como denomina e enfatiza a autora, não somente configuram uma formação para o trabalho não restrito aos elementos técnico-profissionais, como também indicam uma pista para o distanciamento entre o que é ensinado na escola e o que ocorre no “mundo concreto do trabalho”, como diz Manfredi (2002). Acrescenta-se aqui também uma pista para o descompasso entre ensino e uma produção tecnológica emancipatória em primeira e em última instância que direcione suas potencialidades para resoluções de problemas para um maior número de pessoas.

Percebe-se, para usar as palavras da própria autora, que em realidade:

A educação *no* e *para* o trabalho é um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito-trabalhador. Trata-se de processos de aprendizagem multifacetados, mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos (MANFREDI, 2002, p. 54, grifo do autor).

Há que se realizar, portanto, permanentemente, estudos e pesquisas em torno da realidade concreta dos estudantes, realidade esta permeada pelo mundo do trabalho. Ou seja, como afirma Frigotto (2009), não se trata de uma discussão semântica do que seria trabalho, abstraída das relações sociais, mas que considere a complexidade dos espaços e processos de aprendizagem, socialização e aculturação destes sujeitos-trabalhadores.

Nesse contexto de socialização e aculturação nos espaços de trabalhos, como diz Manfredi (2002), o segmento social sobre o qual as políticas de educação profissional têm mais se debruçado é a juventude. Disso decorre a necessidade de verificar se e como os programas e cursos de EPT propostos consideram a necessidade de articulação entre formação profissional, trabalho, vida social e cultural do jovem.

Silva, Pelissari e Steimbach (2013, p. 415), pesquisando sobre a evasão escolar em cursos técnicos profissionalizantes de nível médio no Paraná, na perspectiva de uma busca por uma compreensão maior do que sejam as “juventudes brasileiras”, chamam atenção para:

[...] a necessidade de se questionar qual é a expansão do ensino técnico que está em jogo no Brasil, quando, na verdade, o que é levado a cabo pelo poder público é uma expansão que não se propõe a alterar a essência estrutural da educação técnica, mas, sob o discurso da democratização, simplesmente ampliar o acesso a esse nível de ensino em sintonia com as demandas do mercado e do desenvolvimento, sem uma problematização mais profunda acerca de questões que são centrais para o processo de educação formal, como o currículo, as visões e os anseios dos alunos, a cultura escolar e a gestão da escola pública. Basta lembrar, por exemplo, que estamos falando de processos educativos regulamentados por um currículo que procura integrar educação propedêutica e ensino profissional e que não dá conta de apresentar a tecnologia em sua construção histórica mediada por relações sociais.

Essa expansão que se pretende como democratização do ensino, principalmente centrada na juventude, parece estar mais afeita ao aumento de indicadores de cunho econômico para sanar demandas de mercado, muitas vezes deixando aspectos importantes para a formação dos alunos, inclusive seus próprios anseios, em segundo plano.

Juventude é algo que se configura para além de uma faixa etária, num processo em que há a interface e a articulação de diversos elementos que constituem a autonomia material e afetiva dos sujeitos. Na obra organizada por Abramo e Branco (2005), alguns desses elementos são apresentados, como os relacionamentos afetivo-sexuais, a conjugalidade, a reprodução, a participação social, as práticas e espaços de cultura e entretenimento, a escolarização e a profissionalização.

Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre 2005 e 2011, em um contexto de crescimento econômico, o desemprego de jovens entre 15 e 24 anos diminuiu de 16,4% para 13,9%, mas essa taxa continua sendo o dobro da taxa global e três vezes maior do que a taxa entre adultos. Cerca de seis em cada 10 jovens que conseguem um emprego estão em condições informais. O do-

cumento mostra que, no Brasil, a probabilidade de jovens ficarem desempregados (20%) é superior ao resto da população (7%) (ALCÂNTARA; COSTA; 2014; LEITÃO, 2014).

Apesar das defasagens e dívidas sociais, e também por conta delas, a juventude brasileira é uma juventude trabalhadora. Segundos dados da pesquisa Agenda Juventude Brasil (SNJ, 2014), a grande maioria dos jovens, 65%, tem sua primeira inserção no mundo do trabalho mesmo antes de completar 18 anos de idade. Na zona rural, 47% dos jovens entram no mundo do trabalho antes dos 15 anos.

Sabendo que a juventude brasileira é uma juventude trabalhadora, é importante considerar que cerca de 70% está empregada ou procurando emprego, tentando conciliar educação e trabalho. Por isso, é possível concordar com Marques (2014) quando afirma que os eventos que mais caracterizam a juventude, no Brasil de modo geral, são a escola e/ou a participação no mercado de trabalho.

O que tem sido predominante é a necessidade dos cursos técnicos e tecnológicos darem conta da inovação tecnológica a qualquer custo, seguindo a lógica das competências, do aumento da eficiência e da performance produtiva, responsabilidade que recai sobre os ombros desses jovens. Se por um lado é possível e necessário verificar a viabilidade e a efetividade destas relações entre trabalho e educação, também é importante dedicar estudo às suas lacunas, como tem evidenciado o diagnóstico recentemente realizado pelo IBGE quanto à geração “nem-nem”: ou seja, a parcela significativa de brasileiros entre 18 e 25 anos que nem trabalham nem estudam (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015). Há a preocupação destes jovens não desenvolverem rapidamente as competências necessárias para sua inserção no chamado setor produtivo.

Compreender as “juventudes brasileiras” para, a partir desta compreensão, criar caminhos de acesso à escolarização e à profissionalização tem ficado em segundo plano na medida em que a maior parte dos esforços educativos acabam sendo para adaptar estas possíveis juventudes à uma realidade unívoca de tecnologia e de desenvolvimento tecnocientífico, pautada pelos discursos da inovação e do empreendedorismo como suficientes em si mesmos, sem

problematiza-los de modo mais aprofundado, uma vez que aparecem quase como marketing oficial para dar conta desse processo.

A lógica é da formação permanente, da aquisição constante de competências, da diminuição da pesquisa, que se reflete no tipo de formação que é oferecida a esses jovens, com os seus mais variados efeitos, desde os socioeconômicos aos psicossociais. O filósofo francês Gilles Deleuze (1992, p. 226, grifo do autor), ao perceber a introdução da “empresa” em todos os níveis de escolaridade, observava que “[...] muitos jovens pedem estranhamente para serem ‘motivados’, e solicitam novos estágios e formação permanentes; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir; assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas.”

A partir dos anos de 1990, currículos de nível básico, médio e universitários começam a ser elaborados por competências. Na institucionalização da lógica das competências na educação brasileira, o Estado tem sido responsável pela criação e implementação de leis, decretos, parâmetros e diretrizes nesse sentido. A educação profissional e tecnológica, nessa “era das diretrizes” em obediência a acordos internacionais, não escapa à tendência, muito pelo contrário. Ela se depara, pelo menos na trajetória brasileira, com sua própria constituição problemática, com suas idas e vindas em razão do leme dirigido pelo sistema produtivo, carente de uma conceituação mais elaborada e continuada que leve em consideração a inter-relação e a complexidade das noções de ciência, técnica e tecnologia na sua relação com o mundo do trabalho (BATISTA; FREIRE, 2015; CASTIONI, 2010; CIAVATTA; RAMOS, 2012; MACHADO, 2008, 2010).

### **Tecnologia, desempenho e formação profissional: a noção de competências**

A noção de uma formação tecnológica para o mercado, calcada apenas em índices de empregabilidade, ainda que eles sejam relevantes, acaba por obscurecer sua função social e estratégica. A própria conceituação de tecnologia, curiosamente pouco problematizada na formação profissional de nível tecnológico, colabora para ofuscar tal função, seguindo a herança do discurso do progresso téc-

nico positivista e dos primórdios do capitalismo industrial, com ênfase quase exclusiva na enunciação de seus aspectos benéficos intrínsecos e irrevogáveis.

Não se perde de vista aqui as próprias diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica, segundo a Resolução CNE/CP nº 3/2002 (BRASIL, 2002), que sustentam como um de seus pressupostos básicos para se alcançar essa formação tecnológica de qualidade, não permanecer encerrado apenas na instrução técnica que lhe é necessária, mas uma ampliação do escopo de sua formação, atendendo às demandas por problemas éticos, sociais e políticos implícitos ou explícitos que surgem em sua atuação profissional.

A formação profissional e tecnológica na atual tecnocultura, entrelaçada que está aos mecanismos do mercado, exige uma reconfiguração que vai além do simples ensino técnico e especializado para preenchimento de demandas de postos de trabalho a curto prazo. E não se trata de inferiorizar a formação tecnológica direcionada para o mercado, mas de problematizá-la, de repensar esse direcionamento, de olhar as mudanças, as permanências e os desafios que ela precisa enfrentar com urgência, para além dos muros econômicos e mercadológicos, tão importantes quanto insuficientes se o interesse é produzir uma EPT de qualidade estratégica, social e politicamente.

Ao colocar o mercado como aquele que rege os processos tecnológicos, estes são subsumidos muitas vezes ao fetiche da mercadoria tecnológica, juntamente com o trabalho dispendido pelos profissionais responsáveis pela manutenção e criação desses próprios processos e aparatos tecnológicos. O filósofo francês Gilbert Simondon (1969, 2005, 2008) diria que esta é uma maneira da cultura se defender da técnica. É fazer um uso utilitário da tecnologia, como simples encadeamentos de meios, desperdiçando sua potencialidade, algo típico do período pré-industrial ainda. Colocar cultura e tecnologia em oposição, para Simondon, seria um contrassenso, uma espécie de ressentimento da cultura em relação às técnicas, algo que não faz mais o menor sentido, ou pelo menos não deveria fazer após as transformações advindas da Teoria da Informação (SHANNON; WEAVER, 1949) e da Cibernética (WIENER 1968, 1970).

A escolha pelo uso do termo tecnocultura em vez de cibercultura ou mesmo cultura técnica, não é por comodidade ou algum tipo de modismo, mas por ser uma maneira já inicial de contestar essa separação entre tecnologia e cultura, de tentar conectar efetivamente essas duas palavras, de modo a compor uma noção que abranja e permita a reflexão a partir de outros espaços-tempos, que não restritos à Revolução Industrial ou à revolução a partir da chamada virada cibernética. Acoplar essas palavras é uma problemática de fundo que se reflete no modo como se concebe a tecnologia (não somente as contemporâneas) nas relações entre humanos e não humanos, a tecnologia como participante da cultura.

Percebe-se assim que não se trata apenas da inserção da tecnologia enquanto produto acabado na vida das pessoas, via consumo gerenciado pelo mercado, e da preparação de mão de obra qualificada para lidar com estas tecnologias. O como ela é criada, como é gestada, como ela é ensinada, como modifica as relações interpessoais e sociopolíticas é o que está em jogo. Como para além das oportunidades de trabalho, a própria concepção de trabalho e de classe trabalhadora são modificadas. Variáveis tecnossociais, de nível micro e macro, fazem parte da resolução de problemas já no embrião de uma tecnologia em sua interface com o trabalho e o mundo do trabalho.

Por isso, uma das trilhas fundamentais de investigações propostas nesse texto é a inclusão de uma discussão mais verticalizada referente à tecnologia ela mesma, aos seus conceitos, desdobramentos e tendências, uma vez que ela se restringe habitualmente a um ponto de vista utilitário, como foi dito. Parte-se de uma tecnologia pronta, como um produto acabado, limita-se a juízos de valor sobre seu uso e não se busca compreendê-la em seus aspectos históricos, políticos e tecnossociais, o que traz implicações formativas para aqueles, técnicos e tecnólogos, que, por definição, serão os responsáveis por inventá-las e gestá-las. É como se a técnica e a tecnologia, palavras que aliás estão em boa parte dos nomes dos cursos de EPT, fossem uma variável externa, um componente exógeno à discussão sobre as práticas educacionais, circunscritas apenas à lógica econômica por meio de outras duas palavras hoje mais utilizadas,

inovação e empreendedorismo. A questão técnica e tecnológica estaria encerrada e diminuída nesse movimento, cuja lógica do mercado, que a bem da verdade nada entende de tal questão, mas sim de como gerar valor a partir dela (FREIRE, 2012), seria suficiente para guia-las da maneira mais satisfatória, o que no fundo ajuda a, no mínimo, limitar seu potencial.

A implicação de todo esse processo, em que o econômico toma as rédeas definitivamente, como legitimador único e último das ações tecnossociais, já fora diagnosticado no final dos anos 1970 por Lyotard (1998), ao descrever a condição pós-moderna, como ele a classificara. O imperativo da produtividade (para o mercado sempre), como já previa Marx (1978), quando falava da subsumção real do trabalho ao capital em seu conhecido Capítulo VI – Inédito, traduziu-se na lógica da performance e da formação por competências:

[...] as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências e não mais ideias; tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições. (LYOTARD, 1998, p. 88).

A expansão da sociedade industrial implicou na chamada universalização da escola, esta como agente social privilegiado para atender às requisições para o trabalho advindas do complexo industrial em constante desenvolvimento. Há uma sutil passagem aí, de uma formação centrada na necessidade comunitária em pequena escala para outra, em larga escala, a da indústria, cuja aceleração acontecia de maneira progressiva e se tornara exponencial com o advento da informática, gerando uma vertigem jamais vista, aceleração da aceleração, traduzida no imperativo da inovação tecnológica como motor para ampliação da capilaridade agora não mais somente fabril, mas empresarial em níveis globais. Uma *nuance* de nomenclatura nada inocente, pois impactante nas relações capital-trabalho e na concepção do papel da comunidade escolar nesse contexto.

Na passagem da fábrica para a empresa, na qual uma série de reconfigurações se desenharam nos últimos anos, Deleuze (1992, p. 223-224) observara que não se tratava apenas de uma evolução tecnológica, sem que fosse, mais profundamente, uma mutação do próprio capitalismo:

É uma mutação já bem conhecida que pode ser resumida assim: o capitalismo do século XIX é de concentração, para a produção, e de propriedade. Por conseguinte, erige a fábrica como meio de confinamento, o capitalista sendo o proprietário dos meios de produção, mas também eventualmente proprietário de outros espaços concebidos por analogia (a casa familiar do operário, a escola). Quanto ao mercado, é conquistado ora por especialização, ora por colonização, ora por redução dos custos de produção. Mas atualmente o capitalismo não é mais dirigido para a produção, relegada à periferia do Terceiro Mundo [...]. É um capitalismo de sobre-produção. Não compra mais matéria-prima e já não vende produtos acabados: compra produtos acabados, ou monta peças destacadas. O que ele quer vender são serviços, e o que quer comprar são ações. Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa.

Manter a longa citação foi necessário para se entender a lógica dessa mutação e como ela afeta decisivamente a triangulação entre formação profissional e tecnológica, mercado e cultura imbricada por tecnologias da informação. Há uma lógica que atravessa as ideias de educação a partir de um determinismo tecnológico, de trabalho restrito à produção econômica e produção como inovação.

Se os ciclos de vida dos produtos se reduziram, os capitais não têm outra opção para sobreviverem senão apostar em “inovar”, ou correrem o risco de serem ultrapassados por empresas concorrentes, o que transforma a morfologia do trabalho e a relação com o consumo. Vale salientar que se trata de uma lógica de concorrência que justifica e encaixa-se perfeitamente à noção de formação por competências, ampliando a performance e a produtividade, mas não sem deixar suas contradições aparecerem. Por exemplo, Antunes (2005, p. 42, grifo do autor) aponta certa falácia, ou mesmo um ilogismo na lógica da produção supérflua e destrutiva da chamada

“qualidade total”: “quanto mais ‘qualidade total’ os produtos alegam ter, menor é seu tempo de duração”, uma vez que é preciso aumentar a velocidade do ciclo reprodutivo do capital, diminuindo assim o tempo de vida útil dos produtos. Portanto, sugere-se ao mesmo tempo “qualidade total” com pouca durabilidade ou obsolescência rápida dos produtos, “inviabilizando práticas produtivas orientadas para as reais necessidades humano-sociais” (ANTUNES, 2005, p. 44). À educação só restar se alinhar a esta lógica, sendo o fracasso do desenvolvimento econômico atribuído ao fracasso da educação em “fornecer as destrezas relevantes” aos educandos (BERNSTEIN, 1996, p. 214).

Esse imbróglío ou impasse parece ainda não ter sido resolvido, ou se o foi, pendeu quase que exclusivamente para o mercado, numa relação unilateral, cuja seta acaba sempre seguindo um único sentido, do sistema produtivo para a educação, apesar da aparência de sentido múltiplo contida nas teorizações econômico-administrativas sobre a relação universidade-empresa para melhoria das condições socioculturais.

Assim, às categorias que se mostram universais e a-históricas como a própria noção de inovação, competência e mercado de trabalho, à posição humanista e subjetivista, parece necessário contrapor a recusa dos universais, a reflexão sobre a tecnologia e a análise tecnológica dos mecanismos de poder que produzem subjetividades e as captura (FOUCAULT, 2010).

## **Formação para o trabalho e os sujeitos trabalhadores**

Segundo Castioni (2010), o debate em torno dos temas educação, qualificação profissional e competência irrompeu no século XXI, transformando-se em assunto prioritário nas discussões que envolvem o tema do trabalho, tendo sempre a educação como elemento estruturante deste debate, das ações políticas que se convertem em políticas de governo e políticas de Estado. Não cabe nos limites deste estudo fazer a análise destas ações em seu conjunto ou mesmo de maneira específica, mas de pontuar como as noções de empregabilidade, competência e qualificação profissional em todos os níveis precisam ter como ponto de partida o debate em torno

do conceito de trabalho para o qual as reformas educacionais se dirigem.

Nesta mesma direção aponta Maar (2006, p. 26) quando afirma que

O tema da centralidade do trabalho precisa ser focalizado tendo em vista o processo de produção e reprodução material da vida humana em sociedade, em sua interação com os outros homens e com a natureza. Neste processo os homens produzem a si próprios, a sociedade e as próprias formas sociais em que produzem.

A mutação do capitalismo, que tem o seu lócus principal não mais na fábrica, mas na empresa, obriga também uma reconfiguração da classe trabalhadora.

Se os parâmetros do que se entende como produção estão modificados, da mesma forma é necessário ampliar o conceito marxista de classe trabalhadora tradicionalmente abarcada pelos trabalhadores produtivos, ou seja, aqueles que vivendo da sua força de trabalho são assalariados. Assim, considera Antunes (2005) que todo trabalhador produtivo é assalariado e nem todo trabalhador assalariado é produtivo. Problematizar o conceito de trabalhador produtivo significa “incorporar a totalidade do trabalhador produtivo, do trabalho social coletivo, criador de valores de troca, do proletariado industrial moderno no conjunto da classe que vive do trabalho” (ANTUNES, 2005, p. 25).

Um conceito ampliado de classe trabalhadora nas atuais condições objetivas significa reconsiderar o conceito de trabalhador produtivo e incorporar, de alguma forma, também como parte dele os trabalhadores improdutivos, cujas formas de trabalho que são utilizadas como serviços também se constituem enquanto elementos vivos do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia, por isso sendo necessários para a sobrevivência do sistema. Assim, Antunes (2005) considera parte dessa classe trabalhadora não só o proletariado industrial, mas os assalariados do setor de serviços, o proletariado rural, os trabalhadores terceirizados, os trabalhadores desempregados, sem deixar de ter destaque nesse cenário o trabalho das mulheres, dos negros, dos imigrantes e dos mais jovens, historicamente mais desvalorizados e precarizados.

Contudo, para Antunes (2005), nessa visão ampliada de classe trabalhadora se excluem os gestores do capital, os altos funcionários que recebem rendimentos elevados por serem detentores do controle no processo de trabalho, de valorização e reprodução do capital. Antunes (2005) também reconhece que no processo de precarização do trabalho e de ampliação da classe trabalhadora impera um subjetivismo, um individualismo exacerbado em oposição às formas de solidariedade e de atuação coletiva e social. Esse subjetivismo encontra-se de maneira muito pontual na formação e na atuação dos altos executivos e se reflete na educação diretamente, inclusive na EPT, pois impera muitas vezes como modelo para os jovens em formação.

Como analisou Lopez-Ruiz (2007), os trabalhadores em geral têm nos altos executivos das transnacionais um paradigma a ser seguido à medida que incorporam o ideal da empresa como deles próprios, algo intrínseco às discussões atuais em torno do empreendedorismo, do intraempreendedorismo e da teoria do capital humano. Para Lopez-Ruiz (2007), esse paradigma sedutor revela-se numa lógica de seleção e concorrência em que o executivo transforma-se em misto de capital e trabalho, o trabalhador humano configurando-se como capital, alinhando o sentido corrente do investimento em si mesmo, da formação permanente de habilidades, capacidades e destrezas, as competências como fonte de acumulação, na ideia de investimento-crescimento, do trabalhador-empresa.

Ao mesmo tempo que é importante refletir sobre a inserção ou não dos altos executivos dentro da categoria “classe trabalhadora”, é importante considerar que os valores de formação e atuação profissional estão intimamente ligados à maneira como estes empregados altamente qualificados se inserem nas empresas. Se todo trabalho implica numa ideologia que o justifica, ser polivalente, multifuncional, investidor e empresário de si mesmo é o exemplo de trabalhador a ser seguido, numa trajetória em que a carreira profissional limita-se às competências e habilidades desenvolvidas por conta e risco do indivíduo que, por isso mesmo, torna-se o único responsável pelo fracasso profissional que o ronda permanentemente.

Se esse subjetivismo busca apreender a totalidade social de maneira fragmentada e individualista,

minando a própria ideia de classe trabalhadora, é importante levar a sério esta configuração socialmente construída e discuti-la a partir de si mesma, ou seja, da sua ênfase no indivíduo e tudo que disso decorre, como a lógica das competências e a ênfase na ética. Essa ênfase na individualidade tem resultado no que pôde vislumbrar Max Weber (1982) como uma dominação crescente da burocracia no cotidiano dos sujeitos em suas diferentes ocupações e profissões.

Essa captura dos sujeitos pela burocracia (WEBER, 1982, 2004) e pelas instituições numa espécie de novo panoptismo (DELEUZE, 1992; FOUCAULT, 2010), Alves (2010, p. 45-46, grifo do autor) entende o mundo do trabalho como “escolha moral”:

Na medida em que a ‘captura’ da subjetividade do homem que trabalha implica em escolhas pessoais, ela possui um denso lastro moral. [...] É o que denominamos de ‘capitalismo Você S/A’. Por isso, o apelo às ideologias do empreendedorismo e trabalho por conta própria que usam e abusam da noção de ‘talentos humanos’ ou mesmo de ‘capital humano’. (ALVES, 2010, p. 45-46).

Se Foucault (1987) esquadrinhou em *Vigiar e Punir* como ressoava o funcionamento das relações do poder do sistema industrial nas sociedades disciplinares, tratar conceitos de empreendedorismo e capital humano como recursos ideológicos hoje não os desqualificam como objeto de estudo e ponto de partida para uma reflexão sobre as condições objetivas do trabalhador numa dinâmica em que a fábrica dá lugar à empresa da era informacional como parâmetro e que alastra-se pelos diversos setores da sociedade, incluindo a EPT. A humanização do processo econômico – aquele que diz onde, como e quando investir – pode ser vista num simples logo-conceito de uma revista, unindo termos em princípio paradoxais, como Você e S/A, dando um indício do alcance da modificação da noção de classe trabalhadora e de suas lutas possíveis. Afinal, como resistir ou fazer reivindicações trabalhistas, por exemplo, contra si mesmo, se você é, ou se sente, como a própria corporação?

Há um trecho no livro de Lopez-Ruiz (2007) em que ele relata uma de suas entrevistas realizadas com a diretora de redação dessa revista, a VOCÊ S/A: “Quando perguntamos sobre o nome da revis-

ta, o que designava esse nome, a resposta foi clara e contundente: ‘O ‘VOCÊ’ é o você indivíduo, o ‘s.a.’ é a corporação que você tem que administrar, que é a sua carreira’ (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 255).

Depois o autor conta que o ‘s.a.’ em minúsculo passou para maiúsculo ‘S/A’, e sua entrevistada diz o porquê: “O estudo da agência dizia que com aquele nome estava sendo dada maior importância para o ‘você’ do que para o ‘s.a.’, dando a impressão de que o indivíduo é mais importante que a sua própria carreira ou a maneira como ele está inserido no mercado de trabalho”. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 256).

Ou seja, há a necessidade de estudos para entender melhor esse contexto em que o gasto em si é visto como investimento para o futuro e que, portanto, o consumo torna-se investimento. Mais ainda, como essa ideologia se reflete no cotidiano da formação educacional, na aquisição permanente de habilidades, destrezas e competências específicas e especializadas para aumento de performance atual e a criação de uma espécie de poupança, de uma acumulação de responsabilidade individual para sobrevivência futura, onde o emprego não é mais garantido, pois “você é o seu projeto” (LOPEZ-RUIZ, 2007, p. 254).

Buscar o conteúdo de verdade da ideologia significa procurar entender a motivação que leva os indivíduos a aderir a seus pressupostos e confrontar os conceitos com sua realidade concreta. Entender também a que propósito, o que e quais são os pensamentos dominantes:

Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem uma classe a classe dominante; em outras palavras, são ideias de dominação (MARX; ENGELS, 1998, p. 48).

Nessa direção, na busca de fundamentação nos estudos de EPT, consideramos necessários os estudos empíricos sobre as condições de trabalho num sentido coletivo e estrutural, mas também o enfrentamento dessas individualidades capturadas a partir de uma discussão sobre o cotidiano do trabalho nas mais diversas esferas da produção, resgatando e reconstruindo conceitos, e não simplesmente tomando-os como verdades a-históricas

e genéricas.

Como pôde considerar Marx (1989, p. 78), “o apelo para que abandonem as ilusões a respeito de suas condições é o apelo para abandonar uma condição que precisa de ilusões”. Entretanto é importante refletir por que as ilusões tornam-se necessárias e por isso possuem o seu conteúdo de legitimação e objetividade. Ou seja, não se trata de opor ideologia à verdade ou à realidade pura e simplesmente. Mesmo porque ideologia e realidade, como considerou Adorno (1973, p. 203), se convertem numa só coisa:

[...] o homem adapta-se às condições dadas em nome do realismo. Os indivíduos sentem-se, desde o começo, peças de um jogo e ficam tranquilos. Mas, como a ideologia já não garante coisa alguma, salvo que as coisas são o que são, até a sua inverdade específica se reduz ao pobre axioma de que não poderiam ser diferentes do que são. Os homens adaptam-se a essa mentira, mas, ao mesmo tempo, enxergam através do seu manto. A celebração do poder e a irresistibilidade do mero existir são as condições que levam ao desencanto. A ideologia já não é mais um envoltório, mas a própria imagem ameaçadora do mundo. Não só pelas suas interligações com a propaganda, mas também pela sua própria configuração, converte-se em terror. Entretanto, precisamente porque a ideologia e a realidade correm uma para outra; porque a realidade dada, à falta de outra ideologia mais convincente, converte-se em ideologia de si mesma, bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum. Mas esse esforço parece ser o mais custoso de todos.

Para Maar (2006, p. 26), a centralidade do trabalho diz respeito à crítica às formas sociais determinadas na formação vigente, ou seja:

[...] ao economicismo que instrumentaliza as relações sociais em termos de produtividade capitalista; à mercantilização generalizada, que subordina a vida social ao consumismo e aos ditames da indústria cultural; à destruição ambiental resultante de uma relação com a natureza objetivada em matéria de exploração predatória; à política instrumental que subordina a ampliação dos direitos sociais à mera circulação no acesso aos mecanismos de poder etc.

Não se pode promover, portanto, a EPT sem discutir ampla e incansavelmente as relações entre educação e trabalho, entre desenvolvimento tecnol

científico e tecnocultura. Trabalho abstrato, trabalho doméstico, divisão do trabalho, trabalho e força de trabalho e a natureza do trabalho, trabalho e mais valia, trabalho produtivo e improdutivo, questões de gênero no mercado de trabalho são conceitos a serem estudados, discutidos e problematizados para além das práticas de ensino e extensão voltadas estritamente para o mercado.

## Considerações finais

Desde o início de sua implementação, nos anos de 1990, o mestrado profissional tem sido considerado uma modalidade de pós-graduação que precisa ter maior ênfase na profissionalização e gestão das mais diversas formas de atividades sociais, empresariais, tecnológicas e culturais. Isso num contexto de aperfeiçoamento profissional, já que o mercado de trabalho tem exigido sujeitos trabalhadores que consigam solucionar problemas do cotidiano a partir de uma formação teórico-prática, ao mesmo tempo contemplando as dimensões estratégicas e operacionais.

O desafio que se apresenta, com o processo de expansão das redes privadas e públicas de EPT, também é o da formação ampla de quadros pós-graduados, dada a relevância que essa modalidade de ensino tem alcançado nas últimas décadas e os esforços ainda muito iniciais para a formação para a docência, para a gestão e para a pesquisa neste segmento. Ou seja, trata-se, sim, de, por meio do mestrado profissional, também formar docentes e pesquisadores para a EPT, algo que não se apresentava como uma questão a ser debatida nos anos de 1990.

É fundamental que as leituras específicas sobre a EPT, em seus mais diversos aspectos correlacionados, permitindo uma visualização mais abrangente do conceito e da constituição do ensino tecnológico ao longo do tempo, e mais especificamente no Brasil, estejam articuladas à compreensão histórico-social do conceito de trabalho e o papel central que tem assumido ao longo dos projetos educacionais e na própria experiência laboral dos trabalhadores frente às mudanças nas relações de produção.

Se é com o desenvolvimento das relações sociais produtivas capitalistas que a categoria “trabalho” assume o sentido de emprego remunerado e “trabalhador” para designar a classe trabalhadora

(FRIGOTTO, 2009), se essa classe trabalhadora se vê regulada pelo tipo ideal do alto executivo mesmo sem sê-lo (LOPEZ-RUIZ, 2007) e se há a captura das subjetividades dos trabalhadores no processo de reestruturação produtiva (ALVES, 2010), à categoria “trabalho” nos estudos sobre formação profissional e para a formação profissional deve-se confrontar sempre o conceito de trabalho à realidade concreta vivida pelos sujeitos, realidade esta interpretada por meio das noções pouco problematizadas de “competência”, “empregabilidade”, “inovação”, “capital humano”, “empreendedorismo”, entre outras.

É importante que nos estudos sobre a categoria “trabalho” num espaço permanente de formação profissional, todas estas noções sejam confrontadas com os dados concretos do trabalho e dos trabalhadores, especialmente para os jovens que chegam à EPT mediante a promessa de maiores facilidades para a inserção no mercado de trabalho por meio de uma formação técnica e tecnológica.

Portanto, este artigo apresenta nos estudos sobre os fundamentos da EPT a necessidade de se enfatizar a categoria “trabalho” na formação, buscando além dos conceitos e de uma abordagem epistemológica, o contraponto destes conceitos e ideias reguladoras frente à realidade concreta dos sujeitos trabalhadores. Defende-se a leitura e problematização de tais conceitos à luz de uma abordagem sócio-histórica e filosófica em contraponto à perspectiva neoliberal, que tem se legitimado pelo desempenho, pelas noções de empregabilidade e de competência.

Isso significa não colocar em segundo plano os estudos de caráter humanístico e histórico, sem o que permaneceremos indefinidamente na dualidade estrutural que marca a educação profissional no Brasil. Dualidade estrutural no sentido epistemológico, que separa e hierarquiza formação acadêmica e profissional, e a dualidade social e econômica, com consequências políticas importantes.

A EPT não pode deixar de articular a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes da sua historicidade e das suas perspectivas, o que implica numa problematização não só dos cursos técnicos e tecnológicos ofertados, mas de uma discussão ampla nos programas de pós-graduação, visando à formação de seus professores, gestores e pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMO, H. W. et al. **Agenda Juventude Brasil**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Juventude, 2014. Disponível em: <[https://issuu.com/participatorio/docs/agenda\\_juventude\\_brasil\\_-\\_pesquisa\\_/1?e=12152407/10902032](https://issuu.com/participatorio/docs/agenda_juventude_brasil_-_pesquisa_/1?e=12152407/10902032)>. Acesso em: 20 fev. 2015.
- ADORNO, T. W. Ideologia. In: ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 184-203.
- ALCÂNTARA, A. B.; COSTA, R. M. A. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., 2014, Maringá. **Anais...** Maringá, PR: ANPOLL, 2014. Novo Plano. Novos desafios. Eixo Temático: 1 - Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira.
- ALVES, G. Trabalho, capitalismo global e “captura” da subjetividade: uma perspectiva crítica. In: SANT’ANA, R. S. et al. (Org.). **O avesso do trabalho II**: trabalho, precarização e saúde do trabalhador. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- BATISTA, S. S. S.; FREIRE, E. (Org.). **Educação profissional e tecnológica**: perspectivas e experiências. v. 1. Jundiá, SP: Paco Editorial, 2015.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3**, de 18 de dezembro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016
- BRYAN, N. A. P. **Educação, processo de trabalho e desenvolvimento econômico**. Campinas, SP: Alínea, 2008.
- CASTIONI, R. **Educação no mundo do trabalho**: qualificação e competência. São Paulo: Francis, 2010.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). **INFOCAPES** – Boletim Informativo do Capes, Brasília, DF, v. 7, n. 3, 1999. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info3\\_99.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info3_99.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2016.
- DELEUZE, G. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: \_\_\_\_\_. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226.
- FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- FREIRE, E. Tecnólogo e o mercado: uma relação a ser revisitada. In: ALMEIDA, I. B.; BATISTA, S. S. dos S. (Org.). **Educação tecnológica**: reflexões, teorias e práticas. São Paulo: Paco, 2012. p. 103-116.
- FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de -classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). **Síntese dos indicadores**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45767.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- LEITÃO, A. Desafio da implementação das políticas na gestão estadual. In: LOBATO, A. L. (Org.). **Jovens mulheres e políticas públicas**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Cidadania/Secretaria Nacional de Justiça, 2014. (Série Juventude Estudos). p. 66-76.
- LÓPEZ-RUIZ, O. J. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. Capital humano e o empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.
- LYOTARD, J-F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MAAR, W. L. A dialética da centralidade do trabalho. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 58, n. 4, out./dez. 2006.

MACHADO, L. R. de S. O profissional tecnólogo e sua formação. **Revista da Rede de Estudos do Trabalho (RET)**, ano II, n. 3, p. 1-28, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/LuciliaMachado.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, 2010.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, L. A construção de uma agenda das jovens mulheres e o mundo do trabalho. In: LOBATO, A. L. (Org.). **Jovens mulheres e políticas públicas**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Cidadania/Secretaria Nacional de Justiça, 2014. (Série Juventude Estudos). p. 142-151.

MARX, Karl. **O capital - Livro I Capítulo VI (Inédito)**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1ª. Edição, 1978.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

SHANNON, C. E.; WEAVER, W. **The mathematical theory of communication**. Chicago: University of Illinois Press, 1949.

SILVA, M. R. da; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

SILVEIRA, V. O. da; SOUZA PINTO, F. C. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 4, p. 38-47, jul. 2005.

SIMONDON, G. **Du Mode d'existence des objets techniques**. Paris: Aubier-Montaigne, 1969.

\_\_\_\_\_. **Imagination et invention**. Chatou: Les Éditions de La Transparence, 2008.

\_\_\_\_\_. **L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information**. Grenoble: Éditions Jérôme Millon, 2005.

SNJ – Secretaria Nacional de Juventude. **Agenda juventude Brasil**: pesquisa nacional sobre o perfil e opinião dos jovens brasileiros. Brasília: SNJ, 2014.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WIENER, N. **Cibernética e sociedade**: o uso humano de seres humanos. São Paulo: Cultrix, 1968.

\_\_\_\_\_. **Cibernética, ou controle e comunicação no animal e na máquina**. São Paulo: Polígono, 1970.

*Recebido em: 20/07/2016*

*Aprovado em: 14/09/2016*

# TORNAR-SE EDUCADORA/PROFESSORA – PALAVRAS QUE CONTAM COMO FOI!

*Conceição Leal da Costa\**

*Sandra Nunes\*\**

## RESUMO

Neste texto partilhamos, particularmente, vivências e dinâmicas investigativas ocorridas durante a profissionalização no Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O conceito de avaliação (FERNANDES, 2008) entrelaçou teoria e prática na intervenção pedagógica. A pesquisa biográfica (DELORY MOMBERGER, 2012; JOSSO, 2002), que inclui o conceito de mediação biográfica (PASSEGGI, 2008), orientou os processos de investigação, também guiados pelo conceito de isomorfismo pedagógico (NIZA, 2009). Priorizando a investigação-formação e a participação, a narrativa global e retrospectiva mostrou que o papel dos participantes não foi fixo no desenvolvimento daquele projeto e que alguns contornos se alteraram no espaço/tempo de fazer. Observando, escutando, recordando, atuando e escrevendo, aprendemos de nós e das crianças, da e na profissão. A participação afastou posturas tradicionais do investigador e as narrativas tomaram parte numa construção de saberes em que todos tivemos voz.

**Palavras-chave:** Profissionalização. Pesquisa biográfica. Isomorfismo pedagógico. Participação.

## ABSTRACT

### BECOMING A TEACHER - WORDS THAT TELL THE STORY!

This text focuses on the research accomplished within the framework of the Practice of Supervised Teaching (PST), as a part of the Master Degree in Childhood and Primary Education. We wrote, supervisor and newly-graduated, focused on the space-time of the teacher education in practice with children and on the processes which enclose the construction of knowledge during the PST. The concept of evaluation (Fernandes, 2008) was always present and it led us to understand that action and research, teaching and learning, children and adult voices, have twined along the path of education and (trans)formation. The concept of pedagogic isomorphism (Niza, 2009) also guided us in the conception of the course, in action in the classroom and in research practices. The biographical approach (Passeggi, 2008; Delory Momberger, 2012) was a very important topic too. As well, we perceived changes that came from reflection and coherency in a project. As agents, we were learning together and building up

---

\* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora. Professora Auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora (UE) - Portugal. Membro do Centro de Investigação em Psicologia e Educação (CIEP). E-mail: mclc@uevora.pt

\*\* Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico pela Universidade de Évora. Educadora/Professora. E-mail: sandra.dsnunes@gmail.com

transformations with children and other people in the school.

**Keywords:** Practice of Supervised Teaching; Teacher Education; Research; Biographical approach.

## RESUMEN

### CONVERTIRSE EN EDUCADORA/PROFESORA –¡PALABRAS QUE CUENTAN COMO FUE!

En este texto nos centramos con especial interés en la dimensión investigativa desarrollada durante las Prácticas de Enseñanza, de la Másteria en Educación Infantil y de Enseñanza Primaria. En esta fase, al final del curso, se pone de manifiesto la presencia y la autoría de futuros profesionales en la investigación llevada a cabo y el proceso seguido. El concepto de evaluación (Fernandes, 2008) nos ayudó a comprender como se entrecruzó la acción y la investigación, la enseñanza y los aprendizajes, la voz de los niños y la de los adultos. Admitimos que la perspectiva de la investigación (auto)biográfica (Josso, 2002; Delory-Momberger, 2012) y el concepto de mediación biográfica (Passeggi, 2008) orientaron el proceso de investigación que exponemos, el cual también se fijó en la acción y en la formación. La noción de isomorfismo pedagógico (Niza, 2009) nos ha guiado. No solo encontrándonos comprometidas con la coherencia y la escucha, sino también con el deseo de ser agentes del proceso, percibimos cambios en que tales prácticas nos condujeron, a tener voz y a aprender.

**Palabras claves:** Práctica de Enseñanza; Investigación y (auto)biografía; Formación.

## Introdução

Neste texto, partilhamos como escutando e congregando uma reflexividade sistemática e fundamentada, indissociável dos contextos, das ações e de interações entre diversas pessoas ao longo de um percurso qualificante em Educação de Infância, intervimos e caminhamos juntos. Um percurso identitário, com sucessiva (re)construção de sentidos, no qual a participação e a investigação tomaram centralidade. Na primeira parte esclarecemos que o curso profissionalizante em análise tem sido alvo de reflexão em equipe de docentes/investigadoras na Universidade de Évora (UE), da qual a primeira autora faz parte. Explicitamos a concepção de monodocência que nos tem movido no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo e o como articulamos a docência e a investigação na formação inicial. Evidenciamos que nos inquietam horizontes espaciais, temporais e vivenciais com outra amplitude, abrangendo muitos dos desafios educacionais que a contemporaneidade tem lançado às universidades e às escolas,

no que diz respeito à formação dos professores e aos reptos da mudança. Enfatizamos, igualmente, a importância da dimensão investigativa, na qual contemplamos diálogos constantes com as práticas e as vidas em contexto. Nesse sentido, relevamos o processo de aprendizagem entendido ao longo da vida, assumindo que a biografia toma parte na formação inicial enquanto etapa de transição na vida dos futuros professores. No fundo aceitamos que nós somos quem fomos.<sup>1</sup>

Entendendo que a investigação é colocada a serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional, damos conta do processo de supervisão, clarificando como acontece, com quem, onde e porquê, tomando como exemplo o percurso da segunda autora. Exemplificamos como se terá construído uma práxis, deixando ressaltar o papel das crianças, entendidas como sujeitos de direitos

<sup>1</sup> Esta expressão é utilizada, repetidas vezes, por António Lobo Antunes, médico e escritor português contemporâneo, no livro *Cartas da Guerra*. D'este viver aqui neste papel descripto – António Lobo Antunes (ANTUNES; ANTUNES, 2005).

e socialmente competentes. Envolvendo diversos participantes, interações, atividades e contextos, exigiu e incrementou aproximações entre a universidade e a escola, conexões entre os vários conhecimentos adquiridos durante o Curso e dinâmicas investigativas coerentes com uma aprendizagem ao longo da vida. Reconhecendo que a primeira parte do artigo se alonga, assumimos, todavia, que se constitui fundamental à compreensão da globalidade do texto, pois nela sustentamos a coerência entre a concepção do curso profissionalizante e os projetos de investigação como válidos contributos para a formação inicial de educadores/professores.

Na segunda parte, contando como foi, expomos alguns aspectos envolvidos na formação e na investigação, a necessidade de relações coerentes entre a concepção global do curso, a investigação que o inspira e a que se faz nesta formação inicial no percurso de uma formanda, tendo em conta os cânones que orientam a profissionalização, assim como as possibilidades de, participando, pensarmos e intervirmos juntos.

Consideramos ainda que nem todos os Relatórios da PES têm apresentado igual natureza, que os vários participantes têm idiosincrasias e mundividades distintas e que os diversos contextos têm influenciado os percursos investigativos. No caso que apresentamos, ressaltaram dimensões da profissionalidade inseparáveis da pessoa que se foi formando, das suas memórias e da sua história. Assim, a inspiração na pesquisa biográfica para elaboração deste Relatório da PES foi coisa diferente. Emergiram as possibilidades singulares das narrativas para a sustentação de uma epistemologia da formação e da prática docente, sendo disso que daremos conta recorrendo à conceptualização de pesquisa biográfica, suscitado por Josso (2002) e também por Delory Momberger (2012), em conjunto com a de mediação biográfica como a entende Passeggi (2008, 2011). Contudo, não olvidamos outros contributos, pois temos sustentado que a vivência de processos significantes é positiva e desejada para os diversos atores e autores, perscrutando uma coerente e sustentada orientação para a nossa ação educacional em geral, e na PES em particular. Isso inclui uma lógica de projeto no funcionamento do curso, coerente com a investigação como estratégia de articulação entre teoria e prática, com o papel

dos formadores de professores, perspectivando a formação na senda do isomorfismo pedagógico (NIZA, 2009). Neste sentido, a importância que atribuímos à investigação e o como aconteceu partilha-se a partir de um caso concreto. Porquanto o fizemos, também acolhemos a ideia de que não há quimeras para interpretar e significar a nossa presença enquanto formadores de professores ou caminhos certos para responder aos reptos do que é investigar e aprender a ser educadora/professora. Entretanto, contemplamos um conhecimento circunstanciado, porque em Évora, uma cidade pequena, as relações são próximas e continuadas entre docentes da universidade e as instituições cooperantes. Apesar das incertezas e das dúvidas que ainda nos movem, admitimos que os processos formativos envolveram a pessoa e a profissional emergente,<sup>2</sup> ao mesmo tempo que este percurso profissionalizante se quis cooperado nas diferentes dimensões que abarcou. Ou seja, sem esquecer que as pessoas, em especial as crianças, e os contextos tomaram presença, tivemos em conta processos de transição de quem se foi (trans)formando em educadora/professora e focamos a importância das narrativas da/na formação e, portanto, as dimensões pessoal e profissional, considerando-as indissociáveis.

Na terceira e última parte, escutando a polifonia das vozes, compreendemos que a investigação incluiu as crianças, quebraram-se lógicas tradicionais e fragmentárias na construção de saberes e a universidade e a escola aproximaram-se. A orientadora da universidade tomou presença e a sua participação também foi fonte de mudança. A influência de outras gentes e lugares e alguns incidentes críticos modificaram projetos antes pensados, o que foi potenciado por uma passagem da Sandra pelo Bra-

<sup>2</sup> Os referenciais legais são, em Portugal, os Perfis, Geral e Específico, de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico e Secundário (DL 240/2001 e DL 241/2001) (DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, 2016). Acrescentamos que não há memória nem história de uma formação inicial que, em Portugal, tenha preparado educadores de infância e professores do 1º Ciclo. É uma construção recente e desafiante, que nos tem estimulado, ou mesmo exigido, refletirmos não apenas nas estruturas e opções que fazemos no curso, mas também que profissionais temos e quem queremos que estes se tornem, como monodocentes que trabalham e (con)vivem com crianças em ambiente escolar. Para nós, esta premissa traduz-se num *nó* que une os perfis e que, para além da contemporaneidade que nos desafia, tem vindo a orientar pensamentos e ações dos diferentes sujeitos participantes neste mestrado profissionalizante.

sil. Alteramos rumos, num projeto que teve vários momentos, que integrou diversos participantes e contextos variados, enriquecendo possibilidades de conhecer e aprender, quando concretizamos atividades ou o redesenhamos. Ainda que este artigo se concentre na fase final do curso, em especial na PES em 1º Ciclo, por ter sido o contexto que ambas habitamos, concluímos que esta formação sustentou-se em interações e na escrita reflexiva e que a internacionalização foi fator de grande enriquecimento na formação. Concluímos que o Relatório apresentou uma narrativa retrospectiva global. Percebemos como contribuíram as sistêmicas narrativas dos participantes, registradas em momentos variados do desenvolvimento do projeto de investigação, tornando públicas aprendizagens e mudanças. Incluiu opções pedagógicas e processos decisórios fundamentados, revelando também o papel da supervisão para a reflexão e no trabalho entre pares. Compreendemos a importância da escrita partilhada e das interações na identificação de oportunidades de intervenção e na resolução de problemas. Apreendemos, enfim, conhecimentos derivados da investigação, da escuta atenta e da participação, mas também necessidades de profundo e continuado conhecimento dos contextos e apelos ao reforço de sinergias de cooperação universidade-escolas.

### **Um percurso, pessoas, dinâmicas investigativas e docência**

Nesta primeira parte, não nos substituindo à leitura de páginas antes escritas sobre o curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Évora e não aligeirando a conceitualização que preside a nossa ação educacional, partilhamos ideias que fundamentam vivências, experiências e considerações que tecemos neste texto. Incidimos em dinâmicas e processos investigativos que integram a Prática de Ensino Supervisionada (PES), unidade curricular e estágio, que acontece no último ano do curso. As nossas inquietações situam-se, particularmente, no plano da importância que se atribui à prática de ensino, às suas finalidades, à visão de educação e formação que lhe estão subjacentes, competências profissionais a desenvolver, papéis

dos diferentes intervenientes, qualidade da supervisão e sistematicidade da reflexão e da escrita num curso que, habilitando para a docência, também é profissionalizante.

É importante clarificar que, em Portugal, há um enquadramento legal para a carreira docente, o qual agrega os diferentes níveis de ensino, com exceção para o Ensino Superior. A legislação exige o grau de mestre como habilitação para a docência, quer para educadores de infância, quer para professores. Tal significa uma formação longa, cinco anos, em que três são de Licenciatura em Educação Básica (LEB) e os dois seguintes se cumprem num curso de mestrado profissionalizante com estágio no fim (PES). O caso em análise centra-se no Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, um dos cinco percursos possíveis e, talvez, o que é epistemologicamente mais desafiante.<sup>3</sup> Anotamos, ainda, o fato de ser vulgar que os estudantes façam o percurso acadêmico sem interrupções e que a habilitação para a docência coincida com a profissionalização. Assim, os futuros educadores/professores têm, em geral, entre 22 a 25 anos de idade, obtendo o grau de mestre bastante jovens e com pouca experiência prévia de ensino, ou nenhuma, para além da PES não existindo um período de *indução* no início da vida profissional.

A nossa concepção da docência e o modo como consideramos dever articular-se com o desenvolvimento curricular ao longo do curso, o trabalho docente nas escolas e a investigação na formação inicial e continuada, não se confinam ao que expomos neste artigo. Muitos autores, sob vários pontos de vista, e outras instâncias também questionam, orientam o que é investigar e ser professor.<sup>4</sup> No

3 A oferta formativa ao nível da profissionalização contempla os Mestrados em Ensino que podem ser: Educação Pré-escolar; Educação Pré-escolar e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico; Professores do 1º Ciclo, Professores do 1º e 2º Ciclo; Professores do Ensino Básico e Secundário (abrangendo as diferentes disciplinas contempladas no currículo português) (PORTUGAL, 2014).

4 Falamos de instâncias como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) ou a Comissão Europeia (CE), entre outras. Tendo em conta o espaço geográfico onde nos situamos, cada país da União Europeia (UE), como é o caso de Portugal, é responsável pela sua política de Educação. Porém, a política da CE tem por objetivo apoiar a ação nacional e contribuir para resolver problemas que são comuns. Este é um bom exemplo de como é fundamental não nos alhearmos de diretrizes internacionais que, no quadro europeu, ou mesmo noutras mais abrangentes, vão influenciando os sistemas educativos e as políticas nacionais, con-

fundo, porquê e para quê investigar durante a formação inicial, com quem, como e para que serve são questões que nos inquietam em horizontes espaciais, temporais e temáticos com outra amplitude, abrangendo, em nosso entender, muitos dos desafios educacionais que a contemporaneidade vem lançando à escola, à formação dos docentes e às universidades, no século XXI.

No que diz respeito à formação de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, as reflexões que temos escrito provêm, na sua maioria, da nossa experiência de formadores daquela nova figura: o educador/professor. Tais profissionais podem exercer a profissão na monodocência, quer como educadores de infância (EI) quer como professores no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Apesar do nosso trabalho ser invisível na escrita de qualquer artigo, os textos de Leal da Costa e Folque (2013), Couveiro, Leal da Costa e Folque (2015), Leal da Costa (2015) e Folque, Leal da Costa e Artur (2016) são exemplos do que vamos pensando e do que fazemos na Universidade de Évora. Pensando na investigação que os estudantes realizam durante a PES em 1º CEB, da qual uma foi orientada por nós, consideramos que se tem revelado uma oportunidade para acrescentar conhecimentos ao que se sabe sobre o ensino, sobre os professores, sobre a investigação, sobre

---

tribuindo assim para que, ao pensarmos a Educação, tenhamos em conta contextos mais amplos e globais e algumas diretrizes a partir de estudos que, nessas sedes, são elaborados, divulgados, assim como as ações propostas a 5, 10 ou 15 anos vão sendo monitoradas. Num quadro onde os direitos humanos em geral e os das crianças em particular são um denominador comum, ao que se junta a inclusão e o desenvolvimento sustentável, as necessidades da investigação feita por professores são claramente emergentes. Nesse sentido, apontam-se prioridades na construção de culturas de colaboração em relatórios internacionais que orientam a ação educativa em Portugal. Sempre perspectivadas no pressuposto de que a educação se dá ao longo da vida e, portanto, orientações para percursos de formação inicial e continuada são apontadas como dimensões emancipadoras: o conhecimento profissional de base que se relaciona com o conhecimento disciplinar e o ensino, a necessidade de espaços e tempos de projetos e produções autônomas nas escolas e com professores tendo em conta as comunidades dentro e fora da escola, e também o trabalho em rede de pares, que com parcerias potencie a construção de saberes entre membros do grupo profissional. Porque aqui não nos é permitido uma mais longa dissertação sobre o assunto, nem propostas resultantes destes apelos à Educação no século XXI, mas, sobretudo, porque o assunto requer muita atenção e há muita informação disponível on-line, cuja leitura é merecida e se impõe a quem pensa sobre os professores e sobre a sua formação, recomendamos Comunidade Europeia (2016), Organization for Economic Co-operation and Development (2016) ou ainda United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2016).

as crianças e sobre a formação destes educadores/professores. Como produtores de conhecimento e da (re)construção de saberes em contexto, com alunos reais, entre interações e relações significativas, resolvendo problemas e tomando decisões que entrelaçam teoria e prática, acreditamos que se têm convertido percursos e acontecimentos em processos de mudança. Ao mesmo tempo, os estudantes tornaram-se educadores/professores. Assim, a emancipação e autonomia destes profissionais vai sendo construída com os próprios, enquanto membros de uma equipe alargada no tempo do curso, quando as interações e a cooperação para tal confluem.<sup>5</sup> Ambicionando que todos sejamos participantes ativos nos processos de ensino e nas aprendizagens, e portanto agentes de mudança, têm despontado sucessivas questões acerca do processo e do alcance da investigação que ocorre durante a PES, não esquecendo que é parte de um projeto/curso profissionalizante, mas que tem fronteiras legais.<sup>6</sup> Sobre o assunto, citamos:

[...] Se já conseguimos garantir, ao longo da formação, unidades curriculares centradas na monodocência, ainda nos falta ampliar a comunicação e articulação entre estas UCs e as Ucs da área de docência e das didáticas específicas disciplinares. Esta articulação torna-se particularmente necessária nos momentos da supervisão da PES e feitura dos seus relatórios. Só o constante diálogo entre o todo e as partes permite apreender ‘[...] o que está tecido junto [...]’. (MORIN, 2000, p. 41). [...] Utilizando as palavras de Leontiev (1987), importa em cada momento da formação não perder o motivo da atividade principal (ser educador/professor monodocente) para

- 
- 5 A equipe inclui docentes e estudantes deste curso, a quem juntamos os diferentes atores institucionais com quem temos parcerias e as crianças com quem trabalham nos contextos escolares. No que vamos experienciando, emerge o valioso papel de todos os sujeitos e dos contextos no processo de formação dos futuros educadores/professores, mas também o da organização escolar e o da comunidade.
- 6 Neste momento, a formação de educadores/professores em Portugal não depende da legislação que a regulamenta em nível nacional, o que permite compreender a necessidade de uma concepção interna e organização da estrutura do curso, nas margens de autonomia que a lei permite e em cada universidade. O Decreto-Lei 79/2014 manteve a formação inicial em dois ciclos de estudo: o primeiro de três anos, denominado Licenciatura em Educação Básica, e os segundos ciclos, conferentes do grau de mestre. Possibilitam-se várias opções, entre as quais o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, que tem a duração de 2 anos e, naturalmente, a elaboração de um Relatório (Relatório da PES), equiparado à dissertação e, naturalmente, exigindo a defesa em provas públicas. Para uma leitura mais pormenorizada, ver Portugal (2016).

que as ações e operações que contribuem para a sua realização não percam significado mais abrangente. (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 223).

Perceba-se como é igualmente importante o que entendemos acerca do que é investigar com professores e o que é a investigação feita por professores, para nos posicionarmos. Por isso, os cânones que orientam a formação que vamos erguendo devem continuar a ser (re)pensados, assim como o nosso papel de formadores de professores ou as possibilidades de sabermos pensar e intervir juntos – com outras pessoas (profissionais, adultos e crianças), instituições e comunidades. Por isso, ao mesmo tempo que almejamos que a profissionalização seja cooperada nas diferentes dimensões que abarca, admitimos que os processos formativos são interativos e envolvem a pessoa e o profissional emergente.<sup>7</sup> Ou seja, são processos de transição de quem se vai (trans)formando em educador/professor, que não esquecendo as pessoas e os contextos que tomam presença, tornam o conjunto razão e consequência de construção de saberes e de mudanças. Todavia, acrescentamos que ao consideramos esta etapa da investigação durante a PES, não podemos olvidar outras participações que têm tomado parte na nossa interpretação do que é, ou pode ser, a formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º CEB na Universidade de Évora. Um projeto no qual temos sustentado que a vivência de processos pedagógicos significantes é positiva e desejada para os diversos atores e autores, sendo aqui que o conceito e o exercício do isomorfismo pedagógico se torna fundamental:

[...] a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de forma-

<sup>7</sup> Os referenciais legais são, em Portugal, os Perfis, Geral e Específico, de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico e Secundário (DL 240/2001 e DL 241/2001) (DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR, 2016). Acrescentamos que não há memória nem história de uma formação inicial que, em Portugal, tenha preparado educadores de infância e professores do 1º Ciclo. É uma construção recente e desafiante, que nos tem estimulado, ou mesmo exigido, refletirmos não apenas nas estruturas e opções que fazemos no curso, mas também em que profissionais temos e quem queremos que estes se tornem, como monodocentes que trabalham e (con)vivem com crianças em ambiente escolar. Para nós, esta premissa traduz-se num *nó* que une os perfis e que, para além da contemporaneidade que nos desafia, tem vindo a orientar pensamentos e ações dos diferentes sujeitos participantes neste mestrado profissionalizante.

ção, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores. (NIZA, 2009, p. 352).

Perscrutando uma coerente e sustentada orientação para a nossa acção educacional em geral, e na PES em particular pela importância que damos às práticas de investigação, tal dimensão requerida legalmente, pode, em nosso entender, ou melhor, deve, aliar a pedagogia e a investigação.

Por isso, reiteramos:

[...] Na Universidade de Évora adoptamos o conceito de professor investigador em linha com o que é preconizado para esta dimensão no perfil de desempenho profissional dos docentes. Assumindo a complexidade da profissão, consideramos ser necessária uma formação de professores que permita a aquisição de competências de ação em contextos de mudança, onde exerçam a sua profissionalidade com autonomia e responsabilidade pessoal, social e científica. Concebemos o professor num paradigma de profissional reflexivo que investiga sobre a sua prática, em permanência e para melhorar. Promovendo a sua agência na mudança, é capaz de uma prática sustentada científica e eticamente, e participando na construção de saberes profissionais próprios, autônomos e tornados visíveis. (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 214).

Assim, fundamentamos as dinâmicas processuais da investigação para além do quadro legislativo que nos rege. Aliás, este muda sem o nosso consentimento, contrariando possibilidades de coerente orientação. Agrada-nos a exigência da habilitação para a docência, porque nos enaltece enquanto professores. Entretanto, inquieta-nos a ambição de, simultaneamente, sermos participantes na promoção da autonomia e no reconhecimento do estatuto dos professores, assim como sermos cooperantes na sua exigente (re)configuração profissional, em espaços que não habitamos em permanência mas onde estamos presentes na profissionalização. Assumindo visibilidade como membros de uma equipe, enquanto investigadores/formadores de professores, comprometemo-nos com o desenvolvimento profissional dos futuros docentes, mas também com o dos cooperantes, na promoção de mudanças que perdurem:

[...] comprovadas competências no domínio científico e praxiológico com capacidade para intervir na ecologia da infância, especialmente no que respeita à educação das crianças até aos 10 anos, e com uma preparação que proporcione e viabilize uma atitude investigativa, capaz de contribuir para a inovação no campo do conhecimento pedagógico e da prática educativa nesta faixa etária. (LEAL DA COSTA; MOREIRA, 2015, p. 3).

Por fim, mas não menos importante, percebemos que para veicular tais ideais não podemos perder de vista o papel de cada um e do coletivo dos docentes, que congregando esforços levam a cabo este empreendimento na Universidade de Évora e nas escolas. Ou seja, pensamos que o convívio da investigação educacional com a de outras áreas de saber, contrariando hegemonias nos posicionamentos e nas lógicas tradicionais da investigação, são condições para a qualidade desta formação:

Os alunos na formação inicial contactam directamente com trabalhos de investigação, de diversos paradigmas e desenhos metodológicos, que se disseminam em diversos formatos (artigos, teses, comunicações em congressos, etc). Estes processos socializantes, passam pela participação em estudos e em equipas de investigação durante a sua formação inicial, acompanhando os formadores da universidade. (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 215).

E assim, afastando-nos de estereótipos na investigação, mas aliando teoria e prática e fazendo disso parte fundante dessa formação, apostamos na integração e na mudança dando relevância a atividades investigativas que admitam correspondência na universidade e nas escolas e que suportem a aquisição de competências de análise, compreensão e de organização curricular através de diálogos intensos entre a realidade e a sua conceitualização. Seguindo os princípios do isomorfismo pedagógico, procuramos que as atividades investigativas permitam “o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos, os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores” (NIZA, 2009, p. 196). O mesmo é dizer que “admitimos que a prática da investigação partilha características fundamentais em ambos os

contextos, académico e escolar” (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 215). Todavia, percebemos algumas diferenças, apesar do poder da investigação como estratégia de articulação entre teoria e prática:

A posição do investigador face ao objeto em análise (exterior ou interior) e as relações de poder entre os participantes; a possibilidade de focalizar em objetos de estudo mais singulares ou mais complexos e a consequente capacidade de estabilizar as condições de observação da realidade; as regras temporais que definem a atividade, e de forma muito particular os motivos que definem a atividade, são alguns dos factores que marcam algumas diferenças significativas entre o que é a investigação produzida por académicos e a investigação como parte integrante da atividade docente. (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 215).

Encontramos, em Portugal, vários estudos que manifestam semelhantes preocupações para que esses mestrados profissionalizantes não induzam “modalidades de investigação alheadas (ou paralelas) da ação pedagógica e do desenvolvimento de competências profissionais” (VIEIRA et al, 2013, p. 2643). A formação dos professores em geral é uma preocupação que permanece apesar dos muitos trabalhos que discutiram esta problemática. Nóvoa (1992) é um bom exemplo de como era necessário refletir sobre o pensamento e a ação dos professores nos anos de 1990, ou Vieira (2009) ou Esteves (2014), entre muitos outros autores. Contudo muitas inquietações permanecem e por isso, vale a pena referir que a questão está amplamente em debate, como podemos conhecer em Loughran e Hamilton (2016), por exemplo.

Contando como foi, em seguida exemplificamos ações e inquietações a partir do percurso da coautora do texto.

### **Contando como foi... Vivências e metodologias não foram indiferentes**

Durante a PES em 1º CEB, foram ressaltando dimensões da profissionalidade inseparáveis da pessoa que se foi formando, das suas memórias e da sua história, elementos que suscitaram a inspiração na pesquisa biográfica para elaboração de um Relatório de PES, equiparado a uma disser-

tação, mas coisa diferente. Justificamos a opção pelas possibilidades singulares que atribuímos às narrativas, quer na sustentação de uma epistemologia da formação, quer da dimensão investigativa associada. Tendo em conta um percurso investigativo concreto, o recurso à conceitualização de pesquisa biográfica, suscitado por Josso (2002, 2007) e também por Delory Mombberger (2012), em conjunto com o de mediação biográfica como o entende Passeggi (2008, 2011) foram sustentadores. Emergiu a importância de três aspectos, quando ambas analisamos o que tinha sido a dimensão investigativa na profissionalização.

Em primeiro lugar, percebemos que o processo de investigação durante a PES em 1º CEB revelou ser possibilitador de *um caminhar para si*. Recorremos a tal expressão de Josso (2002) porque consideramos que no caso em análise aconteceu um processo de investigação-formação, cuja temporalidade cuja temporalidade ficou explícita, tanto quanto o processo de construção de conhecimento. Escreve a autora ao definir a sua expressão:

A escolha de um verbo sublinha que se trata, de facto, da actividade de um sujeito, sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrém, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, ao encontros, os acontecimentos, as explorações e as actividades que lhe permitem não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas ainda compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Por outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão que viagem e viajante são apenas um. (JOSSO, 2002, p. 43).

E pode ler-se no Relatório da PES da segunda autora:

[...] Comecei a sentir a necessidade de refletir sobre o meu trabalho, sobre as minhas aprendizagens de profissional em formação, de refletir sobre as aprendizagens das crianças face ao meu trabalho, de escutar as suas vozes e interpretá-las com o intuito de melhorar a minha prática pedagógica e com o objetivo de me tornar numa educadora/professora crítica e reflexiva. Neste sentido surgiu a necessidade

de compreender o meu percurso de aprendizagens como futura educadora / professora, sem esquecer quem eu era como pessoa. (NUNES, 2016, p. 43).

Ao partilharmos o que foi esse percurso profissionalizante, base e motivação para a redação deste artigo,<sup>8</sup> o discurso elaborado a partir de olhares mais distantes acerca do que foi a dimensão investigativa que se desenvolveu nesta PES foi revelador do seguinte:

Consideramos que este foi um longo caminho... Foi um caminho de aprendizagens. Um caminho de mudanças. De crescimento pessoal e profissional. Um caminho de construção da aprendizagem que irá definir a nossa identidade enquanto profissionais (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 214). Um caminho que nos ajudou a descobrir o sentido de ser educador/professor, de ser ‘alguém que ensina, que transmite, mas, sobretudo, que tem de aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, em vista à finalidade última da educação que é promover cada um enquanto pessoa.’ (SARMENTO, 2009, apud CALHEIROS; SEIXAS, 2010, p. 213). (NUNES, 2016, p. 82).

Não esquecendo que as interações, a conversa, a reflexividade e a escrita estiveram muito presentes, mas também a pessoa, os contextos e o tempo, aquele que durou a profissionalização, o da investigação durante a PES e o tempo mais amplo da existência, revelaram-nos que a pesquisa biográfica foi chamada a explicitar esta ideia do que foi tornar-se educadora/professora. Um caminho em que tudo isso permitiu o que Josso (2002, p. 43) também aponta:

Tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeito, mais ou menos activo ou passivo, segundo as circunstâncias, permite, a partir daqui, encarar um itinerário de vida, os nossos investimentos e objectivos na base de uma auto-orientação possível que articule mais conscientemente as nossas heranças, as nossas experiências formadoras, as nossas pertenças, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário com as oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar,

<sup>8</sup> Em julho de 2016 apresentamos em Braga, e conjuntamente, uma Comunicação oral no II Seminário Internacional Luso-Brasileiro de Educação de Infância (NUNES, 2016). Um reflexão encetada que, afinal, deu origem a palavras conjuntas, culminando na escrita deste artigo.

para chegarmos a um eu que aprende a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade.

Na Universidade de Évora, “enquanto formadores de professores trabalhamos no sentido de aproximar as pessoas e os contextos em actividades de investigação na universidade e na escola” (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016). E, como escrevemos num texto anterior:

Assumimos que o convívio com a investigação, educacional e de outras áreas de saber, é condição para a qualidade da formação dos professores. Os alunos na formação inicial contactam directamente com trabalhos de investigação, de diversos paradigmas e desenhos metodológicos, que se disseminam em diversos formatos (artigos, teses, comunicações em congresso, posters). Estes processos socializantes, passam pela participação em estudos e em equipas de investigação durante a sua formação inicial, acompanhando os formadores da universidade. (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 215).

Dessa forma, também não terá sido indiferente a escolha da orientadora e o que fizemos na componente investigativa que coube realizar à futura educadora/professora durante a PES. Naturalmente que os interesses e motivações de quem orientou a PES e o respectivo Relatório, no qual a atividade investigativa se expôs e discutiu em provas públicas, foi consonante com interesses pessoais de ambas. Mas não só. Também o foi com conhecimento de pessoas e ambientes, relações antes estabelecidas e continuadas nos contextos e as possibilidades daquele trabalho se realizar. Neste caso procedemos como em todos:

Os alunos dos mestrados, depois de conhecido o contexto da PES, escolhem uma temática para ser objeto de reflexão, análise e intervenção mais aprofundada e que será apresentada no relatório discutido em provas públicas. Dependendo da natureza da temática, assim se determina o orientador do relatório, pois a sua realização e acompanhamento é uma atividade que nos parece crucial no que se refere à integração da investigação na prática docente que vimos defendendo. (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 219).

Foi assim que as afinidades entre a investigação (narrativa) da primeira autora e os interesses da segunda se encontraram, pois

[...] enquanto formadores de professores trabalhamos no sentido de aproximar as pessoas e os contextos em atividades de investigação na universidade e na escola, que assistam as aprendizagens de todos os participantes e nos tornem agentes destes processos. (FOLQUE, LEAL DA COSTA e ARTUR, 2016, p. 218).

Tornando-nos visíveis, ao desenhar um projeto em que as nossas sugestões iam sendo consequentes, permitindo um acompanhamento continuado, participado e refletido, desejamos constituir-nos

[...] como contributos que esbatam fronteiras e estabeleçam aproximações culturais instituintes de uma profissionalidade em construção permanente, aproximando os autores, as atividades, os seus instrumentos de trabalho e práticas, bem como o seu estatuto de especialistas [...] (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 218).

Nunes (2016, p. 83) também o percebeu, escreveu e partilhou publicamente:

É importante referir a importância de todos os envolvidos neste processo de construção identitária de uma educadora/professora. É um crescimento pessoal e profissional que é acompanhado por profissionais que nos permitem crescer e aprender. São estes profissionais, que nos acompanham ao longo das PES, que nos ajudam a refletir e a questionar. É graças ao feedback que nos vão dando que nos ajudam a descobrir quem somos e em quem nos queremos tornar enquanto profissionais. [...] A professora Conceição, a minha orientadora, questionava-me, permitindo assim que eu aprendesse a questionar-me e a tornar-me eu própria. Questionava-me, permitindo assim que eu aprendesse a reflectir. E foi este trabalho contante que me fez crescer e evoluir. [...] As palavras de todas as profissionais que me acompanharam ao longo destes cinco anos de formação foram, sem dúvida, a ferramenta mais valiosa que poderia ter enquanto profissional em formação. Ajudaram-me a descobrir quem sou e, mais importante, quem quero ser enquanto educadora/professora.

Com olhares sobre a nossa experiência, mas também atentas ao que nos últimos anos se tem refletido e escrito no âmbito da formação de professores, caminhamos na procura de relações entre ensino, aprendizagens, subjetividades e reflexividade sistemática (e autobiográfica). Esta última, assumimo-la “enquanto a capacidade de

criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 372). Ilustrando como foi, no caso que nos move neste artigo, as palavras revelam o seu poder:

[...] o processo formativo foi muito centrado nas memórias e numa escrita reflexiva em que recon-támos vivências conjuntas, após as partilharmos entre formadoras e formandas em momentos específicos do processo de supervisão. [...] podemos esclarecer e fundamentar ainda melhor o que compreendi ter-nos sido pedido naquele tempo de formação inicial para a docência. Percebi que a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Por isso, ‘[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...]’ (SOUZA, 2007, p. 34). (NUNES, 2016, p. 81).

Continuando nessa busca do que pode ser a dimensão investigativa na formação em geral, e na PES em particular, partindo desse caso concreto, indagamos procedimentos de intervenção educativa na formação inicial que envolveram atividades, pessoas e contextos. A mediação biográfica, tal como a define Passeggi (2011), ou seja, a interação entre formador e narrador, pareceu-nos uma estratégia de saída para clarificar o que aconteceu nesse percurso. Para a explicitar, utilizamos palavras da autora quando define o conceito:

Se trata de una actividad práctica, que puede ser ejercida por el formador, en las más diversas áreas del conocimiento (salud, educación, gerontología, psicología, sociología clínica, etc.), con el propósito de provocar cambios deseables para la persona en formación y deseadas por el sujeto. La mediación biográfica no significa injerencia o interferencia. Por ser formativa, la intención de formar(se) es guiada por el coentendimiento del formador y de quien se forma. (PASSEGGI, 2011, p. 36).

Assumimos pois que, enquanto orientadores, não deveremos perder de vista a nossa intenção de aproximar pessoas e contextos, em processos investigativos que permeiam a universidade e a escola, mas, simultaneamente, servem às aprendi-

zagens de todos, incluindo cooperantes e crianças, tornando-nos agentes de desenvolvimento, porque todos somos participantes (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016). E disso demos conta em Nunes (2016, p. 84):

Foi durante o tempo da PES em 1ºCiclo que compreendi que a escrita que eu ia produzindo era co-construída e dialogada, acompanhava as aprendizagens na universidade e aquelas que os contextos de sala e a iniciação à prática profissional na escola me possibilitavam. Como referem Folque, Leal da Costa e Artur (2016), fui significando ‘uma escrita profissional e, como tal, pública e sujeita a várias interlocuções’.

Retomando palavras de Passeggi (2011, p. 37):

Es importante señalar que las funciones del formador en la mediación biográfica evolucionan conforme el narrador va avanzando en el proceso de biografización (PASSEGGI, 2009). En este sentido, no se debe temer lo inconsciente; por el contrario, se debe ayudar a quien narra a hacer un zoom sobre sus experiencias para tener (con)ciencia de lo que sabe.

A procura da compreensão de procedimentos, e/ou atitudes, da pessoa em situação de formação está no centro dessas perspectivas da investigação autobiográfica e das concepções de investigação para que tendemos nesse caso. Isto é, relatar as experiências permitiu aos sujeitos apropriarem-se do mundo social e definir nele seu lugar, pelo que os relatos puderam representar processos de construção identitária e reconstituir os mundos socioprofissionais correspondentes (DELORY-MOMBERGER, 2012). Por isso, terá ajudado a legitimar que o processo de passagem de estudante a educador/professor poderá encontrar na investigação com narrativas alguma coerência metodológica, numa formação acadêmica e longa que habilita e profissionaliza para a monodocência. Simultaneamente levou-nos a pensar que, entrelaçando a pedagogia e a investigação, a participação pode ser uma estratégia de saída para ultrapassarmos modelos que a academia tem sobrevalorizado. Ou seja,

A capacidade de trabalho conjunto com os profissionais de terreno e de co-formação pode ainda ser aprofundada, na linha do que vimos experimentado, com o reconhecimento dos saberes próprios de cada

um e combatendo o poder simbólico paralisante da universidade como locus do saber. (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 223).

Exemplificando com palavras de Nunes (2016, p. 10)

Implica perseguir uma visão ecológica na atuação, na profissão e no desenvolvimento profissional. [...] Temos que conhecer e compreender relações biunívocas, entre a pessoa e o profissional que se é, o mundo que nos rodeia, o sistema educativo em que trabalhamos, a escola e os documentos curriculares orientadores da ação, os outros, em especial as crianças mas sem esquecer os orientadores, os cooperantes e que também tive que compreender-me a mim própria.

Acrescentamos, aliás, uma orientação investigativa que advém do nosso ponto de vista em geral, e deste caso experienciado em particular. Tal exercício permitiu-nos, a ambas, clarificar o quanto vale um comprometimento entre o indivíduo como ser social singular, a temporalidade da experiência e a biografização dessa experiência. Estas foram dimensões que reconhecemos mas que, simultaneamente, nos permitiram assentar em premissas que figuram em três eixos fundamentais da pesquisa biográfica como refere Delory-Momberger (2012, p. 523):

O projeto fundador da pesquisa biográfica inscreve-se no quadro de uma das questões centrais da antropologia social, que é a da constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos? Logo, essa questão convoca muitas outras concernentes ao complexo de relações entre o indivíduo e suas inscrições e entornos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos); entre o indivíduo e as representações que ele faz de si próprio e das suas relações com os outros; entre o indivíduo e a dimensão temporal de sua experiência e de sua existência.

Delory-Momberger (2012, p. 524) refere-se ao primeiro aspecto, o indivíduo como ser social singular, como objeto da pesquisa biográfica, referindo que:

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente,

como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social.

Ora, consideramos que para tal concorreu o que percebíamos durante a PES:

O processo de mudança de uma aluna em educadora/professora é longo. Enquanto aluna, posso dizer que foi um caminho repleto de erros, de dúvidas, incertezas e dificuldades. Enquanto profissional em formação que vive a prática pedagógica, confrontando teoria e prática, compreendi que os erros foram aprendizagens, as dúvidas e incertezas foram questões e reflexões e as dificuldades foram desafios ricos em aprendizagens. Este longo caminho de crescimento pessoal e profissional não se iniciou no estágio. Mas o estágio foi um tempo de observar, de refletir, de ensinar e aprender com outras pessoas e(m) contextos. (NUNES, 2016, p. 5).

Defendendo que a incorporação da pesquisa biográfica tem um potencial alcance face a outras abordagens na formação inicial, o segundo aspecto que serviu os nossos propósitos também o encontramos em Delory-Momberger (2012, p. 525):

[...] ela introduz a dimensão do tempo e, mais precisamente, da temporalidade biográfica da experiência e da existência. As ciências sociais têm dificuldade de dar conta da dimensão temporal da experiência individual [...] A postura específica da pesquisa biográfica é a de mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social.

Ou regressando a Nunes (2016, p. 12):

No início da Prática de Ensino Supervisionada, para além das questões centrais que me moviam com vista à realização deste Relatório, muitas outras me acercavam. Considerei isso natural, pois o meu contacto com os contextos tinha sido, até então, sobretudo como aluna. [...] levei algum tempo a focar-me na temática, porque primeiro, tive que compreender que as práticas avaliativas podiam ser olhadas transversalmente, como potenciadoras da qualidade das aprendizagens, quer das minhas, quer das crianças e, quiçá, das docentes cooperantes que acompanharam e trabalharam no processo.

Retomando os fundamentos de Delory-Momberger (2012), acrescentamos o último aspecto que

terá concorrido para esta investigação-formação. Começou com a necessidade de realizar uma investigação em contexto de prática pedagógica. Contudo, fazendo parte de uma caminhada mais longa, não se fez isoladamente e não terminou com a elaboração e discussão pública do Relatório, ou mesmo com a exposição à crítica em qualquer dos eventos acadêmicos em que participamos. A escrita deste artigo permitiu-nos a compreensão retrospectiva dos acontecimentos e vivências no desenrolar da PES, da sua dimensão investigativa e da escrita em particular, sugerindo uma caminhada onde

Algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências. No cotidiano da existência, um grande número dessas operações de configuração tem uma dimensão de automaticidade e não solicita ativamente a consciência por corresponder aos scripts repetitivos dos quadros sociais e culturais. Ainda assim, essas operações estão sempre presentes, assegurando a integração da experiência que advém na temporalidade e na historicidade próprias à existência singular. Assim, a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. A utilização dos termos biografia e biográfico para designar não a realidade fatural do vivido, e sim o campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência, enfatiza até que ponto essa compreensão narrativa da experiência se apresenta como uma escrita, isto é, como um modo de apreensão e de interpretação da vivência, com sua dinâmica e sua sintaxe, seus motivos e suas figuras. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Voltando a palavras na primeira pessoa, exemplificamos:

Para chegar até às produções escritas foi necessário conversar e trocar muitas ideias. Foi necessário saber ouvir e respeitar uma opinião diferente. Ao escutarmos-nos e ao escutar os outros, aprendemos, descobrimos e crescemos com isso. A partir desses registos diários, elaborávamos reflexões escritas que partilhávamos com a equipa docente. (NUNES, 2016, p. 45).

Assumimos que o processo de investigação durante a PES no 1º Ciclo jamais poderia olvidar os conhecimentos prévios que a mobilidade, o estágio no Brasil e formas de vida instituída lhe tinham proporcionado. O Relatório da PES revelou que eram bem diversas das que até então muito bem conhecia, numa narrativa para a qual o Memorial de Formação em muito contribuiu. Foi, para além do mais, um relatório que contemplou um relato, a partir da análise do percurso como um todo, no sentido de desvendar a profissional que se foi tornando educadora/professora habitando espaços e tempos sem perder de vista quem desejava ser. Tal tornou possível “conhecer a própria historicidade e dar sentido às experiências vividas, re-significando conhecimentos e aprendizagens experienciais” (SOUZA, 2008, p. 44). Dito em outras palavras:

Uma vez que a prática em educação pré-escolar foi realizada num diferente contexto, nomeadamente por ter sido em Florianópolis, torna-se fundamental compreender que esta teve um carácter mais reflexivo que me permitiu compreender e pensar sobre o processo de aprendizagem profissional. [...] Relativamente à PES no 1º Ciclo, sendo esta realizada depois, e em Portugal, [...] permitiu, além de aprender a profissão em contexto, pensar também acerca das aprendizagens das crianças face ao trabalho que íamos realizando ao escutá-las e ao escutarmos ecos da nossa voz à medida que o tempo avançava. (NUNES, 2016, p. 44).

### **Contando como foi... A polifonia das vozes, os espaços e os momentos**

Focamos agora o que ambas consideramos terem sido influências ou experiências marcantes que se foram tornando visíveis.

Começamos por admitir que outras possibilidades haveriam que servissem aos nossos propósitos, porém queríamos fazer uma investigação que decorresse da ideia de que “o trabalho conjunto entre ‘[...] os estudiosos, investigadores e práticos, no campo da educação [...]’ (NIZA, 2015, p. 2) é tomado como urgente porquanto ‘[...] a participação na gênese da produção do conhecimento se torna indissociável da aprendizagem desse mesmo conhecimento [...]’ (NIZA, 2015, p. 4)” (FOLQUE; LEAL DA COSTA; ARTUR, 2016, p. 219).

Para dar conta da temporalidade, seria “preciso especificá-la sob o seu aspecto propriamente biográfico, no sentido forte em que o entendemos, o de ‘escrita da vida’, da elaboração da experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 534, grifo do autor).

Lendo o Memorial de Formação da Sandra, percebemos o alcance do processo de mobilidade acadêmica, cumprindo a ideia que aprendemos quando alargamos a nossa mundividência, incorporando o novo na história da vida,<sup>9</sup> e não pudemos esquecer que a dimensão investigativa não se fez apenas no espaço/tempo da PES em 1º Ciclo. Embora o que foi a PES em Educação Pré-escolar no Brasil tenha que ficar para um outro texto, e merece que o façamos, os elementos biográficos reuniram-se e organizaram-se “em história segundo a lógica de um eu que imagina elos temporais significativos entre o passado o presente e o futuro” (JOSSO, 2002, p. 200). Esse aspecto remeteu-nos para saberes emergentes que desencadearam a dimensão investigativa da PES em 1º CEB:

Esta vivência foi, pessoalmente, das mais enriquecedoras da minha vida e sinto que dificilmente passarei para o papel aquilo que vivi, que experienciei. Nessa fase do meu percurso académico, parecia-me fácil trabalhar com narrativas escritas naquela perspectiva de formação. Percebi que naquela prática em contexto, se possibilitava que aprendêssemos pela experiência através de recordações e referências circunscritas ao percurso da vida, permitindo aceder a sentimentos, lembranças e subjetividades, possibilitadas pelas aprendizagens experienciais (SOUZA, 2007). [...] era necessário ter em conta que as histórias das nossas memórias eram importantes, para nós e para quem nos iria ouvir e ler. Apropriarmo-nos do que íamos fazendo e pensar sobre o processo naquela formação, configurou-se como um importante fator para o entendimento da nossa trajetória formativa. (NUNES, 2016, p. 44)

Partilhamos em seguida como vozes e memó-

9 Uma ideia roubada de Ernst Mach que foi um influente cientista, físico e filósofo austríaco, cujo pensamento marcou grandes físicos do século XX, nomeadamente Albert Einstein ou Max Planck pelo valor que atribuiu à crítica, por exemplo. Comemoram-se em 2016 os 100 anos da sua morte, pelo que vale a pena recordá-lo e reconhecer o valor da sua obra, embora não caiba neste texto seguir na sua rota. Aliás, bem distante dos quadros teóricos e das experiências que orientam esta reflexão e que aqui partilhamos acerca do que pode ser um percurso investigativo.

rias do Brasil se tornaram conhecimento prévio e experiência emergente. Compreendendo o valor da reflexividade no contexto brasileiro, permitiu a continuidade na construção de saberes e de saber fazer profissional, reflexivo e fundamentado. Em Portugal, no quadro da PES em 1º CEB, iniciou-se um projeto que rumou a investigação-formação e(m) ação:

O facto de me ter sido exigida uma escrita diferente da que seria depois exigida na Universidade de Évora, dificultou o ofício de redigir o presente Relatório. Assim, considero que esta foi a principal dificuldade sentida, pelo que tive que me adaptar e apropriar do paradigma que era assumido no meu percurso de formação na Universidade de Évora, do qual me afastei por breves meses. Isto incluía o tipo de escrita que me era exigida, o que só por si, não foi coisa pouca nem de menos importância, pois tratava-se da valorização da relação entre ensino e investigação, passando pela obrigatoriedade de produção de um Relatório a defender em provas públicas. [...] Este foi um enorme desafio, pois envolveu aspetos formativos que até então não me tinham sido exigidos. Por exemplo, o rigor, associado a uma sistematicidade na organização e recolha da informação, uma escrita a que não estava habituada e que levei tempo até o fazer com sentido e perceber que podia construir saberes profissionais no seio do meu trabalho com as crianças, planeado, agindo, registando e refletindo em conjunto com vários intervenientes, para depois voltar a escrever. [...] À medida que a PES foi acontecendo, compreendi que esta poderia ser uma estratégia poderosa para melhorar significativamente, o ensino e as aprendizagens de todos os elementos da comunidade educativa, nomeadamente, educadores/professores, o que me incluía, as crianças que assim envolvidas aprendiam com mais facilidade, porque o que faziam tinha sentido e o seu interesse estava regulado, mas também a escola que tinha um projeto educativo, em que nos integrámos e sustentámos e, por fim, as famílias, que foram acolhedoras e, em determinados momentos, também participantes. (NUNES, 2016, p. 84).

## **Tornando-me educadora/professora – na primeira pessoa**

Não foi fácil encontrar um título que retratasse o meu percurso. Durante a prática em Educação Pré-Escolar, realizada em Florianópolis, comecei

a sentir a necessidade de refletir sobre o meu trabalho, sobre as minhas aprendizagens de profissional em formação, sobre as aprendizagens das crianças face ao meu trabalho, de escutar as suas vozes. Interpelei-as, escutei-as e interpretei-as com o intuito de melhorar a minha prática pedagógica e com o objetivo de ir-me tornando uma educadora/professora reflexiva e que sabe fundamentar o trabalho com as crianças. Neste sentido, chegada a Portugal e iniciando a PES em 1º CEB, senti ainda necessidade de compreender o meu percurso de aprendizagens, tendo em conta que a investigação e a reflexão seriam promotoras de desenvolvimento se fossem participadas e associassem a sistematicidade e a ação, objetivadas, analisadas e interpretadas. Desde cedo tive intenção de ter em conta o papel central das crianças nos processos de aprendizagem, a noção de contar com a complexidade e a incerteza e percebi o valor das interações. Posso agora concluir que foi necessário mobilizar conhecimentos teóricos nas práticas, ou melhor, para exercer práticas escolares de qualidade com as crianças quiçá, construir uma práxis em contexto.

As observações, os registos, as planificações diárias, as reflexões semanais, as gravações em áudio realizadas em sala, as fotografias das atividades e das produções, o *feedback* das crianças e das professoras orientadoras em ambas as PES e o meu questionamento continuado foram importantes instrumentos de coleta de dados. Destaco a escrita reflexiva e partilhada entre formanda, cooperante da escola e docente da universidade. Foi complementar à observação e à conversa entre nós e ao que fui registrando com as crianças. Penso que foi semelhante o que aconteceu conversando com colegas e com outros professores experientes, que de alguma forma nos acompanharam. Às vezes também, e apenas, escutando-me! Compreendi ainda que o processo foi cíclico: observação, registo, planeamento, trabalho com as crianças, conversa, reflexão, (re)planeamento. Tudo foi formativo. Considero que a investigação, assim realizada em interação e em contexto, foi um projeto que se foi desenvolvendo, com acompanhamento, reflexão escrita e escutas continuadas. O caminho percorrido permitiu-me compreender o quão importante é envolvermos as crianças no que

planejamos fazer, escutarmos as suas vozes sobre o que sabem e querem saber, dar-lhes *feedback* e deixá-las devolverem-nos percepções e vontades, e valorizar o erro, porque estamos dispostos a agir em conformidade e com fundamentação.

Com lentes teóricas, compreendi que há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle que perpassa todos os nossos comportamentos adultos com relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presentes as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. “A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação.” (LIMA, 1989 apud AGOSTINHO, 2003, p. 81). Percebo agora o quanto e o como mudei as minhas concepções sobre a docência, pois entendia, por exemplo, que o educador/professor era o centro do planeamento. Trabalhando em comunidade, os adultos foram responsáveis pela orientação do processo, mas as crianças aprenderam a participar na administração da sua própria aprendizagem.

Arriscando-me a exceder a dimensão do artigo, partilho dois exemplos concretos. Começo pelo que denominei “avaliar de um outro ponto de vista”. Foi um momento de *feedback* oral, dado pelas crianças, acerca da minha presença na escola, da minha relação com o grupo, tendo em conta o meu papel docente e enquanto profissional em formação. O primeiro registo foi no dia 5 de novembro de 2015 e o segundo no dia 3 de dezembro de 2015, ambos realizados em assembleia de turma e com registo em áudio.

Após analisadas as falas das crianças, compreendi quanto o *feedback* do trabalho do professor pode ser importante. Acredito que esta avaliação tenha sido importante para mim, no sentido de compreender qual a opinião que os alunos tinham sobre o meu trabalho como estagiária, como também acredito que este momento tenha sido importante para as crianças, pelo fato de terem sido ouvidas e compreenderem que a opinião delas contava e tinha consequências. Entendi que

Os professores precisam de ter um *feedback* relativamente à sua prática. Em particular, necessitam

de conhecer a perspectiva dos alunos em relação ao modo como desenvolvem a sua actividade como professores. Razão pela qual é tão importante ouvir as vozes dos alunos. (CORREIA et al, 2002, p. 2).

Não resisto a partilhar outro exemplo, por ter como ponto de partida um ambiente informal, o intervalo. A fotografia é um gosto pessoal que partilhei com as crianças. No seu interesse, percebi, ao conversar com a orientadora do Relatório e com a professora cooperante na escola, que poderia partir de uma brincadeira para as aprendizagens em sala de aula e para as minhas, questionando-me sobre a melhor forma de organizar o ambiente educativo, trabalhando o currículo partindo dali. Foi a partir de registros fotográficos, da análise das falas e das escritas das crianças que parti para mais uma planificação diária, podendo assim trabalhar as diferentes áreas curriculares, explorando a criatividade, a curiosidade, num ambiente lúdico mas intencionalmente organizado. E foi assim: após desenvolvermos um projeto de curta duração com as fotografias tiradas no exterior, surgiram diversos produtos delas derivadas, trabalhando em grupo de pares: as crianças enunciaram problemas de matemática; trabalharam diferentes tipos de texto, nomeadamente a carta e a poesia; criaram histórias em quadrinhos, jogos etc. Desta forma, trabalhamos conteúdos programáticos através de interesses mútuos e sem fragmentações disciplinares. Após esta atividade, pedi aos pares que realizassem uma narrativa sobre a autora das fotografias provocatórias – eu. Verifiquei que as interações e a relação que o grupo tinha comigo foram os aspetos mais presentes nas escritas das crianças. Disseram: “gostou muito de estar conosco e aprendeu muito”; “ela é uma ótima professora e gosta muito de nós”; “fora da sala de aula brinca com os seus alunos”; “gosta de brincar no recreio com os alunos, quando está disponível”; “é amiga de todos na escola”; “ela não é só uma professora: é nossa amiga”; “está sempre presente quando nos magoamos” etc. Compreendi, então, o quanto momentos em interação foram fundamentais na minha aproximação das crianças. Como afirma Katz (2006, p. 21):

A melhor forma de assegurar ambientes de boa qualidade, onde todas as nossas crianças possam desenvolver e aprender competências intelectuais e

sociais necessárias, será centrar as nossas energias colectivas e individuais na qualidade das interações diárias que temos com as crianças, de forma a que essas interações sejam o mais ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas possível. [...] Estamos com as crianças durante um período de tempo muito curto e durante um espaço de tempo muito importante para as suas vidas. Façamos com que valha a pena ao darmos tudo o que temos.

Entendo agora a importância de investigar e refletir, participando em processos de melhoria do ensino, das aprendizagens das crianças e para práticas de qualidade em que não basta ensinar e aprender, mas sim aprender a ensinar e aprender (conosco e com os outros) a aprender, mudando e tomando decisões em projetos acompanhados e contextualizados para os quais o currículo é ponto de partida.

## Considerações Finais

Entendemos que o Relatório da PES apresentou uma narrativa retrospectiva global, para a qual contribuíram o acompanhamento e sistemáticas narrativas dos participantes, inscritas em situações e momentos variados, tornando públicas aprendizagens e mudanças.

Tornar-se educadora/professora aconteceu durante o percurso acadêmico e profissionalizante. A (trans)formação ocorreu enquanto vários fios se foram ligando, porque muitos aspectos da vida, pessoal, da escola e fora dela, foram ganhando sentido. Esse processo incluiu opções pedagógicas e processos decisórios fundamentados, revelando também o papel da supervisão para a reflexão, para o trabalho entre pares e para as aprendizagens individuais e coletivas. Fomos compreendendo a importância da escrita partilhada e das interações na identificação de oportunidades de intervenção e na resolução de problemas em conjunto. Foi neste sentido que a *avaliação* foi um veículo poderoso para melhorar o ensino e as aprendizagens, porque a conceitualização foi mobilizadora de práticas emergentes d(n)os contextos, sustentadas, intencionais e promotoras da integração curricular. Foi assim que também as crianças tomaram centralidade, tornando-se agentes na ação e na formação, de si e dos adultos, partindo-se do que sabiam e não de déficits.

Compreendemos que esteve ao alcance da escola, dos professores e das crianças melhorar como se aprende e com quem, compreendendo por que e para quê. Por isso, a lógica de projeto que nos tem parecido ser adequada a uma concepção do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB e no trabalho curricular na universidade também parece poder aplicar-se às dinâmicas investigativas da PES. No fundo, um processo isomórfico de formação e de investigação a serviço da pedagogia, não porque está legislado, mas porque ganhou sentido. Ou seja, valorizaram-se as possibilidades profissionais, procedentes da observação para conhecer e questionar, de interações com voz, do acompanhamento, de práticas (inovadoras) baseadas em conhecimento antes existente, carregando ainda a importância da internacionalização na formação dos professores.

Apreendemos, enfim, conhecimentos derivados da escuta atenta e da participação e o seu alcance

praxeológico. Entretanto, também se fez sentir a ausência da internacionalização dos professores, a necessidade de profundo e continuado conhecimento dos contextos para acompanhar atuais e futuros docentes, assim como apelos ao reforço de sinergias de cooperação universidade-escolas. Por isso, contamos esta história pensando que a singularidade de uma investigação com narrativas pode ser inspiradora de outros projetos e de parcerias, em que a participação, o rigor, a credibilidade e a vontade de conhecer sejam características das dinâmicas investigativas. Pensamos, pois, que tornando público um trabalho coletivo desenvolvido na formação inicial, poderão mobilizar-se vontades de maior aproximação entre o Ensino Superior e os outros níveis de ensino, ao mesmo tempo que insinuamos que lógicas fragmentárias na construção de saberes dificilmente servirão às pessoas e processos educacionais humanizantes e promotores de desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. **O espaço da creche**: que lugar é este? 2003. 170f. Dissertação (Mestrado em ) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2003.
- ANTUNES, M. J.; ANTUNES, J. L. (Ed.). **Cartas da guerra**. D’este viver aqui neste papel descripto – António Lobo Antunes. Lisboa: D. Quixote, 2005.
- CALHEIROS, M. J.; SEIXAS, S. Supervisão das interações educador-criança: que relevância na prática pedagógica? **Revista Interações**, n. 14, p. 185-215, 2010.
- COMUNIDADE EUROPEIA. **Quadro estratégico – educação e formação 2020**. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework\\_pt](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_pt)>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- CORREIA, A. et al. As vozes dos alunos: os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola. **Revista Inovação**, v. 15, n. 1-3, p. 261-283, 2002.
- COUVEIRO, C.; LEAL-DA-COSTA, C.; FOLQUE, M. A. Sendo educadora-professora – aprendizagens de qualidade (re)construindo saberes. In: MATA, Lourdes. et al (Ed.). **Atas do XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação**. Lisboa: ISPA, 2015. p. 389-403.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, 2012.
- DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. **Legislação**. 2016. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241\\_01.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/dl241_01.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- ESTEVES, M. Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. **Educação em foco**, Belo Horizonte, n. 23, p. 17-44, 2014.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008.

- FOLQUE, A.; LEAL DA COSTA, C.; ARTUR, A. A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: CORRÊA, C. H. A.; CALVANCANTI, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (Org.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016. p. 177-235.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- \_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 3, n. 63, p. 413-438, 2007.
- KATZ, L. G. Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. **Revista Saber e Educar**, n. 11, p. 7-21, 2006.
- LEAL DA COSTA, C. **Viver construindo mudanças: a vez e a voz de professores**. Contributo para os estudos da aprendizagem e desenvolvimento dos professores. Évora: Universidade de Évora, 2015.
- LEAL DA COSTA, C.; FOLQUE, A. Learning with a project approach: an experience of a pedagogical support for supervision and teacher development. In: RAMIRO SANCHÉZ, T.; RAMIRO, M. T.; BERMÚDEZ, M. P. (Coord.). **Avances en ciencias de la educación y del desarrollo**. Granada: Asociación Española de Psicología Conductual/ Universidad de Granada, 2013. p. 341-347.
- LEAL DA COSTA, Maria da Conceição; MOREIRA, Lurdes. **Programa e planeamento didáctico de prática de ensino supervisionada no ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**. Évora: Universidade de Évora, 2015.
- LOUGHRAN, J.; HAMILTON, M. L. (Ed.). **International handbook of teacher education**. Washington D.C.: Springer, 2016.
- NIZA, S. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no movimento da escola moderna. In: FORMOSINHO, J. (Ed.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: VILHENA, G.; SOARES, J.; HENRIQUE, M. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- NUNES, S. **Tornando-me Educadora/Professora**. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Universidade de Évora, 2016. Disponível em: <<http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/18556/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20-%20Sandra%20Nunes.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- NUNES, S.; LEAL DA COSTA, C. SEMINÁRIO LUSOBRASILEIRO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, 2., Braga, 2016. **Comunicação oral**. Braga: Universidade do Minho, 2016.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Achieving sustainable development goal for education by 2030 will be major challenge for all countries**. 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/achieving-sustainable-development-goal-for-education-by-2030-will-be-major-challenge-for-all-countries.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- PASSEGGI, M. C. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 23, n. 61, p. 25-40, Sep./Dic. 2011.
- \_\_\_\_\_. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo, Paulus; Natal, EDUFRN, 2008, p. 43-59.
- PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.
- PORTUGAL. **Diário da República**, 1ª série, nº 92, 14 de maio de 2014, p. 2819-2828. Lisboa, 2014.
- SOUZA, E. C. (Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, v. 4, n. 2, p. 37-50, 2008.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZACION (UNESCO). **Education for 21st Century**. 2016. Disponível em: <<http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- VIEIRA, F. Towards a transformative vision of pedagogical supervision. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 197-217, 2009.

VIEIRA, Flávia. et al. O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 2641-2655.

*Recebido em: 30/07/2016*

*Aprovado em: 30/10/2016*

# O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E A REPERCUSSÃO DOS RELATÓRIOS CRÍTICO- REFLEXIVOS À LUZ DE PAULO FREIRE

*Bento Selau (UNIPAMPA)\**

*Lúcio Jorge Hammes (UNIPAMPA)\*\**

*Silvana Maria Gritti (UNIPAMPA)\*\*\**

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar as repercussões da execução dos Relatórios Crítico-Reflexivos, construídos no âmbito da modalidade de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (PPGEdu/UNIPAMPA), à luz de conceitos freireanos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou a abordagem da pesquisa documental. Coletaram-se, aleatoriamente, oito trabalhos de conclusão de curso e os dados foram trabalhados pela análise textual discursiva. As repercussões evidenciam a proximidade das categorias freireanas, estabelecendo um diálogo fecundo entre a teoria e a prática, construindo alternativas e afirmando uma autonomia que não é concedida e nem tutelada, mas que se constrói no fazer-se. Os resultados apontam que a metodologia da pesquisa no PPGEdu apresenta desafios, tensionamentos e ensinamentos em relação às metodologias historicamente construídas e socialmente legitimadas, pois se constata o envolvimento do pesquisador e o protagonismo dos sujeitos participantes.

**Palavras-chave:** Educação. Conceitos freireanos. Intervenção pedagógica.

## ABSTRACT

### THE PROFESSIONAL MASTERS IN EDUCATION AND THE IMPACT OF CRITICAL-REFLEXIVE REPORTS IN LIGHT OF PAULO FREIRE

This work aims to identify the impact of the implementation of Critical-Reflexive Reports, set up in the PPGEDU/UNIPAMPA professional master's in light of Freire's concepts. This is a qualitative research, which used the documentary research approach. It was randomly collected eight course final papers and the data were worked by discursive textual analysis. The repercussions show the proximity of freire's categories, establishing a fruitful dialogue between theory and practice, building alternatives and

---

\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Defectologia de Vygotski. E-mail: bentoselau@gmail.com

\*\* Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. E-mail: luciojh@gmail.com

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. Integrante do Grupo de Pesquisa Cultura Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores. E-mail: silvanagritti@gmail.com

claiming an autonomy that is not granted and not protected, but it is built on the action. The results show that the methodology of research in PPGEDU presents challenges, tensions and teachings regarding the historically constructed and socially legitimated methodologies, as it is verified the involvement of the researcher and the role of the participating subjects.

**Keywords:** Education; Freire's concepts; Pedagogical intervention.

## RESUMEN

### EL MÁSTER PROFESIONAL EN EDUCACIÓN Y LA REPERCUSIÓN DE LOS INFORMES CRÍTICO-REFLEXIVOS A LA LUZ DE PAULO FREIRE

Este estudio tiene como objetivo identificar las repercusiones de la elaboración de los Informes Crítico-Reflexivos, construidos en el ámbito de la modalidad de la maestría profesional do PPGEDU/UNIPAMPA, a la luz de conceptos freireanos. Se trata de una investigación cualitativa, que utilizó el abordaje de la investigación documental. Se colectaron, aleatoriamente ocho trabajos de conclusión de curso y los datos fueron trabajados por el análisis textual discursiva. Las repercusiones evidencian la proximidad de las categorías freireanas, estableciendo un diálogo fecundo entre la teoría y la práctica, construyendo alternativas y afirmando una autonomía que no es concedida y tampoco tutelada, pero que se construye en el hacerse. Los resultados apuntan que la metodología de la investigación en el PPGEDU presenta desafíos, tensiones y enseñanzas en relación a las metodologías históricamente construidas y socialmente legitimadas, pues se constata el involucrimiento del investigador y el protagonismo de los sujetos participantes.

**Palabras claves:** Educación. Conceptos de Freireanos. Intervención pedagógica.

## Introdução

Discussões sobre a educação contemporânea exigem constante avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e a proposição de ações que contribuam para o desenvolvimento da educação. Para a qualificação desses processos é importante fortalecer a formação permanente dos profissionais envolvidos nas ações educativas.

A necessidade da formação de professores surge com o desenvolvimento do sistema educacional nas sociedades modernas. Saviani (2009) destaca como um dos primeiros estabelecimentos de ensino destinado à formação de professores o Seminário dos Mestres que teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims. Contudo, apesar da constatação da necessidade e iniciativas particulares, a resposta institucional se dá apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. Desta experiência deriva o processo da criação de

Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

Uma formação permanente, que não finda com a conclusão do curso, é uma das propostas defendidas por Paulo Freire. Para este autor, a formação permanente é aspecto inerente à profissão docente. Para Freire (1997, p. 19), “[...] Esta atividade [docente] exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. [...] formação que se funda na análise crítica de sua prática”. Importante o destaque que o autor dá para o fato de que esta formação permanente aconteça ligada à própria prática. O educador que faz reflexão sobre sua própria atividade tem todas as condições de produzir conhecimento. Todavia, como conduzir a prática docente e, ainda, produzir conhecimento? Quais as repercussões destes trabalhos produzidos pelos professores da educação básica (pública)? O segundo questionamento está

incluído no núcleo que envolve este trabalho, e inclui a descrição dos métodos desta pesquisa e os resultados; o primeiro, à organização do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), e será debatido na sequência.

Em 2012, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) aprovou o Mestrado Profissional em Educação proposto pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Assim, a Unipampa começa a oferecer a formação de professores em nível de mestrado, acolhendo professores em efetivo exercício vinculados às redes públicas (federal, estadual e municipal) que sejam egressos de cursos de licenciatura.

O PPGEdu/Unipampa surge com o reconhecimento dos docentes do campus Jaguarão às demandas identificadas nas escolas públicas da região Sul do Brasil. O PPGEdu tem por objetivos: formar profissionais com visão ampla dos fenômenos educacionais, em diálogo com práticas sociais, econômicas e culturais que caracterizam o mundo do trabalho, aptos a produzir conhecimentos, métodos, técnicas e instrumentos que contribuam para a garantia do direito de todos à educação; desenvolver tecnologias educacionais voltadas à intervenção prática nos campos da gestão educacional; formular e implementar políticas, programas e projetos educacionais, como também formular, acompanhar e avaliar políticas e programas educacionais.

A Portaria Normativa nº 17, de 2009, da Capes (BRASIL, 2009), em seu Art. 4º, destaca como um dos objetivos do mestrado profissional “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho”. Assim, este PPGEdu organizou-se, em seus editais para processos seletivos, para oferta de vagas exclusivas para professores que atuam na educação básica da rede pública.

Junto à realização de componentes curriculares, o formato do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) colabora para a formação do pesquisador e professor, em formação permanente. Este TCC constrói-se com os itens necessários para a composição de um relatório de pesquisa. Em seu Art. 7º, inciso VIII, § 3º, a Capes orienta que “o trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em

diferentes formatos [...] de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes” (BRASIL, 2009). A partir desta orientação, o PPGEdu adota como TCC o Relatório Crítico-Reflexivo.

O procedimento metodológico eleito para as investigações ocupa lugar especial quando da elaboração do projeto de pesquisa e no momento da descrição final da investigação, quando da apresentação do TCC (o Relatório Crítico-Reflexivo). Para obedecer às normas regimentais do PPGEdu, metodologicamente, deve se tratar de uma pesquisa intervencionista (CASSANDRE, 2012; SANNINO, 2011; SANNINO; SUTTER, 2011;) e, mais especificamente, de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI et al, 2013).

A metodologia intervencionista, ou “intervenção”, tem sido cada vez mais apresentada como proposta de procedimento metodológico para a condução de pesquisas para a área da Educação. O documento de área da Educação vigente,<sup>1</sup> por exemplo, indica como Requisitos e orientações para Propostas de Cursos Novos, de Mestrado Profissional, como Atividade Técnica e de Pesquisa, “projetos de intervenção” e “atividades de intervenção”, colocando em evidência,<sup>2</sup> assim, a proposta metodológica intervencionista para ser utilizada como procedimento metodológico nos TCC nos programas de pós-graduação da área da Educação/Mestrados Profissionais.

É importante destacar que se entende que os “projetos de intervenção” são aqueles trabalhos desenvolvidos como projetos de pesquisa, aqueles escritos que definem as linhas de ação de uma pesquisa a ser realizada, propostos anteriormente à realização da investigação propriamente dita. Tais projetos têm descritos os dados referentes ao pesquisador responsável, a instituição ao qual se vincula, o resumo, a introdução, os objetivos,

1 Documento elaborado pela Diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para orientar a avaliação de Programas de Pós-Graduação do Brasil (área Educação, nível *stricto sensu*/2013).

2 Usou-se a expressão “colocando em evidência” porque ela não se apresenta a determinar a abordagem de pesquisa. Por meio da Portaria nº 17, de 2009, Art. 7º, inciso VIII, § 3º, a Capes orienta que “o trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos [...] de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes” (BRASIL, 2009).

as justificativas, a descrição dos procedimentos metodológicos a serem empregados, uma breve revisão teórica, o cronograma, a apresentação das referências citadas e possíveis apêndices (o termo de consentimento livre e esclarecido, a carta de aprovação do comitê de ética etc.). Não há proposição de resultados: em alguns projetos, entretanto, apenas a descrição de resultados esperados. As “atividades de intervenção” são escritas que objetivam apresentar o relatório de pesquisa (o TCC), e ocorrem ao final do processo de pesquisa. Apresentam, necessariamente, os resultados da investigação como trabalho final, elaborados como relatórios de pesquisa (tal como aqueles apresentados em dissertações e teses, ou nos nossos Relatórios Crítico-Reflexivos). Fundamentalmente, considera-se que trabalhos que utilizaram a metodologia intervencionista como abordagem de pesquisa, descreveram todos os itens que devem deixar clara a investigação realizada, são pesquisa.

Não obstante a difusão da intervenção como proposta de procedimento metodológico para a condução de pesquisas para a área da Educação, destaca-se a oportunidade de esclarecer as bases teóricas da metodologia intervencionista, ao qual se filia. A metodologia intervencionista está relacionada, fundamentalmente, ao trabalho de Engeström (2011). De acordo com Daniels (2008), as intervenções, propostas por Engeström (2011), capacitam a construção de novos instrumentos e de atividades em níveis individuais e coletivos. Para Engeström (2011), Sannino (2011) e Sannino e Sutter (2011), sua proposta metodológica intervencionista tem raízes no método genético-experimental de Vygotski (1997, 1999), e é derivada da teoria da atividade de Leontiev (1983, 2004). De acordo com Daniels (2008, p. 183), “a essência dessa abordagem é que indivíduos são colocados numa situação em que um problema é identificado e eles também são munidos de ferramentas para solucionar o problema, ou de meios pelos quais possam construir ferramentas para solucionar o problema”.

Como procedimento metodológico, a intervenção, tal como proposta por Engeström (2011), tem sido utilizada em diferentes áreas (Psicologia, Administração, Educação, entre outras). Para a área da Educação, chama-se atenção para a proposta apresentada por Damiani e colaboradores

(2013), denominada pesquisa do tipo intervenção pedagógica. A pesquisa do tipo intervenção pedagógica foi proposta com base em dois princípios epistemológicos propostos por Sannino (2011): o princípio da dupla estimulação e o da ascensão do abstrato ao concreto. O primeiro princípio decorre da compreensão vygotkiana (VYGOTSKI, 1997) de que as interações humanas com o meio não são necessariamente semelhantes àquelas propostas nos estudos reflexológicos – do tipo estímulo-resposta –, uma vez que o ser humano vale-se de ferramentas culturais para a resolução de problemas; o segundo, da proposição marxiana (MARX, 1983) de que a realidade (concreta) deve ser analisada com base em categorias abstratas (teóricas).

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica exige que o pesquisador, após a elaboração do projeto de pesquisa, implemente a proposta de trabalho pedagógico, descrevendo-o minuciosamente para, então, avaliá-lo de acordo com os preceitos científicos. Então, torna-se possível dizer que ocorre uma divisão bem clara na sua sistematização metodológica, da seguinte maneira: o método da intervenção e o método de avaliação da intervenção. Essa divisão é sugerida por Damiani e colaboradores (2013, p. 60), da seguinte maneira:

Assim, para que o relatório de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica faça jus ao trabalho realizado, entendemos que deve contemplar seus dois componentes metodológicos. Relembrando: o método da intervenção e o método da avaliação da intervenção. O componente interventivo, isto é, a intervenção propriamente dita, deve ter seu lugar assegurado no relatório, devendo ser apresentado com detalhes.

Tal método emerge como um procedimento que propõe novas práticas pedagógicas – ou o aperfeiçoamento das existentes –, por meio das quais são testados conhecimentos teóricos, ao mesmo tempo em que permitem ao professor/pesquisador avaliar essas novas práticas e produzir conhecimento pedagógico. Esse tipo de pesquisa intervencionista, a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, tem sido utilizada com sucesso em diferentes investigações, na área da educação, como se observa nos trabalhos de Dariz (2013), Neves (2012) e Rochefort (2012).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Para citar apenas alguns.

Após quatro anos do andamento do curso, na modalidade profissional, com TCC produzidos a partir de intervenções, parece justificável a realização de uma investigação que procure avaliar as repercussões destes Relatórios Crítico-Reflexivos. Assim, procura-se responder ao segundo questionamento feito anteriormente (Quais as repercussões destes trabalhos produzidos pelos professores da educação básica (pública)?), dando sequência ao escrito.

## Procedimentos metodológicos

Este trabalho tem como objetivo identificar as repercussões da execução do TCC por meio dos Relatórios Crítico-Reflexivos de alunos, construídos no âmbito da modalidade de mestrado profissional do PPGEdU/Unipampa, à luz de conceitos freireanos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou a abordagem da pesquisa documental. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4-5) citam que “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Para Severino (2007, p. 122-123), na pesquisa documental “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Seguindo essas formulações, podem ser considerados documentos úteis para o desenvolvimento de investigações que utilizam a abordagem citada, os relatórios de diferentes ordens e instituições, os documentos legais, os e-mails, entre outros documentos que se mostrarem úteis para o alcance do objetivo enunciado. Gil (2009), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e Oliveira (2007) compreendem, fundamentalmente, que a pesquisa documental recorre a dados originários de fontes primárias, isto é, que não receberam tratamento científico.

Seguindo as formulações de Gil (2009), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Severino (2007) e Oliveira (2007), a seleção dos documentos buscou envolver aspectos atinentes aos TCC, nomeados no PPGEdU como Relatórios Crítico-Reflexivos. Coletaram-se, aleatoriamente, oito trabalhos de conclusão de curso, que integram um total de 40 TCC do PPGEdU.

Os dados foram trabalhados pela análise textual discursiva proposta por Moraes (2003), constituída com base na análise de conteúdo de Bardin (1977), mas também utilizando elementos de análise do discurso. Esse modelo de análise foi descrito por Moraes (2003, p. 202) como “uma metodologia na qual, a partir de um conjunto de textos ou documentos, produz-se um metatexto, descrevendo e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido corpus”. As categorias emergentes foram: Repercussões constatadas nos TCC cujas propostas ocorreram na escola; Nos sistemas de ensino; Nas Secretarias Municipais de Educação.

## Repercussões constatadas nos TCC cujas propostas ocorreram na escola

As repercussões que o mestrado tem produzido na região, atendendo profissionais que atuam nas unidades escolares, destacadas por meio da categoria citada, foram organizadas nas subcategorias: A participação de todos; Integração do grupo e amorosidade; Práxis.

A participação de todos os professores nas atividades da escola (reuniões de planejamento, formação e trabalho) não é unânime. Quer dizer que, em alguns espaços escolares, há claro desinteresse na participação coletiva. No TCC de Norma,<sup>4</sup> a autora indica que “nas reuniões anteriores [à implementação do projeto de intervenção], os professores não tinham uma participação tão efetiva e não se sentiam tão motivados a comparecer”. A participação de todos refere-se aos resultados que mostram que a intervenção oportunizou com que os professores se envolvessem com mais interesse e intensidade nas reuniões e encontros de formação realizados nas escolas. Os resultados dos trabalhos de Norma e Carla são exemplos que demonstram os sentimentos de quem participou:

Na análise realizada nos pareceres descritivos, as falas dos professores retratam a satisfação em participar das reuniões. O prof. 1A – ‘destaca encontros interessantes e menos frios’. As palavras ‘menos frios’ referem-se à parte da reunião destinada à reflexão do ‘eu’ e interação do ‘nós’ na qual foram apresentadas as atividades diferenciadas [...]. O prof.

4 Os nomes dos sujeitos são fictícios.

3A define as reuniões como ‘proveitosas, proporcionando um espaço para discutir, refletir, trocar ideias e experiências’ [...]. O relato do prof. 6A salienta o quanto cada momento é capaz de nos transformar, quando diz que ‘nas reuniões que tenho participado sempre me (sic) acrescenta algo novo, pois nunca saímos iguais, como quando chegamos’. (NORMA).

As formações na perspectiva colaborativa definiram características que foram apreciadas pelo grupo de gestoras e também demonstraram que o trabalho nessa perspectiva trouxe qualidades para os momentos de encontro e estudo. Foram destacados aspectos tais como: a possibilidade de trabalhar com pequenos grupos, o contato, troca, diálogo, compartilhamento de ideias, apropriação, proximidade com o conteúdo, fortalecimento do grupo, elaboração de soluções e ideias novas e a corresponsabilidade de ações. (CARLA).

Nas atividades desenvolvidas nesses dois TCC, observou-se uma atenção especial aos docentes, de forma com que seus posicionamentos pudessem ser valorizados. Essa atenção especial foi dada no momento das atividades em que puderam ser ouvidos, manifestar suas opiniões, expor suas ideias, relatar suas práticas de forma espontânea e participar de forma descontraída das reuniões pedagógicas.

As características acima citadas foram o diferencial das propostas intervencionistas que procuraram oportunizar formação e estudo que respondessem à demanda real das escolas, uma vez que os professores, sujeitos da pesquisa, foram consultados sobre os assuntos a serem debatidos. Nas suas reflexões finais, Norma compreendeu que:

A partir do instante em que nos reunimos com o propósito de discutir, refletir, socializar práticas, estamos compartilhando um objetivo que se encaminha para ser comum ao ambiente que (sic) estamos inseridos e, ao socializar atividades, abrimos nosso leque de informações, possibilitando novas aprendizagens.

Considera-se a participação de todos nas atividades da escola como algo fundamental para o pleno funcionamento escolar. Quando o grupo não acolhe a proposta da equipe diretiva, simplesmente os projetos não andam, porque tais projetos dependem de todos os profissionais da escola, não apenas da equipe diretiva ou de um pequeno grupo. A escola, como referência da ação coletiva, indica

a própria qualidade da educação. Representa uma ação política, de lutas e esperanças. Por isso deve ser cuidada e todos devem zelar pelos seus processos, pois a “eloquência do discurso pronunciado na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam” (FREIRE, 2002, p. 50) interferem no seu cotidiano pedagógico.

Por que as intervenções relatadas pareceram ter sido importantes para as escolas nas quais elas aconteceram e outras provavelmente não tenham sido? Acredita-se que não é qualquer proposta de intervenção (ou de formação de professores) que possa gerar bons resultados. Nossa crítica recai sobre aquelas propostas por meio das quais o processo didático acontece por mera transmissão de conhecimentos. Assim, intervenções que ocorrem com a adoção de atividades, tais como palestras, e que não envolvam a participação dos professores da escola, nem a reflexão teórica, tendem a ser vazias, repetitivas, medíocres. No TCC de Carla, ela apresenta alguns relatos de professores participantes de sua pesquisa que mostram o descontentamento com esses tipos de formação:

O descontentamento apresentado pelos professores e gestores referente às formações oferecidas fomentou a reflexão de como e de que forma poderiam ser ofertados momentos de estudo que contemplassem o interesse dos professores e gestores, bem como proporcionassem levar a compreensão de suas realidades. O relato da gestora 2 fala sobre o distanciamento das formações com as realidades e interesses dos participantes. ‘Acho que a realidade, vivência, é fácil eu ir lá escutar e todo mundo participar, é uma coisa e a prática é outra’ (Gestora 2, entrevista 2). Dentre as características que os desmotivavam para a prática de formações em formatos que não o que foi apresentado, foi relatado a falta de dinâmicas de estudos teóricos. (CARLA).

Com base nos resultados dos TCC analisados, alguns aspectos devem estar presentes na elaboração das intervenções das escolas, aqueles que favorecem a participação dos professores: a opção pela organização social das atividades colaborativas, em detrimento das atividades competitivas ou individuais; a realização de leituras de trabalhos de pesquisa e o conseqüente debate coletivo; a valorização da escuta dos trabalhos didáticos desenvolvidos em sala de aula pelos professores da escola.

As intervenções levadas a cabo nas escolas às quais foram implementadas influenciaram positivamente os grupos em razão de sua integração, discutidos nesta subcategoria Integração do grupo e amorosidade. No Relatório Crítico-Reflexivo de Ana, a autora aponta que a sua intervenção

[...] serviu para integrar o grupo que comumente não se reuniria com tal fim, uma vez que não havia registros de atividades promovidas com este fim, reunindo representantes de escolas da rede pública estadual e municipal que atendem jovens e adultos no município.

De modo semelhante, Norma também indica que:

Na sexta reunião, quando foi realizada a atividade sobre representação do que é grupo e que, a partir dela, foram elencadas várias definições de grupo, percebi que tínhamos o fundamental, sabíamos o que era e quais os elementos essenciais para constituir um grupo. No entanto, ainda não era possível perceber um grupo constituído entre nós, mas sim, se encaminhando para um processo de formação. [...] Durante a socialização dos trabalhos, em que foi oportunizado o debate, foram registrados nas notas de campo alguns encaminhamentos importantes para a constituição do nosso grupo, como: realizar mais reuniões; ter mais trocas de experiências; atividades lúdicas para os docentes; ter mais atividades extraclasse e parte das reuniões ser organizada por professores com atividades diferenciadas de integração.

Norma compreende que, ao iniciar as atividades da intervenção, havia algumas pessoas que, esporadicamente, se reuniam para ficar cientes dos assuntos pedagógicos, ou mesmo para conversar sobre assuntos corriqueiros. Norma ainda compreende que o grupo não havia parado para refletir se formavam um grupo, ou se os professores de sua escola eram somente pessoas que trabalhavam no mesmo local.

Os relatórios citados indicam a necessidade e importância do grupo para o desenvolvimento do trabalho na escola. Este processo de integração pode comprometer a todos com o processo educativo, pois “não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração” (FREIRE, 1997, p. 20). O pensamento pedagógico freireano traz como uma das características importante da educação o ato de

amor. Desenvolve sua proposta com o compromisso dos sujeitos participantes. Para o autor,

É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade ele decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. (FREIRE, 1997, p. 42).

Freire (1997, p. 42) salienta que “me entrego, disponívelmente, à alegria de viver. E é a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola”.

Será que os diretores das escolas prestam a devida atenção ao clima escolar? Norma, por exemplo, relata que nem mesmo ela, sendo a diretora, dava importância ao clima organizacional, antes da realização da intervenção:

Antes de realizar a intervenção tinha um conhecimento superficial do meu ambiente de trabalho. Era um conhecimento baseado no dia-a-dia, desempenhando minhas funções. Ambiente de trabalho era um assunto que nunca havia sido colocado em pauta para reflexão a não ser para pôr em prática as atividades da intervenção. No entanto, é importante que conheçamos e que estejamos atentos ao que acontece no nosso espaço de trabalho.

Segundo Norma, o ambiente começou a melhorar a partir da realização das intervenções:

Fui percebendo assim uma melhora gradativa e significativa no ambiente de trabalho após a realização das reuniões. Professores que antes não costumavam dar opiniões, nem participar, agora estão mais envolvidos com os assuntos da escola; existe um clima de cordialidade e cooperação nas atividades propostas; melhorou o empenho em querer resolver os problemas do dia a dia; colegas sentiram-se apoiados entre si e pela direção da escola, o que os tornou mais fortalecidos.

A melhora no clima oportuniza a melhora nas relações entre as pessoas. Estas relações melhores podem, inclusive, determinar possíveis situações na escola, já que muitos projetos e trabalhos entre os docentes dependem das boas relações que têm entre si.

Práxis é uma categoria central do pensamento de Paulo Freire. Para este educador, não é possível

separar a teoria e a prática na educação libertadora. Há íntima relação entre a interpretação da realidade e a consequente prática que decorre desta interpretação. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 1983, p. 52).

De acordo com Ana (p. 74), “à medida que os encontros e as atividades iam acontecendo, o grupo de educadores via-se envolto a indagações e possibilidades de discussões ante aos desafios próprios da atuação docente e questões como o tema sugerido para o segundo encontro”. Norma (p. 55) também apresentou algumas reflexões sobre este ponto:

Ao analisar os pareceres dos professores, destaquei este aspecto como um dos mais valiosos para o meu crescimento profissional. A partir dessas análises, várias questões na minha prática passaram a ter um olhar diferenciado e cuidadoso como: a importância em ter e manter um clima cooperativo na equipe diretiva; analisar e fundamentar minhas atitudes frente aos colegas e situações problema; para uma equipe receber apoio é necessário que ela também retribua; sempre que possível valorizar os profissionais da escola; demonstrar persistência na vontade de estabelecer relações de parceria e confiança no grupo de trabalho; contribuir para o fortalecimento das relações interpessoais e crescimento do grupo.

Os resultados das pesquisas, constatados nos Relatórios Crítico-Reflexivos, mostram a importância da pesquisa na ação educativa para superar a educação bancária, denunciada por Freire (1983, p. 33) “como instrumento de opressão”. Para o autor, o processo de formação humana se dá em um conjunto das ações coletivas como educandos, educadores e comunidade.

## Nos sistemas de ensino

O PPGEduc acompanha os sistemas de ensino com o objetivo de qualificar as práticas de profissionais da educação que atuam na gestão em diferentes instâncias e âmbitos. No Rio Grande do Sul, a gestão da educação pública tem na Secretaria Estadual de Educação (Seduc) sua coordenação central, subdividida em 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), responsáveis pelas políticas

relacionadas às suas regiões. A CRE representa a secretaria e é responsável pelos recursos humanos para atuar nas escolas, e a gestão de seus recursos financeiros e de infraestrutura. A categoria “Nos sistemas de ensino” resultou em três subcategorias: Avaliação da prática; Educação dialógica e libertadora; Gestão democrática.

Luciana traz resultados da análise do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, tendo o Conselho Estadual de Educação como o seu órgão normativo e de controle social, conforme a legislação brasileira e estadual. O seu TCC apresenta como repercussão a Avaliação da prática, categoria importante na proposta de educação apresentada por Freire, para quem

[...] a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar. (FREIRE, 1997, p. 12).

Luciana ainda destaca que a intervenção que sustenta seu Relatório Crítico-Reflexivo teve como finalidade qualificar e democratizar a gestão. Por isso, afirma que:

Assim sendo, tratei de aproveitá-lo para realizar, da melhor forma possível, minha responsabilidade como Coordenadora Regional de Educação, contando também com a ímpar oportunidade de realizar simultaneamente o Mestrado Profissional em Educação oferecido pela Universidade Federal do Pampa.

Luciana destaca que o Projeto de Intervenção Pedagógica, realizado no âmbito organizacional da 35ª CRE, um Curso de Extensão Universitária, possibilitou trabalhar preconceitos arraigados no ambiente da educação:

Pude observar que, no início deste módulo, houve estranheza e dificuldade com as equipes das escolas e, até mesmo, com a equipe da CRE para trabalhar com esta ação. Além de não ter uma compreensão muito clara do que deveria ser feito, existia uma certa cultura de que os projetos se iniciavam a cada governo e não tinham continuidade. Então, em um primeiro momento, além de explicar e conceituar o que se estava acontecendo foi necessário sensibilizar a todos sobre a importância desta política e que a mesma teria continuidade, além de que seria usada para o planejamento das políticas educacionais, da

Seduc/CRE e em consequência para o planejamento das escolas.

A intervenção proposta contribuiu para conhecer melhor a situação dos profissionais e da Coordenadoria, assim descrita:

Nos encontros realizados apreciamos, minuciosamente, as condições de trabalho e buscaram-se alternativas para transformar a situação existente de forma que toda a rede, tantos os servidores como os estudantes, tivessem condições favoráveis de ensino-aprendizagem. Isso foi relevante e importante para a equipe da 35ª CRE, no sentido de que se fez uma análise bem apurada do diagnóstico gerado pelo SEAP/RS da CRE e das escolas.

Para o conjunto da educação, seu Relatório Crítico-Reflexivo também revela ações que contribuíram para modificar os altos índices de reprovação e evasão dos estudantes e fazer com que estas ações “funcionem efetivamente, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento e monitoramento direto as escolas, e para isso vamos propor instrumentos claros e objetivos para fazer esse acompanhamento e monitoramento” (LUCIANA). A proposta do PPGEduc tem como objetivo qualificar as práticas de profissionais que atuam na gestão de unidades escolares e na gestão da educação, revelada por Luciana: “Destaco o aprendizado obtido, tanto por parte dos participantes, quanto desta pesquisadora; além de melhores práticas, que puderam ser obtidas com o Projeto de Intervenção e com a participação de todos”.

A avaliação da prática é vital para o desenvolvimento da educação libertadora. Freire (2002, p. 26) afirma que “o exercício ou a educação de bom senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fizemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos”. É o processo avaliativo que ajuda a reconhecer

[...] esse saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2002, p. 21).

Em Educação dialógica e libertadora, o TCC de Janaína apresenta repercussões sobre o pro-

cesso de intervenção desenvolvido com o “Curso de Formação ProInfo Integrado do Campo”. Um dos resultados indicou que “[...] no percurso das ações foram realizadas avaliações coletivas do desenvolvimento das mesmas. Como foi preciso, o plano de ação foi rearranjado, a fim de considerar as necessidades dos sujeitos do processo” (JANAÍNA). Este processo, para ser libertador, requer a participação de todos. Segundo Freire (1983, p. 78), “sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser um dialógico a posteriori seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estão sempre libertando-se, o diálogo se torna uma permanente da ação libertadora”.

O resultado do processo da intervenção proposta foi avaliado por uma participante que destacou “a importância de um trabalho em equipe, pois em todos os momentos discutimos, estudamos e encontramos em conjunto soluções para planejar este curso. Aprendi que para a formação na escola do campo precisamos conhecer sobre a realidade da escola, saber sobre a vida no campo” (JANAINA, 2015). Outra participante afirmou: “Somos capazes!!! Eu particularmente pretendo organizar uma turma com professores do campo para desenvolver o curso e poder discutir melhor com os colegas as alterações sugeridas” (JANAINA). Também, Janaina destacou aprendizados constados entre os participantes:

Difícil expressar essa profusão de expectativas iniciais, anseios, sentimentos e o que realmente estava acontecendo naquele momento. Mas, acredita-se que a mistura de tudo fez com que o GT se superasse. Nem a pesquisadora parecia acreditar que cada colega do GT estava mostrando o melhor de si.

Em outra passagem, a autora afirma que o “[...] processo foi além do esperado. Acredita-se que os avanços e retrocessos, bem como, os conflitos durante o processo mostraram a direção a ser seguida: a busca pelo conhecimento” (JANAINA). E conclui: “E, como resultado dessa proposta percebeu-se que articular a cultura do campo com as novas tecnologias na educação é algo básico para uma perspectiva de se pensar a educação dos sujeitos do campo num paradigma de educação libertador” (JANAINA). Tal perspectiva vai ao encontro do que Freire (1983, p. 69) afirma:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Gestão democrática é uma subcategoria que emergiu com a intervenção desenvolvida no município do São Sepé (RS), com a participação de diretores das escolas, presidentes dos conselhos escolares, os conselheiros municipais de educação e representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, resultando no TCC sobre o Conselho Municipal de Educação, apresentado por Alicia. A partir desta intervenção, a autora afirma:

O registro realizado pelo grupo permitiu concluir que estes estão, aos poucos, percebendo a importante contribuição que a participação da coletividade pode trazer para a melhoria do ensino oferecido pela escola. Quanto mais pessoas estiverem reunidas discutindo os processos de ensino e aprendizagem da escola, bem como participando ativamente dos processos de planejamento da mesma, maior será a possibilidade de sucesso dos alunos. (ALICIA).

No decorrer da intervenção, discutiu-se temas relevantes, planejados com dinâmicas que propiciaram aprofundamentos sobre a importância da participação da sociedade no projeto da escola pública e da democratização da educação na localidade. Alicia constata também que há preocupação em comprometer a comunidade para construir um sistema educacional democrático, em que os conselhos escolares tenham seu espaço de atuação. Por isso, a autora afirma:

A atuação dos conselhos nas esferas administrativas e financeiras apresenta problemas devido ao fato dos conselheiros e não apenas estes, mas as equipes diretivas também não saberem quais as funções dos conselhos. O que dizer da função jurídica que de acordo com as análises realizadas, as escolas não compreendem que ela está presente no ordenamento legal da mesma que é o seu Regimento. No processo de desconhecimento das funções todos perdem, pois assim o Conselho perde seu poder de influência. (ALICIA).

A participação com o envolvimento da comunidade na proposta freireana de educação aparece desde seus primeiros trabalhos como educador no

Serviço Social da Indústria (Sesi) em Pernambuco (Brasil). Em *Pedagogia da Esperança*, o autor afirma:

Trabalhava então no SESI e, preocupado com as relações entre escolas e famílias, vinha experimentando caminhos que melhor possibilitassem o seu encontro, a compreensão da prática educativa realizada nas escolas, por parte das famílias; a compreensão das dificuldades que as famílias das áreas populares, enfrentando problemas, teriam para realizar sua atividade educativa. No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas. (FREIRE, 1992, p. 10).

Alicia revela que, após uma rodada da intervenção, os participantes elaboraram a avaliação e destacaram que “a formação foi bastante esclarecedora, sendo colocados vários questionamentos e debatido sobre a real função e importância do Conselho Escolar”.

## **Nas Secretarias Municipais de Educação**

As Secretarias Municipais de Educação são os espaços institucionais locais que têm a responsabilidade pela gestão, implementação e acompanhamento de políticas educacionais no âmbito de cada município. Embora a Constituição Federal de 1988 preveja o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, no Art. 211, parágrafo 2º, afirma que os municípios são responsáveis pelo ensino fundamental e a educação infantil (BRASIL, 1988). Para os estudantes do PPGedu, as secretarias municipais se constituem, também, em espaços de intervenção.

A partir da análise dos Relatórios Crítico-Reflexivos é possível compreender, na categoria “Nas Secretarias Municipais de Educação”, que os caminhos construídos por cada um dos estudantes foi singular. Desta forma, “a partir do diagnóstico da realidade escolar obtido através de entrevistas semiestruturadas realizadas com

os gestores, foi proposta a intervenção que teve como processo metodológico as rodas” (JOANA); Já Sofia afirma que “o projeto foi desenvolvido com base na metodologia de projetos de intervenção, pois essa valoriza a participação dos sujeitos”. Além disso, afirma-se que “o projeto foi desenvolvido na Secretaria [...] após uma pesquisa diagnóstica” (JOANA).

Consta nos TCC analisados que, em relação às metodologias desenvolvidas pelas pesquisadoras, há a perspectiva de quem olha o problema de “dentro”, nos locais de trabalho, “com” os colegas (não “para” os colegas), ao mesmo tempo em que analisa, questiona e discute a sua própria experiência de sujeito e de pesquisador. Estas impressões podem ser abstraídas das colocações destas pesquisadoras em discussão.

Ao iniciar o mestrado profissional em educação trazia a expectativa de como seria um curso de mestrado em que a proposta está na combinação entre pesquisa e prática. A possibilidade de construir o saber científico-acadêmico sem renunciar o saber fazer no dia a dia superou o que inicialmente eu esperava do curso. (JOANA).

Observa-se uma práxis que impregna o mundo com a sua presença criadora, que se desenvolve em um espaço físico, histórico e cultural. Uma primeira categoria freireana que se destaca é a rigorosidade de que “o aprendizado de um conteúdo que se dê à margem de ou sem incorporar o aprendizado maior que é o da rigorosidade do pensar no sentido da apreensão da razão de ser do objeto não possibilita a indispensável rapidez do raciocínio para responder àquela exigência” (FREIRE, 2000, p. 45).

Essas construções evidenciam que o método é uma construção que se efetiva no respeito aos princípios que o institui e permite que cada pesquisador construa seu percurso teórico-metodológico, conforme Freire (1992, p. 79) afirma: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. Este caminho foi construído na relação direta das pesquisadoras com seus pares e no processo dinâmico da pesquisa. As novidades anunciadas a partir do conhecimento podem ser, num primeiro momento, sintetizadas na fala da Joana:

Ao tentar compreender como acontecem as práticas de gestão no contexto da SME para garantia do direito à educação, percebi que para além das práticas estão os sujeitos pertencentes ao processo, os quais possuem uma grande capacidade de pensar e projetar, não podendo ficar com o papel apenas de executar tarefas. Esse projeto de intervenção me ajudou a repensar meu papel na secretaria de educação, assim como de meus colegas, onde nossas vivências e emoções circulam entre a alegria, pressão, parceria, individualismo, alienação, sonhos e esperança, mas esta é outra proposta em outro estudo.

Muito mais do que as realizações imediatas, de formulações que contribuíram para a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico para a Secretaria, o aprendizado do processo e as aprendizagens dos professores, técnicos e assessores, no movimento em que discutiam suas práticas e previam ações, a partir dos propósitos estabelecidos, que eram o de formação para a equipe da SME e a construção do Projeto Político-Pedagógico da Secretaria, evidencia a dimensão política do processo, no sentido da descoberta de si como sujeito e não apenas como um técnico tarefeiro que realiza e põe em prática ações necessárias e externamente definidas. As pesquisas transformam:

Os homens [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão ao atuarem em função de finalidades que propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo da sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se podem com ele ficar [...] não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 1983, p. 89).

A tomada de consciência do que fazemos constitui-nos e constitui-se ponto de partida para “intervirmos no mundo”. Desta forma, o projeto de intervenção construído na relação dialógica com a equipe da SME, evidenciada através da discussão e da avaliação das práticas com o intuito de propor “ações possíveis para a solução dos problemas” (JOANA), materializa a esperança de novas construções.

A análise dos Relatórios Crítico-Reflexivos indica que ambas envolveram as equipes gestoras das escolas vinculadas às Secretarias Municipais.

Nestes, o protagonismo dos sujeitos representou a viabilização do trabalho, o que tem sido uma característica relevante e presente neste tipo de pesquisa. Assim,

Analisando o objetivo geral do projeto de intervenção realizado, que era construir um espaço de formação a fim de promover a participação das gestoras municipais de acordo com os princípios da gestão democrático-participativa para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino, penso que, referente à participação das gestoras o relatório foi evidenciando o aumento das manifestações, das explicitações de ideias, sugestões, críticas, o que pode ser percebido como aprendizagem de participação, encaminhando para a transformação. [...] Quando iniciei o trabalho com as gestoras, foi um desafio propor um novo formato de fórum, pois as gestoras estavam acostumadas com reuniões somente de ‘recados’. Mas elas aceitaram as propostas diferentes de trabalho e, assim, planejamos juntas o Fórum de Gestores, promovendo a participação. (SOFIA).

Pelo depoimento avaliativo da autora pode-se dizer que no decorrer do processo foram sendo construídas novas sínteses, novas estratégias, novas possibilidades que foram produzindo novas relações, instituindo novos espaços de interlocução. Entendemos que é no encontro, mesmo que inicialmente tutelado, que está o gérmen da tomada de consciência, e que “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores” (FREIRE, 1980, p. 28).

Nos relatos dos trabalhos, encontramos, recorrentemente, afirmativas que nos levam a compreender que as pesquisas desencadeadas pelos mestrados constituem-se num fértil processo de discussão, reflexão, crítica e novas elaborações do instituído. Desta forma,

Com a formação as equipes gestoras foram desafiadas a elaborar, coletivamente, um planejamento de gestão, considerando que esta é a forma de garantir a estrutura organizacional da escola. As rotinas de planejamento e estudo eram consideradas apenas para cumprir uma exigência da mantenedora, atualmente, existem espaços destinados ao planejamento e sua execução como, por exemplo, a previsão no calendário escolar para estudos sistemáticos com encontros mensais entre as equipes diretivas e os professores,

onde é tratado assunto essencialmente pedagógico, eliminando o caráter meramente administrativo que era observado nas reuniões nas escolas. A formação da equipe gestora abriu espaços para uma nova configuração de estudo coletivo na escola e, também fora dela como as formações subsequentes que estão acontecendo no município. (SOFIA).

Conforme Freire (1983, p. 103), “esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora”.

## Considerações finais

A metodologia da pesquisa no PPGEduc apresenta alguns desafios, tensionamentos e ensinamentos em relação às metodologias historicamente construídas e socialmente legitimadas. Isso quer dizer que a primeira “criação” refere-se à inserção profissional do pesquisador. Portanto, tem-se uma pesquisa, além de comprometida, interessada e construída “de dentro para fora”, há uma inversão do processo de inserção do pesquisador. Se, tradicionalmente, o pesquisador é o sujeito que se afasta do seu espaço de atuação e elabora, define um problema a ser investigado, no PPGEduc este processo brota no âmago do ofício, do ambiente de inserção: o pesquisador se constrói, se institui no seu fazer cotidiano e na relação com seus pares, vai percebendo e delineando o que vai assumir como problema a ser tratado.

Para Triviños (1987), o ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida tem importância essencial na compreensão mais clara de suas atividades. O meio imprime ao sujeito que nele vive traços peculiares que são desvendados à luz da compreensão dos significados que ele próprio estabelece. Desta maneira, pode-se dizer que o pesquisador que se constitui a partir de inserção de seu contexto tem possibilidades de produzir compreensões efetivas, ou seja, potencialmente, é portador de um menor risco de produzir interpretações equivocadas desta realidade que o envolve. Pode-se dizer ainda que a pesquisa que se realiza tendo como condição a inserção profissional do pesquisador contribui para que os valores do grupo não sejam tão diversos dos do pesquisador. Sobre o pesquisador, Triviños

(1987, p. 141) diz: “ele é uma pessoa que deseja conhecer aspectos da vida de outras pessoas. Estas, como todos os grupos humanos, têm seus próprios valores, que podem ser muito diferentes dos valores dos pesquisadores”.

Essa afirmação ilustra e explicita o processo de pesquisa realizado pelas mestrandas nos TCC analisados, os quais não se restringiram ao levantamento de dados com fins meramente acadêmicos e focam em uma educação problematizadora. Ao contrário, desde o início o propósito de intervir na realidade dos fatos foi evidenciado. Para Joana “se construiu o projeto [...] por meio do qual os sujeitos, participantes, inclusive eu enquanto pesquisadora e parte deste grupo puderam, de forma ativa, discutir nossas práticas e prever ações possíveis para a solução dos problemas”. Os resultados constados nos TCC revelam uma educação problematizadora, categoria central na proposta de Freire. Segundo o autor:

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas, também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. (FREIRE, 1983, p 113).

A partir dessas colocações pode-se destacar que há o envolvimento das pesquisadoras e a tomada de posição dos sujeitos, colocando-se no centro do processo. A leitura dos relatórios evidencia o envolvimento e o protagonismo dos sujeitos envolvidos. Talvez isso decorra da natureza da pesquisa exigida no curso, ou seja, uma pesquisa que dialoga com a realidade dos fatos, com os sujeitos envolvidos e com os problemas formulados, ainda porque esta tem como princípio a formulação, a compreensão e a construção de alternativas para resolver os problemas anunciados.

As pesquisas apresentadas nos Relatórios Crítico-Reflexivos partem do pressuposto de que os sujeitos envolvidos participam, efetivamente, não só da apropriação da realidade investigada, mas também protagonizam a construção de alternativas que levem à transformação daquelas situações apreendidas e compreendidas como entraves ou limites para a construção de uma escola democrática.

Para discutir os resultados das pesquisas apresentadas nos TCC em interlocução com a Investigação dialógica, busca-se colocar em diálogo os dados obtidos nas pesquisas de intervenção com Freire (2002, p. 32), que afirma: “[...] pesquise para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Observou-se um limite nos relatórios de pesquisa selecionados; refere-se à falta de uma avaliação mais complexa em relação àquelas propostas que, no decorrer da intervenção, chamaram atenção por seus entraves. Realizar uma avaliação rigorosa da intervenção não desmerece a proposta, pelo contrário: a descrição dos aspectos que não deram certo é relevante para outros pesquisadores ou professores que desejam levar a cabo propostas semelhantes. Por meio da descrição e avaliação de tais elementos, é possível ao pesquisador indicar novas formas de agir/pesquisar.

A experiência na qual estamos envolvidos tem mostrado que o Mestrado Profissional em Educação pode constituir-se em um espaço permanente de discussão, reflexão e efetiva apropriação da realidade através da tomada de consciência e conscientização, propaladas por Freire, e que se constituem dimensões essenciais para que possamos caminhar na direção da superação da sociedade da exploração para a construção de uma sociedade mais igualitária. O Curso do Mestrado Profissional em Educação oportuniza a professores em efetivo exercício, com vínculo com a rede pública da educação, interessados na gestão da educação, revisar criticamente o aparato teórico-metodológico que tem fundamentado o planejamento de suas práticas, na direção de capacitá-los à produção de conhecimentos geradores de novas rotinas de trabalho. As pesquisas e a execução dos projetos de intervenção dos mestrandos têm produzido repercussões na região, atendendo profissionais que atuam nas escolas, nas Secretarias Municipais de Educação e nas Coordenadorias.

A intervenção que se realiza, pode-se dizer, perde o caráter autoritário do qual o termo se reveste e passa a assumir a dimensão da amorosidade, de tornar-se sujeito, e sujeito é o que intervém. E é nestas intervenções analisadas em decorrência dos

projetos concretizados pelos mestrados que se podem afirmar as repercussões observadas: uma das mais marcantes é exatamente o assumir-se e perceber-se na relação com seus pares, sujeitos produtores de conhecimentos, de construção de alternativas e de afirmação de uma autonomia que não é concedida e nem tutelada, mas que se constrói no fazer-se.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- \_\_\_\_\_. Portaria Normativa Capes nº 17, de 28 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Seção 1, p. 20-21.
- CASSANDRE, M. **Metodologias intervencionistas na perspectiva da teoria da atividade histórico-cultural: um aporte metodológico para estudos organizacionais**. 2012. 301f. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Administração, Universidade Positivo, Curitiba, 2012.
- DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- DANIELS, H. **Vygotski e a pesquisa**. São Paulo: Loyola, 2008.
- DARIZ, M. R. **Vídeo educativo-interativo: uma intervenção à luz da teoria histórico-cultural para promover a aprendizagem da ambiguidade lexical**. 2013. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2013.
- ENGESTRÖM, Yrjo. From design experiments to formative interventions. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, p. 598-628, Oct. 2011.
- FREIRE, P. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1997.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983.
- \_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 14 maio 2010.
- NEVES, A. B. **Oficinas de jogos teatrais e suas repercussões em escolares**. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012.
- OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ROCHFORT, R. S. **Ensinar a ensinar... aprender para ensinar! As aprendizagens na formação inicial em Educação Física nas perspectivas das Teorias Histórico-Cultural e da Atividade**. 2012. 347f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2012.
- SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, p. 571-597, 2011.

SANNINO, A.; SUTTER, B. Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: classical legacy and contemporary developments. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, p. 557-570, 2011.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 09 maio 2016.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1997.

\_\_\_\_\_. **The collected works of L. S. Vygotsky**. New York: Plenum, 1999.

*Recebido em: 20/07/2016*

*Aprovado em: 01/09/2016*



Estudos





# PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA EL TRATAMIENTO DE LA OBESIDAD INFANTIL BASADO EN VIDEOJUEGOS ACTIVOS

*Carina Soledad González González (Universidad de La Laguna)\**

*Nazaret Gómez del Rio (Universidad de La Laguna)\*\**

*Vicente Navarro Adelantado (Universidad de La Laguna)\*\*\**

## RESUMEN

La obesidad infantil es la enfermedad crónica con mayor prevalencia en los países desarrollados y en vías de desarrollo. Los últimos estudios mostraron que Canarias es la comunidad española con el índice de obesidad infantil más alto. Sin embargo, esta enfermedad es fácil de prevenir, educando desde niños en hábitos saludables, y el desarrollo de las TICs en general y los videojuegos en particular, representan una oportunidad de trabajar para alcanzar un cambio. Por ello, en este trabajo se presenta el diseño de un programa de intervención educativa para el tratamiento de la obesidad infantil. Este programa está destinado a niños y niñas de 8 a 12 años de edad con obesidad y que acuden por primera vez al Servicio de Pediatría del Hospital Universitario de Canarias, y actualmente está siendo validado. Los resultados parciales muestran que la satisfacción de los menores con el programa es alta, destacando el enfoque en juegos. Asimismo, el 100% de los niños y niñas creen que han aprendido a través del programa de intervención educativa, y que tanto la actividad física (91,7%), como la alimentación saludable (90,9%) han cambiado sus hábitos de vida.

**Palabras clave:** Obesidad-infantil. Tratamiento. Educación. Hábitos saludables. Videojuegos.

## ABSTRACT

### EDUCATIONAL INTERVENTION PROGRAM FOR THE TREATMENT OF CHILDHOOD OBESITY BASED ON ACTIVE VIDEO GAMES

Childhood obesity is the most prevalent chronic disease, both in developed and in developing countries. Recent studies showed that the Canary Islands is the Spanish community with the highest rate of childhood obesity. However, this disease is easily preventable by educating children from unhealthy habits, and the development of ICT in general, and video games in particular, represent an opportunity to work towards

---

\* Doctora en Informática. Grupo de Investigación Interacción, Tecnología y Educación (ITED). Escuela de Ingeniería y Tecnología. Universidad de La Laguna. La Laguna. Tenerife. 38204. España. E-mail: [cjgonza@ull.edu.es](mailto:cjgonza@ull.edu.es)

\*\* Mg. Investigación, Gestión y Calidad en Cuidados para la Salud. Grupo de Investigación Interacción, Tecnología y Educación (ITED). Facultad de Ciencias de La Salud. La Laguna. Universidad de La Laguna. Tenerife. 38204. España. E-mail: [ngomezde@ull.edu.es](mailto:ngomezde@ull.edu.es)

\*\*\* Doctor en Educación Física. Grupo de Investigación Interacción, Tecnología y Educación (ITED). Facultad de Educación. Universidad de La Laguna. La Laguna. Tenerife. 38204. España. E-mail: [ngomezde@ull.edu.es](mailto:ngomezde@ull.edu.es)

the change. So, in this paper we present the design of an educational intervention program for treatment of childhood obesity. This program is intended for children from 8 to 12 years old with obesity attending for the first time at the Pediatric Service of the Hospital Universitario de Canarias. This program is currently being validated. Partial results show that satisfaction under the program is high, highlighting the focus on games. Also, 100% of children believe they have learned through educational intervention program, and both physical activity (91.7%), as healthy eating (90.9%) have changed their lifetime habits.

**Keywords:** Childhood obesity. Treatment. Education. Healthy habits. Games. Video games.

## RESUMO

### PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA O TRATAMENTO DA OBESIDADE INFANTIL BASEADO EM VÍDEOJOGOS ATIVOS

A obesidade infantil é a doença crônica mais prevalente nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Estudos recentes mostraram que as Canárias é a comunidade espanhola com a maior taxa de obesidade infantil. No entanto, esta doença é facilmente evitável se educar as crianças com hábitos saudáveis. E o desenvolvimento das TICs em geral e dos videojogos em particular representam uma oportunidade de trabalhar para uma mudança. Por isso, neste trabalho se apresenta a concepção de um programa de intervenção educativa para o tratamento da obesidade infantil. Este programa é destinado a crianças de 8 a 12 anos com obesidade e que vão pela primeira vez ao Serviço de Pediatria do Hospital Universitário de Canárias, e atualmente está sendo validado. Os resultados parciais mostram que a satisfação no âmbito do programa é alta, com destaque para o foco em jogos. Além disso, 100% das crianças acreditam que aprenderam através do programa de intervenção educativa, e que tanto a atividade física (91,7%), como uma alimentação saudável (90,9%) mudaram seus hábitos de vida.

**Palavras-chave:** Obesidade-infantil. Tratamento. Educação. Hábitos saudáveis. Jogos. Videogames.

## 1. Introducción

En 2004, la OMS declara la obesidad como la epidemia del s. XXI tras alcanzar proporciones mundiales, aunque ya desde 1998 en su informe mundial de la salud hablaba de la obesidad como un problema de salud emergente (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, 2004, 2014). Esta epidemia afecta principalmente a los países desarrollados y en vías de desarrollo, aunque ya no es exclusivo de países de altos ingresos y empieza a estar presente en países pobres, afectando a toda la población desde la infancia hasta la edad adulta. En España, esta enfermedad la padece el 62% de su población según datos del Estudio de Nutrición y Riesgo Cardiovascular en España (SOCIEDAD

ESPAÑOLA PARA EL ESTUDIO DE LA OBESIDAD, 2013). El sobrepeso y la obesidad son el quinto factor de riesgo de defunción en el mundo, y se le atribuyen cerca de tres millones de muertes al año (FRENK, 2013). Los problemas de salud derivados de padecer sobrepeso u obesidad se calculan en el 58% de la carga de diabetes, el 21% de cardiopatías isquémicas, y entre el 8% y 42% de algunos cánceres y estos riesgos crecen en proporción al aumento de peso corporal (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, 2014). La obesidad ha ido aumentando de forma progresiva en las últimas décadas (AGENCIA ESPAÑOLA DE SEGURIDAD ALIMENTARIA, 2005; EZZATI; RIBOLI,

2013), y la obesidad en la población pediátrica se ha convertido en uno de los problemas más graves de la salud pública, estimándose que cerca de 42 millones de niños menores de cinco años tenían sobrepeso u obesidad en 2010, 35 de los cuales viven en países desarrollados.<sup>1</sup>

Los responsables del crecimiento de las cifras de obesidad infantil en el mundo son los cambios en los estilos de vida, y el desarrollo social y laboral que han sufrido la mayoría de las poblaciones: los alimentos tradicionales han sido reemplazados por alimentos más ricos en calorías, grasas, y azúcares, además de favorecerse una mala alimentación basada en bollería (industria alimentaria) aperitivos, sal y pobre en fruta, verdura, hortalizas y legumbres, se realiza poca o ninguna actividad física debido, entre otras razones, al mayor nivel de urbanización y mecanización, a la evolución de los sistemas de transporte, los cambios en políticas sociales y sanitarias, el planteamiento urbano que deja poco espacio a zona verdes, y al largo tiempo que pasan los escolares realizando actividades de ocio sedentarias frente al ordenador o al televisor son algunos de ellos (CUSSÓ SEGURA; GARRABOU SEGURA, 2007).

En España, los cambios de estilo de vida y al desarrollo del Sistema Nacional Sanitario, entre otros factores, provocaron la aparición de nuevos problemas sanitarios, las enfermedades no transmisibles, como la obesidad sustituyeron a las enfermedades infecciosas. En Canarias este crecimiento de las cifras de obesidad se debe al desarrollo económico que se produjo con el turismo y a la migración del campo a las grandes ciudades, lo que conlleva un cambio en los hábitos alimenticios, y la sustitución de la comida tradicional por una rica en grasas (SOCIEDAD ESPAÑOLA PARA EL ESTUDIO DE LA OBESIDAD, 2013). En Brasil, en las últimas tres décadas el número total de niños y niñas brasileños con sobrepeso aumentó de alrededor del 9% en los años 70 a aproximadamente el 13% en los años 80, llegando a un 33,5% en 2009, cuando se realizó la última encuesta sobre el tema la Encuesta

de Presupuestos Familiares (EPF) del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) (INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR, 2015). Una de las principales razones de este aumento es el cambio de hábitos en la alimentación de los brasileños que han cambiado de consumir productos caseros a productos ultra procesados (INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR, 2015).

En este artículo veremos algunas investigaciones y programas de intervención que han sido desarrollados para tratar y prevenir la obesidad infantil, y en particular, nos centraremos en aquellos estudios que utilizan videojuegos y miden su eficacia. Luego, presentaremos el diseño de un programa de intervención educativo utilizando videojuegos activos y juegos motores para el apoyo al tratamiento ambulatorio de la obesidad (PROGRAMA DE VIDEOJUEGOS ACTIVOS PARA EL TRATAMIENTO AMBULATORIO DE LA OBESIDAD, 2016), diseñado y desarrollado por el Grupo de Investigación Interacción, Tecnología y Educación (ITED) de la Universidad de La Laguna, y algunos resultados parciales del mismo.

## 2. Videojuegos y promoción de hábitos de vida saludables

En la actual sociedad del s. XIX, rodeada de tecnología y con elevados índices de sedentarismo, los videojuegos activos se presentan como una nueva herramienta que puede ayudar a la sociedad no solo en su ámbito de entretenimiento sino también puede reportar beneficios para la salud pública (ALVES, 2013). Algunos estudios recientes destacan el papel que pueden desempeñar los videojuegos en la promoción de conductas saludables así como las posibilidades que ofrecen para hacer frente a la obesidad infantil, ya hacen referencia al potencial de los videojuegos activos como herramienta de promoción de la actividad física (BARANOWSKI et al, 2008; BELTRÁN-CARRILLO; VALENCIA-PERIS; MOLINA-ALVENTOS, 2011; HILLIER, 2008).

Teniendo presente esta realidad, se hace necesario encontrar nuevas maneras de motivar a los menores en la práctica de la actividad física. Los videojuegos activos pueden ser útiles para diseñar

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido posible gracias al Proyecto “Programa de Videojuegos activos para el Tratamiento Ambulatorio de la Obesidad (PROVITAO)” Ref. OBE05, financiado por la Fundación Cajacanarias dentro de la línea de Proyectos de Investigación Sanitaria.

programas de ejercicio personalizados y conseguir aumentar la actividad entre niños y adolescentes con sobrepeso. Actualmente, se ha comprobado que los escenarios virtuales reducen la sensación de esfuerzo del niño además de aumentar su motivación, lo que convierte a los videojuegos activos en una nueva alternativa para el mantenimiento de un estilo de vida activa (LÓPEZ et al, 2015; ZURANO CONCHES, 2011). Por lo tanto, se hace evidente que los videojuegos activos pueden convertirse en la nueva herramienta para entender la relación entre los videojuegos y la salud de la población infanto-juvenil.

El término Exergaming deriva de la combinación de las palabras *exercise* y *gaming*, poniendo en común el juego virtual y el ejercicio (CUBEROS et al, 2015), y aunque esta definición se ha usado durante mucho tiempo para referirse a los videojuegos activos, actualmente se entiende que existen diversas categorías en este ámbito y que este término se refiere sólo a un tipo de juegos activos. Por lo tanto, podemos clasificar los videojuegos en tres tipos: Exergames, Juegos deportivos y Juegos de aprendizaje, como se puede observar en el Cuadro 1 (GONZALEZ GONZÁLEZ; NAVARRO ADELANTADO, 2015).

**Cuadro 1** – Categorías de videojuegos activos

Categorías	Ejemplos
Exergames	Dance Dance Revolution, Wii Fit, GZ Endurance Cycle, Sony Eye Toy
Juegos deportivos	BrainBreaks, Sportwall XerTrainer, Makoto, LightSpace Wall
Juegos de aprendizaje	FootPOWR, GZ Kids-Sport, NeuroActive BrainBike

Fuente: Elaboración propia.

Con determinados videojuegos y dispositivos, algunos de ellos ampliamente comercializados, jugar puede ser un ejercicio saludable y hacer ejercicio puede ser divertido. En este caso, algunos dispositivos se orientan a los ejercicios repetitivos de rehabilitación y otros simplemente a mejorar la forma física, como el Wii Fit. Algunos dispositivos comerciales, tales como la Wii o la Kinect, están siendo utilizados por la medicina para utilizarlos en la terapia ocupacional o en rehabilitación (CLARK et al, 2010). Por otra parte, encontramos diferentes tipos de software orientados a la salud, tales como los videojuegos para la prevención y promoción de la salud, otros para la mejora de la salud y por último, videojuegos destinados a la formación del personal sanitario (SERRANO, 2010).

La actividad física no solo tiene efectos fisiológicos y sobre la salud física, sino que también repercute positivamente sobre el bienestar psicológico del niño obeso, aumentando la autoestima, la satisfacción vital, y la adaptación social (formar parte de clubes o equipos favorece que se establezcan lazos de amistad). La investigación ha mostrado que los niños obesos tienen generalmente baja

autoeficacia deportiva percibida e insatisfacción corporal, y que por esta razón suelen llevar una vida más sedentaria (SOUTHALL; OKELY; STEELE, 2004). La primera dificultad que se encuentran los pediatras en la aplicación de la prescripción de hacer deporte en los niños y niñas con obesidad que están en tratamiento, es la falta de motivación. Es necesario, por tanto, establecer programas de actividad física adaptados a las condiciones de cada niño y niña, adaptando las metas, y el nivel de esfuerzo subjetivo, para evitar de esta manera que se sientan desmotivados, y abandonen la práctica (GUIXERES et al, 2011). Sin embargo, existen pocos estudios en la literatura que evalúen la eficacia real de la utilización de estos juegos como medio de favorecer la actividad física entre niños y adolescentes, y muy pocos que se centren en su utilización como parte del tratamiento en niños obesos probablemente porque se trata de un fenómeno relativamente nuevo. Aun así, los programas de intervención centrados en aumentar la actividad física son una forma efectiva de invertir el dinero público para prevenir la obesidad (MOYA MARTÍNEZ, 2011).

En relación al mundo de los videojuegos y su uso como una aplicación para promover hábitos de vida saludable, destacan por su impacto e innovación algunos sistemas o plataformas que comentaremos seguidamente.

Let's Move! (¡A moverse!)<sup>2</sup> es un programa integral creado por Michael Obama en 2010 para prevenir y tratar la obesidad infantil, en él se incluyó un concurso para premiar la mejor aplicación destinada a la salud infantil. El ganador fue el juego *Smash your Food* (Aplasta tu comida), donde literalmente el niño o niña simula aplastar la comida con un compresor para ver el contenido de sal, azúcar y grasa de diferentes alimentos.

Una aplicación similar de Medtronic, líder mundial en tecnología médica, es "Contando Carbohidratos con Lenny"<sup>3</sup>, un León que enseña a los niños con diabetes a aprender el contenido de carbohidratos de los alimentos.

Leap Frog es una de las compañías que fabrica juguetes digitales más conocidas a nivel mundial, esta empresa estadounidense fabrica LeapBand,<sup>4</sup> una band donde los niños pueden interactuar con una mascota virtual, esta les obliga a mantenerse en movimientos mediante una serie de actividades y retos, y así fomentar un estilo de vida más saludable.

La empresa Hopelab, sin fines de lucro y orientada a potenciar la tecnología para mejorar la salud de los niños, creó Zamzee, que actualmente ha pasado a formar parte de WellTok.<sup>5</sup> Zamzee es un programa para fomentar la actividad física entre los adolescentes, para ello premia la cantidad de ejercicio realizado con "Pointz" o Puntos (correr, saltar, pasear). Esta actividad física se registra con un dispositivo (acelerómetro) que deben llevar siempre encima, y que al conectarse al ordenador calcula la cantidad de puntos que has generado y que luego se pueden canjear por productos de las empresas que participan, desde personalizaciones de Zamzee hasta dispositivos iPod o donaciones. Los resultados aplauden la eficacia del producto

que en 6 meses ha visto como la actividad de los niños ha aumentado en un 59% respecto a sus otros compañeros.

Otro sistema muy parecido al anterior es el creado por la compañía GeoPalz,<sup>6</sup> iBitz está orientado a fomentar la actividad física a niños, y mide la cantidad de pasos que dan los niños mediante un podómetro. Con él los niños pueden ver los pasos que han dado e introducirlos en la web. Los pasos se convierten en puntos canjeables por regalos en diferentes portales que los padres han seleccionado previamente y a los que han puesto un precio en puntos. Además, el número de puntos recogidos durante el día van a comprar unos minutos de juego, cuando expiren, el juego se cierra hasta que el niño se mueva un poco más. GeoPalz se ha asociado con desarrolladores de juego de manera que los puntos del niño puedan ser utilizados para conseguir secretos y logros en unos juegos determinados.

En Brasil, también se han desarrollado programas de intervención y estudios con exergames, como por ejemplo, el proyecto *Criança em Movimento*.<sup>7</sup> En este sentido, existe un exergame denominado Peggo, específicamente diseñado por la Universidad Federal de Pernambuco para combatir la obesidad infantil, en el que se utiliza una cámara web como una herramienta de interacción entre el usuario y el sistema (BARROS et al, 2013). En Canarias, se ha desarrollado una plataforma de realización de juegos activos basada en el sensor Kinect de Microsoft (c) denominado TANGO:H (Tangible Goals: Health) (GONZALEZ et al, 2013). La potencia de TANGO:H reside en su capacidad de generación de ejercicios, es decir, no es una plataforma estática en la que los ejercicios o juegos están plenamente definidos e integrados, sino que permite la implementación de estos mediante un configurador que hace sencilla esta tarea. El programa es capaz de interpretar y ejecutar los ejercicios previamente creados por un fisioterapeuta o especialista en educación en el editor Tango:H Designer (Tangible Goals: Health Designer). El usuario realiza los ejercicios previamente creados en forma de un videojuego, interactuando con el sistema a través de movimientos corporales y ges-

2 Página web del programa Let's Move: <<http://www.letsmove.gov/en-espanol>>.

3 Página de descarga en iTunes del programa Contando Carbohidratos con Lenny: <<https://itunes.apple.com/us/app/contando-carbohidratos-con/id464296487?mt=8>>.

4 Página del producto Leapfrog: <<http://www.leapfrog.com/en-us/products/leapband>>.

5 Página del producto Zamee: <<https://www.zamzee.com/>>.

6 Página web del producto Geopalz: <<http://geopalz.com/>>.

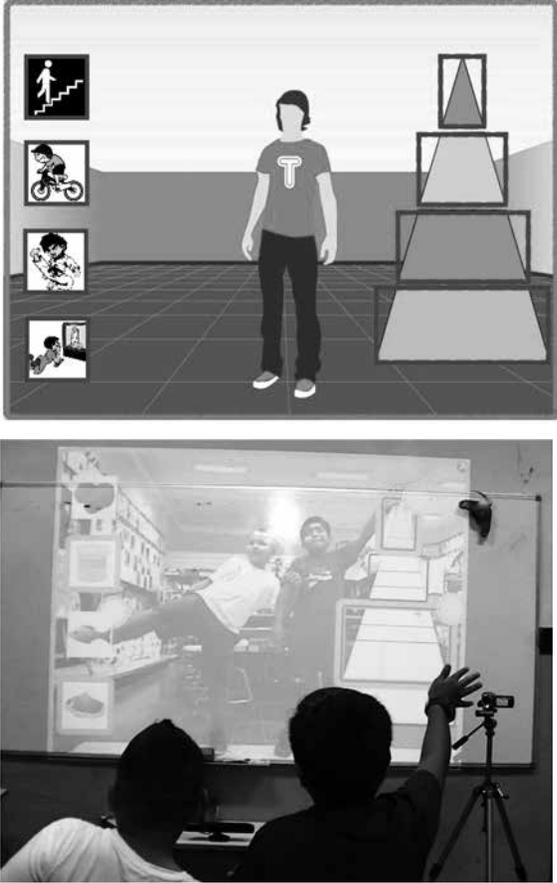
7 Proyecto "Criança em Movimento": <<http://projetcriancaemmovimento.blogspot.ca/2012/06/vidеоgame-pode-ajudar-combater.html>>.

tos. La combinación entre el editor y los módulos de juego permite la creación de una gran variedad de ejercicios, personalizados y adaptados a las características de los usuarios. La aplicación posee una

interfaz sencilla que guía al usuario en la selección y ejecución de los ejercicios disponibles.

Lo Cuadro 2 muestra un ejemplo de diseño de un ejercicio para una sesión con TANGO:H Designer.

**Cuadro 2** – Ejemplo de ejercicio de una sesión usando TANGO

<b>Sesión “Pirámide de la actividad física”</b>	
<p><b>Ejercicio 1</b></p> <p>El jugador debe emparejar las diferentes actividades que le aparecen a la izquierda con la posición de la pirámide de la actividad física que corresponda.</p>	<p><b>Título:</b> Une cada actividad en el lugar de la pirámide que corresponda.  <b>Tipo de ejercicio:</b> Cognitivo de emparejamiento  <b>Modo de juego:</b> Colaborativo  <b>Número de pasos:</b> 2  <b>Número total de objetivos alcanzables:</b> 7  <b>Número total de distractores:</b> 0  <b>Duración máxima para máxima puntuación:</b> 56 segundos  <b>Máximo de puntos:</b> 320  <b>Mínimo de puntos:</b> 16  <b>Normas especiales:</b> Se les pide a la pareja de jugadores que se coja del brazo y que sólo pueden tocar los objetivos con las manos y piernas libres.</p>
<p><b>Paso 1</b></p> <p><b>Número de fases:</b> 4</p> <p><b>Número de objetivos alcanzables:</b> 8</p> <p><b>Número de distractores</b></p>	

**Fuente:** Elaboración propia.

Haunque algunos estudios han mostrado resultados positivos acerca de los costes energéticos de jugar a este tipo de juegos, este coste energético se eleva con la realización de esas mismas actividades virtuales en la realidad, indicando que este tipo de actividad no puede ser un sustituto de las actividades y deportes reales. Solo un pequeño número de videojuegos activos o “exergaming” consiguen que el niño realice una actividad física de intensidad moderada. A esto se le une, que hasta la fecha son muy pocos los estudios que tratan de estudiar los diferentes efectos de los videojuegos activos en niños y niñas con obesidad (FALCADE et al, 2013) y aún existen muy pocas investigaciones relacionadas con la aplicación de los videojuegos activos en la rehabilitación. Por lo tanto, se necesitan más estudios de mayor evidencia científica para evaluar la efectividad y sostenibilidad de este tipo de videojuegos activos así como su posible interés como herramienta clínica.

En este sentido, destacaremos el estudio “*Valoración de la intervención formativa con videojuego activo y juego motor en niños*” cuyo objetivo general era educar a los menores en hábitos de vida saludable a través de juegos motores y videojuegos activos. Esta intervención se llevó a cabo en el Colegio de San Fernando Duggi de Santa Cruz de Tenerife en un grupo seleccionado de 20 escolares de entre 8 y 12 años de edad, unos participaron en el grupo control y otros en el experimental. La intervención se realizó en 16 sesiones durante todo de octubre a diciembre de 2012 donde se trabajaban temas sobre hábitos de vida saludable realizando, en el colegio y en sus hogares, diferentes juegos motores y participando en juegos grupales con los videojuegos TANGO-H (Kinect) (GONZALEZ et al, 2013), isla SAVEH (Ordenador) (GONZÁLEZ-GONZÁLEZ; BLANCO-IZQUIERDO, 2012) y el Wii Fit Plus (Consola Wii). Además, los padres y madres también recibieron una sesión formativa sobre hábitos de vida saludables y videojuegos. Los resultados de dicha investigación demuestran la eficacia del programa formativo de estas características para promover el cambio de conductas relacionadas con los hábitos de vida saludables (GONZÁLEZ et al, 2016). El proyecto PROVITAO, que se describe a continuación, tiene sus orígenes en esta investigación.

### 3. Provitao: programa de intervención educativa para el tratamiento de la obesidad infantil

PROVITAO es un programa de intervención educativa utilizando videojuegos activos y juegos motores para el apoyo al tratamiento ambulatorio (en domicilio) de la obesidad infantil, que se propone mejorar la adhesión y cumplimiento terapéutico y la adquisición de hábitos saludables en menores y su entorno familiar. Es un proyecto desarrollado entre el Grupo de Investigación de Interacción, Tecnologías y Educación (ITED) de la Universidad de La Laguna y cuenta con la financiación de la Fundación CajaCanarias, en el marco del Programa de Ayudas para proyectos de Investigación Sanitaria, y con la colaboración del Servicio Canario de Salud, del Hospital Universitario de Canarias (HUC) y el Instituto de Tecnologías y Energías Renovables (ITER).

El objetivo principal del proyecto es validar la efectividad del modelo de intervención basado en juegos motores y videojuegos activos en el cambio de actitudes y hábitos saludables en niños con obesidad en una primera fase y con obesidad y diabetes tipo II en una segunda fase en comparación con el modelo actual de tratamiento que se lleva a cabo en las consultas médicas. Además de servir como herramienta para la prevención y promoción de la salud en estilos de vida saludables. Se cuenta para ello con un programa de intervención educativa para la educación en hábitos saludables. Dicho modelo es el que se plantea en este trabajo, junto a un programa de ejercicios, juegos motores y videojuegos comerciales y propios del grupo, tales como TANGO:H, para los pacientes y para los padres.

#### 3.1 Diseño del programa de intervención

La intervención educativa que se presenta a continuación pretende ser una herramienta eficaz que favorece la adquisición de hábitos saludables en los niños y niñas y sus familias, y que repercute en la mejora de la calidad de vida, actual y futura, de los menores que padecen obesidad infantil. De esta forma, los objetivos que persigue son los siguientes:

- Promover la adquisición y permanencia de hábitos de vida saludables en niños y niñas con sobrepeso/obesidad a través de la educación para la salud.
- Evaluar la influencia del programa de intervención educativa en menores con sobrepeso/obesidad.
- Promover una conciencia social sobre la importancia del desarrollo de la obesidad infantil (los problemas, las complicaciones a largo plazo, los costes sanitarios y sociales) y la prevención en este ámbito.

La metodología del estudio es cuasi-experimental, de corte longitudinal y prospectivo de 3 años de duración (desde marzo de 2014 hasta julio de 2017). Consta de dos fases, y en cada fase se dispone de un grupo control y un grupo experimental. El programa se realiza en el Hospital Universitario de Canarias (HUC), ubicado en la provincia de Santa Cruz de Tenerife, Comunidad Autónoma de Canarias, España, un centro asistencial dependiente de la Consejería de Sanidad del Gobierno de Canarias, orientado a la asistencia sanitaria de la zona norte de Tenerife, y que es hospital de referencia para la isla de La Palma. Para llevar a cabo el trabajo de campo y recogida de datos, se ha solicitado el permiso al Comité ético de investigación del HUC.

La realización de este trabajo ha seguido las directrices y principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos, según se recoge en la Declaración de Helsinki adoptada en la Asamblea de la Asociación Médica Mundial (AMM) en 1964, y en la última actualización de 2004. Se asegura por lo tanto, el conocimiento y aprobación por parte del Comité ético de Hospital Universitario de Canarias en calidad de entidad responsable, así como los propios padres o tutores responsables de los alumnos.

Se garantiza, además el anonimato de los participantes así como la confidencialidad de la información, siendo estos datos recabados utilizados únicamente con fines científico.

Se han realizado consentimientos informados diferenciados para los padres o tutores legales y para la participación de los niños. La participación es voluntaria, sin embargo, la aceptación de la participación implica el compromiso de colaboración de los padres y los niños. En la hoja de información se especifica el tipo de intervención y número de visitas que van a realizarse, así como el lugar donde tendrán que acudir y el número de horas que se dedicarán a la intervención y qué parámetros se van a valorar. También se explica que el período del estudio coincide con el curso escolar, la existencia de los diferentes grupos, la necesidad de ser grabados en vídeo para el análisis de datos y el cumplimiento de la ley de protección de datos.

Estas hojas informativas son claras evitando el uso de acrónimos para facilitar que los pacientes entiendan la información que se le está transmitiendo.

Aquellos niños y niñas que abandonen el estudio, no podrán ser reemplazados, ya que dadas las características del estudio, no se podría valorar el efecto del conjunto de la intervención.

La población diana son los niños y niñas diagnosticados de obesidad/diabetes tipo II vistos en las consultas externas de Pediatría del HUC. El número de niños obesidad que acuden al área de consultas de Pediatría es de 50 niños/ día. La muestra se compone de 40 niños y niñas de entre [8-12] años de edad cuyo IMC sea superior al P97 (indicador de obesidad infantil).

Los niños y niñas acuden a la consulta de pediatría del HUC y en la consulta se les invita y se les explica brevemente el objetivo del estudio. El médico realiza la primera recogida de variables, para confirmar la existencia de obesidad en el menor. En la consulta, se hace entrega de un documento informativo sobre el proyecto, con un pequeño cuestionario para saber si cumplen los criterios de inclusión o de exclusión del proyecto (Tabla 3). Posteriormente, en la reunión informativa se hace entrega de los consentimientos informados, para obtener acceso a los datos clínicos.

**Cuadro 3 – Criterios de inclusión y exclusión del estudio**

<b>Criterios</b>	
Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Niños/as entre 8 y 12 años con obesidad utilizando como criterio un IMC superior al Pc 97 para la primera fase del proyecto.</li> <li>-Niños/as entre 8 y 12 años con obesidad utilizando como criterio un IMC superior al Pc 97 y Diabetes tipo II para la segunda fase del proyecto.</li> <li>-Pacientes que acudan al servicio de Pediatría del HUC.</li> </ul>
Exclusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Niños y niñas que no cuenten con tecnologías de redes básicas en casa (ordenador e internet) y televisor. El proyecto se encargará de proporcionar el resto de herramientas tecnológicas requeridas para la intervención en el domicilio (sensor Kinect, consola Wii y Wii balance board) y en las sesiones grupales.</li> <li>-Niños y niñas cuyos padres no deseen participar en el proyecto.</li> <li>-Niños y niñas con deterioro cognitivo que impide participar en el proyecto.</li> <li>-Participación durante los últimos 12 meses en un ensayo clínico.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

Las variables e instrumentos de medida que se utilizan en el proyecto se dividen en función del área de análisis, las cuales se describen en lo Cuadro 4.

**Cuadro 4 – Medidas, instrumentos y momentos de la intervención por área disciplinar implicada**

<b>Áreas</b>	<b>Medidas</b>	<b>Instrumento utilizado</b>	<b>Momento de medida</b>
Médica	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Peso</li> <li>-Estatura</li> <li>-Pliegues cutáneos</li> <li>-Diámetros óseos</li> <li>-Perímetros musculares y corporales</li> <li>-Composición corporal e índice de masa corporal</li> <li>-Medidas fisiológicas</li> <li>-Esfuerzo percibido</li> </ul>	Pesa Altímetro Plicómetro Compás Cinta métrica Fórmula (según método tetracompartimental y somatotipo)  Pulsímetro y acelerómetro Escala del esfuerzo percibido	Pre y post       Sesiones (pre, durante y post)
Lúdico – emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estado emocional en el juego motor y con el videojuego</li> </ul>	Emodiana (GONZÁLEZ; NAVARRO-ADELANTADO; CAIROS, 2013)	Sesiones (pre y post)

Áreas	Medidas	Instrumento utilizado	Momento de medida
Interactividad	-Perfil del jugador -Uso de videojuego TANGO-H  -Experiencia usuario TANGO-H -Actitud hacia los videojuegos	-Entrevista de perfil de jugador -Grabación de videos - Registros de TANGO-H -Cuestionario de experiencia usuario -Adaptación del Cuestionario sobre uso y actitudes hacia los videojuegos (ALFAGEME; SÁNCHEZ, 2003)	- Pre -Sesiones  -Post -Pre y post
Psicología y pedagogía	-Relaciones interpersonales, relaciones con los padres, autoestima, confianza en sí mismo (NIÑOS y NIÑAS) -Conocimientos sobre hábitos de vida saludables, hábitos y actitudes hacia la Actividad Física y la alimentación (NIÑOS y NIÑAS) - Conocimientos sobre hábitos de vida saludables, hábitos y actitudes hacia la Actividad Física y la alimentación (PADRES/MADRES) -Índice de calidad de la dieta mediterránea -Satisfacción con la formación de los padres	-BASC (Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes) - Cuestionario propio  - Cuestionario propio  - KidMed - Cuestionario propio	-Pre y post

**Fuente:** Elaboración propia.

La intervención educativa se desarrolla en tres fases diferenciadas, las cuales se describen a continuación:

*1º Fase: Evaluación pre-intervención.* En esta etapa inicial se procede a la solicitud de permisos y a la preparación del trabajo de campo. Teniendo en cuenta el tipo de estudio, la población, muestra, variables e instrumentos, y los métodos de recogida y de análisis de la información relevante para la realización del estudio. Se realiza además un estudio descriptivo transversal de la muestra, siguiendo los objetivos siguientes:

- Valorar el entorno, los factores de riesgo,

los factores protectores, los hábitos no saludables, y el nivel de conocimiento que tienen los niños, y sus familias;

- Conocer la prevalencia de la obesidad y del sobrepeso de la muestra.

*2º Fase: Desarrollo de la intervención.* En esta fase se realiza un estudio analítico observacional longitudinal. Esta fase se organiza en los trimestres del curso escolar y se repite 2 años. Durante esta fase del estudio se lleva a cabo una intervención educativa y promocional sobre los hábitos y estilos de vida saludables a los menores participantes y sus familias.

Los objetivos a conseguir son:

- Proporcionar información sobre la importancia y necesidad de una alimentación adecuada durante las primeras etapas de vida, para prevenir la aparición de obesidad.
- Conocer la importancia tanto a nivel social como sanitario de padecer obesidad.
- Fomentar hábitos y estilos de vida saludables, promoviendo un cambio de conducta permanente.
- Desarrollar la autoestima individual, fomentar la comunicación y relación entre compañeros y con sus familias, crear un entorno familiar que refuerce los buenos hábitos para mejorar la calidad de vida de los pacientes con obesidad.

Se utiliza el juego social y activo como estrategia para la motivación y fomento de actitudes, capacidades y conocimiento de sí mismo, así como se ayudará a que los menores desarrollen actividades saludables que partan de sus propios intereses a través de un programa vocacional.

La intervención durante el primer trimestre del curso escolar se organiza de la siguiente manera:

1. Realización de sesiones grupales para niños y niñas. Durante las 12 semanas (3 meses) de la intervención grupal con juego motor, los participantes deberán acudir a sesiones grupales de 2 horas de duración una vez por semana, en las que hacen una actividad formativa de hábitos saludables y educación sanitaria sobre obesidad/diabetes (60 minutos), practican juegos motores tradicionales y realizan en parejas actividades de un videojuego activo con contenidos en hábitos saludables (60 minutos);
2. Realización de sesiones en domicilio para niños y niñas. Además deben realizar otras actividades semanales programadas para el domicilio, donde practicarán 30 minutos de videojuego comercial con contenido de actividad física (Wii Fit Plus);
3. Realización de actividad formativa para padres y madres.

Para los niños y niñas participantes se desarrolla un programa educativo, donde se establecen distintos talleres o sesiones formativas de 60 minutos de duración, que se imparten una vez a la semana.

Los temas que se imparten son:

- Los alimentos y los nutrientes. Contenido energético de los diferentes grupos de alimentos. Pirámide de alimentos;
- Patrones alimentarios del niño y del adolescente. Dificultades más comunes en relación con la alimentación a estas edades;
- Trastornos alimentarios en niños y del adolescente. Factores de riesgo;
- Valoración del estado nutricional, y percepción de la imagen corporal;
- Eliminar mitos sobre los alimentos y las dietas;
- Características de una dieta sana y equilibrada. Dieta mediterránea;
- Consejos para elegir la forma de preparar y cocinar;
- MasterChef Junior;
- El carrito de la compra;
- Ingesta emocional;
- Actividad física como hábito de vida saludable. Beneficios para la vida;
- Videojuegos. Mitos y creencias.

Para las distintas actividades que realizaremos con los niños y niñas se utilizan métodos expositivos y participativos mediante la dinámica de grupos, el uso de debates y juego de rol.

Para los padres y madres, se establece una sola sesión educativa de 90 minutos de duración, donde se tratan tres temas: los hábitos de vida saludables, la obesidad como una enfermedad, y las falsas creencias sobre los videojuegos.

La intervención durante el segundo trimestre del curso escolar se organiza de la siguiente manera:

1. Realización de sesiones en domicilio para niños y niñas. Durante las siguientes 12 semanas (3 meses), la intervención será individual y domiciliaria, apoyadas en TIC. Como herramientas TIC se utilizarán la videoconferencia y un videojuego comercial (Wii Fit Plus);
2. Creación de un proyecto vocacional. Se trabaja en la creación por los propios menores de un proyecto vocacional en relación al descubrimiento de actividades saludables que puedan gustarles y a su entorno. Esta actividad es tutorizada por un miembro del equipo de investigación a través de una se-

sión de videoconferencia semanal. Asimismo, se sigue con el programa de actividades con la Wii Fit Plus en el domicilio;

3. Contacto con los ayuntamientos, asociaciones, etc. de la zona de los menores para conocer los recursos y actividades saludables disponibles;
4. Realización de una actividad de orientación para padres y madres. Este trimestre incluye una actividad de orientación para padres y madres sobre la orientación vocacional de sus hijos/hijas.

Por último, la intervención durante tercer trimestre curso escolar se realiza de la siguiente forma:

1. Realización del proyecto vocacional. Durante las últimas 12 semanas (3 meses), la intervención será individual y domiciliaria, apoyadas en TIC. Como herramientas TIC se utiliza la videoconferencia. El objetivo de esta intervención trimestral es apoyar a los menores en el desarrollo de su propio proyecto vocacional en relación a las actividades saludables. Esta actividad es tutorizada por un miembro del equipo de investigación a través de una sesión de videoconferencia semanal;
2. Realización de una actividad de asesoramiento para padres y madres. Este trimestre incluye una actividad de asesoramiento para padres y madres sobre el apoyo al desarrollo del proyecto vocacional de sus hijos/hijas.

Dicha intervención se lleva a cabo en un espacio de un centro educativo, dotado de las infraestructuras necesarias, y en horario de tarde para no interferir en la vida escolar de los participantes.

### 3º Fase: Evaluación

- En esta fase se desea evaluar la influencia del programa de intervención educativa en menores con obesidad y validar la eficacia de las herramientas tecnológicas desarrolladas como soporte al tratamiento. Así que, cada 6 meses según consulta médica, y durante el siguiente año, se realizan evaluaciones antropométricas de los niños y niñas de ambos grupos (tanto experimental como control).

## 3.2 Valoración parcial del programa de intervención

Actualmente se están analizando los datos de los cursos en los que se ha realizado la intervención para medir la efectividad del programa en todas las áreas (médica, psicológica, interactiva, etc.). Sin embargo, podemos ya medir el grado de satisfacción respecto a los juegos de los participantes del programa a través del cuestionario de satisfacción que hemos utilizado con el grupo experimental del curso 2014-2015, quienes ya han finalizado la intervención. La tabla X muestra algunas respuestas de los 12 niños y niñas del grupo experimental frente a las preguntas realizadas sobre el programa de intervención, centradas en los juegos motores, videojuegos activos y el uso de la Wii en el domicilio.

**Cuadro 5** – Algunas preguntas del cuestionario de satisfacción del programa de intervención para los niños y niñas del grupo experimental.

Preguntas	Resultados				
	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
1. ¿Ibas con ganas a las sesiones semanales?	0%	0%	16,7%	25%	58,3%
2. ¿Te divertías en las sesiones semanales?	0%	0%	0%	33,3%	66,7%

3. ¿Qué te gustaba de las sesiones semanales?	<p>Los juegos y estar con los compañeros.  Porque me divertía juegos.  Mejorar en mis sesiones y divertirme mucho.  Que aprendía cosas nuevas y me divertía con todas las.  Jugar  Que jugaba y sudaba y me divertía mucho y además, aprendía.  Lo juegos  Todo lo que hacíamos.  Los juegos eran divertidos,  Que me divertía y tenía más amigos para jugar.  Tango: H.  Los juegos que hacíamos.</p>				
4. ¿Qué te animaba más a ir?	<p>Lo que aprendía (25%)  Jugar (33.3%)  Hacer actividad física (16.7%)  Ganar puntos para la clasificación (0%)  Estar con los compañeros (8.3%)  Estar con los profesionales(8.3%)  Mejorar mi estilo de vida (8.3%)  Otro (0%)</p>				
5. ¿Qué otras cosas que también te animaban a ir?	<p>Lo que aprendía (50%)  Jugar (58.3%)  Hacer actividad física (25%)  Ganar puntos para la clasificación (41.7%)  Estar con los compañeros (50%)  Estar con los profesionales(8.3%)  Mejorar mi estilo de vida (25%)  Otro (0%)</p>				
6. ¿Qué es lo que menos te gustaba de las sesiones semanales?	<p>Nada.  La emodiana  Nada  Me gustaba todo.  Nada, me gustaba todo.  Algunas cosas: la formación  Estar sentada en el suelo.</p>				
7. ¿Cuánto te gustaba la formación?	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
	0%	0%	25%	41,7%	33,3%
8. ¿Cuánto te gustaban los juegos de la formación?	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
	0%	0%	0%	50%	50,3%
9. ¿Cuánto te gustaban los juegos en la cancha?	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
	0%	0%	8,3%	25%	66,7%

10. ¿Cuánto te gustaba jugar con TANGO:H?	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
	0%	0%	16,7%	41,7%	41,7%
11. ¿Cuánto te gustaba pensar en cómo te sentías?	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
	8,3%	0%	58,3%	0%	33,3%
12. ¿Resultaba incómodo llevar puesto el pulsómetro y el podómetro?	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
	33,3%	33,3%	8,3%	16,7%	8,3%
13. ¿Te sentías bien haciendo los juegos en la cancha?	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
	0%	0%	16,7%	16,7%	66,7%
14. ¿Te sentías bien jugando con Tango:H?	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
	0%	0%	8,3%	33,3%	58,3%
15. ¿Te gustaba hacer las sesiones de actividad física con la Wii en casa?	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
	0%	0%	33,3%	8,3%	58,3%
16. ¿Qué te animaba más para hacer la Wii en casa?	Era divertido (58.3%) Hacer actividad física (25%) Ganar puntos para la clasificación (0%) Que era obligatorio (8.3%) Otro (8.3%)				
17. ¿Has aprendido cosas nuevas durante las sesiones de formación?	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
	0%	0%	16,7%	41,7%	41,7%
18. ¿Crees que lo que has aprendido es útil?	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
	8,3%	0%	25%	25%	41,7%
19. ¿Recomendarías el programa a un amigo?	Sí 91,7% (11) No 8,3% (1)				

20. ¿Fue divertido usar la Wii?	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
	0%	0%	16,7%	8,3%	75%
21. ¿Qué te animaba más a usar la Wii?	Que era divertido (58.3%) Hacer actividad física (25%) Ganar puntos para la clasificación (8.3%) Que era obligatorio (8.3%) Otro (0%)				
22. ¿Te llegaste a aburrir de usar la Wii?	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
	50%	16,7%	8,3%	8,3%	16,7%
23. Si te aburriste ¿Qué fue lo que te aburrió o desmotivó?	Jugar siempre el mismo juego (Fit plus) (50%) Jugar solo (37.5%) Que era obligatorio (0%) Que no mejoraba mi puntuación (0%) Que los ejercicios eran difíciles (0%) Otro (12.5%)				
24. ¿Crees que has aprendido algo sobre hábitos de vida saludable?	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
	0%	0%	8,3%	25%	66,7%
25. ¿Crees que la actividad física del programa ha cambiado tu forma de comportarte con respecto a tus hábitos de actividad física?	SI			NO	
	91,7%			8,3%	
26. ¿Crees que la alimentación equilibrada ha cambiado tu forma de comportarte con respecto a tus hábitos de alimentación?	SI			NO	
	90,9%			9,1%	

Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Conclusiones

En este artículo se ha presentado un análisis sobre la problemática de la obesidad infantil y su posible prevención y tratamiento utilizando videojuegos activos (exergames). Asimismo, se han analizado algunos programas y estudios relevantes que comparten el enfoque del proyecto PROVITAO, esto es, el utilizar los videojuegos activos como eje central de la intervención educativa.

Como aporte principal se ha presentado el diseño del programa de intervención educativa basada en juegos motores y videojuegos activos del proyecto PROVITAO. El mismo consta de diversas

fases de intervención, y cada una de ellas tiene una serie de pasos, instrumentos, medidas y variables que han sido cuidadosamente seleccionadas y elaboradas por el propio equipo de investigación. Este proyecto tiene un enfoque interdisciplinar, por lo que el diseño y la toma de las medidas y variables utilizadas se realizan por cada área en particular, así como el análisis de los resultados.

La intervención ha tenido un desarrollo satisfactorio en cuanto al cumplimiento del programa de juegos motores y los videojuegos activos, tanto en las sesiones grupales como en las casas. Para

valorar el grado de satisfacción del programa de intervención educativa desarrollado, se han presentado los resultados parciales del cuestionario de satisfacción de los niños y niñas del grupo experimental. La respuesta de los niños ha sido positiva a la propuesta y desarrollo del programa. Podemos observar que el 83,3% de los niños y niñas iban animados a las sesiones semanales y se divertían en las mismas (100%). Sin duda, en las respuestas de los niños y niñas se observa que lo que más valoraban en las sesiones grupales es el juego en todas sus formas, en los juegos de formación (100%), los juegos de la cancha (82,7%) y TANGO:H (83,4%). Sin embargo, no se sienten muy cómodos a la hora de valorar y expresar sus emociones. Con respecto a las sesiones en domicilio y el uso de la Wii, aunque consideran que se han divertido bastante o mucho (83,3%), llegan a aburrirse (66,7%), en general, porque se utilizan un mismo juego (50%) o porque juegan solos (37,5%). El 100% de los niños y niñas creen que han aprendido a través del programa de intervención educativa, y que tanto la actividad física (91,7%), como la alimentación saludable (90,9%) han cambiado sus hábitos de vida.

Por ello, creemos que sería interesante integrar este tipo de programas en el modelo educativo de los centros, al tratarse de un programa que educa y motiva al cambio de conducta desde edades tempranas utilizando las dinámicas propias de los juegos, que son tan cercanas a los niños y niñas.

También consideramos que es necesario que a corto plazo se plantee introducir en el currículum educativo de los menores un espacio para la educación en hábitos de vida saludables. Y no que este tipo de educación quede al azar y al interés del docente de formar a sus alumnos y alumnas en este tema. El hecho de que la educación en hábitos de vida saludable forme parte del currículum aseguraría a largo la adquisición de conductas saludables y la prevención de las enfermedades no transmisibles relacionadas con los malos hábitos, repercutiendo en una mejora de la salud para toda la sociedad.

\* \* \*

“El Proyecto de investigación PROVITAO Ref. OBE05 ha sido realizada con fondos para investigación de la Fundación CajaCanarias”.

## REFERENCIAS

- AGENCIA ESPAÑOLA DE SEGURIDAD ALIMENTARIA (AECOSAN). Ministerio de Sanidad y Consumo. NAOs. **Invertir la tendencia de la obesidad. Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad**. 2005. Disponible en: <[http://www.aecosan.mssi.gob.es/AECOSAN/web/nutricion/seccion/estrategia\\_naos.shtml](http://www.aecosan.mssi.gob.es/AECOSAN/web/nutricion/seccion/estrategia_naos.shtml)>. Acceso el: 30 jul. 2016.
- ALFAGEME, B., SÁNCHEZ, P. Un instrumento para evaluar el uso y actitudes hacia los videojuegos. **Píxel-Bit: Revista de medios e Educación**, n. 20, p. 17-32, 2003.
- ALVES, Lynn. Games e interatividade: mapeando possibilidades. **Obra digital**, n. 5, sep. 2013. Disponible en: <<http://revistesdigitals.uvic.cat/index.php/obradigital/article/view/28/32>>. Acceso el: 30 jul. 2016.
- BARANOWSKI, T. et al. Playing for real – video games and stories for health-related behavior change. **American Journal of Preventive Medicine**, v. 34, n. 1, p. 74-82, 2008.
- BARROS, Marina. et al. The design in the development of exergames: a new game for the contribute to control childhood obesity. **Design, user experience, and usability. Health, learning, playing, cultural, and cross-cultural user experience**. Volume 8013 of the series Lecture Notes in Computer Science, p. 491-500, 2013. Disponible en: <[http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-642-39241-2\\_54](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-642-39241-2_54)>. Acceso el: 30 jul. 2016.
- BELTRÁN-CARRILLO, V. J.; VALENCIA-PERIS, A.; MOLINA-ALVENTOSA, J. P. Los videojuegos activos y la salud de los jóvenes: revisión de la investigación. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, v. 10, n. 41, p. 203-219, 2011.
- CLARK, R. A. et al. Validity and reliability of the Nintendo Wii Balance Board for assessment of standing balance. **Gait Posture**, v. 31, n. 3, p. 307-310, 2010.
- CUBEROS, Ramón. et al. **Exergames para la mejora de la salud en niños y niñas en edad escolar**: Estudio a

partir de hábitos sedentarios e índices de obesidad. 2015. Disponible en: <<http://relatec.unex.es/article/view/1471>>. Acceso el: 30 jul. 2016.

CUSSÓ SEGURA, X.; GARRABOU SEGURA, R. La transición nutricional en la España contemporánea: las variaciones en el consumo de pan, patatas y legumbres (1850-2000). **Investigaciones de Historia Económica**. v. 3, n. 7, p. 69-100, 2007.

Disponible en: <[https://www.researchgate.net/profile/Carina\\_Gonzalez/publication/257867510\\_EMODIANA\\_Un\\_instrumento\\_para\\_la\\_evaluacion\\_subjetiva\\_de\\_emociones\\_en\\_ninos\\_y\\_ninas/links/00b49525fc46b7a185000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carina_Gonzalez/publication/257867510_EMODIANA_Un_instrumento_para_la_evaluacion_subjetiva_de_emociones_en_ninos_y_ninas/links/00b49525fc46b7a185000000.pdf)>. Acceso el: 30 jul. 2016.

EZZATI, Majid; RIBOLI, Elio. Behavioral and dietary risk factors for noncommunicable diseases. **The New England Journal of Medicine**, n. 369, p. 954-964, 2013.

FALCADE, Ana. et al. Análise do consumo de oxigênio, da frequência cardíaca e equivalente metabólico obtidos através de um videogame ativo. **Revista Inspirar. Movimento & Saúde**, v. 5, n. 6, p. 20-24, nov./dic. 2013. Disponible en: <<http://inspirar.com.br/revista/?p=3033>>. Acceso el: 30 jul. 2016.

FRENK, J. **Abordando los desafíos de la salud mundial a través de la nutrición mejorada. World Health Organization**. 2013. Disponible en: <[http://www.who.int/pmnch/media/press/2012/20120619\\_articula\\_sobre\\_g20\\_jfrenk/es/](http://www.who.int/pmnch/media/press/2012/20120619_articula_sobre_g20_jfrenk/es/)>. Acceso el: 30 jul. 2016.

GONZALEZ, C. S. et al. TANGO:H: Creating Active Educational Games for Hospitalized Children. **Management Intelligent Systems**, v. 220 of the series Advances in Intelligent Systems and Computing, p. 135-142. 2013. Disponible en: <[http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-00569-0\\_17](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-00569-0_17)>. Acceso el: 30 jul. 2016.

GONZÁLEZ, C. S. et al. Learning healthy lifestyles through active videogames, motor games and the gamification of educational activities. **Computers in Human Behavior**, v. 55, Part A, p. 529-551, Feb. 2016. Disponible en: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563215301266>>. Acceso el: 30 jul. 2016.

GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, C. S.; BLANCO-IZQUIERDO, F. Designing social videogames for educational uses. **Computers & Education**, v. 58, n. 1, p. 250-262, 2012. Disponible en: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131511001928>>. Acceso el: 30 jul. 2016.

GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, C. S.; NAVARRO ADELANTADO, V. A structural theoretical framework based on motor play to categorize and analyze active video games. **Games and Culture**, v. 2, n. 7-8, p. 690-719, mar. 2015. Disponible en: <[https://www.researchgate.net/publication/272172015\\_A\\_Structural\\_Theoretical\\_Framework\\_Based\\_on\\_Motor\\_Play\\_to\\_Categorize\\_and\\_Analyze\\_Active\\_Video\\_Games](https://www.researchgate.net/publication/272172015_A_Structural_Theoretical_Framework_Based_on_Motor_Play_to_Categorize_and_Analyze_Active_Video_Games)>. Acceso el: 30 jul. 2016.

GONZALEZ, C. S.; NAVARRO-ADELANTADO, V.; CAIROS, M. Un instrumento para la evaluación subjetiva de emociones en niños y niñas. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INTERACCIÓN PERSONA ORDENADOR, 14., Madrid, 2013. **Actas electrónicas...** Madrid, 2013. p. 69-74. Disponible en: <<http://aipo.es/files/actas/ActasInteraccion2013.pdf>>. Acceso el: 15 oct. 2016.

GUIXERES, J. et al. **Terapias en obesidad infantil**: estudio de los videojuegos activos como promotor del ejercicio físico. Alto Rendimiento, 2011. Disponible en: <<http://altorendimiento.com/terapias-en-obesidad-infantil-estudio-de-los-videojuegos-activos-comopromotor-del-ejercicio-fisico/>>. Acceso el: 30 jul. 2016.

HILLIER, A. Childhood overweight and the built environment: making technology part of the solution rather than part of the problem. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, v. 615, n. 1, p. 56-82, Jan. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR (IDEC). **Revista do IDEC** – Infância acima do peso, nº 201, p. 14-17, ago. 2015. Disponible en: <<http://www.idec.org.br/em-acao/revista/problemas-de-peso/materia/infancia-acima-do-peso>>. Acceso el: 30 jul. 2016.

LÓPEZ, J. et al. The video game as practice for developing virtual reality sports jumping skills in children 5 years. Case study of innovative practices in educational institutions of Bogotá, Colombia. In: **New developments in pure and applied mathematics**. Proceedings of the International Conference on Pure Mathematics -Applied Mathematics (PM-AM 2015). Vienna, Austria. March 15-17, 2015. Disponible en: <<http://www.inase.org/library/2015/vienna/bypaper/MAPUR/MAPUR-34.pdf>>. Acceso el: 30 jul. 2016.

MOYA MARTÍNEZ, P. Coste-efectividad de un programa de actividad física de tiempo libre para prevenir el sobrepeso y la obesidad en niños de 9-10 años. **Gaceta Sanitaria**. v. 25, n. 3, p. 198-204, 2011.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). **Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad y salud de la 57ª Asamblea Mundial de la Salud**. Resolución WHO\_57.17. 2004. Disponible en: <[http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy\\_spanish\\_web.pdf](http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_spanish_web.pdf)>. Acceso el: 30 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Obesidad y sobrepeso**. 2014. Disponible en: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/>>. Acceso el: 30 jul. 2016.

PROGRAMA DE VIDEOJUEGOS ACTIVOS PARA EL TRATAMIENTO AMBULATORIO DE LA OBESIDAD (PROVITAO). **El proyecto**. 2016. Disponible en: <<http://provitao.ull.es/web/index.html>>. Acceso el: 30 jul. 2016.

SOCIEDAD ESPAÑOLA PARA EL ESTUDIO DE LA OBESIDAD (SEEDO). **La obesidad ahora si una enfermedad de peso**. 2013. Disponible en: <<http://www.seedo.es/index.php/la-obesidad-ahora-si-una-enfermedad-de-peso>>. Acceso el: 30 jul. 2016.

SERRANO, E. Videojuegos para la Salud. In: CURSO DE COMUNICACIÓN Y SALUD. Nuevos escenarios y tendencias en tiempos de crisis, 6., Madrid, 2010. **Anais...** Madrid: Facultad de Ciencias de la Información de la UCM, 2010. Disponible en: <<http://eprints.sim.ucm.es/13410/1/comunicacionysalud.pdf>>. Acceso el: 30 jul. 2016.

SOUTHALL J. E.; OKELY, A. D.; STEELE, J. Actual and perceived physical competence in overweight and nonoverweight children. **Pediatric Exercise Science**, n. 16, p. 15-24, 2004.

ZURANO CONCHES L. **Investigadores estudian la eficacia en la población infantil de los videojuegos activos como facilitadores del ejercicio físico**. Nota de Prensa. Universitat Politècnica de Valencia, 2011.

*Recebido em: 02/06/2016*

*Aprovado em: 01/10/2016*

# A DIFÍCIL TRANSIÇÃO: A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL DE JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>

*Rosa Maria da Exaltação Coutrim (UFOP) \**

*Maria Amália de Almeida Cunha (UFMG) \*\**

*Daniel Abud Seabra Matos (UFOP) \*\*\**

## RESUMO

O final do Ensino Médio é um período de difícil transição para a vida adulta. Com o intuito de compreender como diferentes esferas de socialização influem nessa fase crucial de decisão e planejamento perante o futuro, foram selecionados para esta pesquisa alunos de quatro escolas públicas de Minas Gerais, duas delas localizadas em Belo Horizonte e outras duas em Mariana. A metodologia selecionada foi a qualitativa, e as técnicas utilizadas foram o questionário e a entrevista. O questionário visou identificar as tendências e fazer um panorama descritivo dos jovens egressos e suas famílias. As entrevistas contribuíram para uma análise da realidade cotidiana e das transmissões intergeracionais entre avós, pais e jovens. Assim, essa pesquisa discute como as diferentes gerações presentes em um mesmo espaço doméstico enfrentam o ingresso no mercado de trabalho, como constroem suas estratégias e planos frente ao futuro e como se relacionam com outras esferas de socialização do jovem.

**Palavras-chave:** Juventude. Transmissão geracional. Ensino médio. Escolha profissional.

## ABSTRACT

### THE HARD TRANSITION: FAMILY PARTICIPATION IN PROFESSIONAL CHOICE OF YOUNG PEOPLE HIGH SCHOOL GRADUATES

The end of high school is a time of difficult transition to adulthood. In order to understand how different spheres of socialization influence in this crucial phase of decision making and planning towards the future, for this research we selected students from four public schools in Minas Gerais, two of them located in Belo Horizonte, the

<sup>1</sup> Esta pesquisa contou com o financiamento público da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e do auxílio pesquisador da UFOP, a quem agradecemos o apoio e o incentivo concedidos. Participaram da pesquisa os/as bolsistas: Cristina Ferreira Assis (UFOP), Bruno Lucas Saliba de Paula (UFMG) e Vitor Correa Aleixo (UFMG).

\* Doutora em Sociologia e Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente/Pesquisadora na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação. Líder do Núcleo de Estudos Sociedade, Família e Escola (NESFE). Membro do Observatório Sociológico, Família e Escola (OSFE). E-mail: rosacoutrim@ichs.ufop.br

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do Observatório Sociológico, Família e Escola (OSFE). Docente/Pesquisadora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação, Departamento de Ciências Aplicadas a Educação. E-mail: amalia.fae@gmail.com

\*\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Líder do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE). Membro do Observatório Sociológico, Família e Escola (OSFE). Docente/Pesquisador na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação. E-mail: danielmatos@ichs.ufop.br

other two in Mariana. The selected methodology was qualitative and the techniques used were questionnaire and interview. The questionnaire aimed to identify trends and make a descriptive outlook of young graduates and their families. The interviews contributed to an analysis of everyday reality and intergenerational transfers between grandparents, parents and young people. Thus, this research discusses how different generations present in the same domestic space facing the entrance in the labor market, as they build their strategies and plans to the future, and how they relate to other spheres of socialization.

**Keywords:** Youth; Generational transmission; High school; Professional choice.

## RESUMEN

### LA DIFÍCIL TRANSICIÓN: LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ELECCIÓN DE CARRERA DE JÓVENES GRADUADOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA.

El final de la escuela secundaria es un momento de difícil transición a la edad adulta. Con el fin de entender cómo los diferentes ámbitos de socialización influyen en esta etapa crucial de decisiones y la planificación para el futuro, fueron seleccionados para esta investigación los estudiantes de cuatro escuelas públicas de Minas Gerais, dos de ellas localizadas en Belo Horizonte y dos en Mariana. La metodología elegida fue cualitativa y las técnicas utilizadas fueron el cuestionario y la entrevista. El cuestionario dirigido a identificar tendencias y hacer un panorama descriptivo de los jóvenes y sus familias. Las entrevistas contribuyeron a un análisis de la realidad cotidiana y la transmisión intergeneracional entre abuelos, padres y jóvenes. Por lo tanto, esta investigación analiza cómo las diferentes generaciones presentes en la mismo espacio doméstico entra en el mercado de trabajo y construyen sus estrategias y planes hacia el futuro y cómo se relacionan con otras esferas de socialización del joven.

**Palabras claves:** Juventud, Transmisión generacional, Escuela secundaria, Elección profesional.

## Introdução

Pensar em juventude é pensar em transição. Transição para a vida adulta, para o mercado de trabalho, para o curso técnico e/ou para a universidade, para as responsabilidades, dentre outras. É também considerar o difícil período de escolhas para o futuro, que são feitas dentro de um contexto sócio-histórico no qual a família, o bairro, a escola, as redes sociais, a mídia, os professores, as amigas e os (as) namorados (as), entre outras tantas instituições e pessoas, têm importante papel. Por isso, ao refletirmos sobre o lado de fora dos muros da escola, nos detivemos mais especificamente sobre a relação dos jovens com suas famílias, considerando o processo de socialização que vivenciam. Em outras palavras, reconhecemos a necessidade de pensar as “múltiplas” socializações, deixando um pouco de lado a concepção unívoca que confere às

instituições modernas a competência de formar as novas gerações (DOMINGUES, 2002).

Na sociedade atual tem sido observado o aumento da negociação na família. Diferentes membros e grupos, que até poucas décadas atrás possuíam pouco ou nenhum poder de decisão, têm sido mais ouvidos e suas opiniões têm sido respeitadas e consideradas na gestão familiar. Este é o caso das crianças, dos idosos e das mulheres, que não apenas colaboram diretamente com a renda familiar como interferem nas decisões familiares. A opinião dos jovens também tem sido mais considerada dentro do núcleo familiar e sobre eles são depositadas esperanças e expectativas de um futuro profissional de sucesso. Contudo, em uma sociedade em que se multiplicam as redes de socialização, a opinião e o desejo dos

mais velhos já não têm um peso determinante nas escolhas dos jovens.

Ao terminar o Ensino Médio, os jovens encontram-se sob um turbilhão de informações, pressões, descobertas e frustrações, e é justamente nesse contexto que eles são levados a fazer suas escolhas profissionais em um cenário mais ou menos conhecido (ou percebido) por eles, que é o exigente mercado de trabalho.

De acordo com Lahire (2007), a sociologia ainda tem muito a conhecer sobre a infância e a juventude em uma atualidade caracterizada por múltiplas socializações, com influências conjuntas e contraditórias da família, dos grupos de pares e também da escola.

Assim, inserido no debate sobre as diferentes juventudes no Brasil, este artigo tem como principal objetivo trazer para a discussão os resultados de uma investigação com jovens conluentes do ensino médio e seus familiares de Belo Horizonte e Mariana-MG sobre as aspirações para o futuro profissional, tendo como foco o peso das transmissões geracionais (pais e avós).

## **Desafios da sociedade atual: dá para projetar o futuro?**

Diante do seletivo mercado de trabalho, em constante mutação, e do adiamento do ingresso do jovem na esfera produtiva, percebe-se, cada vez mais, uma tensão acerca do papel do Ensino Médio na preparação deste jovem para a vida adulta. A análise dos fatores que interferem nas escolhas dos jovens para o futuro não pode ser deslocada da crise que acomete o Ensino Médio no Brasil, considerando que a influência exercida pela escola sobre as decisões dos frequentadores do Ensino Médio público pode estar comprometida em razão do lugar (ou não lugar) que este nível de escolarização representa na formulação de projetos para o futuro. Isso reflete também no desempenho insatisfatório dos jovens brasileiros nas avaliações externas nacionais e estaduais (NEUBAUER et al, 2011).

As dificuldades enfrentadas pelo ensino médio no Brasil também têm sido alvo de investigação de Brenner e Carrano (2014), que revelam diversos fatores de degradação das escolas que afetam diretamente na qualidade do ensino oferecido e,

consequentemente, no interesse dos alunos em se manter estudando.

A expansão degradada da escola pode ser traduzida em fatores tais como: aligeiramento dos conteúdos escolares; formação inadequada de educadores frente aos desafios cotidianos da escola massificada e com públicos diversificados; sobrecarga do trabalho docente; precária estrutura física institucional escolar; diminuição dos investimentos; massificação dos sistemas de ensino; aumento da demanda por escolarização média; expansão desregulada do ensino médio ao encargo dos governos estaduais; multiplicação e complexificação de desigualdades escolares entre sistemas e redes de ensino; reordenamento das hierarquias no interior das redes e sistemas; e, também, combinação de antigas e novas desigualdades no interior de instituições, dentre outros (BRENNER; CARRANO, 2014).

Além da “crise de identidade” vivida pelo Ensino Médio, destacada por Neubauer e colaboradores (2011), pelas dificuldades de conclusão e de vislumbrar sua vida para além dessa etapa escolar, os jovens encontram-se, hoje, em um cenário completamente diferente das gerações anteriores. Segundo Leão, Dayrell e Reis (2011), até meados do século XX dominava a ideia do futuro aberto, para o qual os mais jovens podiam seguir com mais segurança em busca de uma “terra prometida”. Hoje, o futuro é “governado pelo risco”. A sensação que se tem é que o futuro foge ao controle e, com isso, o indivíduo se vê incapaz de planificar, de fazer projeções para médio e longo prazo. Em estreita afinidade com esse processo estaria a autorresponsabilização pelo seu desempenho, isto é, a interpretação de que cabe a cada sujeito – e apenas a ele – a responsabilidade pelos sucessos ou pelos fracassos ao longo de sua trajetória. Nesse contexto de incerteza, o futuro torna-se fonte de ansiedade, enquanto o presente assume papel importante na busca de sentido e de controle do tempo, principalmente se tratamos de camadas populares.

Tal situação vivida pelo jovem tem raízes concretas em questões objetivas e subjetivas que interferem em suas escolhas, pois o mercado de trabalho em mutação tem peso importante na construção dos projetos nessa etapa da vida. Dados recentes da International Labor Organization (ILO), corres-

pondente à Organização Internacional do Trabalho (OIT) em português, apontam para o aumento do desemprego mundial, principalmente da população jovem. A escolarização ainda atua como um fator diferencial na conquista de um emprego, embora nos países desenvolvidos, principalmente na Europa, cuja população tem maior longevidade escolar, os detentores de diploma universitário também estejam encontrando dificuldades para conseguir o primeiro emprego (INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION, 2012a).

Nas economias desenvolvidas, há uma forte ligação entre o nível de instrução e os resultados do emprego, e as pessoas com níveis mais elevados de escolaridade desfrutam de uma vantagem competitiva no mercado de trabalho, incluindo níveis salariais mais elevados. Por exemplo, em uma amostra de 27 economias desenvolvidas, as pessoas com educação fundamental incompleta ou menos tiveram as maiores taxas de desemprego em 25 países em 2010. A vantagem no mercado de trabalho para quem possui ensino superior foi particularmente notável na Eslováquia. A taxa de desemprego das pessoas com uma baixa escolarização (ensino fundamental incompleto) ou menos neste país situou-se em 44,2 por cento em 2010, contra 14,1 por cento para aqueles com ensino médio completo e 5,8 por cento para aqueles com diploma de ensino superior (INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION, 2012a, p. 29, tradução nossa).

Como é possível observar pelo relatório da ILO, publicado em 2012, o cenário não é animador para a parcela da população em questão, embora a escolarização ainda atue como uma (relativa) proteção contra o desemprego, principalmente em tempos de crise econômica. O mesmo documento afirma que, no caso do Brasil, os reflexos da crise mundial também foram sentidos (INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION, 2012a)

Entre 2008 e 2009, a população brasileira repetiu a tendência mundial de aumento na taxa de desocupação de jovens, que subiu de 7,1% para 8,3%, acarretada pelas flutuações financeiras do mercado internacional e pela flexibilização das leis trabalhistas. No entanto, a ILO (2012a) identificou que, em um período mais longo, de 2007 a 2011, o número de jovens desempregados no Brasil caiu de 21,8% para 15,2%, contrariamente ao observado na

Europa, América Latina, norte da África e Oriente Médio. Ainda que os dados sejam relacionados, pela mídia, ao sucesso do programa econômico do Governo Federal, quando se avalia o fenômeno de perto a conclusão mostra-se bastante distinta. Economistas e demógrafos sugerem que essa retração do desemprego juvenil no Brasil estaria relacionada mais à tendência demográfica de “envelhecimento populacional”, ou seja, de diminuição da parcela da população entre 18 e 24 anos, do que aos esforços estatais contra a crise econômica. Além disso, mesmo com o decréscimo indicado pelos dados da ILO, a faixa etária que compõe a População Economicamente Ativa (PEA) mais afetada pela baixa remuneração, pelo trabalho precário e pelo desemprego permanece sendo a dos jovens. Diante desse quadro, compreende-se a incerteza e a insegurança dos egressos da Educação Básica, as escolhas profissionais, as relações e transmissões intergeracionais e, certamente, as estratégias familiares diante da transição para o mercado profissional mais competitivo, arriscado e multifacetado do que há três décadas (INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION, 2012b).

Historicamente, o desemprego entre os jovens é comumente mais alto do que na população em geral, porém o que se tem observado no caso brasileiro é preocupante tanto no que diz respeito ao nível já atingido como também pela distância da taxa de desemprego geral. A instabilidade do mercado de trabalho pode ser reconhecida como uma das causas para o aumento do tempo de permanência dos jovens na casa dos pais ou para a dependência financeira prolongada. Tal fenômeno tem levado diversos analistas a considerarem o “alargamento da juventude”. Isto é, se havia certo consenso na literatura de que os 25 anos era a idade para o limite da juventude, hoje já é comum encontrarmos artigos com o limite de 29 anos para se considerar o indivíduo jovem (ROCHA, 2008).<sup>2</sup> As mudanças nos limites etários da juventude influenciam decisivamente nas políticas públicas, nos projetos e nas iniciativas privadas voltadas para esta parcela da população. Outros autores também apontam para o prolongamento da juventude ao discutir a

<sup>2</sup> Esses dados vêm sendo confirmados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) (CAMARANO, 2006).

convivência destes na família. Enquanto, na década de 1970, a inserção no mercado de trabalho constituía-se como a autossuficiência financeira e, portanto, como um símbolo de independência familiar, hoje esta conquista na vida do jovem não tem sido acompanhada da saída da casa dos pais. Ramos (2006) e Camarano (2006), ao tratarem do caso de jovens adultos que coabitam a casa dos pais, defendem que a família constitui-se em uma rede na qual existem diversas dependências. Aparentemente, tal interdependência pode significar um empecilho para as relações familiares, mas quando são criadas em bases seguras, estas relações intergeracionais favorecem a construção da autonomia e da identidade.

Tal construção no contexto familiar também é observada por meio de uma pesquisa realizada por Pais, Cairns e Pappámikail (2005) em diversos países europeus, como Reino Unido, Alemanha, Espanha, Itália, Holanda, Portugal, França, Dinamarca e Bulgária. A pesquisa revelou perfis diversos de jovens nos diferentes países europeus que vão desde aqueles que permanecem na casa dos pais depois dos 25 anos com dependência econômica (total ou parcial) até aqueles que saem da casa dos pais antes dos 20 anos e constroem sua independência financeira por meio do trabalho em tempo parcial ou integral. Dessa forma, os diferentes perfis de jovens encontrados em regiões geográficas relativamente próximas levam os autores a questionarem o conceito de alargamento da juventude, conforme apresentado anteriormente.

A ideia do “prolongamento da juventude”, frequentemente associada às “dificuldades de transição”, está ancorada em dois pressupostos ainda por provar: o primeiro parte do princípio de que os jovens querem ser adultos a qualquer custo; portanto, esbarra-se aqui em um postulado teórico bastante explorado na sociologia da juventude nas últimas décadas, qual seja, investigar não como se vive propriamente a juventude, mas como se sai dela. Já o segundo princípio despende-se da premissa de que, para uma dada faixa etária, essa transição pode ser objetivada em eventos identificáveis. Para Singly (2007), tais “eventos” dizem respeito à saída da juventude para a vida adulta, o que pode ser assinalado através de marcadores identificáveis, como um casamento, o primeiro emprego etc., como se

uma transição estatutária estivesse inevitavelmente associada a uma transição identitária. Em qualquer dos casos, perspectivas homogeneizadoras esbarram num cenário de acentuada singularização de trajetórias, atitudes e comportamentos juvenis, enfraquecendo, conseqüentemente, as fronteiras simbólicas da juventude como um grupo específico (PAIS; CAIRNS; PAPPÁMIKAIL, 2005).

Para tratar desse processo de dependência familiar, Pais (1995 apud PAIS, 2005) utiliza a expressão “geração ioiô” para aduzir as idas e vindas desse grupo geracional ao mercado de trabalho, ao sistema educativo, ao estado civil (casamento, separação ou divórcio) e à moradia (casa dos pais e casa própria).

### **Disposições familiares e o processo de construção dos projetos**

A escola ainda é uma instituição valorizada pelos jovens, contudo existem variações na importância dada à instituição pelas camadas populares. Em sua pesquisa sobre projetos de vida com alunos de escolas públicas e particulares no Rio de Janeiro, Costa e Koslinski (2006) perceberam diferenças significativas no depoimento de estudantes das escolas de maior e menor prestígio. O crédito conferido à escolarização nos projetos futuros diminui entre aqueles que estudam em escolas de pior reputação localizadas nos bairros afastados do centro.

Assim, argumentações que destacam o valor da escola e dos estudos na definição do futuro e, portanto, dão ênfase ao valor da educação em suas vidas presentes foram encontradas praticamente na unanimidade dos grupos que concentravam estudantes em “melhores escolas”, turmas e situações socioeconômicas favoráveis. À medida que os grupos focais se deslocaram para “áreas periféricas” do núcleo prestigiado da educação (turmas, escolas e população mais pobres), a ênfase da importância da escola para a definição do futuro e do presente vai diminuindo. Esta, no entanto, não é uma trajetória linear ou simples (COSTA; KOSLINSKI, 2006).<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Costa e Koslinski (2006) também aplicaram questionários aos alunos, porém os dados apresentados no artigo em questão são oriundos dos depoimentos coletados por meio de grupo focal. Portanto, a capacidade de generalização destes dados é restrita.

Não são poucos os autores que discutem o peso dado à trajetória escolar para as escolhas de futuro profissional, tais como Bourdieu e Passeron (2008), Costa e Koslinski (2006), Faria (2006), Nogueira e Nogueira (2004). A literatura mostra que os alunos das classes populares, em geral, se autorresponsabilizam pela defasagem, reprovação ou mesmo evasão escolar, o que os leva a terem expectativas bastante reduzidas em relação ao futuro profissional. Há dificuldade em se atribuir o fracasso às condições externas ou mesmo em reconhecer a violência simbólica presente na cultura escolar.

Em sua investigação com alunos concluintes do 9º ano em Portugal (que corresponde ao 9º ano no Brasil), Faria (2006) afirma que tanto os próprios alunos quanto suas famílias defendem uma cultura meritocrática, sob a qual os menos empenhados e determinados não conseguem a continuidade dos estudos e, conseqüentemente, são levados a adaptar suas escolhas ao universo possível, cumprindo a trajetória em direção aos cursos para os quais estão “vocacionados”.

Quando aculturados por uma sociedade que lhes garante igualdade de acesso e desigualdade de sucesso, esses alunos e suas famílias julgam-se piores do que os outros, por isso se afastam conscientemente da corrida. A frequência escolar, ao impor aos alunos das classes populares a aprendizagem da linguagem, das normas, valores e crenças socialmente legitimadas como condição do sucesso escolar, parece torná-los especialmente acrílicos em relação a esses mesmos valores. Neste sentido, tornam-se os primeiros defensores de uma cultura meritocrática, que vê na escola o mais importante mecanismo de seleção e que faz deles as principais vítimas (FARIA, 2006).

Nota-se, pelo trabalho da autora, que as famílias se empenham no cumprimento dos programas escolares,<sup>4</sup> mas, diante de trajetórias acadêmicas irregulares e de casos de fracasso, se autoculpabilizam ou aos seus filhos.

Sabe-se que as famílias estão se tornando instituições flexíveis e, nas últimas décadas, convivem diferentes configurações familiares (SINGLY,

2007). No contexto contemporâneo, pode-se observar a convivência entre mais de duas gerações no domicílio e esta situação exige novas formas de negociação do espaço e do poder. Mesmo residindo em lugares distintos, as diversas gerações familiares mantêm laços de cooperação entremeados de momentos de conflito, mas nem sempre de ruptura.

A pesquisa desenvolvida em Belo Horizonte e em Mariana não pode se furtar a este debate. Ao tratar das escolhas dos jovens, discute o universo que os cerca e o papel que as diferentes gerações que compõem a família desempenham nesse contexto.

Assim, a transmissão geracional traz referências às heranças familiares que são passadas ao longo dos anos por várias gerações, traduzindo-se nas referências identitárias e, conseqüentemente, na estabilidade (ou não) do grupo. Não se pode negligenciar essas relações quando se trata de disposições familiares, pois no grupo existe uma “interconectividade” entre as histórias de vida e o jovem é um integrante ativo nas redes de significado (GONÇALVES, 2005).

## A metodologia da pesquisa

Para a construção da pesquisa foram aplicados 149 questionários a estudantes do último ano do Ensino Médio em duas escolas públicas de Mariana (interior de Minas Gerais) e em duas escolas públicas de Belo Horizonte dos períodos matutino, vespertino e noturno, selecionadas segundo as notas no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) de 2007. Foi selecionada apenas uma sala de aula de cada turno da escola (matutino, vespertino e noturno)<sup>5</sup> e todos os alunos destas salas, estudantes-trabalhadores ou não, responderam aos questionários semiestruturados aplicados pelos pesquisadores ou bolsistas.

A partir da tabulação por meio do programa SPSS e da análise destes resultados, os alunos que marcaram a opção na qual era evidenciada a influência dos pais na vida escolar e nas decisões para o futuro foram selecionados para uma posterior entrevista com seus pais e avós.<sup>6</sup> Logo após verificados

<sup>4</sup> Sobre o envolvimento das famílias na educação dos alunos concluintes do 9º ano, Diogo (2010) realizou um exaustivo estudo sob abordagem quali-quantitativa no qual fez diversas correlações entre as práticas e estratégias familiares, a posição do jovem no domicílio e o nível socioeconômico da família.

<sup>5</sup> Não participaram da amostra alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

<sup>6</sup> É reconhecida a importância de outros sujeitos presentes na família consanguínea ou fora dela, como tias e tios, madrinhas e padrinhos, vizinhas e vizinhos, madrastras e padrastras etc. na trajetória escolar

os alunos que demonstraram que tinham o auxílio dos pais nas decisões para o futuro, as famílias receberam em suas casas um bolsista/pesquisador para fazer as entrevistas com uma mãe ou pai, avó ou avô. Elegemos oito famílias (avô ou avó e pai ou mãe) para serem entrevistadas. Foram colhidos depoimentos de um dos avós e de um dos pais dos jovens selecionados. Os critérios de seleção dos questionários para a entrevista com os familiares foram: maior proximidade entre as três gerações (netos que moram com os avós ou que os encontram pelo menos uma vez por semana); percepção de maior conflito intergeracional (se ocorrem mais discussões na família motivadas pelo baixo envolvimento do(a) jovem nos estudos); condição de trabalho do(a) estudante (se trabalha ou não); e percepção deste e de seus familiares a respeito da escola. Na pesquisa também foram ouvidos professores e diretores, contudo os resultados aqui apresentados são relativos somente aos estudantes, seus avós e seus pais.

É importante esclarecer que, neste artigo, os nomes dos depoentes e das escolas foram omitidos para garantir o anonimato. Assim, os depoentes serão identificados por uma letra do nome e a condição familiar (avó, mãe ou pai), e a escola será identificada por um número (de um a quatro).

## Caracterização da amostra

Antes de iniciarmos a discussão do tema, é importante demonstrar o perfil do estudante de que estamos tratando. Os alunos entrevistados são jovens e a maioria deles (82,5%) possui até 20 anos, e o número de rapazes é ligeiramente maior que o de moças (53% e 46,6%, respectivamente). Do total da amostra, 51,7% deles frequentam o curso noturno e um pouco mais da metade (57,7%) estuda na capital. Como era de se esperar, a maioria dos jovens que estuda à noite exerce alguma atividade profissional e apenas 19,5% deles não trabalham. Quanto à carga horária da jornada de trabalho, chamou atenção da equipe o fato de 44,2% dos alunos do período noturno alegarem trabalhar mais de quarenta horas semanais – fato que corrobora o perfil do “estudante-trabalhador”. Inversamente, nos cursos diurnos, 70,8% dos jovens não trabalham

dos jovens. Para essa pesquisa o recorte metodológico se restringiu apenas aos pais (mãe e pai) e aos avós (avó e avô).

e, entre aqueles que trabalham, 13,9% afirmam cumprir uma jornada semanal de até 20 horas, o que configura uma realidade radicalmente distinta à do período escolar noturno.

O nível de escolarização dos pais nas duas cidades também é próximo. Quando se trata do grupo com até nove anos de estudos, percebe-se que a escolaridade do pai e da mãe apresenta percentuais próximos, com maior representação dos homens. Quase a metade dos pais (49,0%) e das mães (43,0%) tem até o Ensino Fundamental completo. Essa relação entre os sexos inverte-se quando é analisado o grupo com onze anos de escolaridade (21,5% dos pais e 27,5% das mães possuem Ensino Médio completo) e se mantém quando se observa o grupo com curso universitário completo ou mais (8,8% dos pais e 12,1% das mães alcançaram esse nível de escolaridade). Embora esse dado seja significativo, pois confirma as estatísticas que demonstram o maior investimento das mulheres nos estudos, ressalta-se que o percentual dos pais universitários é bem menor do que o daqueles que completaram o Ensino Fundamental.

Com isso, propomos uma mudança de foco. A escola, observada, analisada e questionada por grande parte dos trabalhos da academia, cede espaço, nesta pesquisa, para o aluno e seu contexto de socialização intra e extraescolar, a partir da escuta dos pais e avós. Muitos desses rapazes e moças participantes da pesquisa se propõem a continuar os estudos; outros, já trabalhadores, precisam do diploma para conseguir a promoção ou empregos melhores.

O objetivo de se escolher jovens morando na capital e no interior foi o de investigar se há diferenças de costumes, tradições, atratividade de emprego e estratégias geográficas entre a escola e o emprego, e se estas se constituem como fatores significativos no processo de escolha profissional desses jovens. Especificamente neste artigo, analisaremos os agentes que mais influenciam nas escolhas e nos fatores que levam à rejeição ou à identificação com o trabalho dos pais nas duas cidades, privilegiando os resultados dos questionários aplicados aos alunos.

## Resultados

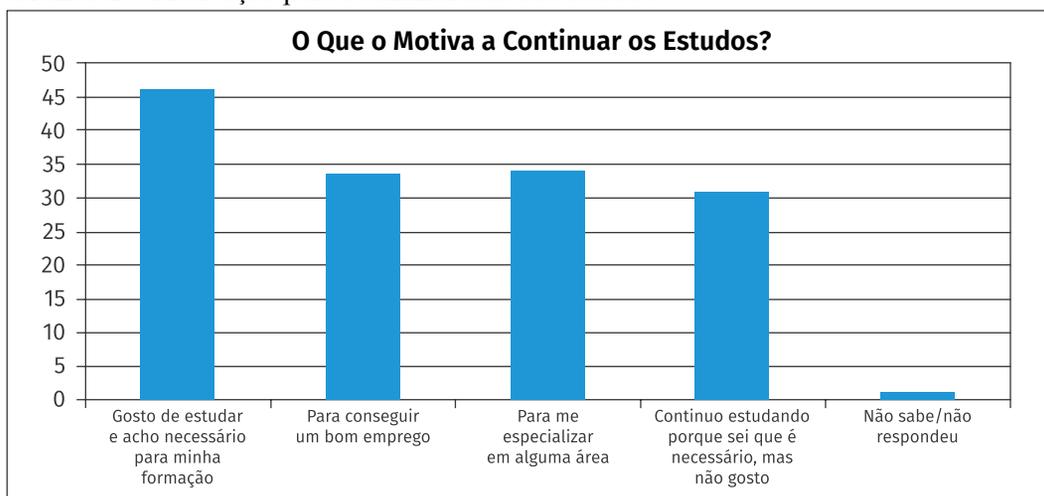
Podemos afirmar que, nesta pesquisa, os resultados apontam para uma significativa influência

da família e dos amigos na vida dos jovens. Os dados também revelaram que a maioria dos alunos (68,5%) conversa com seus pais sobre a escola, suas dificuldades e experiências, e que também há o diálogo a respeito do futuro profissional (81,2% dos casos). Esse percentual aumenta quando se trata de expectativas para o mercado de trabalho.

Os estudantes investigados não sentem segurança no mercado de trabalho para o jovem: 34,5% acreditam que está bom ou médio; 39,6%, que está regular; e 23,5%, ruim ou péssimo.

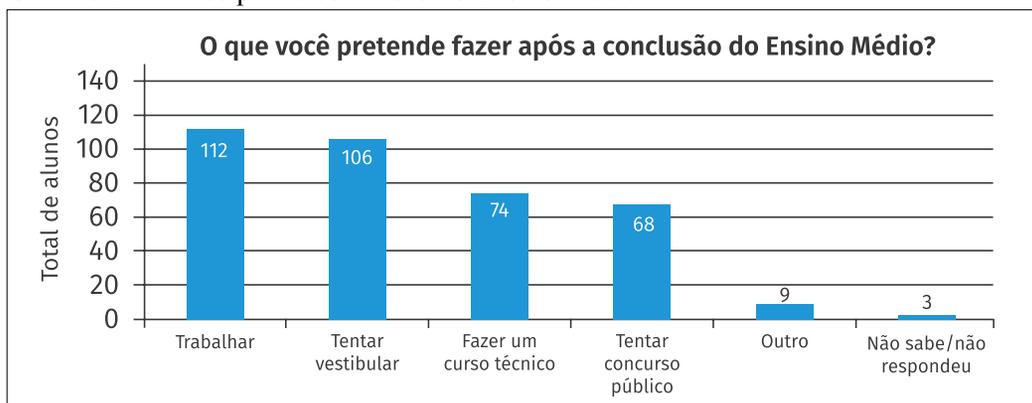
Os alunos ouvidos têm aspirações distintas em relação à educação. Nota-se, pelo Gráfico 1, que 46 alunos (30,9%) responderam que consideram os estudos importantes para sua formação, e uma parcela significativa (20,8%) continua estudando porque é necessário. Chamamos atenção para o fato desses alunos não se identificarem com a alternativa que afirma que os estudos servem “Para conseguir um bom emprego”, o que demonstra que não associam diretamente a educação ao trabalho.

**Gráfico 1** – Motivação para a continuidade dos estudos



**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

**Gráfico 2** – Planos para a conclusão do Ensino Médio



**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

O Gráfico 2 mostra que, para a maioria dos jovens, o trabalho e a continuidade dos estudos não são excludentes e o curso técnico não está entre as maiores aspirações. Porém, ao somar as respostas “trabalhar” com “fazer um curso técnico” para a

pergunta sobre o que fazer após o ensino médio, encontramos um resultado relevante, que aponta para a urgência da vida cotidiana desses jovens, o que lhes dá uma disposição pragmática em relação ao futuro profissional. Tal resultado também pro-

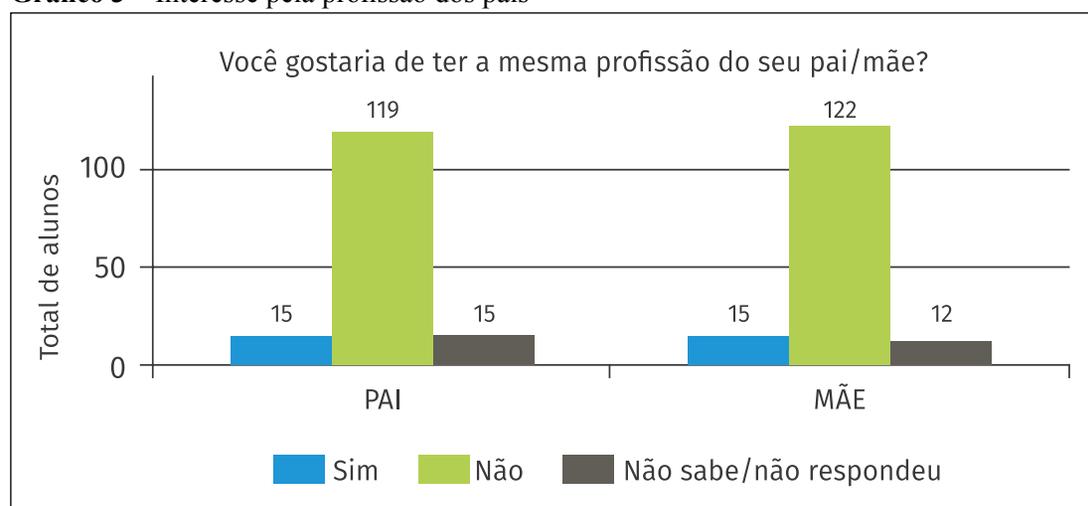
voca a reflexão a respeito das possibilidades que esses jovens e suas famílias enxergam para seu futuro a partir do contexto em que estão inseridos (incluindo a condição socioeconômica e cultural) e de sua trajetória escolar, conforme esclarecem Leão, Dayrell e Reis (2011). Tais possibilidades levam os estudantes e seus pais a fazerem e refazerem os projetos para o futuro de acordo com as condições concretas de subsistência do momento.

Nesse *continuum* de projetos, as diferentes posturas diante do futuro podem ser entendidas como a busca de estratégias que os sujeitos construam para lidar com o contexto em que se formavam e no qual se encontravam, ou seja, o seu campo de possibilidades; mas, também, com os recursos materiais e subjetivos a que tinham acesso, com a qualidade da sua trajetória escolar, o acesso ou não

às informações sobre o Ensino Superior e sobre o mundo do trabalho, entre outras variáveis que interfeririam diretamente na capacidade de lidar com o futuro, em um contexto social dominado pelas incertezas (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Percebemos, pela afirmação dos autores, que os projetos de vida são mutáveis, pois estão sujeitos a inúmeras variáveis. O que devemos considerar nesta pesquisa realizada em Belo Horizonte e em Mariana é que, embora haja essa margem de manobra (mais ou menos limitada, dependendo das condições concretas de existência das famílias) nos projetos, os jovens querem ir além. A aspiração de fazer o curso superior distancia esses jovens do universo profissional dos pais. Isso fica claro quando perguntado se eles queriam seguir a profissão do pai ou da mãe.

**Gráfico 3** – Interesse pela profissão dos pais



Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo.

Nota-se que a grande maioria dos jovens pesquisados rejeita a ideia de seguir a profissão materna ou paterna. Quando fazemos a comparação por gênero, observamos que, no caso do trabalho dos pais, 91% das moças e 70,1% dos rapazes (casos válidos) não querem seguir a mesma profissão. No que diz respeito ao trabalho das mães, a rejeição é de 86,1% para as moças e 76,8% para os rapazes. Chamamos atenção para o fato das jovens apresentarem maior rejeição que os rapazes tanto no que diz respeito a seguir o trabalho do pai, quanto da mãe.

Assim como os filhos não querem seguir a mesma profissão dos pais, os pais também não desejam que os filhos sigam seus passos na profissão, e muito menos os avós, na maioria semianalfabetos e ex-trabalhadores rurais ou urbanos sem qualificação.

Uma profissão melhor, não é?! Porque profissão de roça não é boa, não. Eles têm que procurar um jeito, não é?! Seja um motorista... Porque a gente interessa mais que eles tenham uma profissão melhor do que a que nós tivemos. Porque agora está tendo muita

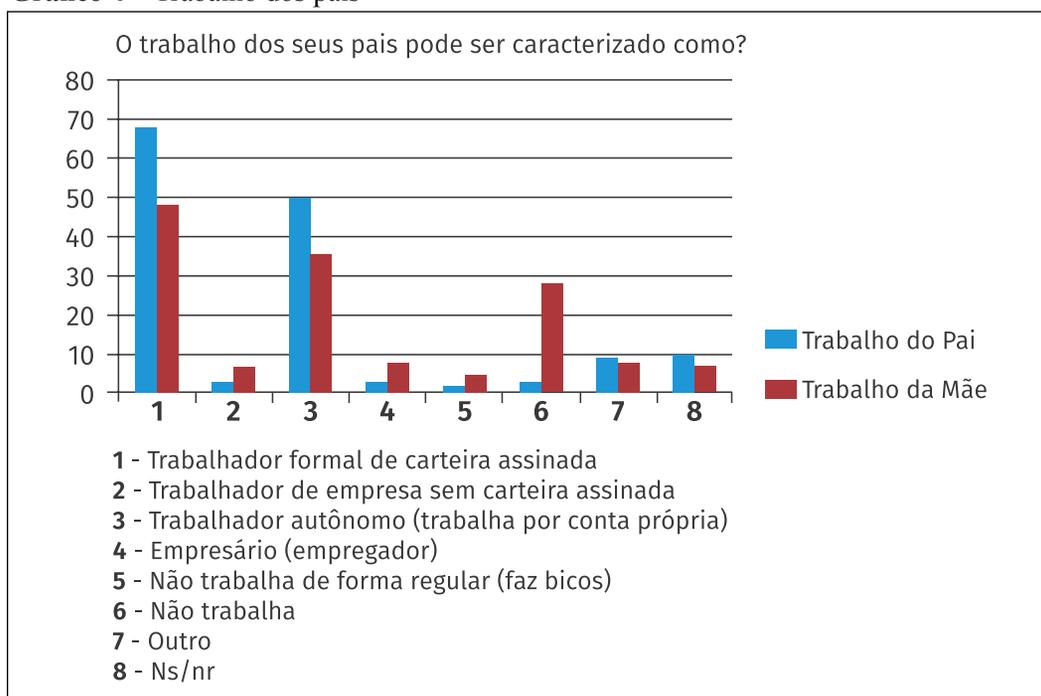
qualidade de estudar, basta a boa vontade dos netos. (AVÓ DE E, ESCOLA 3).

Observa-se, pela fala da avó de E, que o desejo de uma profissão melhor para ela não significa um curso técnico ou universitário. O emprego de motorista já é muito melhor do que foi possível para ela no passado, e o futuro está nas mãos dos jovens porque para ir além lhes “basta boa vontade”.

Às vezes o financeiro não é tudo, né? Porque eu conheço pessoas bem pobres que tiveram sucesso muito grande, então financeiro não é tudo. Eu acho que é preciso conversar muito, chegar, apoiar, mostrar, ouvir também, a gente tem que ouvir também, porque às vezes a gente quer aquilo, mas a gente não escuta o que eles têm pra falar, as opiniões deles são diferentes das nossas, a gente tem que saber ouvir, principalmente ouvir. Porque não adianta chegar: ‘Eu vou pagar isso e isso...’ Ele não está interessado no seu dinheiro, às vezes ele está interessado em trabalhar e pagar a partir daquilo, mas ela está interessada simplesmente na sua atenção. Às vezes você para dez minutinhos e é muito mais importante que abrir a carteira e.. não, não é assim, eu escuto muito. (MÃE DE LO, ESCOLA 2).

A rejeição por se manter no mesmo ramo de trabalho dos pais pode ser explicada também pela forte representação deles em atividades que exigem pouca especialização. Nota-se, no Gráfico 4, que a maioria dos pais são trabalhadores formais, porém uma parcela significativa deles é trabalhador autônomo (com baixa escolaridade, conforme mencionado anteriormente). No caso das mães, é importante observar que quase 20% (18,8%) não trabalham, o que pode ser associado às tarefas domésticas. Esses resultados encontram o aporte teórico nas obras de Bourdieu e Passeron (2008), Nogueira e Nogueira (2004), Faria (2006) e Diogo (2010), que apontam para a supervalorização dos diplomas na sociedade contemporânea. É na busca desses certificados que as famílias se mobilizam e se organizam a fim de oferecer melhores condições de estudos aos filhos. Assim, o aprendizado de um ofício não se atém mais à aprendizagem prática, cotidiana, mas sim à conclusão dos estudos. O trabalho dos pais, com estabilidade e carteira assinada (Gráfico 4), já não é atraente para os filhos, pois o diploma de Ensino Superior (almejado pelos entrevistados, conforme apontado anteriormente) é o motor de suas aspirações para o futuro.

**Gráfico 4 – Trabalho dos pais**



**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

Mesmo evitando o direcionamento na carreira dos jovens, percebe-se que a família interfere nas escolhas. Entre os estudantes, a família extensiva aparece como a principal influência na decisão profissional, mesmo estando inseridos em uma ampla rede de relacionamentos virtuais ou não. Como é possível observar no depoimento dessa mãe a respeito da relação com a filha, em se tratando de assuntos escolares.

Então a gente conversa muito sobre isso porque eu acho que faz falta, não é?! Lógico! Pra qualquer coisa na vida hoje, pra você ser uma doméstica está se exigindo qualificação e estudo. Então, eu tenho muito medo, no futuro, de que isso venha a fazer falta para ele, não abro mão dele [não] abandonar [os estudos]. Então a gente conversa muito por causa disso. Mas, assim, o fato de eu ter curso superior e tal, não tem feito muita diferença nisso não e nem o fato da irmã dele gostar de estudar, eu acho que é uma coisa dele mesmo. Na hora que ele tiver maior idade, ele vai ter que sentir na pele a necessidade para ele se esforçar, porque até agora foi meio que no empurrão assim. E eu converso muito com pessoas que têm filhos da mesma idade, e eu acho que é um número maior de, principalmente, homens, meninos com esse perfil de alunos. (MÃE DE C, ESCOLA 3).

Na pesquisa feita em Belo Horizonte e em Mariana não se percebeu uma diferença que marcasse significativamente os jovens das escolas públicas da capital e do interior, em relação aos seus projetos futuros. Contudo, há uma dimensão comum presente no discurso dos alunos e familiares entrevistados de todas as escolas investigadas, independente de seu desempenho, qual seja a de que o mérito e o esforço pessoal interferem fortemente na escolha para o futuro. Entre os 149 jovens que responderam o questionário, a grande maioria (79,9%) afirma que o desempenho escolar influencia no futuro profissional. Isso demonstra que, também para esses jovens, os projetos para o futuro dependem do sucesso alcançado nos estudos.

Conforme mencionado anteriormente, Diogo (2010) ressalta que é comum a autocolpabilização das famílias pelas situações de irregularidade e fracasso escolar de suas crianças e jovens. Tal

comportamento pode ser evidenciado a partir do depoimento a seguir, quando uma tia foi questionada a respeito da influência da escola na vida profissional do aluno.

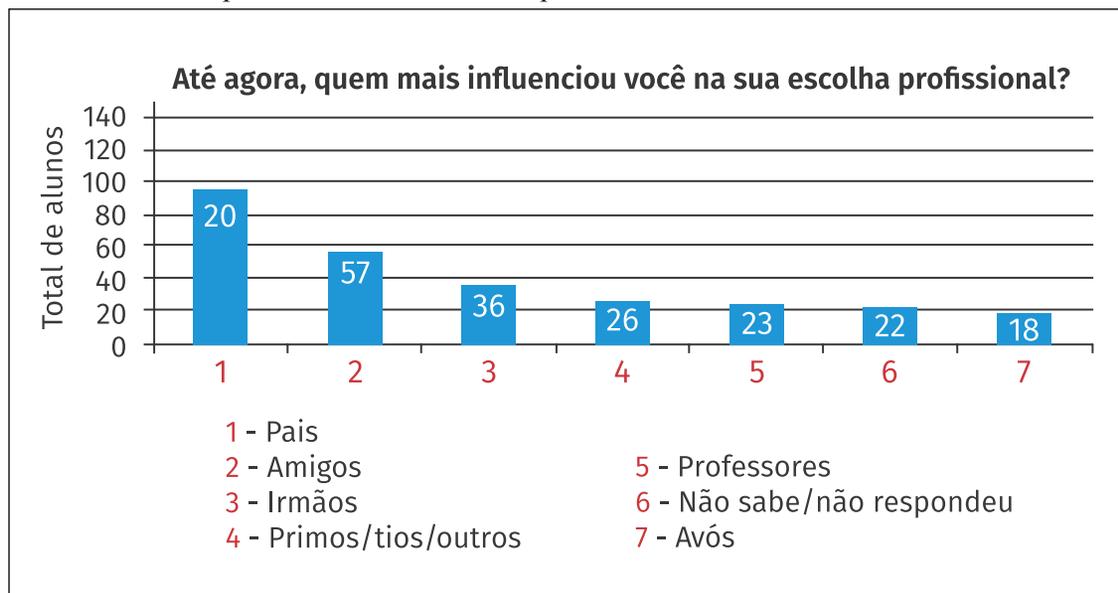
Olha, eu acho que o apoio essencial é o que nós estamos fazendo, é questionar pra ela mesma o que que ela quer. Depois, que ela invista no estudo, porque sem isso não adianta que não vai, que não consegue mesmo. Mesmo a gente achando que ter um canudo não tem importância, tem importância, sim! A gente vê até mesmo pelo lado profissional, tem emprego que está investindo no estudo do seu funcionário, porque precisa de uma formação profissional, então, querendo ou não, você tem que estudar, tem que ir adiante nisso. É extremamente importante tanto concluir o 2º grau, concluir o Ensino Superior ou mesmo uma formação dentro de uma determinada área, uma especialização [referência aos cursos técnicos e profissionalizantes], por exemplo, a mais fácil de todas. (TIA DE T, ESCOLA 1).

A rede de socialização desses jovens é bastante diversificada e, independentemente da cidade onde moram, fora da escola passam a maior parte do tempo com os amigos (60,4%) ou acessando a internet (63,1%).

A pesquisa revelou que, embora esses jovens tenham construído uma grande rede de sociabilidade, da qual fazem parte amigos virtuais ou não, namorados (as), professores, parentes etc., a família ainda é uma fonte importante de referência quando se trata de assuntos ligados à escola e ao futuro profissional.

As escolas, agências importantes de socialização, são percebidas mais como espaços de sociabilidade do que como espaços de aprendizagem e orientação para o futuro profissional, mesmo entre aquelas com melhor desempenho nas avaliações estaduais.

Assim, é possível inferir, pelos dados coletados e analisados, que mais do que a cidade, os ambientes escolar e extraescolar influenciam nas relações familiares e na socialização. A ênfase no mérito e no esforço foi recorrente nas famílias das quatro escolas de nossa amostra, tornando-se o denominador comum para a construção de expectativas para o futuro.

**Gráfico 5** – Principais influências na escolha profissional

**Fonte:** Elaborado pelos autores deste artigo.

## Considerações finais

A partir da pesquisa bibliográfica e do trabalho de campo, foi possível compreender que as gerações não se constituem em grupos isolados e estanques. Há uma interlocução constante, porém com maior ou menor intensidade entre pais, avós e netos em distintas situações da vida familiar. Para além do diálogo intergeracional, as famílias de hoje estão abertas às influências do mundo e das relações externas a esse ciclo.

Assim, a convivência intergeracional é permeada de conflitos e diálogos, a partir dos quais os mais velhos e os mais jovens ensinam e aprendem em diferentes contextos. Se os mais velhos buscam transmitir aos mais jovens valores como honestidade, retidão de caráter e a importância dos estudos para a vida profissional, os mais jovens procuram trazer aos avós novas formas de interpretar o mundo, introduzindo no ambiente doméstico novas tecnologias, novas formas de comunicação, de perspectiva de futuro e de se posicionar no mundo. Eles são vistos como agentes de mudança capazes de ascender socialmente por meio da educação.

A família é de importância fundamental na vida desse jovem e atua como mediadora das influências culturais na sua vida, portanto, a maneira do jovem pensar, agir e se comportar está intimamente

ligada aos valores transmitidos no lar onde cresceu. Todavia, a interferência do meio social também é observada nas famílias, pois com as mudanças na sociedade transformam-se também os padrões familiares, que vão absorvendo novos padrões psicológicos, sociais, políticos, econômicos e culturais, o que requer adaptações e acomodações às realidades enfrentadas. As diferentes configurações sociais que vão surgindo trazem novas concepções e funções aos sucessivos agentes dessa família e, conseqüentemente, refletem na formação de cada indivíduo.

Certamente, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os resultados aqui encontrados não podem ser generalizados, porém as análises realizadas nos permitem apontar para a mobilização, por parte dos pais e dos avós, pela continuidade dos estudos dos jovens e para que eles obtenham empregos com maior rendimento e prestígio do que os das gerações anteriores. Os jovens que participaram da pesquisa também revelaram o desejo de seguir estudando e consideram fortemente os conselhos dos mais velhos, porém não deixam de respeitar e avaliar as opiniões e informações que se originam de outros espaços. Dessa forma, os momentos vividos na escola representam, em muitos casos,

a oportunidade de conviver com os pares, fazer amigos e, assim, vivenciar novos espaços de sociabilidade e aprendizagem.

Pais e avós nem sempre conseguem acompanhar as mudanças e oportunidades que surgem no mercado de trabalho, e é na ampliação dessas redes de socialização que o jovem encontra subsídios para suas escolhas. Contudo, a escolarização é vista pelas famílias entrevistadas como a principal referência para a mobilidade social ascendente. Pais e avós procuram estimular o jovem a partir do diálogo e, mesmo com poucos recursos e frágeis estratégias de mobilização a favor da continuidade dos estudos, esse grupo permanece como importante apoio, referência e fonte para a busca de futuro profissional mais rentável para o jovem. Os avós, com menor escolaridade e pouco conhecimento do mercado de trabalho atual, expressam o desejo de

ver os netos realizados e felizes. Os pais apresentam uma visão mais pragmática em relação ao futuro profissional dos filhos, porém as duas gerações reconhecem as dificuldades do mercado de trabalho e buscam proporcionar aos filhos e netos melhores condições de estudo que as que tiveram no passado. Os jovens, por sua vez, ao reconhecerem o esforço familiar pela escolarização, negam manter-se no mesmo status que os pais ao rejeitarem a profissão dos ascendentes como perspectiva para seu futuro profissional, reconhecendo, dessa forma, na educação um caminho de mudança de status e de renda. Concluindo, percebe-se com este estudo que, a despeito do reconhecimento dos múltiplos espaços e tempos de socialização, a família ainda ocupa um lugar central na transmissão de disposições, expectativas e projetos de futuro profissional para os jovens.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRENNER, Ana K., CARRANO, Paulo C. R. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1223-1240, out./dez. 2014.
- CAMARANO, Ana Amélia. (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006.
- COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 133-201, jan./abr. 2006.
- DIOGO, Ana Matias. Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. **Revista Lusó-Brasileira de Sociologia da Educação**, edição especial, p. 71-96, 2010.
- DOMINGUES, José M. Gerações, modernidade e subjetividade coletiva. **Tempo Social**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 67-89, maio 2002.
- FARIA, Susana. O envolvimento familiar no processo de decisão dos jovens à saída do 9º ano. **Interacções**, v. 2, n. 2, p. 113-140, 2006.
- GONÇALVES, Hebe S. Juventude brasileira: entre a tradição e a modernidade. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 207-219, nov. 2005.
- INTERNATIONAL LABOR OFFICE (ILO). **Global employment**: trends for youth. Geneva, 2012a. Disponível em: <[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_180976.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_180976.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Global employment trends 2012**: preventing a deeper jobs crisis. Geneva, 2012b. Disponível em: <[http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/get2012\\_763.pdf](http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/get2012_763.pdf)>. (Acesso em: 08/06/2014).
- LAHIRE, Bernard. Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. **Revista de Antropología Social**, n. 17, p. 21-38, 2007.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez, T.; REIS, Juliana B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

NEUBAUER, Rose. et al. Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIS, José Machado; CAIRNS, David; PAPPÁMIKAIL, Lia. Jovens europeus: retrato da diversidade. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 109-140, nov. 2005.

RAMOS, Elsa. As negociações no espaço doméstico: construir a “boa distância” entre pais e jovens adultos “coabitantes”. In: BARROS, Myrian L. (Org.). **Família e gerações**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 91-106.

ROCHA, Sônia. A inserção dos jovens no mercado de trabalho. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 533-550, set./dez. 2008.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Tradução de Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

*Recebido em: 22/09/2015*

*Aprovado em: 20/06/2016*

# OS SUJEITOS EM TEMPOS COMPLEXOS À LUZ/SOMBRA DA ONTOLOGIA DE EDGAR MORIN

*Luciana Pacheco Marques (UFJF) \**

*Alan Willian de Jesus (UFJF) \*\**

## RESUMO

Neste texto, situamos a questão do sujeito à luz/sombra do pensamento de Edgar Morin, que necessita de uma autoética, de uma autocrítica, de ensinar a condição humana, considerando a questão do ser e do saber no pensamento complexo, dadas as desordens e incertezas destes tempos complexos.

**Palavras-chave:** Tempo. Complexidade. Edgar Morin.

## ABSTRACT

### THE SUBJECT WITHIN COMPLEX TIMES IN LIGHT/SHADOW OF EDGAR MORIN ONTOLOGY

In this paper, we place the question of the subject in light/shadow of the thought of Edgar Morin, which needs a self-ethics, a self-critical, to teach the human condition, considering the question of being and knowledge in complex thinking, given the disorders and uncertainties of these complex times.

**Keywords:** Time. Complexity. Edgar Morin.

## RESUMEN

### LOS SUJETOS EN TIEMPOS COMPLEJOS A LA LUZ/SOMBRA DE LA ONTOLOGIA DE EDGAR MORIN

En este texto, se coloca la cuestión del sujeto a la luz/sombra del pensamiento de Edgar Morin, que necesita de una autoética, de una autocrítica, de enseñar la condición humana, teniendo en cuenta la cuestión del ser y del saber en el pensamiento complejo, teniendo en cuenta los trastornos y falta de fiabilidad de estos tiempos complejos.

**Palabras claves:** Tiempo. Complejidad. Edgar Morin.

## Redemoinho do ser e do saber

Diante da ideia de desafio, é bom saber que há o risco do erro ontológico, da ilusão, e que o absoluto é, simultaneamente, o incerto. É preciso que tenhamos claro que, em dado momento, engajamos a nossa e

outras vidas, na maioria das vezes, sem querê-lo ou sabê-lo. (MORIN, 2008a, p. 29).

Nosso objetivo nesta tessitura é situar a questão

\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Faculdade de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: luciana.marques65@gmail.com

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Coordenador Pedagógico contratado da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. E-mail: alan.faced@yahoo.com.br

do sujeito à luz/sombra do pensamento de Edgar Morin, considerando a questão do ser e do saber no pensamento complexo, dadas as desordens e incertezas destes tempos complexos; e, para tal, nos debruçamos no estudo teórico de suas obras.

De antemão, faz-se necessária uma reiteração do sujeito à luz da ordem e do caos que agem em nós e que vivem em nós. Isso porque o pensamento racional tentou conceber o sujeito de forma reducionista, tentou excluir “ele” “dele mesmo”, ou seja, tentou ignorar os sentimentos que o circundam e são partes integrais que formam o todo. É necessário aprender a aprender, a construir os nossos conhecimentos. Isso não significa que o sujeito não tenha conhecimento algum, ou que precise se “reciclar”. Isso não significa que tenhamos de retroceder ao “marco zero” para ressignificar a construção dos nossos conhecimentos (como se isso fosse possível!), a fim de que aprendamos a construir uma morada planetária melhor. Neste ínterim, Morin (2005) defende que é necessário seguir um método – palavra que originalmente significa caminhada –, a fim de que possamos nos alimentar das culturas ao redor, e que permanentemente (re)construamos a nossa própria. Dessa forma, Morin (2005, p. 36) contempla que:

O retorno ao começo não é um círculo vicioso se a viagem, como bem diz a palavra *trip* hoje em dia, significa experiência de onde se volta transformado. Então, talvez, nós poderíamos aprender a aprender, aprender aprendendo. Então, o círculo poderia se transformar em um espiral em que o retorno ao começo é precisamente o que o afasta do começo.

Perfilando por essas reflexões, começamos a sentir que vivemos no tempo, pois este, a todo instante, demonstra ser irreversível,<sup>1</sup> e que, cada vez mais, adentramos e compreendemos que estamos envolvidos num redemoinho espiral, e não o circular que refuta o nosso ir e vir na (re)construção do ser e do saber. Não podemos deixar de admitir que o novo só existe porque o velho foi criado. “A síntese é igualmente uma ferramenta que nos

1 Questão advinda da 2ª lei da termodinâmica, cujas bases proporcionam a concepção do tempo irreversível. É admitida por diversas áreas do conhecimento. Para tanto, ver em Prigogine (2002) e as reflexões sobre o tempo complexo em o *Método 1: A natureza da natureza* (MORIN, 2005). Encontram-se neste texto as referências completas.

permite compreender a formação de unidade e de novas totalidades. Mas essas unidades ou essas totalidades são sempre provisórias ou parciais” (MORIN, 2002b, p. 29). Vivenciamos a condição inacabável do ser. Vivemos num movimento de mudança, não da negação de fatores que irão se contrapor para gerar um terceiro, e este passa a ser “a verdade”, excluindo as outras partes que o compuseram. Vivemos na dialogicidade, “que abarca a possibilidade de interação e inter-relação de múltiplas perspectivas, [...] que nem se fundem nem se excluem, mas permanecem em tensão e interação” (AZIBEIRO, 2003, p. 96). A ideia linear concebida na Modernidade não se sustenta nesses tempos complexos que vivemos.

É necessário respeitar a realidade, mas nunca se ajoelhar diante dela. Entre os dois polos do ser e do dever-ser, cada qual estéril em si mesmo, desenham-se as mais vigorosas linhas de força. Aceitar! Recusar! Para recusar este mundo é preciso aceitar este mundo. Para aceitar este mundo é preciso recusar este mundo. Aqui começam as dificuldades. Não existe síntese teleguiada. (MORIN, 2002c, p. 33).

É necessária uma autocrítica frente aos nossos processos históricos, e (re)pensar o ser e o saber na direção do inacabável devir humano. A teoria da complexidade discorre com êxito sobre esta proposta. Se colocarmos-nos no real complexo, veremos que vivemos no/com um mundo em que o paradoxo é vivo, em que a ordem e a desordem estão em nós e no mundo, e que o caos é itinerante e intrínseco nas transições evolutivas do planeta.

Somos herdeiros de um pensamento reducionista. Preceitos elaborados por volta do século XVII, principalmente sobre a tutela do pensamento cartesiano, colaboraram para que a cultura ocidental se conformasse sobre as réguas da fragmentação do ser e do saber.

Não obstante, turbulências ocorridas na segunda metade do século XX indicavam um novo período. O desenvolvimento tecnológico, a arte em sua mais profunda expressão, a velocidade do desenvolvimento, entre outras coisas, somaram-se a outras grandes mudanças, anunciando que a Modernidade vinha sendo insuficiente para abarcar as necessidades nas quais o sujeito encontra-se imerso, circundado pelas imprevisibilidades.

Estamos em meio a um redemoinho temporal, onde a ordem e a desordem envolvem-nos, não nos deixando perder de vista a complexidade na qual vivemos e somos parte. Contudo, esses ideais da Modernidade só conseguiram separar conceitualmente o homem, natureza e cultura, mas não em sua essência, não em sua mais profunda expressão. O processo histórico da Modernidade desenvolveu a dicotomia, e expressou-a por diversos cantos do mundo guiada pelo paradigma cartesiano que sobrepujaria o ocidente: “sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência” (MORIN, 2002c, p. 26).

Vivemos o movimento histórico da Atualidade, e uma autocrítica faz-se necessária frente às nossas construções como sujeitos no mundo. Como vivenciar isso? Como pensar em outra perspectiva, de estarmos imersos em si e no mundo, se este pensar vai de encontro às nossas andanças? Ora, se estivéssemos aqui simplesmente propondo outro modo de se pensar, agir e sentir a nós mesmos e ao mundo, estaríamos encerrando por si só nossos ideais, propondo em si uma perspectiva camuflada, falsa de se conceber o sujeito em suas peculiaridades e (re)organizações. Sendo assim, não se trata de um pensamento de síntese, mas dialógico, que nos convida a não viver a realidade a partir de uma única verdade irrefutável. Não se trata de uma ordem que cancela a desordem. Não é um pensamento que exclui o uno, mas acolhe o múltiplo, aceitando o paradoxo. Não se encerra na aceitação da incerteza por si só, mas admite a incerteza numa teia das ações, dos acasos, das interações e da auto-organização que faz parte de nós, que faz parte do todo.

Morin (2005, p. 36) traz os modos fundamentais do pensamento simplificador, a fim de que (re) pensemos em que está pautada nossa práxis:

- idealizador (acreditar que a realidade possa se reabsorver pela ideia, que o real é inteligível),
- racionalizador (querer encerrar a realidade na ordem e na coerência de um sistema, proibir qualquer transbordamento deste, ter a necessidade de justificar a existência do mundo conferindo-lhe um certificado de racionalidade),

– normalizador (quer dizer, eliminar o estranho, o irreduzível, o mistério).

Eu parto também com a necessidade de um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas reconheça o não-idealizável, o não-racionalizável, o que foge às regras, o enorme. Nós precisamos de um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas revele o mistério das coisas.

Ao mergulharmos em nós mesmos, guiados pela lanterna do pensamento complexo – do latim *complexus*, ou seja, o que se encontra tecido juntamente – guiado pela real possibilidade de estarmos abraçados à natureza e ao Outro, vimo-nos imersos neste princípio. Demo-nos conta de que somos fazedores do nosso tempo e que, ao mesmo tempo, fazemos parte do local e do global, que, juntamente com o religar, formam o objetivo deste pensamento multidimensional, onde, ao mesmo tempo em que busca unir o particular ao global, busca aceitar o desafio da incerteza, questionando o determinismo implícito no discurso da Física Mecânica e na Moderna, e de outras áreas do conhecimento que nos circundam, a qual nos exemplifica Prigogine (2002, p. 20), ao citar uma carta de Einstein a Tagore,<sup>2</sup> discorrendo que:

Se perguntássemos à Lua por que ela se move, ela responderia sem dúvida que se move porque tomou essa decisão. E isso nos faz sorrir. Mas deveríamos igualmente sorrir da ideia segundo a qual o homem é livre, porque o determinismo não tem nenhuma razão para se deter na fronteira do cérebro. O determinismo é a concepção clássica da ciência.

A Atualidade<sup>3</sup> revela-nos em toda sua multidimensionalidade a liquidez dos paradigmas da Modernidade perante as nossas construções históricas. Nossa evolução biológica e intelectual é indiscutível, mas não podemos compreendê-la de forma simplista. E é perpassando por algumas nuances do processo da hominização, a qual Edgar Morin traz como fundamental na constituição da teoria da

<sup>2</sup> “Rabindranath Tagore (1861-1941), escritor e místico indiano, Prêmio Nobel de Literatura em 1913.” (PRIGOGINE, 2002).

<sup>3</sup> Chamamos de Atualidade o momento que estamos vivendo no mundo hoje. Os paradigmas da Atualidade rogam pelo dobrar dos sinos a uma cabeça cheia, pois mais vale uma cabeça benfeita (MORIN, 2002a). Há a necessidade de se pensar tecido junto, num movimento frenético que anseia por isso, onde as palavras mais perenes duram na composição do efêmero, da incerteza, da crise, da desordem, junto às certezas e ordens.

complexidade, que vamos ver como coadunam em nós a animalidade e a humanidade que constituem o nosso estofado propriamente humano.

Pois bem, com a revolução Iluminista, os nossos pensamentos e as nossas ideias foram conduzidos pela razão, não sendo por acaso que o século XVII foi entendido como a época do racionalismo. Dito em poucas linhas, a razão pode ser considerada como aquilo que é produto de cálculo – na explicação do professor Ramos (2008) acerca da certeza –, e é a adequação de alguns meios a alguns fins. Dessa forma, se refletirmos sua definição, vamos ver que aprendemos que somos apenas racionais, ou seja, que somos *sapiens*.

Estamos no primeiro entrelaçamento do pensamento complexo. Ele nos diz que nós somos *Homo* e também *sapiens*. Contudo, se dissermos simplesmente que somos *Homo sapiens*, estamos somente nos identificando num contexto mais amplo, ou seja, estamos nos remetendo à ideia de que somos homem e de que também somos como os nossos parentes mais próximos (primatas tais como gorilas, chimpanzés etc.). Múltiplas são as relações e as interferências do meio, além de fatores genéticos e, mais adiante, os fatores culturais que auxiliaram no processo dinâmico/simultâneo, o qual vai trazer o aparecimento do *Homo sapiens*.

A hominização é real, mas não é somente o que aparece, é também o que desaparece. Os estudos antropológicos nos mostram este caminho pela Pré-História. Dessa forma, “a hominização conduz a novo início. O homínido humaniza-se. Doravante, o conceito de homem tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro” (MORIN, 2002c, p. 51).

Mediante essas considerações, houve a necessidade de ganharmos mais um *sapiens*. Entretanto, Morin (1975) contempla que, se nós nos considerarmos apenas *Homo sapiens sapiens*, ainda estaríamos sendo sistemáticos demais, ou seja, que nós falamos, que nós descemos das árvores, que comunicamos e simbolizamos. Dito em outros termos, nós simplesmente construímos representações. Assim sendo, Morin (2002c, p. 51) considera que:

A antropologia pré-histórica mostra-nos como a hominização é uma aventura de milhões de anos, ao mesmo tempo descontínua – surgimento de novas espécies: *habilis*, *erectus*, neanderthal, *sapiens*, e

desaparecimento das precedentes, aparecimento da linguagem e da cultura – e contínua, no sentido de que prossegue em um processo de bipedização, manualização, erguimento do corpo, cerebralização, juvenescimento (o adulto que conserva os caracteres não-especializados do embrião e os caracteres psicológicos da juventude), de complexificação social, processo durante o qual aparece a linguagem propriamente humana, ao mesmo tempo que se constitui a cultura, capital adquirido de saberes, de fazeres, de crenças e mitos transmitidos de geração em geração [...]

Contudo, lentos são os nossos passos. Uma longa jornada viva/evolutiva ocorre em meio a uma cascata de acontecimentos de ordem-desordem a todo instante. Uma certa perturbação no sistema organizacional já começa a se manifestar amiúde. O homem começa a perceber que algo lhe parece não obedecer à relação fenomênica que ele considerava sistemática. Entretanto algo salienta. O dito *sapiens sapiens* começa também a perceber que muitas questões parecem obedecer ao acaso, mas que este advém de si mesmo. O homem começa a ver que, ao mesmo tempo em que o êxtase do descobrimento eclode, emerge-se concomitantemente o humano do humano, desobedecendo assim à ordem. O próprio homem é glorificador e perturbador da emissão de suas mensagens.

Poder-se-ia ter a impressão de que estamos à mercê de um efêmero linear, mas o que nos envolve é um redemoinho temporal experienciado e vivido de forma única por cada um de nós. Uma reconciliação<sup>4</sup> urge nestes novos tempos, trazendo-nos “A nova aliança” (PRIGOGINE, 2002); e uma eterna aliança estará em nós: natureza e cultura! A humanidade está no humano, e o humano na humanidade. Todavia essa questão, ao mesmo tempo em que nos envolve com seu manto pertinente, comporta o antagonismo, admitindo a perdição. Somos concomitantemente parte do cosmos e estranhos a ele. Nossas atitudes para com a natureza que nos circunda, para com as culturas diferentes das

4 Palavra-chave do sistema elaborado por Ilya Prigogine (2002, p. 14): “Reconciliação do homem com a natureza. Reconciliação da ciência com a filosofia. Em outras palavras, *La nouvelle alliance* [A nova aliança], celebrada a duas vozes, em 1979, com Isabelle Stengers, um livro acontecimento que marcará época na história da epistemologia, e que será seguido, em 1988, por *Entre Le temps et l'éternité* [Entre o tempo e a eternidade], sempre em colaboração com sua colega química e filósofa.”

nossas, e para conosco, nos mostram um descaso tênue com o humano do humano. Gradativamente evoluímos. Gradativamente... em uma instância biofísica e psicossociocultural. Contudo, gradativamente vimos admitindo mais o lado obscuro de nós mesmos e de nós outros. Gradativamente a cegueira vem ocupando nosso espírito. Uma cegueira paradigmática enraizou-se em nossa alma de forma bem sutil, mas cancerígena. A evolução também nos deixou cegos para a cegueira – construída por nós em nós, fundada na razão pura – que, assim como a evolução, ela, aos poucos, naturalizou-se em nosso ser. Uma ciência mais nobre e um pensamento mais humilde fazem-se necessários. Será que realmente avançamos o quanto achamos? Reconhecemos nossos passos lentos perante os longos tempos que vivemos e os longínquos tempos que nos esperam.

A Atualidade atina-nos para esta caminhada, mostrando-nos um caminho a ser construído por nós. Não num porvir, mas no agora complexo em que estamos e de que somos parte. Pois, “desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste ‘além’ que tem lugar a plenitude da humanidade” (MORIN, 2002c, p. 51).

## Da necessidade de princípios que nos religuem

Temos indícios de uma incerteza na qual estamos envoltos, sendo que a concepção mecanicista das certezas não contempla o homem em sua totalidade, passando-nos o ideal do “ou”, ou seja, “ou uma coisa ou outra”. “O transeunte das áreas do conhecimento” propõe um novo olhar, denunciando a visão unilateral que define o ser “humano pela racionalidade (*Homo sapiens*), pela técnica (*Homo faber*), pelas atividades utilitárias (*Homo economicus*), pelas necessidades obrigatórias (*Homo prosaicus*). O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas” (MORIN, 2002c, p. 58).

A complexidade, na qual vivemos e somos parte, nos possibilita ir em direção ao amanhecer urgente ao qual precisamos vivenciar. Trazemos em si o “e” por natureza, mesmo que o neguemos. Neste caso, vemos que a negação de si próprio somente levará ao caminhar por uma vida deserta, insaciável por um lampejo de conseguir amar a si

mesmo, uma vez que a vida não tem sentido se não amarmos. Doravante, “nestes tempos complexos”, o compreender a si mesmo exige, a priori, o amar o Outro, porque o amor só existe com a existência do Outro. Por isso que a vida só tem sentido quando o Outro existe. O delírio do Outro, a imaginação do Outro, o consumo do Outro, a alegria do Outro... e o amor do Outro são o que movimentam a vida. Assim, pois,

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa. (MORIN, 2002c, p. 58).

Por mais que o pensamento racional, pautado nas teorias desenvolvidas no século XVII (sobretudo o Método da certeza), tenha nos levado a questões dicotômicas, nós nunca deixamos de produzir cultura. Fizemos um caminho que nos levou da ordem biológica à sapiência, mas também à loucura. Pode um *sapiens* que não é capaz de criticar sua própria sapiência ser digno de ser *sapiens*? O homem não vive só da racionalidade, nós também nos desgastamos, dançamos, temos ritos, cremos naquilo que nossos olhos não podem ver, acreditamos que a vida não cessa, cremos que o amor transcende a existência além da vida corpórea...

Surge, então, a face do homem escondido pelo conceito tranquilizador e emoliente do *sapiens*. Trata-se de um ser de uma afetividade imensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, embriagado, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte e não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser submetido ao erro, ao devaneio, um ser híbrido<sup>5</sup> que produz a desordem. É como chamamos loucura à conjunção da ilusão, do descomedimento,

5 Neologismo formado sobre o grego *hybris*, descomedimento.

da instabilidade, da incerteza entre real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro, da desordem, somos obrigados a ver o homo sapiens como *homo demens* (MORIN, 1975).

Somos, ao mesmo tempo, uno e múltiplo. Todo uno está na multiplicidade, assim como o múltiplo faz parte da unidade e o singular traz em si o cosmos no instante, no presente, no imediato, no futuro, no devir. Alcançamos os “paroxismos de vida em êxtase e na embriaguez” (MORIN, 2002b, p. 52). Caímos na malha fina de nossas próprias paixões e dos nós atados. Vamos de um extremo ao outro num piscar de olhos. Choramos, rimos, brincamos, melindramos quando nossos orgulhos são lembrados por aqueles que amamos. Apaixonamos, odiamos, fazemos prosa... amamos... “o ser humano é um animal insuficiente, não apenas na razão, mas é também dotado de desrazão” (MORIN, 2008a, p. 7). É neste entrelaçamento, é neste caminhar pelo “e” e pelo “também” que vemos a necessidade de religarmos todos estes “*Homos*” e outros mais em um só. Somos *Homo sapiens* e também *Homo demens*. Estamos *Homo sapiens sapiensdemens*.

O primeiro entrelaçamento do pensamento complexo, ou seja, de sermos *Homo sapiens sapiensdemens* é fundamental para compreendermos a ontologia de Edgar Morin. Poder-se-ia pensar que a demência humana é fundadora de uma fonte de crueldade e de cegueira. No entanto, sem as lápides dos delírios, nós outros não conseguiríamos inventar e reinventar. Não teríamos a poesia nem a arte, cuja aparente loucura da escrita e das pinceladas “sem nexos” podem representar um mundo que habita em nós. Se, por um lado, as nossas mãos podem se estender para o progresso da ciência, economia e democracia, por outro lado, estas mesmas mãos podem oprimir outrem, banalizando a vida em prol de nossos orgulhos, sugando da natureza bens para nosso bem-estar, sem nos darmos conta do mal-estar e a perspectiva tenebrosa de vida que nós podemos viver, e que nossos descendentes poderão experimentar. Apesar de vivermos uma condição antagônica, Morin (2008a, p. 8) diz que:

Temos, entretanto necessidade de controlar o *homo demens* para exercer um pensamento racional, argumentado, crítico, complexo. Temos necessidade de inibir em nós o que o *demens* tem de homicida, malvado, imbecil. Temos necessidade de sabedoria, o

que nos requer prudência, temperança, comedimento, desprendimento.

Prudência sim, mas isso não significa esterilizar nossas vidas, evitar riscos a qualquer custo? Temperança sim, mas será mesmo necessário evitar a experiência da ‘consumação’ e do êxtase? Desprendimento sim, mas será mesmo necessário renunciar aos laços de amizade e amor?

O mundo em que vivemos talvez seja um mundo de aparências, a espuma de realidade mais profunda que escapa ao tempo, ao espaço [...]. Mas nosso mundo da separação, da dispersão, da finitude significa também o mundo da atração, do reencontro, da exaltação. [...] Não experimentá-lo é evitar o sofrimento, mas também não haverá o gozo.

Confessamos que é difícil aceitar o paradoxo existente em nós. No entanto, não podemos omitir uma interrogação. Se vivemos em meio ao turbilhão das nuances de acontecimentos, acasos, incertezas, retroações, ações, (in)determinações, interações..., como podemos negar nossos traços inquietantes deste emaranhado complexo? Neste mundo incerto, cujas relações oscilam, o único absoluto que nós podemos admitir é a presença do amor, na medida em que cansamos de nossa própria sapiência e esforcemo-nos para domar o nosso lado obscuro. Assim, pois, confiamos e aceitamos que a demência incontrollável, nossas malvadezas, a racionalização pura, não passam de uma mera ausência do amor. Bem, sabemos que se for perguntado para nós o que é este sentimento sublime, dificilmente saberíamos responder. Contudo, se este vem ao nosso encontro através dos ventos da complexidade, nós o reconhecemos. Se não estamos satisfeitos com a realidade submersa em circunstâncias promíscuas, não esperemos que a mudança comece pelo Outro, e sim contaminemos o Outro com a nossa vontade de ser mais do que apenas um andarilho negador de sua própria natureza complexa, deixando-se seduzir pelas torpezas mundanas, pelas cegueiras que extirpam de nós mesmos a sensibilidade humana do humano no entrelaçamento complexo de que fazemos parte.

Necessário, entanto, faz-se um segundo, fundamental para compreendermos a noção do sujeito complexo. Um segundo entrelaçamento urge, a fim de mergulharmos ainda mais na ontologia deste “Navegador das áreas do conhecimento”.

Falaremos dos princípios que buscam unir o contexto ao global e observemos o quão o dogma do determinismo se desfalece a cada enunciado revelado pela aceitação das incertezas que estão nas estradas do conhecimento, afetando também nossa forma de ver o mundo. Sem instituímos uma organização hierárquica, veremos os princípios que se complementam em suas particularidades, a fim de pensarmos a complexidade e suas práticas da produção do conhecimento.

O primeiro é o princípio sistêmico ou organizacional, que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. É importante lembrar que a organização não se reduz à ordem, pois, no pensamento complexo, a ordem caminha no binômio com a desordem (ordem-desordem), mas isso não quer dizer que a ordem não seja compreendida. “Do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade, a organização do todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente: as emergências” (MORIN, 2003, p. 15). Cabe ainda ressaltar que a totalidade é sempre aberta. Isso significa que, no pensamento complexo, a totalidade tanto pode ser mais ou eventualmente ser menos que a soma.

O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem suas partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo. (PETRAGLIA, 2008, p. 59).

Sendo assim, a complexidade nos faz compreender que, jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total: ‘A totalidade é a não-verdade’. (MORIN, 2007, p. 69).

Outro princípio é o hologramático. Este “coloca em evidência o aparente paradoxo dos Sistemas complexos, onde não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte” (MORIN, 2003, p. 15). Justificamos, neste princípio, nossos dizeres em certos momentos deste trabalho, ao ressaltarmos que somos parte do todo e que o todo faz parte de nós, pois que, na sociedade como um todo, cada indivíduo encontra-se ligado de alguma forma – tecido junto –, como se estivéssemos em uma grande teia, em que qualquer movimento em suas extremidades ou nas regiões centrais faz com

que toda a teia vibre. Toda ela sente e se deixa ser sentida pelos acasos e as indeterminações que a afetam. De alguma forma, as ações de outrem chegam até nós, seja de forma mais intensa, ou seja, de forma mais branda. Lembremos, no entanto, que cada um sente as ações do cosmo conforme o que a nossa historicidade construiu e vem construindo a cada instante, conforme o que existe de *demens* em nós. Assim sendo, podemos potencializá-la, ou diminuí-la, quem sabe, ou mesmo deixá-la estável. São elas... as vibrações da teia, em outras palavras, os antagonismos, as incertezas, os acontecimentos, as interações, as determinações, os acasos... enfim, a complexidade que constitui o nosso mundo real e virtual numa simultaneidade do limite entre a loucura e a sensatez: a complexidade de cada ser, que emerge num devir cósmico, não se limitando a uma mera qualidade de cada parte que compõe o todo, mas uma parte que influencia e forma outras partes no caminho das emergências. Ao mesmo tempo em que somos autônomos, somos dependentes, assim, pois, o local faz parte do global e vice-versa, porque a cultura e a natureza nos possibilitam isso. Dessa forma, este princípio opõe-se à ideia separatista, advinda da concepção de separação entre o homem e a natureza de outrora.

A ideia era a de que, para o conhecimento do homem, deveríamos rechaçar, eliminar tudo o que fosse natural, como se nós, o nosso corpo e organismo fossem artificiais, ou seja, a separação total. A separação do sujeito e objeto, significando que nós temos o conhecimento objetivo porque eliminamos a subjetividade. Sem pensar que no conhecimento objetivo há, também, a projeção de estruturas mentais dos sujeitos humanos e, ainda, sob condições históricas, sociológicas, culturais precisas (MORIN, 2008c).

Fato é que vivemos em sociedade, e que numerosos eixos temáticos e áreas do conhecimento nos circundam. Há uma tendência a se conceber que uma causa gera um efeito e ponto final na área da educação, por exemplo, quando pautada e refletida sob o viés da lógica do determinismo clássico. Ora, sabemos que grandes são as desavenças oriundas de uma causa. No entanto, determiná-las linearmente, como uma geração de efeito, nos coloca na presilha entre os limiares da certeza e do acabamento. Contudo, a complexidade nos apresenta o princípio

do anel retroativo, a partir do qual se “permite o conhecimento dos processos de autorregulação, rompendo assim com a causalidade linear” Morin (2003, p. 16). Dessa maneira, uma questão pode ser advinda de inúmeras possibilidades de causas, que podem se tornar um efeito. Todavia isso não quer dizer que seja rígido, pois neste anel retroativo entende-se que o efeito também está num movimento constante, tornando-se causa de um produto, rompendo assim com a estática.

Adentremo-nos no anel recursivo. Aqui, justifica-se pela dinâmica existente entre sujeito e objeto. Aqui, a dicotomia cartesiana escorre por nossas mãos. “É um anel gerador, no qual o produto e os efeitos são produtores e causadores do que os produz” (MORIN, 2003, p. 16). Isso significa dizer que a causa produz o efeito, que produz a causa, resumindo-se num circuito recursivo. Edgar Morin nos traz como exemplo a nossa própria existência, que é produto da união biológica entre um homem e uma mulher e, ao mesmo tempo, seremos produtores de outras uniões. Nesse sentido, nós somos recursivamente causa e efeito.

Outro princípio é o da auto-eco-organização. Este nos mostra o quão os seres humanos são capazes de emergir ao mesmo tempo no/com o mundo – junto com o todo – a partir de sua auto-organização, intrínseca à autonomia e à dependência. “Para transformar-se e conhecer-se, o sujeito necessita de um objeto. É a partir dessa dependência que o sujeito e o objeto emergem da realidade complexa, assim como se observa na relação recíproca e inseparável: sistema auto-eco-organizador e ecossistema” (PETRAGLIA, 2008, p. 69). Temos, então, que o sujeito possui autonomia para caminhada autodidata. No entanto, somos seres dependentes, pois que necessitamos não somente do objeto, mas também do Outro. Afirmo Edgar Morin (2003, p. 17) que:

Um aspecto determinante de auto-eco-organização é que esta se regenera em permanência a partir da morte de suas células, conforme a fórmula de Heráclito, ‘viver de morte, morrer de vida’, e que as duas ideias antagônicas de morte e vida são aí complementares, mesmo permanecendo antagônicas.

Temos então o princípio dialógico – que consiste no entendimento da dialogia –, que significa entrelaçar coisas que aparentemente estão separadas

como a razão e a emoção, o real e o imaginário. Não exclui um ou dois princípios, a fim de que nasça um terceiro, mas consiste em uni-los, pois, numa mesma realidade, eles são indissociáveis. Falamos ao longo do texto sobre a necessidade de se pensar em conjunto; aliás, quando remetemo-nos à complexidade, logo pensamos em algo difícil, muito complicado... Contudo, adverte-nos Morin (2007) que é necessário buscarmos na etimologia da palavra *complexus*, que significa “aquilo que é ‘tecido’ junto”.

Pensar na perspectiva da complexidade, então, é como pensar num tecido em que os fios paralelos não são apenas amarrados, confundindo-se, mas unidos transversalmente por uma trama que os religa. A partir desse paradigma de pensamento e ação, entender a realidade não significa decompô-la em elementos simples, isolando-os uns dos outros, mas buscar percebê-la em suas múltiplas composições e interações, em suas diferentes redes de significados. O pensamento complexo não se reduz à ciência, à filosofia, à arte ou a qualquer campo específico do saber, mas permite sua comunicação, como se fosse uma naveta que trabalha para unir os fios (AZIBEIRO, 2003).

Dessa forma, observamos que a dialogia permite a associação de noções contraditórias, procurando conceber um mesmo fenômeno complexo, no qual podemos ver que não é possível entender a realidade a partir de uma única verdade. Sendo assim, no pensamento complexo não há síntese.

E, por fim, o princípio da reintrodução, que anuncia o conhecimento como um emaranhado de possibilidades abertas numa teia entrelaçada, e não uma concepção linear. “Esse princípio opera a restauração do sujeito e ilumina a problemática cognitiva central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa certa cultura e num determinado tempo” (MORIN, 2003, p. 18).

Apesar de termos citado todos esses princípios, o “precursor da teoria da complexidade” diz que, para se constituírem as formas não lineares e não compartimentadas, ou seja, para nos ajudar a pensar a complexidade, destacam-se três operadores ou princípios, dentre os quais nós citamos, construindo a noção de totalidade: o hologramático, o recursivo e o dialógico, os quais Morin denomina como os

que põem em movimento o pensamento complexo. Contudo, não se trata de expulsar a certeza com o princípio da incerteza. Não coloquemos a complexidade num pilar de adorações, pois assim estaríamos compreendendo-a da mesma forma excludente com que as ideias simplificadoras o fazem. “Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las” (MORIN, 2002c, p. 46).

Portanto, fica claro que temos obstáculos criados acerca da racionalização (o que consiste em prender a realidade num sistema coerente, e tudo que na realidade contradiz este sistema coerente é posto de lado, visto como uma ilusão), que é um esforço de adequação entre os meios e fins. Sendo assim, Edgar Morin (2002c) faz uma abordagem da complexidade em qualquer instância de qualquer sistema vivo. Desse modo, para Morin (2007), qualquer unidade é guiada por uma tetralogia que envolve relações de ordem, desordem, reorganização e interação. É justo e necessário elencarmos esses conceitos. Talvez agora, nós que estávamos confusos, que não sabíamos mais se estávamos num complexo real ou imaginário; que já não mais sabíamos se existia ordem ou desordem, ou os dois; se tudo que achávamos que era certo ou errado conforme nossas construções históricas agora faz parte de uma grande ilusão; ou até mesmo se a organização na verdade é uma camuflagem de nossa desorganização..., possamos nós, sob a luz do pensamento complexo, adentrarmos ainda mais nas nuances da ontologia do “pioneiro da complexidade”.

Tratemos do conceito de ordem. Petraglia (2008, p. 65) discorre que:

Transcende a antiga ideia determinista de estabilidade, permanência, imutabilidade e constância, pois encerra também em seu termo a noção de singularidade presente em seu nascimento e desenvolvimento peculiares a cada coisa; como também compreende em seu bojo a ideia das interações, o que significa que nada existe sem influências (internas e externas) e sua interdependência.

A desordem traz, em sua ideia, desvios que aparecem em qualquer processo, alterando-os de forma

inesperada, em que no homem pode-se nomear este fato de incerteza, a qual Morin (2008b) classifica como crucial para a evolução do universo.

Caminhando para o agrupamento do tetragrama, faz-se necessário o conceito de organização, trazendo a ideia de que:

[...] a organização é disposição de relações entre componentes ou indivíduos, que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas ao nível dos componentes ou indivíduos. A organização liga, de modo inter-relacional, elementos ou acontecimentos ou indivíduos que, a partir daí, se tornam os componentes dum todo. Garante solidariedade e solidez relativa a estas ligações, e portanto garante ao sistema uma certa possibilidade de duração apesar das perturbações aleatórias. Portanto a organização: transforma, produz, liga, mantém. (MORIN 1997 apud PETRAGLIA, 2008, p. 66-67).

Assim, comunicando esses conceitos numa teia complexa, onde estão em movimento as ideias do *Homo sapiens sapiensdemens*, juntamente com os três operadores da complexidade, atrelados ao tetragrama, constituem fundamentalmente a base do pensamento complexo, que abre os horizontes para a complexidade do mundo e sua perspectiva multidimensional. Fato é que somos contraditórios por natureza. A contradição está em nós, e nós, a cada escapada de uma cela, entramos em outras celas, abertas e, ao mesmo tempo, fechadas pelas incertezas do caminho.

O homem é o ser mais limitado que existe, já que o mais individualizado. Entretanto, ao mesmo tempo e por isso mesmo, é o ser cuja necessidade é a mais ilimitada, a mais universal. Esta contradição é o próprio tecido de nossa condição. Não foi senão com toques de varinha mágica que religiões e filosofias acreditaram suspender ou conciliar a contradição. De fato, o momento da reconciliação é o momento em que o pensamento passa ao ponto morto; suprimir o ânodo ou o cátodo significa interromper a eletrólise. Contudo a aceitação imbecilizada ou desesperada da contradição é uma espécie pior de morte intelectual.

O que fazer? Como dizer? É necessário ao mesmo tempo aceitar o que se recusa e recusar o que se aceita. É preciso exigir a totalidade e negá-la (MORIN, 2002b). “Somos seres infantis,

neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofamento propriamente humano” (MORIN, 2002c, p. 59). Não há mais natureza congelada. A matéria tem uma história. Tudo que é vivo tem uma história. Tudo nasce, tudo morre. Tudo ressurgiu renovado em espírito, somos transformados e transformadores da realidade micro e macrocósmica. Rejuvenescemos nossas formas de pensar, agir e sentir o mundo quando realmente olhamos para dentro de nós; e percebemos que a mudança é fatal perante o porvir indeterminado. Neste acontecimento, justifica-se a frase: Estamos na complexidade real, da qual somos e fazemos parte..., estamos num devir cósmico, somos *Homo complexus*.

Nesses tempos complexos tempos,<sup>6</sup> o homem já não se isola da harmonia coletiva, a fim de observar, sem que, por sua vez, não seja observado. Não há como produzir um conhecimento se isolarmos o sujeito de conhecimento de seu ambiente, pois que estaríamos voltados às hastes do orgulho e da fatalidade de sermos seres acabáveis na construção de nós mesmos e de uma contribuição para um conhecimento pertinente no e com mundo.

Justamente em meio aos caminhos das cisões, em meio à ciência determinista que promoveu a disjunção, acreditou-se “na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalando toda afetividade” (MORIN, 2002c, p. 20). Contudo, esta mesma ciência trouxe a nós outros uma noção de sujeito pautada numa ética complexa, pois “a afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas também fortalecê-lo” (MORIN, 2002c, p. 20). Esta noção, podemos assim dizer, é extremamente imersa num paradoxo uno e múltiplo, pois assim caminhamos em natureza itinerante.

6 Não há como falar de sujeito sem falar de tempo. Bem como não há como falar de tempo sem contextualizá-lo no âmbito da Atualidade complexa, onde as ideias de presente, passado e futuro se entrelaçam num devir cósmico do “tempo irreversível” (MORIN, 2005). O neologismo propõe a problematização das fronteiras e a ultrapassagem do desconhecido e da descoberta, do medo e da audácia. Um caminhar concomitantemente sistêmico, hologramático, recursivo e auto-eco-organizador, que se reintroduz na teia dialógica a qual se configura o tempo. O humano demasiadamente humano, na complexidade do *ser* e do *saber*, na convicção de que nós fazemos parte do todo complexo com o Outro.

## Sujeitos *complexus* para tempos complexos

Confundidas em várias vertentes, podemos observar a concepção de sujeito sendo desenvolvida aos extremos. Ora numa concepção de mãos dadas com o materialismo, concebendo o homem apenas nos limites *homo faber* e *economicus*, destituídos da subjetividade, afetividade, loucura, amor e poesia (MORIN, 2002b); e, por vezes outras, curvando a vara para o outro extremo, considerando apenas que a verdadeira e mais completa concepção de sujeito encontra-se definida no campo filosófico da metafísica, “onde o sujeito confunde-se com a alma, com a parte divina ou, pelo menos, com o que em nós é superior, já que nele se fixam o juízo, a liberdade, a vontade moral etc.” (MORIN, 1996, p. 45). Assim sendo, institui-se um dualismo em nosso pensar, não sendo mera coincidência o nosso atual pensar dicotômico, no qual, pela ciência mecânica, fazemos de um lado uma instância determinista do sujeito, pautado apenas no físico, no biológico, no social ou cultural, “falecendo” assim o sujeito; e, de outro lado, ficamos no campo que aceita apenas aquilo que a razão do homem não é capaz de compreender, pautando-nos numa “falsa fé”, a crença que ignora o desenvolvimento do homem e sua historicidade consigo mesmo e com o mundo, confiando apenas que o transcendental é a resposta para o sujeito em sua plenitude/inteligência.

Bem, diante desses extremos, seria óbvio dizer que é necessário um equilíbrio entre essas apresentações para compreendermos a noção de sujeito complexo. Contudo, numa reflexão mais profunda, que equilíbrio seria esse? Apenas somar um ao outro e dizer que um faz parte do outro e vice-versa? Responderemos com convicção: certamente que não! Pois que a complexidade por si só não admite que a Totalidade seja concebida como uma mera soma das partes. O que dizer então da noção de sujeito complexo?! Costumeiramente, nos afeiçoamos a alguém pela subjetividade encontrada em seus traços; e, dessa forma, deparamo-nos no/ com o erro de definir o Outro. Quando assim fazemos, estamos ainda imersos na cegueira de nossas verdades irrisórias, segundo as quais tentamos compreender o mundo. O Outro – que carrega dentro de si um universo – é muito mais complexo

do que os estrondos de nossas filosofias. O mundo é muito maior do que as nossas verdades, filosofias e pensamentos! Nessa vida, melhor dizendo, em nossa vida alienada pelas reduções da natureza humana, poderiam nossas relações, construídas à luz da Modernidade, sufocar a relação conosco e com o Outro. Alguns conhecimentos fazem com que se diminuam as amizades e a amorosidade pelo mundo. A soma das afetividades não define a subjetividade do sujeito; a inclusão de nossas verdades no Outro não o define. Salienta-nos Morin (2002c) da necessidade da introspecção, um pensar que auxilia no desenvolvimento das nossas reflexões:

A prática mental do autoexame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro. Se descobrirmos que somos todos seres falíveis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão.

O autoexame crítico permite que nos descentremos em relação a nós mesmos e, por conseguinte, que reconheçamos e julguemos nosso egocentrismo. Permite que não assumamos a posição de juiz de todas as coisas.<sup>7</sup> (MORIN, 2002c, p. 100).

Entre encontros e desencontros, entre desencontros e encontros, nossas relações e concepções de sujeito tornar-se-ão mais e mais necessárias na/com a complexidade real, enquanto sujeitos envolvidos na seiva que alimenta a planta pela razão e emoção, na permanente e evolutiva troca de células doentes por vitalícias, na permanente ânsia por buscar a moralidade e a caridade sem interesses secundários, alimentando-nos assim em corpo e espírito pelos acontecimentos históricos que nos formam e dos quais fazemos parte. Justificamos, então, que a construção do sujeito não é apenas a simples soma de concepções de diversas áreas do conhecimento que tentam defini-lo, pois que, a cada instante, a cada devir cósmico, só pode ser descrito por aqueles e aquelas que a experienciam, e, ainda assim, essa descrição pelos próprios atores que percorrem este caminho poderia ser descrita hora menos, ou hora mais, do que o exato instante ocorrido, relevando e esclarecendo assim que a Totalidade pode ser mais ou menos do que a soma. Um átimo

de segundo pode fazer a diferença pela estrada a ser percorrida. A vida é constituída por instantes, sejam quais forem; estes se unem nas cascatas do devir, onde o “Eu”, em congruência com “tu”, se fundem na práxis do único conhecimento válido nestes temposcomplexostempos: o que se alimenta de incerteza e que aceita como único pensamento que vivifica, a verdadeira ética da compreensão que extirpa a qualquer hora nossa petulância.

Nessa formação do sujeito complexo, um paradoxo está em nós, e a noção de sujeito não poderia escapar ao princípio dialógico. Aqui, onde esta noção entrelaça os princípios da complexidade, não poderíamos deixar de nos submeter à pressão simultânea das ideias contrárias, trazendo então a complementaridade dos contrários.

Vivemos um paradoxo íntimo, e essas questões desestabilizam as possíveis visões que nós construímos acerca de um mundo redutível, pois que, ao mesmo tempo, surge neste fervilhar de ideias um possível anúncio complexo que não podemos ter a audácia em dizer que é um guia para verdade e que derruba todos os equívocos históricos elaborados até então. No entanto, uma nova possibilidade de concebermos o sujeito fora da disjunção e do determinismo do paradigma enraizado em nossa cultura está expressada em viva voz na religação do sujeito com o objeto e com a natureza, mostrando então uma maneira complexa não só de se fazer pesquisa, mas de vivenciarmos a natureza existente em nós. Podemos assim dizer que há uma inseparabilidade na relação sujeito/objeto.

O conhecimento objetivo necessita do sujeito, da interação subjetiva e também de projeções das estruturas mentais de sujeito. O conhecimento não é um espelho, uma fotografia da realidade. O conhecimento é sempre tradução e reconstrução do mundo exterior e permite um ponto de vista crítico sobre o próprio conhecimento. Por esta razão eu disse que o conhecimento, sem o conhecimento do conhecimento, sem a integração daquele que conhece, daquele que produz o conhecimento, e o seu conhecimento é um conhecimento mutilado. [...] Integrar qualquer conhecimento é uma necessidade epistemológica. (MORIN, 2008c, p. 53).

Aqui, o ser inconcluso e o fazer o caminho ao andar são os artífices que nos impulsionam a tratar do sujeito, para o qual Morin (2002a, p. 118) “pro-

<sup>7</sup> “É um idiota”, “É um crápula” são expressões que exprimem ao mesmo tempo a total incompreensão e a pretensão à soberania intelectual e moral..

põe uma definição não partindo da afetividade, não do sentimento, mas de uma base bio-lógica”. Para tanto, uma noção de sujeito mais elaborada necessita que falemos da autonomia, da auto-organização e do conceito de indivíduo, uma tríade inseparável no entrelaçamento do sujeito.

A autonomia que o pensamento complexo contempla vai além da ideia de liberdade absoluta, mas envolve uma autonomia que depende de seu meio ambiente (MORIN, 2002a). A ideia de autonomia está inseparável da auto-organização. Esta última nos mostra o quão os sujeitos são capazes de emergirem ao mesmo tempo no/com o mundo a partir de sua auto-organização, intrínseca à autonomia e à dependência. “Para transformar-se e conhecer-se, o sujeito necessita de um objeto. É a partir dessa dependência que o sujeito e o objeto emergem da realidade complexa, assim como se observa na relação recíproca e inseparável: sistema auto-organizador e ecossistema” (PETRAGLIA, 2008, p. 69). Portanto, ao fundir a autonomia e a dependência no devir, esta capacidade do sujeito o torna “auto-organizador de seu processo vital e não exclui a dependência relativa ao mundo exterior, aos grupos, à sociedade e ao ecossistema. Então a auto-organização é na verdade auto-eco-organização, porque a transformação extrapola o seu ser” (PETRAGLIA, 2008, p. 71).

O “pioneiro do pensamento complexo” explica sobre a noção de sujeito a partir de uma elaboração sobre indivíduo, a partir de uma abordagem biológica, na qual não podemos dizer que é a noção de sujeito propriamente dita, mas parte deste todo, tal como um ponto no holograma complexo que está no humano do humano.

A concepção de sujeito perpassa a organização viva. Dessa forma, a biologia molecular e genética nos deram elementos para compreendermos essa organização. O indivíduo, nos revela Petraglia (2008), constitui-se de elementos químicos, além de sermos parte do ecossistema e da sociedade, sendo estes respectivamente nomeados por Edgar Morin como *infra*, *extra*, *supra* e *metaindividuais*. Essas características, ao mesmo tempo em que nos singularizam, nos diferenciam, “não enquanto membro de uma categoria pertencente à espécie, mas como autor de seu processo organizador, que o torna sujeito” (PETRAGLIA, 2008, p. 67).

A noção de indivíduo não é absolutamente fixa e estável, pois que tendências biológicas já o demonstraram. “Para uma delas, a única realidade é o indivíduo, porque, fisicamente, vemos apenas indivíduos, nunca a espécie; para a outra, a única realidade é a espécie, já que os indivíduos não passam de amostras efêmeras” (MORIN, 2002a, p. 119).

Para nós, existe um elo complexo na concepção de indivíduo, em que uma recursividade funda-se na dinâmica existente entre sujeito e objeto. Essas noções, aparentemente antagônicas, terão mais coerência na realidade ao se complementarem. Dessa forma, busquemos no princípio recursivo uma condição de relacionarmos o indivíduo e a espécie, e não abordarmos um em detrimento do outro; assim como nos diz Morin (2002a, p. 119), “podemos aplicar o mesmo raciocínio a relação entre indivíduo/sociedade”. Ratifica a ideia Morin (1996, p. 47-48) ao dizer que:

O indivíduo é, evidentemente, um produto; e o produto, como ocorre com todos os seres sexuados, do encontro entre um espermatozoide e um óvulo, ou seja, de um processo de reprodução. Mas esse produto é, ele mesmo, produtor no processo que concerne a sua progenitura; somos produtos e produtores, num ciclo rotativo da vida. Desse modo, a sociedade é, sem dúvida, o produto de interações entre indivíduos. Essas interações, por sua vez, criam uma organização que tem qualidades próprias, em particular a linguagem e a cultura. E essas mesmas qualidades retroatuam sobre os indivíduos desde que vêm ao mundo, dando-lhes linguagem, cultura, etc. Isso significa que os indivíduos produzem a sociedade, que produz os indivíduos.

Assim, entrelaçamos na teia a tríade que necessita anteceder a ideia de sujeito propriamente dita. Necessário, pois, pensarmos recursivamente para concebermos esta relação paradoxal. O indivíduo é um objeto incerto. Pois que, ao mesmo tempo em que de um ponto de vista se é tudo, a partir do outro não se é nada, se ofusca. De produtor, converte-se em produto, de causa, em efeito e vice-versa (MORIN, 1996). Dessa maneira, podemos compreender a autonomia do indivíduo, mas sem perder de vista a dependência, pois, como dissemos nas linhas que antecederam a descrição dos princípios do pensamento complexo, neste mundo incerto, cujas rela-

ções oscilam, o único absoluto que nós podemos admitir é a presença do amor, na medida em que cansamos de nossa própria sapiência, e esforçamo-nos para domar o nosso lado obscuro. Assim, pois, a autonomia do indivíduo é extremamente relativa e complexa (MORIN, 1996).

Podemos agora imergir na noção do sujeito. Este vai além da noção de indivíduo e remete-nos à ideia de que cada ser vivo, ainda que esteja na/com o princípio recursivo, é um ser único em seu aspecto de subjetividade. “Na relação com o Outro, a autotranscendência do sujeito o permite superar para si mesmo a ordem da realidade, para além de sua própria esfera e de seu ambiente, alterando-a a partir de sua dimensão ética, que irá nortear os seus valores” (PETRAGLIA, 2008, p. 69).

Não evoluímos sem o Outro e o objeto. Somos partes qualitativas do todo em que vivemos, mas essas qualidades das partes somente se tornam reais quando estão se inter-relacionando com o todo. Nós evoluímos, as nossas células a mais ou menos a cada quatro anos já não são mais as mesmas, já se renovaram. Dessa forma, quando me refiro a “mim”, estou me referindo ao “eu” que está em constante mudança, em movimento, mas também ao “eu” que vai ser sempre o mesmo, porém, a cada dia, acrescido de ideias e culturas e conhecimentos, que são intrinsecamente parte de “mim”, que sou “eu” e “Eu”. Para tanto, digamos com Edgar Morin (2002a, p. 119) que:

[...] É preciso pensar que toda organização biológica necessita de uma dimensão cognitiva. Os genes constituem um patrimônio hereditário de natureza cognitiva/informacional da célula. Da mesma maneira, o ser vivo, seja ele dotado ou não de um sistema neuro-cerebral retira informações de seu meio ambiente e exerce uma atividade cognitiva intrínseca de sua prática de ser vivo. Ou seja, a dimensão cognitiva é indispensável à vida.

Avançemos no que tange à concepção do ser biológico. Então, a dimensão cognitiva, nos esclarece Morin (2002a), é computacional. O “arquiteto da complexidade” traz este conceito, este cômputo, que podemos dizer que é necessário para a existência do sujeito, isto é, a condição de se posicionar no centro de seu mundo. A saber:

A natureza da noção do sujeito tem a ver com a natureza singular de sua computação, desconhecida

por qualquer computador artificial que possamos fabricar. Essa computação do ser individual é a computação que cada um faz de si mesmo, por si mesmo e para si mesmo. É um cômputo. O cômputo é o ato pelo qual o sujeito se constitui posicionando-se no centro de seu mundo para lidar com ele, considerá-lo, realizar nele todos os atos de preservação, defesa etc. (MORIN, 2002a, p. 120).

Entretanto, a noção de sujeito não se resume no cômputo. Admite-se também o egocentrismo, o posicionar-se no centro de seu mundo. Aquilo que sabemos como é, mas não se pode vê-lo, aquilo que sabemos de sua existência, mas não podemos tocá-lo: são os medos que atormentam; são as dúvidas que temos sobre o que as pessoas sentem por nós; a nossa relação com a morte; e a nossa relação com a vida. Essas questões nos auxiliaram a desenvolver esta discussão, mas não podemos perder de vista que, muitas das vezes, elas são encobertas pelas máscaras que colocamos para fingir, e/ou fugir de nosso próprio “Eu”. Este “Eu” “é o pronome que qualquer um pode dizer, mas ninguém pode dizê-lo em meu lugar” (MORIN, 2002a, p. 120).

A noção de sujeito considera o antagonismo vital que está no homem. Considera a figura egocêntrica representada pelo “Eu” (subjetivo) e o “eu” (sujeito objetivado), a objetivação do ser que ocupa esse espaço egocêntrico, sendo que o “Eu” e o “eu” são identidades indissociáveis. Daí compreendemos que o “eu” precisa da relação com o “tu”, pois ambos são pertencentes ao mundo. “O sujeito emerge ao mesmo tempo em que o mundo a partir de sua auto-organização, que é a capacidade que o ser humano tem de transformar-se sempre” (PETRAGLIA, 2008, p. 68). Mergulhando neste movimento complexo, vemos que princípio é indispensável, uma vez que permite qualquer tratamento objetivo de si mesmo. O princípio hologramático aqui se inscreve. O “Eu” e “eu” que são indissociáveis, admitindo nestas circunstâncias os objetos como integrantes a nós.

Eis, portanto, um princípio que, por esta separação/unificação do “Eu” subjetivo e do “eu” objetivo, permite efetivamente todas as operações. Este princípio comporta a capacidade de se referir ao mesmo tempo a “si” (autorreferência) e ao mundo exterior (exorreferência) – de distinguir, portanto, o que é exterior a si. “Auto-exo-referência” quer

dizer que eu posso distinguir entre o “eu” e o “não-eu”, o “Eu” e o não-“Eu”, bem como entre o “eu” e os outros “eu”, o “Eu” e os outros “Eu” (MORIN, 2002a).

O sujeito aparece com o cômputo e com o egocentrismo, onde a noção de sujeito está indissociavelmente unida a esse ato, no qual não só se é a própria finalidade de si mesmo, mas em que também se é autoconstitutivo da própria identidade. (MORIN, 1996, p. 49).

Caminhando para a complexidade do sujeito, buscamos, na vida/teoria presente pelas andanças de Edgar Morin, um sentimento que foi talvez o maior responsável pela criação da teoria da complexidade e de sua ontologia: o convívio com a morte. Uma angústia se instalou em seu ser desde muito cedo. Parecia que lutava para nascer, pois sua mãe houvera tentado um aborto em sua gestação, na luta por sua própria sobrevivência. Aos quatro anos de idade, sofria pela dificuldade de respirar. No entanto, o medo constante tornou-se aliado, e a morte, ao invés de ser concebida como uma espécie de silêncio absoluto, pronunciava infatigavelmente um nascimento. Não o nascimento do ser biológico, mas o nascimento para a compreensão, a compreensão do humano. Não o ser concebido pela racionalidade científica que negligencia a morte, e se contenta em reconhecer o homem pela ferramenta, ou seja, como *Homo faber*, mas a possibilidade e a necessidade emergente de considerar o homem como um humano. Dessa forma,

De pouco serve declarar que a ferramenta humaniza a natureza, e que a sobrevivência humaniza a morte, enquanto o humano continuar sendo um conceito instável. Só poderemos compreender a humanidade da morte, compreendendo a especificidade do humano. Só então poderemos ver que a morte, como a ferramenta, afirma o indivíduo, o prolonga no tempo, assim como a ferramenta no espaço, também procura adaptá-lo ao mundo, exprime a mesma inadaptação do homem ao mundo, as mesmas possibilidades conquistadoras do homem em relação ao mundo. (MORIN, 1997, p. 24).

Esse é o ponto crucial dessa jornada ontológica, que necessariamente caminhou pelos princípios que compõem o pensamento complexo, pois a noção do sujeito complexo comporta necessariamente em considerar que cada ser é único, e a sua subje-

tividade o difere dos Outros, a partir da aceitação de si mesmo.

O fato de termos um corpo biológico extremamente complexo não significa que podemos nos limitar em dizer que ele é a causa inteligente da vida em si, do sujeito em si. Fato também é que não podemos reduzir a noção de sujeito à subjetividade, ou à afetividade, ou à consciência. Este último não se limita nas potencialidades biológicas de nosso cérebro. O ser humano se distingue dos outros, do sistema aberto e vivente em que se encontra, justamente pela sua capacidade reflexiva e de sua consciência. Para Morin (2002a, p. 126), “a consciência é a qualidade humana última e, sem dúvida, mais preciosa, pois o que é último é, ao mesmo tempo, o que há de melhor e de mais frágil. E, de fato, a consciência é extremamente frágil e, em sua fragilidade, pode enganar-se muitas vezes”. E é aqui, na presença do humano demasiado humano, que aparece um fator fundamental na ontologia de Edgar Morin: a presença do “duplo”, “espectro objetivo e imaterial de seu próprio ser, acompanhado-o incessantemente e é reconhecido na sombra, no reflexo” (MORIN, 2002a, p. 125).

Existe, e assim o vemos, um nível prévio para compreendermos o sujeito, e não podemos ainda cair no equívoco de concebê-lo pela consciência. Pois bem, aqui, neste nível, não podemos reduzi-la, mas entrelaçá-la junto à subjetividade e à afetividade: a liberdade. No entanto, temos uma bifurcação de liberdade. Uma permite estabelecermos escolhas, e a outra só a admite com uma condição externa, imprescindível, a fim de sabermos se as condições são possíveis.

Todavia, em meio à demência herdada da Modernidade, em meio à cega sapiência, surge, pela mesma ciência que expulsou o humano do humano, uma noção mais complexa do sujeito. Morin (1996, p. 53) nos presenteia ao dizer que:

Finalmente, existe em nossa subjetividade humana esse lugar habitado pelas noções de alma, de espírito, animus, anima, e temos o sentimento profundo de uma insuficiência da alma que só pode satisfazer o outro sujeito. E, no fundo, com a relação de amor, no sentimento de amor, está a ideia de que o outro restitui a nós mesmos a plenitude de nossa própria alma, permanecendo totalmente diferente de nós mesmos. E nós mesmos, ainda sendo outro. Tenho

aqui, então, dois níveis de subjetividade. Muitas vezes se acreditou encontrar o fundamento do conceito de sujeito nesses níveis humanos, que só podem aparecer porque há um nível prévio, bio-lógico, do conceito de sujeito. E cometemos o erro de reduzir a subjetividade, seja à afetividade e à contingência, seja à consciência.

Temos então que o sujeito é único para si mesmo e age como centro de referência. “Sua autotranscendência, que lhe permite ir além de si mesmo e questionar-se, determina seus princípios de lógica e ética, fazendo-o agir considerando sua afetividade e suas verdades” (PETRAGLIA, 2008, p. 71).

Precisamos reconhecer que todos e todas não são somente atores no/com o mundo, mas autores, envoltos na capacidade de cognição, autonomia/dependência. Lembremos que não basta apenas que somemos as concepções de sujeito para que

tornemos de fato a noção de sujeito complexo, mas que a tornemos uma concepção complexa do sujeito ao nos aceitarmos imersos nessa complexidade. A complexidade está em dar a multiplicidade ao uno, e o uno à multiplicidade. Derrubemos a postura esquizofrênica do pensamento Moderno, cujas opções somente têm sido o pensamento disjuncto da subjetividade/objetividade, enfim, a redução do sujeito. Não partamos do simples para compreender o complexo, pois que o simples aqui torna-se infame ao considerarmos que todas as partes possuem suas emergências complexas. A humanidade em nós somente foi tentada a ser extinguida, mas podemos dizer que a complexidade estava apenas adormecida no tempo, esperando a propícia cascata de acontecimentos simultâneos ferver na Atualidade, religando o sujeito no devir dos temposcomplexostempos.

## REFERÊNCIAS

- AZIBEIRO, Nair Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, R. M. (Org.). : mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-107.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.
- \_\_\_\_\_. **Amor, poesia, sabedoria**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008a.
- \_\_\_\_\_. A noção de sujeito. In: SCHNITMANN, D. F (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-55.
- \_\_\_\_\_. **Ciência e consciência**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Org.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. 3. ed. Porto Alegre: Sulinas/Edipucrs, 2003. p. 1-27.
- \_\_\_\_\_. **Em busca dos fundamentos perdidos** – textos sobre o marxismo. Porto Alegre: Sulina, 2002b.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O enigma do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- \_\_\_\_\_. **O homem e a morte**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- \_\_\_\_\_. **O método I**: a natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002c.
- \_\_\_\_\_. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008c.
- PETRAGLIA, Isabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- PRIGOGINE, Ilya. **Do ser ao devir**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- RAMOS, Roberto. A educação e o conhecimento: uma abordagem complexa. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 75-86, 2008.

*Recebido em: 04/08/2015*  
*Aprovado em: 15/10/2016*



# Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

## Normas para publicação

### I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

### III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

### IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br) e para o endereço eletrônico do editor executivo ([fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com) / [livia.fialho@yahoo.com.br](mailto:livia.fialho@yahoo.com.br)). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

**1. Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

**2. Resumo, Abstract e Resúmen:** cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

**3.** As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida

pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

**a) Livro de um só autor:**

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

**b) Livro até três autores:**

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

**c) Livro de mais de três autores:**

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**d) Capítulo de livro:**

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

**e) Artigo de periódico:**

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEDA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

**f) Artigo de jornais:**

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

**g) Artigo de periódico (formato eletrônico):**

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

**h) Livro em formato eletrônico:**

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

**i) Decreto, Leis:**

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

**j) Dissertações e teses:**

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar: uma perspectiva em questão**. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

**k) Trabalho publicado em Congresso:**

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de

sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

**6.** As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

**7.** Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

**8.** As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

**Atenção:** os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

#### **Para contatos e informações:**

Administração:

**Secretário:** Diego Aric

E-mail: aric.diego1@gmail.com

Tel. 71.3117.2316

**Editor Geral:** Elizeu Clementino de Souza

E-mail: esclementino@uol.com.br

**Editora Executiva:** Livia Fialho Costa

E-mail: fialho2021@gmail.com

**Site da Revista da FAEEBA:** [www.revistadafaeaba.uneb.br](http://www.revistadafaeaba.uneb.br)

# Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

ISSN 0104-7043

Quarterly thematic journal of the Education Faculty I – UNEB

## Norms for publication

### I – EDITORIAL GUIDELINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: [www.revistadafaeeba.uneb.br](http://www.revistadafaeeba.uneb.br)

### II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report's suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

### III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an "article bank" and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text's being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

### IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fialho2021@gmail.com). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copyrights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper's title; b) authors' name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resúmen**: each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) **Book of one author only**:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) **Book of two or three authors**:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton**: a bíblia do programador. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) **Book of more than three authors**:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) **Book chapter**:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal's paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEDA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 caracteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

**Look out**: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

**Contact and informations:**

**Secretary:** Diego Aric – Email: aric.diego1@gmail.com – Tel. 71.3117.2316

**General Editor:** Elizeu Clementino de Souza – E-mail: esclementino@uol.com.br

**Executive Editor:** Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

**Website of the Revista da FAEEBA:** [www.revistadafaeaba.uneb.br](http://www.revistadafaeaba.uneb.br)