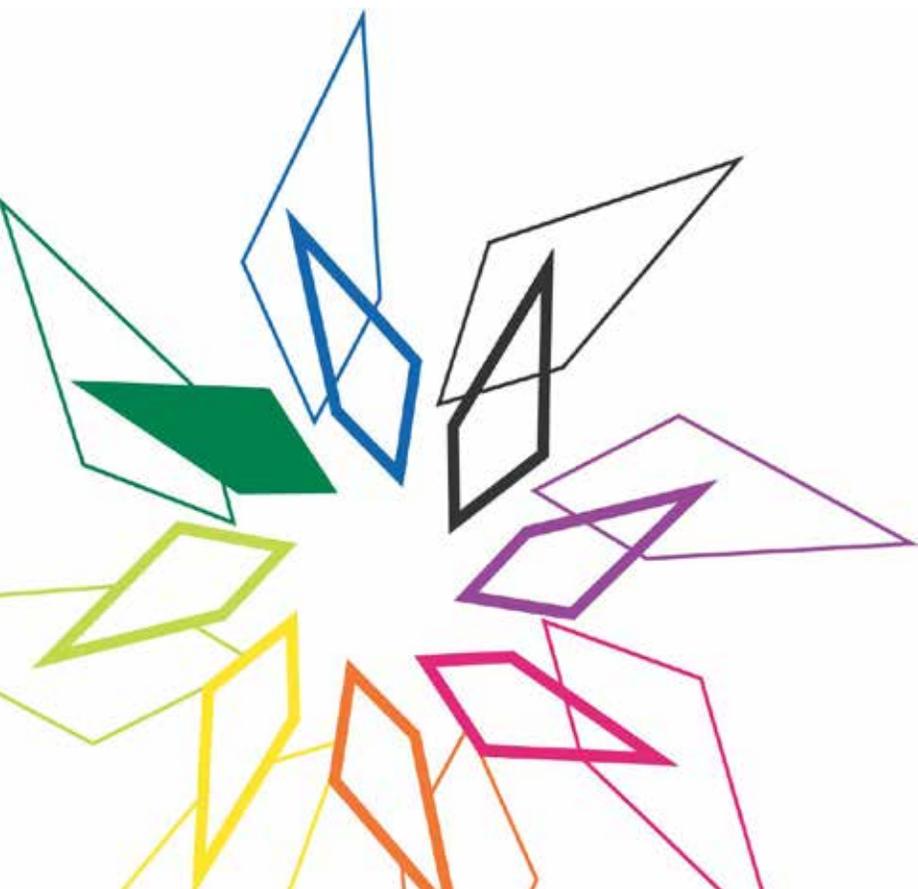


Experiências de Pesquisa na Pós-graduação



Publicação quadrimestral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, ofertados na modalidade Profissional, do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação e da Universidade do Estado da Bahia. Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

JOSÉ BITES DE CARVALHO Reitor TÂNIA MARIA HETKOWSKI Pró-Reitora de de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

CARLA LIANE NASCIMENTO SANTOS Vice-reitora MARCEA ANDRADE SALES Editora Científica

Editora Científica
Marcea Andrade Sales

Equipe Editorial
Alice Fontes Ferreira
Darlaine Pereira Bomfim das Mercês
Gilvania Clemente Viana

CONSELHO EDITORIAL

| | |
|---|---|
| Ana Paula Araujo Cunha Instituto Federal Sul-rio-grandense | Márcea Andrade Sales Universidade do Estado da Bahia |
| André Ricardo Magalhães Universidade do Estado da Bahia | Marcos Tanure Sanabio Universidade Federal de Juiz de Fora |
| Bento Selau da Silva Júnior Universidade Federal do Pampa | Maria da Salete Barboza de Farias Universidade Federal da Paraíba |
| Celi Corrêa Neres Universidade Federal Mato Grosso do Sul | Maria de Fátima Gomes da Silva Universidade Estadual de Pernambuco |
| Elisa Maria Dalla-Bona Universidade Federal do Paraná | Roseli Gomes Brito de Sá Universidade Federal da Bahia |
| Fábio Josué Souza dos Santos Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | Marli Eliza Dalmazo Afonso de André Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| Fábio Minoru Yamaji Universidade Federal de São Carlos | Raimunda Alves Moreira de Assis Universidade Estadual de Santa Cruz |
| Flávia Obino Correa Werle Universidade do Vale do Rio dos Sinos | Sheila Alves Universidade Cidade de São Paulo |
| Jason Ferreira Mafra Universidade Nove de Julho | Tânia Regina Dantas Universidade do Estado da Bahia |
| Ana Lúcia Gomes Universidade do Estado da Bahia | Virgínia Pereira da Silva de Ávila Universidade Estadual de Pernambuco |
| José Lucas Pedreira Bueno Universidade Federal de Rondônia | Vândiner Rbeiro Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri |

COMITÊ EDITORIAL CIENTÍFICO DESTE NÚMERO

Prof.^a Dr.^a Emanuela Dourado - UNEB Prof.^a Dr.^a Maria Roseli G. B. de Sá - UFBA
Prof.^a Dr.^a Maria Inez S. S. Carvalho - UFBA Prof.^a Dr.^a Rosane Vieira - UNEB

ISSN 2177-5060

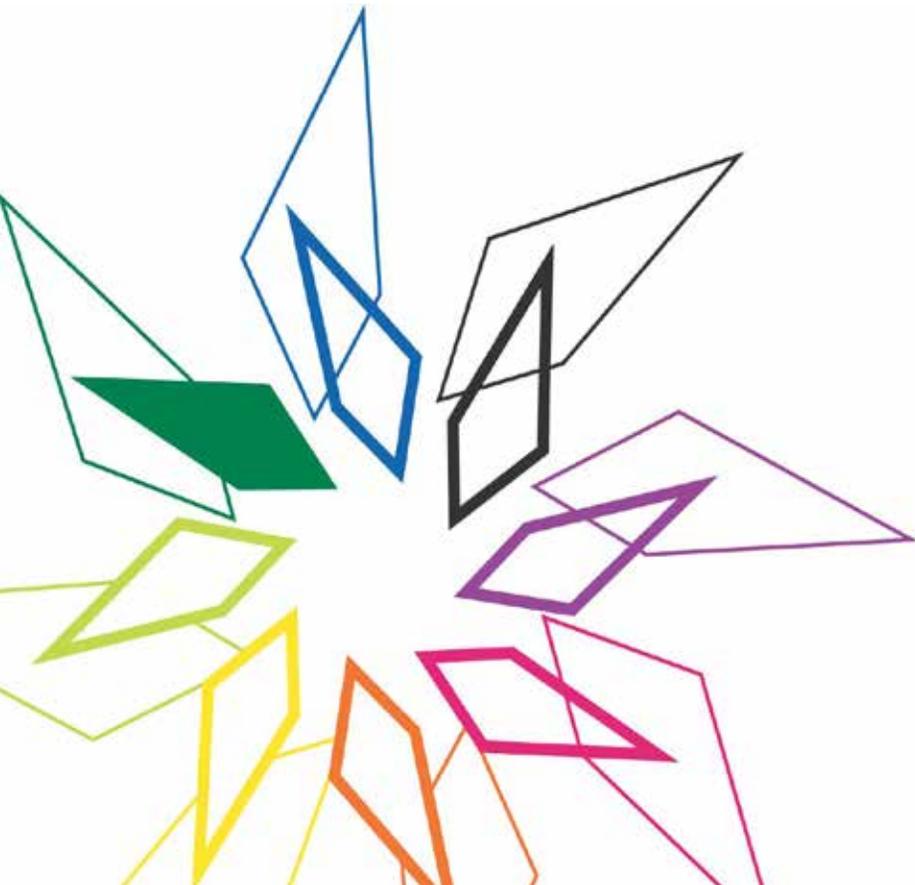
ISSN 2447-9373



plurais
revista multidisciplinar

Salvador, v. 2 n. 1, p. 1-81, jan./abr. 2017

Experiências de Pesquisa na Pós-graduação





© PLURAIIS Revista Multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação

Prédio de Pós-Graduação - 3º andar

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil

Fone/fax: + 55 71 3117-5307

www.uneb.br / revistaplurais@gmail.com

Capa

Angela Garcia Rosa

Projeto gráfico

Revista Plurais

Editoração

Alice Fontes Ferreira

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Plurais: Revista Multidisciplinar / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação, 2017. Vol. 2, n. 1, Jan./Abr., 2017.

Quadrimestral

ISSN 2177-5060 (versão impressa)

ISSN 2447-9373 (versão on-line)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/>

1. Educação (Pós-graduação) - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação.

CDD 370

Editorial

A formação docente vem sendo discutida no Brasil com ênfase na necessidade de qualificar o professor da educação básica. No entanto, essa qualificação, para além da sua formação em nível superior, necessita promover o protagonismo da ação docente. A visão acadêmica sobre a pesquisa apenas como uma atividade tende a não incluí-la como componente transversal na/para formação docente.

A formação docente foi afetada por demandas contemporâneas; podemos ver isso nos documentos oficiais elaborados no movimento das políticas públicas nacionais. Cabe destacar, aqui, a importância dos processos de pesquisa para a formação docente, principalmente, no exercício da profissão. Assim, organizar estratégias para que o professor possa “desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio” (Brasil, 2001b, p.04), deve ser prática inerente à atividade docente.

A prática docente deve ser entendida como o locus de produção do conhecimento: o professor convive diariamente com questões que demandam soluções; e é considerado como o responsável pela natureza do processo educativo na sala de aula e na escola. Logo, precisamos tê-lo no centro dos debates educacionais, dando-lhe voz para expressar as concepções, idéias, teorias e crenças que possui sobre o ensino. Importa, ainda, sua experiência pessoal na aprendizagem profissional: significação pessoal dada à experiência como fonte básica da aprendizagem profissional.

Tem sido frequente considerar o professor como elemento-chave da melhoria educacional, sob o argumento de que mudanças qualitativas dependem do seu envolvimento nesse processo. Logo, formação docente constitui-se em um projeto pessoal diretamente relacionado ao mundo do trabalho e, principalmente, como prática indissociada do trabalho do professor, destinada, portanto, à ação profissional.

A experiência docente possibilita, com maior ou menor intensidade, soluções e produz conhecimentos - conhecimento, aqui, tanto é produto, quanto produz experiência. Nessa perspectiva, o conhecimento não é algo a priori, ou que esteja pronto para transmissão. Está, antes, para ser acessado, tecido, apropriado, contextualizado, experienciado.

Com essa compreensão sobre os processos de pesquisa na/para a formação docente, a Revista Plurais comemora um ano de edição e abre o ano de 2017 com textos que discutem Experiências de Pesquisa na Pós-graduação. Nesse número, os autores apresentam experiências em Mestrados Profissionais em Educação, destacando suas interfaces com a Educação Básica.

Esperamos seguir com as contribuições para a difusão do conhecimento sobre as experiências dos Mestrados Profissionais em Educação na suas articulações com a Educação Básica. Boa leitura!

Márcea Sales

Fórum Nacional de Mestrados Profissionais

Sumário

Dossiê Temático

- A Interface do Mestrado Profissional em Educação com a Formação de Professores da Educação Básica** 10
Maria Elizabete Souza Couto e Jeanes Martins Larchert
- Metodologia e Pesquisa na Pós-Graduação: a experiência do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV/UFPB** 24
Luiz de Sousa Junior e Maria da Salette Barboza de Farias
- Tão Longe e Tão Perto: um estudo de caso da utilização de tics no mestrado profissional de gestão e avaliação da educação pública** 37
Marcos Tanure Sanabio, Juliana Alves Magaldi e Eliane Medeiros Borges

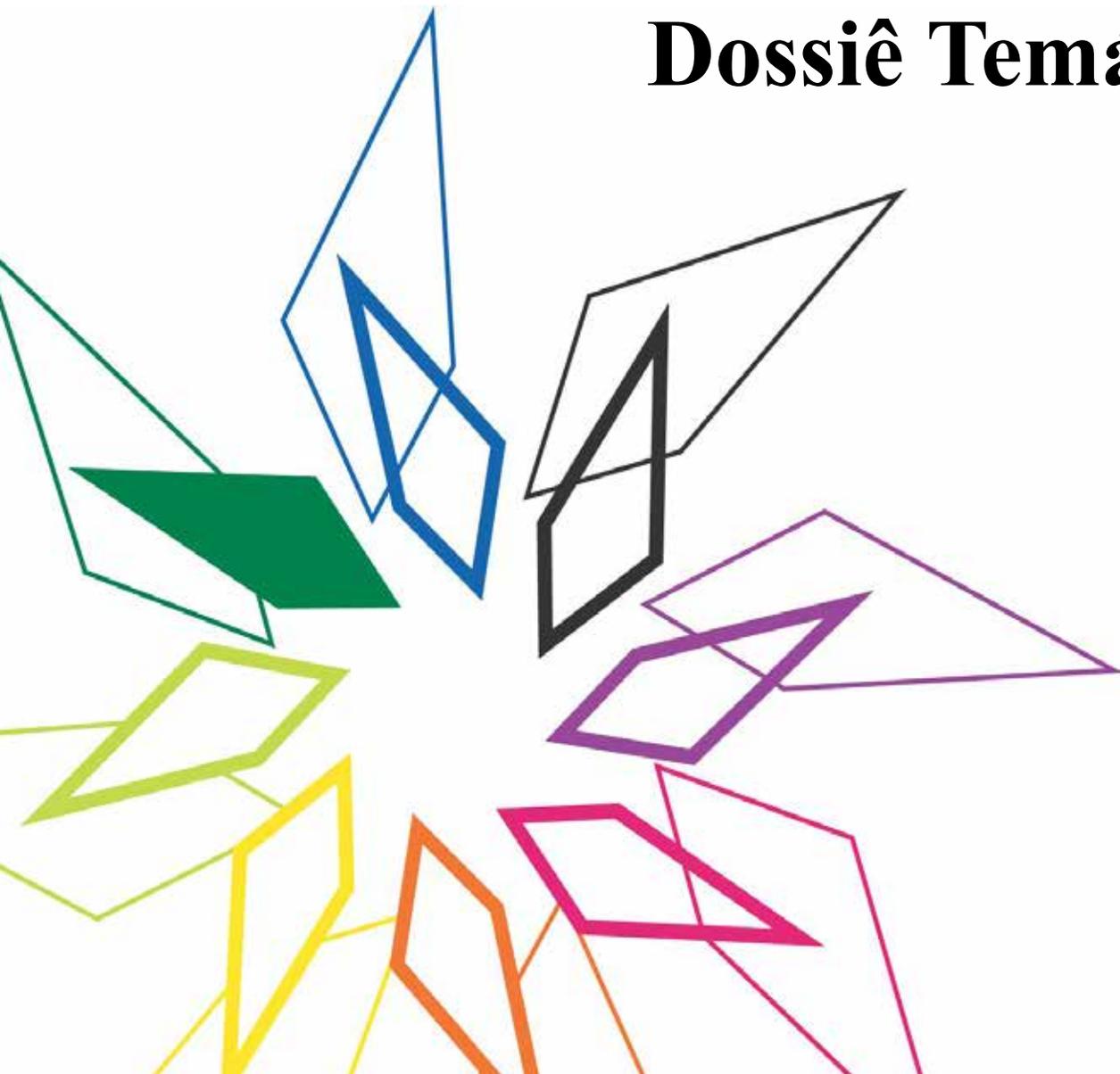
Estudos/Ensaio

- Uma coleção de artigos científicos de Português compondo um Corpus no domínio educacional** 60
Luís Henrique G. de Aguiar, Valdir Jr. Cordeiro Rocha e Marcus Vinícius C. Guelpe

Relatos de Pesquisas

- Da Escola no Quilombo à Escola do Quilombo: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários** 76
Jerônimo Jorge Cavalcante Silva e Danielma da Silva Bezerra Brasileiro

Dossiê Temático



A Interface do Mestrado Profissional em Educação com a Formação de Professores da Educação Básica

MARIA ELIZABETE SOUZA COUTO

Graduada em Pedagoga pela Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna/FESPI, Mestrado em Educação pela UFBA/UESC, Doutorado em Educação pela UFSCar/ São Paulo. Atua na Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, na pesquisa, ensino e extensão, nas áreas: formação de professores, alfabetização e prática pedagógica. E-mail: melizabetesc@gmail.com

JEANES MARTINS LARCHERT

Graduada em Pedagoga pela Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, Mestrado em Educação pela UFBA/UESC, Doutorado em Educação pela UFSCar/ São Paulo. Atua na Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, na pesquisa, ensino e extensão, nas áreas: currículo e educação e diversidade cultural. E-mail: jelarchert@yahoo.com.br



Resumo: O presente artigo apresenta o Programa de Pós Graduação em Formação de Professores – UESC -, e suas interfaces com a Educação Básica. Problematisa os processos formativos a partir das experiências vividas no cotidiano das práticas na docência e/ou na gestão. De natureza intervencionista a pesquisa desenvolvida nos projetos encaminha a formação do professor-pesquisador para a troca de experiências colaborativas, principalmente, no campo da educação infantil e da alfabetização. A integração do Programa com as escolas da Educação Básica tem proporcionado à Universidade pensar-se como debatedora das políticas públicas educacionais, comprometendo-se enquanto formadora de professores capazes de enfrentar problemas reais do processo educativo nas diversas atividades da educação dos municípios. Por fim, apresenta depoimentos dos egressos que colaboram para o entendimento da base teórico-metodológica da estrutura curricular e do rigor técnico-científico da formação.

Palavras-Chave: Professor-pesquisador. Educação Básica. Prática docente.

Resumen: En este artículo se presenta el Programa de Postgrado en Formación de Profesorado y sus interfaces con la educación básica. Analiza los procesos de formación de las experiencias de las prácticas de la vida cotidiana en la enseñanza y/o de gestión. Proyectos intervencionistas de investigación desarrollados en la formación de profesor - investigador para el intercambio de experiencias de colaboración, principalmente en el campo de la educación de la primera infancia y la alfabetización. La integración del programa con las escuelas de Educación Básica ha proporcionado la universidad de pensar como comentarista de las políticas educativas, comprometiéndose como la formación docente capaz de hacer frente a los problemas reales del proceso educativo en las diversas actividades de educación de los municipios. Finalmente, se presentan los testimonios de los graduados que contribuye a la comprensión del valor teórico - metodológico base del plan de estudios y el rigor técnico - formación científica.

Palabras Clave: Formación de profesores. La educación básica. la enseñanza de la práctica.

A Interface do Mestrado Profissional em Educação com a Formação de Professores da Educação Básica

Introdução

Os MPE dirigem o foco aos processos formativos e de investigação para o trato de problemáticas relativas ao ambiente profissional dos pós-graduandos e ao desenvolvimento de produtos que visem soluções e ou encaminhamentos e ou intervenções no âmbito das problemáticas apresentadas.

Nadia Fialho; Tânia Hetkowski, 2017

Este artigo tem como finalidade discutir e refletir sobre os desafios enfrentados na formação continuada de professores, considerando o contexto e as características de uma Universidade que atende a uma comunidade local e regional. Tais discussões iniciaram-se no momento da elaboração do projeto do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica - PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC/BA, considerando a abrangência territorial da instituição e a distância a centros maiores para que os profissionais, principalmente aqueles que já estão desenvolvendo suas atividades na educação básica pudessem ampliar e aprofundar seus estudos e reflexões sobre a docência, a prática pedagógica, a gestão escolar e as políticas públicas, em nível de Pós Graduação. E, assim, começamos a nos perguntar: que formação será essa? Como estabelecer a relação entre a prática realizada na escola (gestão e docência) e a pesquisa? Os caminhos estão sendo construídos e apresentaremos em duas seções: O Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica na UESC e a articulação entre o PPGE e a Educação Básica.

1 O Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica na UESC

Para a construção e efetivação da proposta do Mestrado, aprovado na reunião do CTC/CAPES em novembro de 2012, com ênfase em processos de alfabetização e gestão de sistemas educacionais com o olhar para as necessidades da região Sul da Bahia, sua natureza tecnocientífica e sua dimensão social. No que diz respeito à especificidade da alfabetização e gestão educacional duas questões se sobressaem: o aprofundamento e a socialização das pesquisas dos professores, na Universidade, já em andamento, e, de outro, desafiá-los a refletir sobre novos enfoques teórico-metodológicos, novos objetos, agregando, pela natureza do programa, ações interventivas e pontuais.

Em relação à natureza tecnocientífica, o desafio que se impõe é a construção da identidade do Programa, por estarmos apostando em uma modalidade de Pós Graduação, até então, iniciando no país; mas entendíamos que, se queríamos atender a professores da Educação Básica, fomentando melhores oportunidades formativas com o olhar para as situações reais da escola, docência, gestão etc., essa seria a proposta viável.



Diante de tais realidades, essa proposta também estava relacionada com o compromisso e o papel social da UESC com a Região¹. Assim, vem sendo por meio de desenvolvimento de novas práticas de aula e de materiais didáticos, bem como, com uma gestão compartilhada da educação com o avanço das novas tecnologias da informação que se poderá atingir a grande quantidade de profissionais do ensino básico. Para isto, o Programa foi pensado com o objetivo de

Compreender e colaborar com a gestão escolar no que se refere a formação do professor com vistas a qualidade da educação, as práticas pedagógicas e a implementação de políticas públicas da educação municipal (UESC, 2012).

Nesse sentido, o Programa foi organizado com duas linhas de pesquisa com ênfase em processos de alfabetização e gestão de sistemas educacionais, tendo como finalidade de promover

(...) a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas (redes de ensino estadual e municipais), visando melhorar a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas, bem como gerar e aplicar processos de inovação apropriados (UESC, 2012).

O novo movimentou!!!... e este movimento exigiu um novo olhar ‘para’ os profissionais da Educação Básica na Região, visto que enxergaram, nessa oportunidade uma possibilidade para a ampliação da sua formação, o que proporcionou um movimento de natureza social, formativa e política.

No contexto atual, o Programa atende a profissionais dos diversos campos do saber² que trabalham na Educação Básica nas redes municipal, estadual, federal e particular. Assim, para atender a esse movimento, foi necessária a construção de uma ação estratégica, política e educacional tendo como meta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e intervenção na universidade e na escola da educação básica.

O Programa está organizado em duas linhas de pesquisa: Alfabetização e Práticas Pedagógicas - que tem como finalidade aprofundar os “estudos sobre as abordagens teóricas e as práticas de alfabetização desenvolvidas na sala de aula e suas interfaces com a gestão da escola” (UESC, 2012); e Políticas Educacionais - que visa enfatizar os “estudos sobre a gestão escolar

1 A Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC -, está situada na *Região* Sul da Bahia e fica entre as cidades de Itabuna e Ilhéus.

2 Estamos na quarta turma e recebemos mestrandos Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, Biologia, História etc.

e sua relação com a qualidade da educação, práticas de implementação de políticas públicas e relação da instituição com a comunidade” (UESC, 2012).

Considerando a especificidade do Programa, que é atender a profissionais da Educação Básica; e, também, a natureza do Mestrado Profissional³, a relação entre teoria e prática e a articulação entre Universidade e Escola estão presentes, atendendo às suas propostas, nesse caso, enfatizando os processos formativos, a atitude investigativa relacionada ao ambiente profissional, ao desenvolvimento de produtos que contribuam a soluções, novos encaminhamentos e intervenções das problemáticas proposta (FIALHO; HETKOWSKI, 2017).

Dessa forma, as atividades práticas e de pesquisa estão presentes na estrutura do Programa e, por sua vez, nas disciplinas - momento em que os mestrandos desenvolvem situações de docência e gestão nas escolas, em especial, no próprio local que já atuam como possibilidade para refletir a sua prática e construir conhecimento *para/na/da* prática (GARCIA, 2009); com a finalidade, também, de subsidiar as reflexões relacionadas aos processos de pesquisa na docência e na gestão; bem como a integração de docentes e discentes do Programa à comunidade universitária e a Educação Básica. Algumas vezes, essas atividades, além de fazerem parte do planejamento de disciplinas, também contribuem à sistematização do Trabalho de Conclusão Final do Curso (TCFC).

Outro ponto que favorece o movimento das aprendizagens entre os professores credenciados no Programa e os mestrandos é a integração com a graduação/licenciatura que se realiza por meio de atividades de extensão que os estudantes participam desde a organização a participação de palestras e projetos de intervenção social, especialmente, nas áreas da Alfabetização, Educação Infantil e Políticas Educacionais. Situações que favorecem a ampliação de um conhecimento importante sobre o funcionamento da universidade, os processos de produção e divulgação do conhecimento por meio da extensão. Ao participarem dos grupos de estudos e pesquisa têm a

3 Art. 3º O Mestrado Profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita: I- a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; II- a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; III- a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos. (CAPES, Portaria Normativa Nº 17, 2009).

oportunidade de acompanhar o debate crítico sobre a produção do conhecimento por meio da pesquisa.

A graduação/licenciatura também é convidada, por intermédio dos colegiados dos cursos de Licenciaturas, a participar como ouvinte dos Seminários Internos de Pesquisa – SIP, no Programa. Os Seminários reúnem os diversos trabalhos de pesquisa e com a participação das docentes e mestrandos construímos um momento de discussão, reflexão de natureza teórica, metodológica e prática, bem como de colaboração com as pesquisas.

Os mestrandos vêm participando de eventos organizado na Instituição, na área de Educação, como pareceristas, coordenando mesas, comunicações e apresentando trabalhos resultado dos estudos e pesquisa; bem como participando de curso que são organizados para professores da Educação Básica, projetos de pesquisa e extensão na área de Políticas Públicas e Educação Infantil. Esses indicadores têm oportunizado uma troca de conhecimentos e experiências, bem como a integração com a graduação e a educação básica.

Além dessas ações, as disciplinas desenvolvem oficinas, ministradas pelos mestrandos com temáticas que favorecem a ampliação da formação de professores, num movimento dialético, no qual os mestrandos e alunos da graduação/licenciaturas estão em formação numa visão de processo, com um movimento de permanente ‘vir a ser’, como o movimento das ondas que se desdobram em ações que se dobram e concretizam em processo de reflexão (MORAES, 1996) e em nova configuração formativa.

Com a finalidade de estabelecer a articulação entre Pós Graduação (mestrandos que são professores da Educação Básica) e Graduação (futuros professores) por meio da troca de saberes e fazeres, foi que nasceu a proposta das oficinas com temáticas relacionadas à Alfabetização. Estas aconteceram em dois momentos diferentes: o primeiro, com os alunos do curso de Pedagogia que é ofertado por meio do PARFOR⁴ na própria Universidade; o segundo com os alunos do curso de Pedagogia, ofertado pela UAB⁵/EAD.

4 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) atende a professores das redes públicas de estados, municípios e do Distrito Federal, que não possuem curso superior ou que lecionam em área diferente da sua formação.

5 Universidade Aberta do Brasil (UAB/EAD) em cinco polos de apoio presencial: Ilhéus, Itabuna, Ibicuí, Amargosa e Teixeira de Freitas.

A proposta da oficina era refletir sobre as práticas investigativas na alfabetização e os conhecimentos necessários para o ensino na alfabetização, considerando o momento da aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Assim, uma prática investigativa requer o ato de investigar que, para Ponte, Brocardo e Oliveira (2006), busca conhecer/aprender o que ainda não se sabe, fazendo relações entre os conteúdos conhecidos ou desconhecidos, procurando identificar suas propriedades e o processo de resolução. Este ato, conforme os autores, segue passos definidos: 1) identificação do problema a resolver, a descoberta preliminar e a formulação de novas questões; 2) levantamento de hipóteses; 3) realização de atividades e reformulação das hipóteses; 4) organização de novos questionamentos e argumentos, para refletir sobre a resposta encontrada. E, por fim, a ação de aprender por meio da investigação, aprender o conteúdo, os “processos de aprender sobre como ensinar e de aprender sobre como ser professor (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994) e, também, aprender a ser pesquisador na escola.

2 A articulação entre o PPGE e a Educação Básica

O Programa Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica se insere na, para e com a Educação Básica, sendo esta forma e conteúdo, meio e conhecimento, face e interface. As interfaces são planejadas e efetivadas em todas as atividades dos componentes curriculares, a educação escolar é contextualizada com a finalidade de reflexão e análise dos problemas inerentes à realidade educacional e social da Educação Básica, igualmente é potencializada a formação do professor, na abordagem do professor - pesquisador proporcionando aos mestrandos uma formação que promova a reflexão do professor como formador e gestor das ações na escola.

Diante das estratégias de ações que estão sendo desenvolvidas, notamos que estamos proporcionando ao mestrando condições de formar-se, sendo formado e estando em formação. Tudo começa em sala de aula do Mestrado, e concretiza na sala de aula da escola - desde a realização do planejamento quando as docentes, juntamente, com os mestrandos refletem sobre o processo de alfabetização, educação infantil, políticas públicas, gestão etc. e as possibilidades e necessidades formativas do futuro professor, considerando que “pesquisar e ensinar são atividades distintas e dependem de diferentes tipos de conhecimentos, habilidades e disposições” (SANTOS, 2001, p. 15), enfatizando a necessidade de tornar os alunos-mestres consumidores críticos



das pesquisas produzidas no campo educacional, bem como participantes de projetos de pesquisa (ZEICNHER, 1993) na Escola e na Universidade, com condições de ser questionador, investigador, reflexivo e crítico.

Em relação às oficinas, o lugar de ser formador ‘mexeu’ com as concepções dos mestrandos, visto que, ainda, não tinha pensado em tal possibilidade. E, assim, refletiram: “temos formação para dar aula, mas não temos formação para formadores” (Depoimento de um mestrando, 2015).

O que é ser formador? Tal indagação indica que para a natureza do Programa era preciso essa reflexão. Começamos a pensar em formação que promovesse o desenvolvimento profissional dos mestrandos. Inicialmente, vendo na formação um “(...) elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (IMBERNÓN, 2012, p. 97), visto que, algumas vezes, a formação aconteceu, mas o desenvolvimento profissional não contribuiu para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, a formação contribui quando proporciona o “(...) desenvolvimento profissional do professorado no âmbito trabalhista e de melhoria das aprendizagens profissionais no contexto específico em que se trabalha, já que ajudará a melhorar o ensino e a aprendizagem do alunado, que constitui o objetivo fundamental da docência (...)” (IMBERNÓN, 2012, p. 98). Entretanto,

(...) é um processo que se desenvolve no conjunto, com os colegas, com os gestores, com os alunos e com a comunidade, exigindo uma reconceitualização de conceitos no campo teórico, prático, metodológico e na socialização das experiências (COUTO; GONÇALVES, 2015, p. 153).

Para André (2016, p. 31), o desenvolvimento profissional,

(...) “é um processo que deve incluir todos os envolvidos na tarefa de educar, principalmente na educação escolar. (...) deve envolver todo o coletivo da escola, não apenas o professor, (...) todos devem ter oportunidade de se desenvolver profissionalmente”.

E, assim, pensamos na formação dos mestrandos, principalmente, quando no início das atividades perguntamos: ‘quem sou eu, profissional, antes de ingressar no Programa?’; e, já deixa uma reflexão para o final: ‘o que este Mestrado contribuiu para a minha formação profissional?’ É um movimento constante, de ação, reflexão, ação (SCHÖN, 1992). Não se trata apenas de uma formação para docência e gestão, mas o que Giroux (1997) chamou de formação intelectual do professor para transformar pessoas e situações (SILVA, 2005).

Nesse contexto, ser formador é estar imerso nas ações do cotidiano da escola (Universidade-Escola), aprendendo, ensinado e se formando, constantemente. Isso é, o formador, ao vivenciar os processos de aprendizagem da docência e da gestão, está proporcionando condições para seu próprio desenvolvimento profissional - embora a formação do formador ainda é um processo com poucas reflexões e publicações, ainda não muito explorado nas pesquisas (VAILLANT; GARCIA, 2001).

Vaillant indica características que são inerentes ao formador de professores, tais como,

(...) aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades dos professores mal capacitados; fornecer conhecimentos especializados em matérias que se diagnosticam claras deficiências; facilitar a introdução de reformas educativas, de inovações ao currículo e de novas técnicas ou novos textos de estudo (VAILLANT, 2003, p. 10-11).

Ser formador é, então, um “(...) território pouco explicado e menos explorado” (VAILLANT, 2003, p. 28) em contextos e “mundos sociais” (SISKIM, 1994 *apud* BOLIVAR, 2005, p. 28) diferentes, visto que recebemos, no Programa, profissionais da Educação de várias cidades do sul e extremo sul da Bahia.

Na proposição de formar-se, formando, a proposta do Programa vem sendo concretizada, tendo como meta o desenvolvimento de uma “*atitude investigativa*” (SANTOS, 2001, p. 24) (grifo da autora) que valorize a troca de experiências, a utilização de recursos diversificados para encontrar soluções que ajudem a responder, explicar, esclarecer os desafios da prática docente e da gestão, ou seja,

(...) formação profissional capaz de não apenas atuar com competência em sala de aula, mas também para a formação de um profissional capaz de reconhecer as relações existentes entre seu trabalho, as políticas públicas na área educacional e as complexas relações existentes entre sua atividade profissional e a realidade sociocultural na qual esta se insere (SANTOS, 2001, p. 24).

Essa atitude investigativa vem sendo uma aprendizagem constante para todos – professores e mestrandos – visto que, no primeiro momento, ao conhecer os nossos mestrandos, notamos que têm experiência na docência e na gestão, mas a pesquisa ainda não faz parte do cotidiano da profissão. Ainda era uma tarefa da Universidade e não da Escola. Para desenvolver essa atitude exige aprendizagens para a busca de dados, tais como:

Cabe aos formadores ensinar a localizar fontes de consulta, examiná-las, processá-las. Quais informações podem dar suporte ao problema? Onde devem ser buscadas? Como tratá-las? Como distinguir entre o que é relevante e o que pode ser descartado? Essas são as perguntas fundamentais que todo pesquisador precisa (ANDRÉ, 2016, p. 23).

Essa foi uma realidade, mas o movimento de aprender, refletir e socializar os trabalhos a partir de situações da prática vem ajudando-nos a avançar e compreender o lugar da pesquisa na Escola, bem como rever os conhecimentos construídos *para/da/na* prática (GARCIA, 2009). Uma aprendizagem que requer uma mudança de paradigma, desde o ‘olhar’ a escola, o aluno, o conhecimento, o professor, o gestor, a avaliação, os processos de ensinar e aprender e ser profissional.

Nessa direção, para Garcia (2009), o conhecimento *para* a prática pode ser entendido considerando que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática e, desta forma, conhecer mais (conteúdos, teorias educativas, estratégias instrucionais) para o desenvolvimento de uma prática mais eficaz. O conhecimento para ensinar é um conhecimento formal, que deriva da pesquisa universitária. Nesta perspectiva, a prática tem relação com a aplicação do conhecimento formal às situações práticas de ensino.

Já o conhecimento *na* prática enfatiza,

(...) “a investigação sobre aprender a ensinar tem sido colocada na procura do conhecimento na ação. Pensa-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação e narrativa dessa prática” (GARCIA, 2009, p. 17).

Tal perspectiva indica uma concepção de que o ensino é uma atividade que envolve incerteza, espontaneidade, contextualização e construção como resposta às especificidades e diversidades do dia a dia das escolas e salas de aula. O conhecimento emerge da ação, das tomadas de decisões que os professores tomam. É “um conhecimento que se adquire através da experiência e deliberação, sendo que os professores aprendem quando têm a oportunidade de reflectir sobre o que fazem” (GARCIA, 2009, p. 18).

E o conhecimento *da* prática pode ser compreendido numa perspectiva da investigação qualitativa, aproximando-se do movimento chamado

(...) ‘o professor como investigador’. Parte-se da ideia que em ensino não tem sentido distinguir entre conhecimento formal e prático, mas que o conhecimento é construído de forma colectiva no interior de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projectos de desenvolvimento da escola, de formação ou de indagação colaborativa (COCHRAN -SMITH; LYTTLE, 1999, *apud* GARCIA, 2009, p. 18) (grifo do autor).

O PPGE, por meio das ações desenvolvidas até momento, vem planejando ações que contribuam para que mestres, mestrandos e professores possam construir esse percurso de elaboração de conhecimento em colaboração e, assim, compreender em que ‘lugar’ e ‘tempo’ está trabalhando com uma formação que enfatize o conhecimento *para/na/da* prática.

Diante de tais reflexões, apresentamos depoimentos de egressos indicando a caminhada que estamos traçando na continuidade da formação de professores da Educação Básica:

Repensar minha prática pedagógica, meu objeto de ensino, a possibilidade do ensino da escrita nas aulas de espanhol e, acima de tudo, que ainda podemos vislumbrar a educação como o caminho de mudança (Egresso).

Os estudos durante o mestrado trouxeram grandes contribuições para a minha atividade profissional, especificamente as pesquisas de campo realizadas nas disciplinas de Princípios e Práticas Investigativas em Alfabetização; Gestão Pedagógica na Educação Matemática e Prática de Pesquisa 3 e 4 (Egresso).

O Mestrado proporcionou-me uma visão mais ampla sobre a educação, ampliou os conhecimentos sobre as políticas públicas educacionais e isso permitiu-me atuar de forma mais consciente e responsável (Egresso).

Aprendizagem significativa, abertura de horizontes, aprimoramento dos conhecimentos, ampliação da verdadeira situação da educação no Brasil, valorização do educador, principalmente do alfabetizador e da importância da pesquisa na educação (Egresso).

Atitude mais crítica e reflexiva diante das questões educacionais e estímulo à auto formação (Egresso).

[...] a construção do conhecimento [que] está interligado com a função docente (Egresso).

Mais aprofundamento teórico, devido aos estudos, leituras e produções textuais e participação em seminários, simpósios e congressos na área de Formação de Professores (Egresso).

Estes depoimentos direcionam nosso olhar para a efetivação de um programa que vem estabelecendo o que Anderson e Herr (1999) chamam de

‘aliança produtiva’, com a finalidade de fortalecer áreas comuns e possibilidade de colaboração entre as duas culturas – da universidade e escola, dos professores-pesquisadores, professores da educação básica e [mestrandos, mestres] – sem marginalizar novas epistemologias. É nessa interlocução que os autores sugerem as alianças produtivas como campo colaborativo de aprendizagens entre os sujeitos no espaço da escola na universidade, considerando a reconceitualização da pesquisa do professor, sem se descuidar dos critérios e da validação da pesquisa, construindo e desenvolvendo, assim a comunidade de aprendizagem de professores. (LÜDKE, 2001, *apud* MORORÓ; COUTO, 2013, p. 206) (grifo das autoras).

Assim, as ações que estão sendo realizadas (oficinas, cursos, palestras, eventos etc.) além de constituir-se nessa aliança produtiva (LÜDKE, 2001), contribuem para a construção de uma atitude investigativa (SANTOS, 2001) para o desenvolvimento de práticas investigativas (PONTE; BROCARD; OLIVEIRA, 2006) e uma reflexão sobre o formador na escola e na universidade (VAILLANT, 2003).

Tais ações favorecem a integração com a sociedade e o mercado de trabalho - Escola, Secretaria de Educação dos municípios e estado -, visto que fomentam pesquisas intervenção e pesquisa-ação que vêm sendo desenvolvidas com a natureza técnico-científica e viabilizando o retorno (produto final) à comunidade educacional e uma contribuição para análise, reflexão e avanço nas políticas educacionais locais vigentes. Essa integração proporciona a universidade pensar-se como debatedora das políticas públicas na e para a educação, comprometendo-se enquanto formadora de profissionais que atuam as diversas atividades da educação nos municípios.

Para finalizar, recorreremos às reflexões de Lessard (2006, p. 12) que, escrevendo sobre a Universidade e a formação profissional dos docentes, traz perguntas para reflexão, e uma delas, também, vale para o nosso contexto:

Como formar docentes aptos a aprenderem a partir de sua prática, sendo esta submetida a prescrições abertas? Nesse caso, a entrada privilegiada não é a

dos saberes, nem mesmo das tarefas; é a do sujeito confrontado com situações profissionais complexas e parcialmente indeterminadas.

Com base nessas ideias e reflexões é que o PPGE vem construindo, na coletividade, uma proposta de formação que se propõe a uma análise do contexto da escola, da gestão e da docência como um campo aberto de soluções, visto que as respostas de hoje nem sempre darão conta para solucionar os problemas de amanhã, principalmente, pela sua abrangência territorial e da formação dos próprios profissionais.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, G.; HERR, K. The New paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? In: **Educational Researcher**. v. 28, n. 5, p. 12-40, jun/jul, 1999.

ANDRÉ, MARLI. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, MARLI (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2016.

BOLIVAR, A. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. **Revista de currículum y formación del profesorado**. v. 9, n. 2, p. 01-39 Granada, 2005.

BRASIL. **Portaria Normativa, Nº 17**. CAPES, 2009.

COUTO, M. E. S; GONÇALVES, A. L. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 151-170, jan./abr. 2016 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 03.03.2017.

FILAHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M; Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da Pós Graduação no cenário brasileiro. In: **Educar em Revista**. nº 63, jan/mar. Curitiba, 2017.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**. Nº 8, jan/abr, 2009.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York: McMillan College Publishing Co, 1994.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. In: **Educação & Sociedade**. v. 27, n. 94, jan/abr. Campinas, 2006.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. In: **Em Aberto**. Ano 16, nº. 70, abr/jun, 1996.

MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S. A construção do conhecimento profissional docente. In: EUGÊNIO, B. G.; SANT'ANA, C. de c.; COSTA, J.S (Orgs.). **Políticas Educacionais, Práticas Pedagógicas e Formação**. Campinas: Alínea, 2013.

PONTE, J. P.; BROCARD, J. OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, MARLI (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2001.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

UESC. **Projeto do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores**, Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus-Bahia, 2012.

VAILLANT, D. **Formação de professores: estado da prática**. Rio de Janeiro: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, 2003. (Série PREAL Documentos, n. 25).

VAILLANT, D.; GARCIA, C. M. **Las tareas del formador**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2001

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

METODOLOGIA E PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO: a experiência do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV/UFPB

LUIZ DE SOUSA JUNIOR

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Vinculado ao MPPGAV da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Participa do Grupo de Pesquisa: Observatório da Remuneração Docente – PORD do CNPq. E-mail: luizsjunior@gmail.com

MARIA DA SALETE BARBOZA DE FARIAS

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); professora do MPPGAV da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Ex-coordenadora do MPPGAV/UFPB.e-mail: runasvida@gmail.com



RESUMO: Este artigo objetiva contribuir para o debate sobre a questão metodológica e da pesquisa no campo dos Mestrados Profissionais em Educação. Nele, procura-se explicitar as bases epistemológicas que vem guiando os procedimentos técnico-operacionais na gestão dos trabalhos finais, bem como os dilemas e desafios dessa modalidade de pós-graduação.

Palavras-chaves: Metodologia. Pesquisa. Mestrados Profissionais.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo contribuir al debate sobre la cuestión metodológica y la investigación en el campo Master Profesional en Educacion. En él, se trata de explicar las bases epistemológicas que ha guiado los procedimientos técnico-operativos en la gestación de la obra final, así como los dilemas y desafíos de este modelo de pos graduación.

Palabras claves: Metodología. Pesquisa. Master Profesionales en Educacion.

METODOLOGIA E PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO: a experiência do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV/UFPB

Introdução

A expansão dos cursos de Mestrados Profissionais (MP) no Brasil tem sido uma constante nos últimos dez anos. Embora previsões legais tenham sido estabelecidas desde a década de 1960, o fato é que essa nova configuração de Pós-graduação *stricto sensu* veio a se espalhar decisivamente a partir dos anos de 1990. Atualmente, existem 1.056 cursos de MP em funcionamento¹ sendo mais de 40 na área de Educação.

Conforme está expresso na Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES 080/1998, que trata do reconhecimento dos mestrados profissionais, sua criação decorre, em primeiro lugar, da necessidade da formação de profissionais pós-graduados que estejam habilitados a conceber novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem, preferencialmente, a um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística.

¹ Informação disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>

Como todo processo inovativo na formação em nível de Pós-graduação, a consolidação dos MP se dará no momento em que suas bases metodológicas e de pesquisa estiverem sedimentadas o suficiente para se constituir um campo de definições de uma *práxis* acadêmica, vale dizer, de uma orientação técnico-científica que incorpore dimensões de produção de novos saberes e aplicabilidade do conhecimento em construção.

Este artigo pretende, de forma breve, expor alguns elementos que contribuam para a discussão metodológica e da pesquisa no campo de MP, especificamente, em Mestrado Profissional em Educação (MPE), com base nos primeiros resultados apontados nos trabalhos de dissertação apresentados no Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação – MPPGAV da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nele, procura-se explicitar as bases epistemológicas que vem guiando os procedimentos técnico-operacionais na gestão dos trabalhos de conclusão do curso, bem como os dilemas e desafios dessa modalidade de Pós-graduação.

Metodologia e Pesquisa na Pós-graduação

Importante refletir, inicialmente, sobre o conceito de pesquisa e sobre o sentido da pertinência e aplicabilidade da pesquisa na pós-graduação e particularmente nos MP. Iniciando, recorre-se a sugestiva colocação de Bernadette Gatti (2002), quando afirma que a pesquisa é, primeiramente, “obter conhecimentos sobre alguma coisa”. Destarte, pesquisa requer dúvidas, busca de outros saberes. Saber é poder e o homem sabe quando interroga, observa a natureza para compreender e dispor sobre ela. Como bem lembra a autora,

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos (GATTI, 2002, pp. 9-10).

Ao possibilitar a construção de novos conhecimentos, ela em si é germinadora de aprendizagens tanto para o pesquisador quanto para a comunidade onde se encontra inserido.

Sabe-se que os níveis de pesquisa variam de acordo de acordo com os objetivos que a própria pesquisa se propõe: exploratória, descritiva, explicativa. Temos, também, “delineamentos” de pesquisa que vão desde a pesquisa bibliográfica, documental, experimental, estudo de caso, estudo de campo enfim tipos diferentes de pesquisa que perpassam a pesquisa de mercado, pesquisa científica, pesquisa de opinião, advindo leque de possibilidades para compreendermos o seu verdadeiro conceito. O conhecimento científico não é gerado espontaneamente, mas produzido a partir de uma realidade social e econômica, cuja interpretação depende de valores humanos e sociais. Daí a necessidade de problematizá-lo para que não se tenha a neutralidade por atributo.

A ciência é um ato político, repleto de racionalidades. Exige tempo, condições materiais e espirituais, que vão desde o financiamento à disponibilidade, compromisso, ética e, sobretudo, que tenha reverberação positiva ao todo social, e particularmente à classe trabalhadora. O ponto de partida da pesquisa, seu objetivo imediato é a aquisição de conhecimento, mas no sentido amplo ela deve assegurar/visar o desenvolvimento do ser humano. Ferreira (2009, p.01) define a “pesquisa como uma ação intencional e metodologicamente estruturada na busca de uma resposta para uma pergunta previamente elaborada”.

Dito isto, é possível lembrar que a pesquisa no Brasil teve, praticamente, o seu início nos anos de 1930,² quase que imbricada com a história das Universidades, mediante tentativas de implantar instituições universitárias centradas em torno de institutos científicos e culturais avançados. Os primeiros momentos apontavam para um modelo de pesquisa tendo por base epistemológica o positivismo e a utilização predominante do método quantitativo. Este método passa a ser questionado nos anos 1960, ganhando relevo dentre outras metodologias, o método qualitativo, e com ele as duas grandes abordagens: fenomenologia e a dialética. Com o primeiro alinhavam-se as abordagens antropológicas, estudos etnográficos, estudos de caso, a pesquisa-ação, a pesquisa participante, histórias de vida, etc. Com o segundo, o método dialético e suas categorias metodológicas, para tentar dar conta do real – da totalidade do processo, sempre reforçando a necessária pertinência e validade da pesquisa chancelada pelo diálogo e pela dinâmica interlocução sujeito/objeto e seu contexto, rigor e ética.

Igualmente, é bom lembrar que a institucionalização da Pós-graduação não somente trouxe a pesquisa para dentro da Universidade, mas propiciou o intercâmbio institucional e acadêmico desde a criação do INEP em 1938 até as Associações de pesquisas, provocando nova dinâmica e desdobramentos para pesquisa e para a realidade educacional do país. No campo das Ciências

2 Em 1916 foi criada a Sociedade Brasileira de Ciências, considerada uma das primeiras manifestações organizacionais da época, passando em 1922 para Academia Brasileira de Ciências. Na Educação, em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação (FERNANDES, 2000, p.28.), seguida na década de 1938, a criação do INEP.

Humanas e da Educação destaca-se, nos anos de 1970, o nascimento da Associação de Pós-Graduação em Ciências Sociais – ANPOCS e, mais adiante, da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED, associações nacionais acadêmicas com bastante representatividade, que irão problematizar e trabalhar as suas questões de pesquisas em âmbito próprio.

Assim, a educação nacional e, particularmente, a Pós-graduação, com suas perspectivas, seus problemas, torna-se objeto de estudo de diferentes áreas, bem como se tornaram fulcros de iniciativas tomadas por setores sociais os mais diversificados do ponto de vista profissional político e cultural conduzindo a consensos balizadores da problemática educacional.

A Pós-graduação e suas instituições afins em muito influenciaram na formulação de políticas que se efetivaram e se renovaram ao longo dos anos, bem como na elaboração de mecanismos de acompanhamento e avaliação da produção realizada/desenvolvida nos vários programas, a exemplo do que foi sendo consolidado pela CAPES. Pesquisa e pós-graduação a nosso ver estão profundamente imbricadas, o que nos permite dizer que a consolidação da pesquisa precedeu a existência de uma pós-graduação consistente e de qualidade.

Neste sentido, a pertinência e aplicabilidade da pesquisa nos MPE são fundamentais. Em nosso entendimento, a responsabilidade da pesquisa se faz em torno de temas que tenham desdobramentos reflexivos e práticos no cotidiano educacional e institucional, trazendo riqueza teórica e prática reflexiva, sinalizando pistas metodológicas criativas para desvendar novos horizontes investigativos, com achados que possam incidir na própria prática profissional. É fato que, em termos de MPE, o Brasil apenas engatinha na construção dessa nova arquitetura da formação de profissionais em nível de Pós-graduação *stricto sensu*. Existe, portanto, um vasto campo de conhecimento a ser desbravado seja do ponto de vista metodológico, seja do ponto de vista da pesquisa em geral.

Há que se estabelecer, ainda, a complexidade do tema frente ao pouco acúmulo de estudos pertinentes aos MP, com suas estratégias e peculiaridades. Nesse sentido, Fischer (2005, p. 27), atenta para o fato de que os MP vêm se estruturando em dois modelos: o curso generalista e o curso focalizado. Para a autora, o Mestrado Profissional generalista é próprio da área de Administração; já o Mestrado Profissional focalizado diz mais respeito à áreas de viés tecnológico e de políticas públicas, ou seja, em áreas de aplicação setorializada. Essa categorização, embora bastante restrita, contribui para elucidação de alguns aspectos da questão metodológica no âmbito dos MP.

De fato, o que aparenta ser um modelo de cunho generalista, desenvolve-se mais como uma estrutura que cultiva, por necessidade e não por diletantismo, uma postura interdisciplinar,

com interlocução entre várias áreas do conhecimento e suas respectivas disciplinas. Tal situação, em se configurando um elemento forte na construção epistemológica, necessita, por outro lado, de bases teóricas e conceituais bem estabelecidas de modo que a interdisciplinaridade não se configure em uma mera justaposição de disciplinas, mas em um encontro profícuo e enriquecedor de possibilidades de experiências diversas e únicas, evitando-se, desse modo, a postura reducionista de generalidades superficiais.

Trata-se, na visão de Boaventura Sousa Santos (2004), de um movimento que ocorre no ensino superior que é o da passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário. Partindo do ponto de vista de que se estabeleceu uma crise institucional que, segundo o autor, levou à descapitalização das universidades, descaracterização intelectual, crise de legitimidade e crescente desvalorização dos diplomas universitários. Santos, advoga que na medida em que o Estado passou a compreender o ensino superior e a educação em geral como um bem público, mas sem o necessário e exclusivo financiamento, a crise se abateu sobre essas instituições. O autor enfatiza que essa crise brota de uma nova hegemonia resultante do processo de fortalecimento do pensamento neoliberal em nível mundial. Tal advento veio a exacerbar a mercantilização do ensino, inicialmente restrita ao campo nacional, em pequena escala, evoluindo na contemporaneidade para um mercado transnacional de educação superior.

Desse modo, a descapitalização das instituições universitárias públicas e a transnacionalização do ensino superior resultaram num movimento de perda da autonomia universitária, do poder de decisão dos pesquisadores sobre seus estudos e, por consequência, a chamada liberdade de cátedra, tal como era concebida, perdeu sua razão de ser frente à necessidade de aplicabilidade quase que imediata dos produtos resultantes das pesquisas desenvolvidas no âmbito das instituições universitárias. Segue-se outro momento, agora relativo ao conhecimento pluriversitário, tendo como eixo central de organização a aplicação que lhe pode ser dada. Santos (2004) ressalta que como essa necessidade de utilização se dá extramuros, forja-se, necessariamente, uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. O *ethos* universitário assentado no paradigma disciplinar perde sua condição de estabilidade. A ele, sucede o *ethos* da produção do conhecimento mercantil e profunda integração entre universidade e empresa (indústria).

A este movimento, responde Boaventura Sousa Santos com uma necessária interlocução das universidades com amplos setores da sociedade, tendo como princípio de intervenção a pesquisa-ação, que consistiria na “definição e execução participativa de projectos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa” (SANTOS, op. cit. p. 75).

Tal interlocução deve-se somar ao que o sociólogo português define como *ecologia dos saberes* (Santos, 2004), que seria um aprofundamento da pesquisa-ação. Tal postura implicaria em reconhecer os “saberes leigos”, isto é, saberes populares, urbanos, camponeses etc.

Essa reinvenção da pesquisa encontra, evidentemente, obstáculos no que se refere à sua validação, considerando os critérios clássicos como validade, fidedignidade e generalização que as agências de fomento à pesquisa usualmente utilizam em suas avaliações. Surge, pois, a necessidade de encontrar novos modelos ou paradigmas de validação científica, a exemplo de plausibilidade, credibilidade e transferência, dentre muitos outros (ANDRÉ, 2001, p. 58), sem, contudo, resultar em perda da qualidade acadêmica. Esses desafios estão presentes para os cursos de pós-graduação acadêmicos. Porém, eles se tornam mais difíceis de serem enfrentados nos Mestrados Profissionais, sobretudo em virtude dessa aproximação com o mercado, com setores da administração pública e da sociedade civil.

O Mestrado Profissional em Educação da UFPB: alargando possibilidades

Diferentemente de outros cursos de Mestrado Profissional em Educação, os quais, em geral, têm foco na resolução de problemas da área do ensino e da docência, a proposta de criação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação – MPPGAV procurou atender, inicialmente, a demanda de Servidores Técnico-Administrativos (STAs) de nível superior da Universidade Federal da Paraíba – UFPB³ no contexto de forte expansão das universidades federais por conta do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Com efeito, em decorrência desse Programa, as Universidades Federais se viram compelidas a expandir cursos de graduação e melhorar a qualidade da oferta desses cursos com efficientização dos recursos humanos. Embora não possa estar isento de críticas, sobretudo quanto aos seus objetivos, metas e aporte de recursos, o Reuni trouxe necessidade de melhoria do trabalho executado no âmbito das atividades-meio das instituições federais.

3 A proposta inicial foi estendida as Instituições Federais de Ensino Superior do Estado Paraíba, abrangendo a Universidade Federal da Campina Grande (UFCG) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. Atualmente o Curso é destinado aos STAs das IES públicas do país.

Em se tratando, especificamente, dos recursos humanos e gestão de pessoas, a expansão quantitativa da UFPB foi acompanhada de outras mudanças que atingiram a estrutura dos cargos de docentes e STAs, a exemplo da abertura de novos concursos, decorrente não apenas de vagas geradas pelo Reuni, mas também da criação do banco de professor-equivalente e do quadro de referência dos servidores técnico-administrativos, que permitiu a reposição de vagas quando de aposentadoria do (a) servidor (a), além de importantes alterações nos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração tanto de docentes quanto dos STAs. Em relação a este último segmento da comunidade universitária, o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), por meio da Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005 trouxe inquestionáveis avanços no que se refere à capacitação e aperfeiçoamento dos servidores. O Decreto Nº 5.824, de 29 de junho de 2006, por sua vez, estabeleceu os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091/2005.⁴

Em razão desses fatores (expansão das IFES, mudanças nos Planos de Carreira e reposição de pessoal), aconteceu um previsível e desejado movimento de renovação do quadro de pessoal da instituição. Em se tratando dos servidores técnico-administrativos, no ano de 2010, a UFPB contava com 3.668 servidores, sendo que desse montante, 1.145 STAs possuíam formação de nível superior, ou seja, um expressivo contingente de mais de 30%.

Nesse ínterim, a administração superior da instituição criou uma comissão de alto nível com o objetivo precípua de avaliar e redimensionar o quadro de servidores técnico-administrativos da UFPB. Esse estudo iria subsidiar a política de capacitação e aperfeiçoamento dos STAs. E, de fato, a comissão concluiu pela necessidade de melhoria do desempenho funcional dos servidores e adequação da capacidade e competências desse segmento ao ambiente de trabalho em face da nova etapa de crescimento institucional.

Emergiu desse novo momento histórico a possibilidade concreta de implantação de um curso de Pós-graduação *stricto sensu* destinados aos servidores da UFPB, cuja finalidade seria a de preencher um vazio na formação do quadro de servidores da instituição em face aos novos desafios que o mundo globalizado cobra das Instituições de Ensino Superior (IES), considerando a complexidade da sociedade contemporânea e suas idiossincrasias.

⁴ A legislação sobre o PCCTAE foi consultada a partir de material compilado e publicizado pela FASUBRA (2013).

Nesse contexto, a UFPB buscou inserir no âmbito da política de capacitação dos seus servidores técnico-administrativos a possibilidade de implantar um curso de Mestrado Profissional, a exemplo de outras universidades públicas, naquele momento, como a Universidade Federal do Ceará (UFC), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade de Brasília (UnB).

A proposta procurou se adequar às diretrizes da Portaria Normativa Nº 17 de 28/12/2009, vislumbrando um possível diálogo acadêmico-profissional concernente a associação entre o ensino de pós-graduação e a atividade profissional, conforme dispõe o artigo 2º da portaria anteriormente citada. Nesse sentido, o MPPGAV nasce com uma identidade própria, na medida em que busca o aprimoramento da capacitação profissional dos STAs, de natureza distinta daquela que, usualmente, é propiciada pelo Mestrado Acadêmico.

Como primeiro “estágio” da constituição do MPPGAV, foi ofertado, em 2011, o Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Superior destinado exclusivamente aos servidores da UFPB. Essa experiência pioneira contribuiu para popularização da ideia e, sobretudo, para o aprimoramento da proposta do Mestrado Profissional, considerando o diálogo estabelecido tanto na relação entre docentes quanto, docentes e STAs e mesmo entre os próprios servidores participantes da Especialização. Assim, com base nessa construção coletiva e assentada em uma compreensão de “unidade na diversidade” foram se constituindo os campos de investigação a serem objetos de estudo e pesquisas do futuro MP. Em decorrências desse processo rico de interação entre pesquisadores e STAs, foram se consolidando duas linhas de pesquisa, a saber: a) Políticas Públicas de Gestão e Avaliação; e b) Gestão, Avaliação e Financiamento do Ensino Superior⁵.

A Linha de Políticas Públicas de Gestão e Avaliação tem projetos de estudos direcionados para gestão e avaliação das políticas públicas, na esfera federal, estadual e municipal. Preocupa-se, ainda, com avaliação e impacto na formulação das políticas públicas voltadas para as instituições federais de ensino superior e, por fim, pretende analisar e propor novas metodologias para gestão e avaliação de políticas públicas

Já a segunda linha, Gestão, Avaliação e Financiamento do Ensino Superior, busca desenvolver projetos com ênfase no desenvolvimento científico e tecnológico e com foco privilegiado para as políticas de financiamento nacionais e internacionais para a educação superior. Esta linha

⁵ De acordo com a Resolução do CONSEPE/UFPB, nº 19/2015 as linhas de pesquisa ficaram assim denominadas: Linha 1 – Políticas Públicas de Gestão da Educação Superior; Linha 2 – Avaliação e Financiamento da Educação Superior.

tem por objetivo, também, analisar e propor estratégias para superar os desafios impostos pela flexibilização da gestão, modalidades de financiamento de sistemas organizacionais de gestão da educação e avaliação institucional.

As duas linhas de pesquisa foram a base da constituição da área de concentração denominada de *Políticas Públicas, Gestão e Avaliação*, tendo como campo de estudo as IES em virtude de sua importância para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil, da região Nordeste do Brasil e, particularmente, para o estado da Paraíba, sede do curso. O MPPGAV teve selecionada a sua primeira turma para o início do ano de 2015.

Desafios da teoria e prática: o Trabalho Final

De acordo com o princípio de que a pesquisa é fundamental para que os Mestrados Profissionais em Educação possam contribuir de forma investigativa e crítica para melhoria da prática profissional dos profissionais dessa Área, o MPPGAV, traz em seu novo regulamento, Resolução do CONSEPE/UFPB 19/2015, “[...] desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão que visem à consolidação e à ampliação das linhas de pesquisa [...]”, bem como o fortalecimento das “[...] atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma sistemática, através da institucionalização de linhas de pesquisa, permanentemente alimentadas por novos projetos, novos pesquisadores e pessoal qualificado” (p. 3). A estrutura curricular prevê a duração do curso de, no mínimo, 12 (doze) meses e, no máximo, 24 (vinte e quatro) meses, distribuídos em 02 (dois) períodos letivos regulares por ano civil. Os mestrados deverão cursar o cursar 14 (quatorze) créditos em disciplinas obrigatórias, vinculadas a área de concentração do Curso e 10 em disciplinas optativas vinculadas as respectivas linhas de pesquisa.

Ainda de acordo com o Regulamento, o artigo 31, estabelece que o Trabalho Final, requisito para obtenção do grau de Mestre, deverá oferecer contribuição para a gestão e avaliação de políticas públicas e poderá ser apresentado na forma de “Dissertação”, “Artigo” ou “Estudo de Caso”, devendo o projeto de pesquisa estar relacionado com a temática das políticas públicas, da gestão e de sua avaliação, e que apresente como características principais: plausibilidade e viabilidade.

O foco do MPPGAV é a formação de pessoal qualificado técnica e cientificamente dos servidores técnicos e administrativos do quadro permanente das instituições de ensino superior,

para o exercício de suas atividades profissionais, na gestão e avaliação de políticas públicas. As temáticas investigadas, de acordo com a proposta dos Mestrados Profissionais e particularmente do MPPGAV deverão problematizar questões relacionadas a sua prática profissional cotidiana direta ou de forma indireta às questões ligadas ao campo institucional mais amplo, que são as instituições de ensino superior – *locus* de atuação dos mestrados. Neste aspecto, concordamos com Hetkowsiki (2016), ao reafirmar que os trabalhos finais de conclusão, devem se voltar para a atividade profissional dos mestrados, reforçando assim o sentido da aplicabilidade da pesquisa.

É imperativo que a elaboração do Trabalho de Conclusão Final de Curso - TCFC seja precedida da pesquisa no sentido de vivamente contribuir para que o mestrado tenha oportunidade de analisar, problematizar a realidade em que está inserido, por meio de opções teóricas-metodológicas refletidas e sistematizadas, numa substantiva articulação teoria e prática. É importante informar que o MPPGAV foi submetido ao APCN – Aplicativo de Propostas de Cursos Novos da Capes, em 2012. Passou por diligência em 2014 e teve a recomendação do Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES em 2014. O funcionamento oficial do Curso teve início em 13 de março de 2015, de modo que, obedecendo ao prazo regulamentar, a primeira turma defendeu seus trabalhos de conclusão de curso em fevereiro de 2016. Foram matriculados 40 mestrados (30 da UFPB, 05 da UFCG e 05 do IFPB); ocorrendo duas desistências ainda no início das atividades acadêmicas, sendo uma por motivo de saúde e outra por opção a outro Programa. Ao longo dos dois anos, cursaram e concluíram (defenderam a dissertação) 38 mestrados. Os TCFC, em sua maioria, se inseriram na modalidade “dissertação” e “estudo de caso”. Em virtude da exiguidade do tempo, não nos foi permitido fazer um detalhamento analítico da produção da primeira turma⁶, principalmente, em termos de procedimentos de coleta de dados e análise. Entretanto, podemos exemplificar algumas temáticas trabalhadas, a saber: retenção e evasão no curso de Engenharia de Alimentos da UFPB; impacto da bolsa estágio na formação de estudantes de pedagogia; análise da aplicação de recursos do PROAP/UFPB; o papel da UFPB no sistema de inovação tecnológico do estado da Paraíba; expansão e democratização da Educação Superior na UFPB; impactos do Reuni no curso de Serviço Social da UFPB; marco regulatório da pós-graduação *stricto sensu* na UFPB: balizas jurídicas ao desenvolvimento institucional e análise comparativa da eficiência das compras de hortifrúti da UFPB.

Como se pode perceber são temáticas voltadas para ampliar e contribuir a presença da Universidade no contexto de desenvolvimento regional e, também, de avaliar e propor melhorias para o desenvolvimento das atividades meio e fim da instituição universitária.

⁶ Pretende-se elaborar ainda no ano de 2017 um relatório conclusivo acerca dos trabalhos de dissertação produzidos pela primeira turma do MPPGAV, bem como realizar o acompanhamento dos egressos.

Considerações finais

Este artigo procurou esboçar uma breve análise acerca do debate sobre a questão metodológica e da pesquisa acerca dos Mestrados Profissionais em Educação, considerando os desafios impostos num momento em que prepondera uma visão mercantilista e reducionista do fazer acadêmico.

De fato, é esta postura que constitui um dos principais entraves para a produção do conhecimento. Submetido a prazos rigorosos, encontra-se, hoje, dificuldades para o processo de amadurecimento do pesquisador e de seu estudo. A ênfase para se buscar soluções imediatistas, que atendam às exigências do mercado, impõe um novo ritmo de produção acadêmica. Mas, por outro lado, acreditamos haver “brechas”, não somente para a produção de trabalhos de qualidade no âmbito dos MPE; mas, também, para a busca de melhoria das práticas profissionais e da utilização eficiente e democrática dos recursos públicos. Nesse sentido, julgamos necessário dar ênfase à discussão de ordem ética acerca do papel do pesquisador-trabalhador e sua inserção no cotidiano de seu local de trabalho.

Por fim, Consideramos de fundamental importância o desenvolvimento de pesquisas para acompanhar o percurso dos mestrados de MPE e avaliar a contribuição do Programa para a dinâmica profissional pós-conclusão do curso. Importante ainda é verificar como os trabalhos produzidos, com seus respectivos produtos, são recebidos pela instituição originária e que mudanças estão a operar nessas instituições.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, jul. 2001, pp. 51-64. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003> Acesso em março de 2017.

ANDRÉ, M. Ensinar a pesquisar: como e para quê? In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de Didática.** Campinas: Papirus, 2012. p. 123-134.

BRASIL. **Portaria N° 80, de 16 de dezembro de 1998.** Dispõe sobre o reconhecimento dos

mestrados profissionais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf> Acesso em 22/02/2017.

FEDERAÇÃO DE SINDICATOS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Plano de Carreira**: rumo à carreira (Lei Nº 11.091 Publicada em Janeiro de 2005 – Atualizada). FASUBRA, maio de 2013.

FERREIRA, L.S. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **Contrapontos**. – Volume 9 nº 1 – pp. 43-54 – Itajaí, jan/abr 2009.

FERNANDES, Ana Maria. **A construção da Ciência no Brasil e a SBPC**. 2ª. Ed. Brasília: Editora UNB. 2000.

FISCHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. **R B P G**, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

HETKOWISKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Revista Plurais**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016.

SANTOS, Boaventura Souza, **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época, v. 120)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução 19/2015**. Revoga a Resolução nº 13/2012 do Consepe, aprova e dá nova redação ao Regulamento e à estrutura Acadêmica do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação – MPPGAV, em nível de Mestrado Profissional, sob a responsabilidade do Centro de Educação. João Pessoa, 16 de junho de 2015.

TÃO LONGE E TÃO PERTO: um estudo de caso da utilização de TICs no Mestrado Profissional de Gestão e Avaliação da Educação Pública¹

MARCOS TANURE SANABIO

Professor Titular da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutor em Administração (Universidade Federal de Lavras, UFLA, 2008), Mestre em Administração Pública (Fundação Getúlio Vargas, RJ, 1991) e graduado em Administração (Faculdades Machado Sobrinho, Juiz de Fora, MG, 1978). Pró-Reitor de Infraestrutura e Gestão (PROINFRA/UFJF). Membro do Comitê Gestor Nacional do PROFIAP - Mestrado Profissional em Administração Pública - ANDIFES Conselheiro Suplente do Conselho Regional de Administração do Estado de Minas Gerais - CRA/MG Áreas de interesses: Administração Pública, Educação Pública, Educação a Distância e Empreendedorismo. E-mail: mts@caed.ufjf.br

¹ Texto apresentado no XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. Mar del Plata – Argentina.

JULIANA ALVES MAGALDI

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1997), mestrado em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (2002) e doutorado em Ciência da Religião - área de concentração: ciências sociais da religião -pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008). Tem experiência na área de Antropologia, Sociologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, religião, cultura material, consumo, teoria antropológica e sociológica. Atua como Coordenadora do Núcleo de dissertação do mestrado profissional em educação do PPGP (programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e avaliação da educação Pública) oferecido pelo CAEd da UFJF. E-mail: jmagaldi@caed.ufjf.br

ELIANE MEDEIROS BORGES

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985), mestrado em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e doutorado em Educação pela mesma Universidade (2004). É professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Atualmente realiza trabalhos e pesquisas nas áreas de Educação a Distância, Mídia-Educação e Comunicação, Imagem e Conhecimento. É líder do grupo Educação, Cultura e Comunicação (EDUCCO). É coordenadora UAB e Coordenadora-Geral do CEAD da UFJF. É também Coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. E-mail: mborges.eliane@gmail.com

Resumo – O presente artigo objetiva analisar a utilização das Tecnologias e Informação e Comunicação (TICs) no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF) da área de Educação (CAPES) que possibilitou a formação de Pós-graduação, *stricto sensu*, de 657 mestrandos, em 5 turmas (2010, 2011, 2012, 2013 e 2014), oriundos de 24 instituições públicas e privadas, de 12 estados brasileiros e dos Governos de Angola e Moçambique. Essa formação se deu a partir de metodologias pedagógicas inovadoras, como, da oferta de disciplinas online/presenciais e a elaboração de estudos de casos para realização dos trabalhos de conclusão de curso, com suporte de tecnologias online. Proposta inovadora que busca uma práxis de convivência entre o mundo acadêmico e profissional e uma formação qualificada e reflexiva, que transforma “tão longe em tão perto”.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação. Mestrado Profissional em Educação. Educação Pública.



Resumen: En este trabajo se pretende analizar el uso de las tecnologías y de la información y la comunicación (TIC) en el Masters profesional en Gestión y Evaluación de la Educación Pública (PPGP / CAED / UFJF), el área de Educación Superior (Capes) que permitió la formación de post- estudios de grado, 657 estudiantes de maestría en 5 clases (2010, 2011, 2012, 2013 y 2014), procedentes de 24 instituciones públicas y privadas en 12 estados brasileños y los gobiernos de Angola y Mozambique. Esta capacitación se llevó a cabo a partir de las metodologías de enseñanza innovadoras, como el suministro de materias en línea / aula y el desarrollo de estudios de casos para lograr la realización de trabajos de curso, con el apoyo de la tecnología en línea. propuesta innovadora que busca una praxis de la coexistencia entre la formación académica y profesional y cualificado y reflexivo que transforma “en lo que va tan cerca.” Palabras clave: tecnología de la información y la comunicación, maestro profesional, educación pública

TÃO LONGE E TÃO PERTO: um estudo de caso da utilização de TICs no Mestrado Profissional de Gestão e Avaliação da Educação Pública

Introdução

O artigo apresenta a experiência do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF), da Universidade Federal de Juiz de Fora, na apropriação das Tecnologias da informação e comunicação (TICs) no processo de formação.

A representatividade dos Mestrados Profissionais em Educação (MPE) no campo da formação da Pós-graduação *stricto sensu* é relativa e inicial. Os dados consolidados pelo Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG)², demonstram que dos 5.812 cursos de Pós Graduação, 3.226 são mestrados acadêmicos (56%), 1.997 são doutorados acadêmicos (34%) e 589 são mestrados profissionais (10%).

Na análise dos conceitos atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando que os MPs obtém, no máximo, conceito 5, a situação é ainda mais preocupantes. Dos 589 MPs, a sua grande maioria é conceito 3, com 70%, com conceito 4, 24%, e apenas 6%, com conceito 5. A comparação com o total dos cursos acadêmicos

² Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atualizado em 20/03/2015.



e profissionais justifica a relatada preocupação, pois a relação entre os conceitos de 3 a 7 são na ordem de 27%, 38%, 20%, 9% e 5%, respectivamente, conforme demonstrado na Tabela 1

Tabela 1: Conceitos dos cursos de pós-graduação

| Conceitos | Totais de Cursos de pós-graduação | | | | | | | |
|--------------|-----------------------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|------------|-------------|
| | Total | | M | | D | | P | |
| | Qte | % | Qte | % | Qte | % | Qte | % |
| 3 | 1.579 | 27% | 1.121 | 35% | 47 | 2% | 411 | 70% |
| 4 | 2.224 | 38% | 1.118 | 35% | 961 | 48% | 145 | 24% |
| 5 | 1.186 | 20% | 578 | 18% | 575 | 29% | 33 | 6% |
| 6 | 535 | 9% | 265 | 8% | 270 | 14% | 0 | 0% |
| 7 | 290 | 5% | 145 | 4% | 145 | 7% | 0 | 0% |
| Total | 5.814 | 100% | 3.227 | 100% | 1.998 | 100% | 589 | 100% |

Fonte: adaptado de SNPG/CAPEs, 2015

Considerando as 49 áreas de avaliação da CAPES, os MPs são ofertados em 46 áreas, excetuando-se (i) Antropologia/Arqueologia, (ii) Filosofia/Teologia, Subcomissão Filosofia e (iii) Serviço Social. Observa-se, ainda, que três áreas de avaliação: (i) Interdisciplinar, (ii) Ensino e (iii) Administração, Ciências Contábeis e Turismo destacam pela oferta dos cursos, ficando a área da Educação, em 4o lugar, 33 ofertados e um percentual de 10,4%, exposta na Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição dos MPs por área de Avaliação da CAPES

| N. | ÁREA AVALIAÇÃO | Qte | % |
|----|---|-----|-------|
| 1 | INTERDISCIPLINAR | 79 | 13,4% |
| 2 | ENSINO | 67 | 11,4% |
| 3 | ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO | 61 | 10,4% |
| 4 | EDUCAÇÃO | 33 | 5,6% |

Fonte: adaptado de SNPG/CAPEs, 2015

Para que essa experiência seja compreendida em sua totalidade, o artigo na sua seção 1 descreve a práxis do PPGP/CAEd/UFJF. A seção 2 é destinada ao detalhamento da utilização das TICs no mestrado profissional, em recorte especial, das disciplinas online/presencial e do trabalho final (dissertação), e o papel da tecnologia como peça chave que permite a execução 3 de uma proposta de amplitude territorial tão vasta. Por fim, as considerações finais e as referências utilizadas no trabalho.

PRÁXIS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

O Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF) foi constituído a partir dos esforços realizados no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no sentido de proporcionar maior aproximação entre a instituição e as redes públicas de ensino de educação básica, mediante à oferta de formação de educadores e gestores educacionais em níveis cada vez mais elevados (SANABIO E MAGALDI, 2014 e 2015) de 790 mestrandos, em 6 turmas (2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015), oriundos de 24 instituições públicas e privadas, de 12 estados brasileiros e dos Governos de Angola e Moçambique.

O PPGP/CAEd/UFJF se vincula diretamente ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), associado à Faculdade de Educação da UFJF. O CAEd é um centro de avaliação, formação, gestão e pesquisa na área de gestão da educação pública e no desenvolvimento de tecnologias de administração escolar, com atuação em parceria com redes educacionais do Governo Federal, Estaduais, Municipais e organizações (CAEd, 2015).

A inserção social do CAEd/UFJF, e por consequência do PPGP/CAEd/UFJF, é relevante através de Programas de Avaliações Educacionais, Programas de Avaliação Especial, Programas de Formação nas modalidades presencial e EaD e desenvolvimentos de *softwares* aplicados as Redes de Ensino, em parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação de Minas Gerais, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, do Ceará, de Pernambuco, do Acre, do Amazonas, de Goiás, do Mato do Grosso do Sul, do Piauí, de São Paulo, do Espírito Santo, de Rondônia, da Paraíba, do Paraná, da Bahia e do Pará. Como, ainda, ações e atividades realizadas nos municípios de Belo Horizonte/MG e Ipojuca/CE. Parcerias com o Instituto UNIBANCO, a Fundação Roberto Marinho, o INEP, o SENAI e o SESI completam a lista de interfase do Programa.

Pardim e Maccari (2014) ao analisarem o PPGP/CAEd/UFJF, em publicação da RBPG, intitulada de *A educação online na pós-graduação stricto sensu: a experiência de um Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública* retrata fielmente a criação do curso:

... a UFJF, enviou à Capes, no ano de 2009, a proposta do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública, a ser oferecido na modalidade semipresencial. Aprovado na área de educação, com conceito 3, este curso atende o que preveem o PNPG e a Portaria nº 286, de 21 de março de 2011, pois visa melhorar a educação pública brasileira, formando profissionais capazes de atuar à frente de instituições de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, uma vez que o setor educacional é estratégico para o desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade brasileira.

A única e exclusiva ressalva é que, atualmente, o Programa atende profissionais vinculados ao ensino superior, prioritariamente da UFJF, com outros mestrados da Universidade Federal de Viços (UFJF), Instituto Federal do Paraná (IFPR), do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Barros, Valentim e Melo (2005) ao identificarem que há procura pelos MPs para formações e capacitações de pessoal ser realizado por profissionais colocados, seja no setor público ou privado para aprimoramento do conhecimento, e com ênfase na descoberta de soluções para sua área de interesse, sem necessariamente enveredar por mestrados acadêmicos. Sendo assim, a leitura do projeto pedagógico do PPGP/CAEd/UFJF coaduna 4 com os autores, pois o seu objetivo é proporcionar os conhecimentos, desenvolver as competências e habilidades, além de promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que são atribuídos ao gestor da educação pública. De modo geral, inscreve-se nas políticas que têm por objetivo o estabelecimento de padrões de desempenho para diretores de unidades de ensino, base para a implantação de programas de avaliação da gestão escolar e de certificação profissional (SANABIO e MAGALDI, 2014 e 2015).

Fischer (2005, p. 24) corrobora com a questão, ao ensinar que “aprendizagem pela experiência, pela prática ou a partir das práticas está no centro das discussões na formação de gestores”. A autora colabora na compreensão do fenômeno dos MPs, ao classificar o tipo de curso em dois modelos: generalista e focalizado. O modelo generalista afeito a área da Administração, se propõe a formação estratégica de profissionais e revisão de práticas gerenciais exercidas pelos

mestrados. Já o modelo focalizado forma e capacitam profissionais de setores específicos, como das áreas de saúde, educação, entre outros. A procura destes profissionais, em geral, é para solucionar e resolver questões focais, em determinadas situações, instrumentais e de políticas públicas.

Ao cotejar as explicações de Fischer (2005) e os objetivos do PPGP/CAEd/UFJF cria-se uma relação direta, podendo-se atribuir ao curso o modelo focalizado.

Vencidos os debates sobre importância dos MPs, tanto na formação de profissionais cujos mestrados não irão compor quadros do ensino superior, ou mesmo as suas tipificações e modelos, é fundamental descrever e discutir a organicidade do PPGP/CAEd/UFJF, na presente seção do artigo, como: área de concentração, linhas de pesquisa, corpo docente, disciplinas e trabalho final (dissertação). Aqui iremos tratar e todos, exceto das disciplinas e do trabalho final, objeto da próxima seção, por utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A fonte das informações e inferências são dos Relatórios Sucupira – Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, versões 2014 e 2015 (SANABIO E MAGALDI, 2014 e 2015).

O PPGP/CAEd/UFJF é formatado em única linha de concentração: Gestão da Educação Pública. Com quatro as linhas de pesquisa: 1. Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais; 2. Gestão, Avaliação e Reforma da Educação Pública; 3. Equidade, Políticas e Financiamento da Educação Pública e 4. Avaliação, Currículos e Desenvolvimento Profissional de Gestores e Professores da Educação Básica.

Desse cenário, decorre uma valorização crescente do papel do gestor da educação pública. O diretor da escola vê-se frente a um contexto de maior liberdade para tomar decisões, especialmente no que diz respeito às estratégias pedagógicas e aos programas de ensino, e a consequente responsabilização pela realização dos objetivos da escolarização básica, muitas vezes, objeto de acordos de metas específicos com o poder público.

Por sua vez, o gestor que atua nas estruturas municipais e regionais da administração da educação pública vê-se obrigado a lidar com novos processos de coordenação e avaliação do trabalho desenvolvido nas escolas, distanciando-se do modo burocrático tradicional, centrado no controle de processos administrativos e na fiscalização do cumprimento de uma infinidade de normas, muitas vezes inócuas, e oferecer o suporte necessário às escolas e aos seus profissionais, por meio de programas e políticas públicas desenhadas para corrigir deficiências e promover a qualidade do ensino, para o que também é essencial a definição de prioridades e objetivos, o

monitoramento da execução e a avaliação dos resultados e a elaboração cuidadosa dos orçamentos da educação pública.

1. TICs e PPGP/CAEd/UFJF

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é uma das características marcantes e inovadora do PPGP/CAEd/UFJF. Trataremos, aqui, das disciplinas, do trabalho final e da dimensão das turmas do curso, que assumem tal proporção, única e exclusiva pela adoção de tecnologias online.

2.1 As disciplinas

A partir de 2013 o PPGP/CAEd/UFJF implanta nova estrutura curricular, decorrente de um processo de avaliação interna e da experiência dos anos de 2010 a 2012, parametrizada na concentração das disciplinas no 1º ano e uma maior disponibilidade dos mestrandos, no 2º ano para realização da sua dissertação.

O mestrando precisa integralizar 38 créditos, sendo 1 crédito equivalente a 15 horas/aula, distribuídos em grandes grupos de disciplinas:

1. Formação Profissional - 10 créditos
2. Estudos Transversais - 6 créditos
3. Formação Básica - 3 créditos
4. Tópicos Especiais - 7 créditos
5. Dissertação - 12 créditos

De acordo com o modelo híbrido de organização curricular do PPGP/CAEd/UFJF, as disciplinas são ofertadas em dois tipos de modalidade: presencial/online e presencial. As disciplinas da modalidade presencial/online são todas de 2 (dois) créditos, distribuídas em 16 horas online e 16 horas presenciais. Caso específico das disciplinas dos grupos de Formação Profissional e Estudos Transversais.

À guisa de explicação das disciplinas na modalidade presencial/online apresenta-se a seguir sua modelagem. As disciplinas são iniciadas na semana presencial, quando os docentes fazem breve apresentação dos conteúdos, das atividades online e presenciais,

bibliografias, e invariavelmente, discutem assuntos inerentes aos temas a serem tratados. Após, inaugura-se a fase *online* desenvolvida em 16 (dezesesseis) semanas, distribuídas em 8 (oito) blocos/temas quinzenais. A presente fase (online) é suportada por um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no software livre Moodle, para turma 2013³ e para turma 2014⁴.

Nas atividades online é utilizada uma coleção de recursos e mídias digitais didáticas, como: textos e artigos científicos, vídeo-aulas, *podcast*, multimídias, fóruns de discussão, tarefas (trabalhos específicos), Laboratório de Avaliação (recurso do Moodle), Wikis, entre outros. A responsabilidade pela produção dos recursos e mídias do PPGP/CAEd/UFJF fica a cargo de um setor de *Design* Instrucional, especialmente criado no CAEd para essa função. Os materiais são concebidos pelos docentes responsáveis pelas disciplinas.

A mediação nas disciplinas na fase *online* é realizada pelos docentes assessorados por agentes de suporte acadêmico (ASA), que exercem a função de tutoria. Estes são mestres ou doutores, com aderência ao conteúdo das disciplinas de que participam. As equipes das disciplinas (docente e ASAs) realizam reuniões pedagógicas semanais para o acompanhamento da disciplina, planejamento e correção das avaliações. É importante relatar que as turmas são divididas em grupos de no máximo 30 alunos, ficando, assim, cada ASA responsável por uma turma.

No encontro presencial que ocorre após a fase online, os mestrandos realizam atividades presenciais da disciplina, quando o docente completa os conteúdos e/ou revisa os conteúdos da fase online. No momento presencial, são realizadas avaliações, seja com provas ou trabalhos. Para aprovação na disciplina o mestrando precisa obter o mínimo de 70% da pontuação, conforme Regimento Geral da Pós-Graduação/UFJF, sendo que, as avaliações online totalizam no máximo 49%, e as avaliações presenciais no mínimo de 51% dos pontos distribuídos.

A experiência com as disciplinas da modalidade presencial/online que combina momentos online e presenciais tem se revelado muito promissora. Ao mesmo tempo em que a tecnologia cria possibilidades de aproximação entre docentes/ASAs e mestrandos nas disciplinas nos momentos online, pelo uso de recursos e mídias digitais, os momentos presenciais são enriquecidos pelo emprego de tecnologias na sala de aula, o que torna o processo de ensino mais dinâmico e atrativo. A possibilidade de lidar com atividades que envolvem leitura e análise de dados, estabelecimento de metas de escolarização e definição de medidas de política educacional em casos fictícios

3 <http://www.ppgp2013.caedufjf.net/login/index.php>

4 <http://www.ppgp2014.caedufjf.net/login/index.php>

elaborados para as atividades, discussões e avaliações das disciplinas é mais um aspecto de inovação do PPGP/CAEd/UFJF. As referências bibliográficas vindas da produção acadêmica de pesquisadores brasileiros e estrangeiros se associam a exercícios práticos que pretendem desenvolver habilidades necessárias ao gestor da educação em um contexto altamente desafiador – a urgência de oferecer educação pública de qualidade. De modo resumido apresentamos a estrutura curricular padrão, conforme Figura 1.

Figura 1: Grade curricular padrão do PPGP/CAEd/UFJF

Grade Curricular

| | Presencial/online | Temas de Reforma da Educação Pública | Administração e Financiamento da Educação Pública | Legislação e Políticas Locais | Práticas de Gestão: Estudo de Caso |
|---|-------------------|--------------------------------------|---|---|------------------------------------|
| 1 | Presencial | Educação e suas tecnologias | | | |
| 2 | Presencial/online | Avaliação e Indicadores Educacionais | Liderança Educacional e Gestão Escolar | Gestão Pedagógica na Educação Matemática Ou Gestão Pedagógica para o Letramento | Dissertação I |
| | Presencial | Histórias de Vida e Profissão | Optativa 1 | Optativa 2 | |
| 3 | Presencial/online | Gestão do Currículo na escola | | | Dissertação II |
| | Presencial | Oficina de Arte | Optativa 3 | Optativa 4 | Optativa 5 |
| 4 | Presencial/online | | | | Dissertação III |
| | Presencial | | Optativa 6 | Optativa 7 | Optativa 5 |

Fonte: Elaborado pelos autores

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) têm sido empregadas nos momentos online do curso. Isso compõe o que chamamos de um modelo híbrido de currículo. O emprego de tecnologia tem servido para aproximar estudantes e professores nos momentos em que esses se encontram dedicados às suas atividades de gestores.

As possibilidades criadas pela Web 2.0 permitem o compartilhamento de recursos multimídia que aproximam professores e estudantes quando estão fisicamente afastados. Uma equipe de designers instrucionais desenvolve recursos como leituras multimídia (slides com recursos em flash, links direcionados a textos e vídeos), que permitem a movimentação dos estudantes por diferentes materiais didáticos digitais. *Podcasts* transmitem seminários realizados entre os professores das disciplinas e os agentes de suporte acadêmico, seus auxiliares para a mediação de conteúdos. O curso é oferecido no que se convencionou chamar de modelo híbrido de educação, compreendendo a hipermodalidade, múltiplos recursos tecnológicos e encontros presenciais.

Tal constatação é defendida por Beloni (2009), ao relatar que as TICs apresentam uma contemporaneidade, tanto nacional, como internacional para atender o processo de formação de uma sociedade moderna. Para Borges (2010, p. 57), os AVAs na sua maioria a partir da Plataforma Moodle proporcionam recursos síncronos e assíncronos, como, por exemplo, fóruns, chats, wikis, entre outros. A autora, afirma simbolicamente, “no lugar da distância, presenças”. Preti (2010, p. 4) corrobora com Borges (2010), ao afirmar, categoricamente, “podemos falar em EDUCAÇÃO SEM DISTÂNCIAS! Não somente porque é possível ser realizada, como por ser bandeira de luta a ser levada adiante para as próximas décadas, por nós, educadores!”

Um dos espaços que revelam toda a potencialidade da formação no PPGP através das TICs são os fóruns de discussão das disciplinas, onde interagem professores, alunos/gestores e ASAs. Esse espaço de interação calcado nas leituras teóricas, mas também nas experiências educacionais permite um intercâmbio contínuo entre os envolvidos.

Ainda, Borges (2010) ensina que a distância entre os discentes e docentes requer a utilização de recursos pedagógicos, com a produção de materiais didáticos para as disciplinas, em um processo contínuo de experimentação e aprimoramento.

Para Moura Castro (2005, p. 20) a utilização de tecnologia e da modalidade semipresencial ou online/presencial é um recurso pedagógico válido para os MPs. Partindo da constatação que os mestrandos são sujeitos, na sua maioria maduro e com um grau de motivação elevado, que trabalham e com família, as estruturas didáticas dos cursos apoiadas por TICs, racionalizam o ensino na otimização do tempo dos mestrandos, e o avanço destas ferramentas tornam os cursos eficientes e eficazes, com qualidade. A legitimação dos meios tecnológicos, na interpretação de Moura Castro (2005), “não pode continuar a ser uma cruzada, uma guerra santa, sempre perdida!”

Ensino convencional ou simulação?, questiona Fischer (2005, p. 28). Ensino presencial e semipresencial, em resumo, a autora afirma que um MP deve ser norteado “por princípios de flexibilidade orgânica, inovação e aplicabilidade. Esse parece ser o maior desafio”.

A Figura 2 demonstra o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), da disciplina Administração e Financiamento da Educação Pública, em especial os conteúdos programáticos da 2ª quinzena, intitulado de Gestão Social. Observa-se, ainda, que, como relato anterior, as disciplinas online/presencial são ministradas em 8 quinzenas.

Figura 2: Disciplina Administração e Financiamento da Educação Pública - rótulo inicial



Fonte: PPGP/CAEd/UFJF, 2015

Na Figura 3 são descritas as atividades e indicações de leituras para a 2ª quinzena.

Figura 3: Disciplina Administração e Financiamento da Educação Pública, descrição



CAEd

Marcos

GESTÃO SOCIAL

15 A 28 DE SETEMBRO

Olá, mestrando!

Após as discussões sobre os Modelos de Administração Pública e as questões sobre hibridismo, estamos iniciando a segunda quinzena da disciplina! Nesta quinzena, aprofundaremos as discussões sobre a Gestão Social no setor público.

Para isso, disponibilizamos os seguintes recursos, com sugestão de acesso sequencial:

- Ouça o podcast com a apresentação do tema para a quinzena.
- Assista à videoaula do Prof. Virgílio de Oliveira.
- Acesse o arquivo da TAREFA da quinzena (questões e instruções).

Leia os artigos, na seguinte ordem:

- Inicialmente, o artigo de Tenório (2005) - (Re)visitando o conceito de Gestão Social, e, posteriormente (caso necessário), revise o artigo de Tenório (1998) - Gestão Social: uma perspectiva conceitual.
- O artigo de Diegues (2012) - A construção da participação social na gestão das políticas públicas: o protagonismo do governo local no Brasil.
- O artigo de Oliveira et al. (2011) - A gestão social no contexto do Programa Territórios da Cidadania: os casos dos municípios de Braga, Campo Novo e Coronel Bicaco-RS.

A atividade da semana será desenvolvida, exclusivamente, na TAREFA, que será avaliada em 6 pontos.

Fonte: PPGP/CAEd/UFJF, 2015

Na Figura 4 visualizam-se os materiais didáticos, sendo um Podcast, uma videoaula, os textos para leitura e o Fórum para discussão.

Figura 4: Disciplina Administração e Financiamento da Educação Pública, materiais

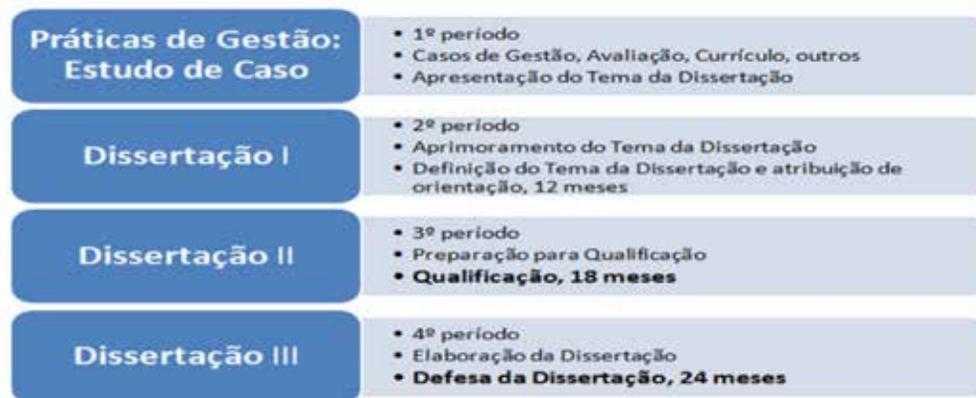


Fonte: PPGP/CAEd/UFJF, 2015

3. Trabalho final/Estudo de caso: uma experiência inovadora de formação na orientação e na utilização das TICs

Dentre as disciplinas obrigatórias, destacam-se quatro que se constituem como a espinha dorsal do Programa no tocante à produção discente das dissertações. Tais disciplinas são oferecidas nos quatro semestres do curso respeitando a seguinte ordem: Estudo de Caso, Dissertação I, Dissertação II e Dissertação III. De modo esquemático, a Figura 5 apresenta o sequenciamento das disciplinas e sua vinculação com o trabalho final do mestrado profissional.

Figura 5: Disciplinas vinculadas ao trabalho final/Estudo de Caso



Fonte: Elaborada pelos autores

Antes do detalhamento da metodologia e das disciplinas, cabe retornar as discussões entre as diferenças ou possíveis diferenças dos mestrados acadêmicos e profissionais, pela via do trabalho final (MOURA CASTRO, 2005; FISCHER, 2005). Iniciamos com Moura Castro (2005, p. 19), que ilustra o perfil dos mestrados nos MPs, compostos por profissionais, empregados de empresas, servidores públicos, professores que desejam avançar no conhecimento. Em tom sarcástico, o autor infere que estes profissionais trabalham, tendo somente, as noites, finais de semanas e férias para estudar. Agrega-se, como no caso do PPGP/CAEd/UFJF, todos têm famílias, esposas (os), companheiros (as), filhos (as) e susceptíveis às enfermidades e contra tempos. Alerta o autor, que se uma Universidade deseja criar um MP deve no mínimo aceitar, tais condições.

A Profa. Tânia Fischer (2005, p. 28) aponta alguns tabus vivenciados na academia. O primeiro da não valorização dos cursos acadêmicos pelas práticas profissionais a partir de experiências no mundo real. Um segundo motivo da maior valorização da pesquisa e da produção bibliográfica, e não da produção tecnológica ou técnica. Um terceiro motivo do trabalho final do MP que se assemelha às dissertações acadêmicas. A procura de uma metodologia apropriada e própria para o trabalho final é a meta: “o seu conteúdo pode incluir, por exemplo, resultados de estudos de casos, desenvolvimentos e descrição de metodologias, tecnologias e softwares, patentes que decorrem de pesquisas aplicadas”

Para entendermos a trajetória percorrida pelo discente nessas disciplinas que se inicia com “Práticas de Gestão: estudo de Caso” é fundamental que apresentemos a metodologia eleita pelo

Programa como a ideal para a construção das dissertações com fins de intervenção: a metodologia do Caso que foi adotada no programa se estabeleceu a partir do acordo de cooperação com a *Graduate School of Education*, da Universidade Harvard. Ela tem como base os casos de ensino habitualmente usados nas áreas de Administração e Direito e adotados em Harvard na área de Educação. Aplicado nas universidades brasileiras, o método de estudo de caso passa a ser denominado de *case*. Conquista notoriedade nos mesmos campos em que antes fora aplicado na Universidade de Harvard, em cursos de graduação em Direito, Administração e na área médica.

O método de caso como ferramenta de ensino possibilita ao futuro profissional uma percepção mais apurada das questões e dos problemas a serem enfrentados por ele no mercado de trabalho. Nesse sentido, torna-se uma ferramenta em potencial para as demandas impostas à academia contemporânea que, cada vez mais, volta-se à formação de um profissional autônomo e dinâmico frente ao mercado de trabalho.

Entendemos que essa ferramenta de ensino possibilita ao estudante tornar-se responsável pela construção de seu próprio conhecimento, na medida em que ele é retirado de um modelo de pensamento oficial sancionado de cima para baixo, para um pensamento em que ele próprio deve ser capaz de interpretar uma multiplicidade de significados a ele impostos.

No PPGP/CAEd/UFJF adotamos o método de estudo de caso como uma ferramenta que possibilita ampla discussão entre alunos, professores e tutores, de modo que se estabeleçam relações entre a perspectiva teórica e a dimensão prática do caso analisado, mas fazemos isso dialogando com a proposta do estudo de caso qualitativo mais adotado na área de ciências sociais, especialmente, na antropologia.

A diferença dessas abordagens pode ser percebida na forma como enunciamos a questão, enquanto o primeiro método é utilizado como ferramenta pedagógica, ou seja, voltado para o ensino, este método destina-se à pesquisa. Apesar dessa diferença, existe entre os métodos uma complementaridade, pois ambos se estruturam em torno do olhar sobre um contexto empírico específico.

A opção feita no PPGP/CAEd/UFJF é pela elaboração de caso por parte dos mestrandos que tenham como protagonista um gestor. Por esse prisma se assemelha ao caso de ensino, mas por outro lado devem ser casos empíricos. A apropriação dos dados sobre esse caso é realizada através de pesquisa que dialoga com o método de estudo de caso, mas não se restringe a ele, incorporando, dependendo da temática e da extensão do caso, técnicas quantitativas de pesquisa.

O resultado são casos empíricos, ricos em descrição, que podem ser usados por outros gestores para pensarem as suas realidades e que trazem ao final uma proposição de intervenção na realidade pesquisada.

Sendo assim, os alunos, no seu primeiro semestre, convivem intensamente com o método, conhecendo cases que os fazem questionar problemas do seu cotidiano profissional, utilizando como elemento ampliador das alternativas para os gestores o conhecimento que é apresentado nas demais disciplinas do semestre. Ao fim dessa disciplina, o aluno iniciará o processo de definição do caso de gestão que pesquisará em sua dissertação. Esse caso deve, preferencialmente, ter lugar no ambiente de trabalho do docente para que o mesmo possa problematizar a sua prática profissional.

Na disciplina *Dissertação I*, que possui um cunho metodológico, o discente é levado a construir o seu caso, para fazer isso ele deve sofisticar o seu olhar; uma vez que passa a levar em conta ângulos, antes negligenciados. Ao final desse semestre, ou seja, ao fim do primeiro ano de mestrado, o caso deve estar bem delineado e descrito baseado em evidências claras. Dessa forma, em um ano de curso, a grande maioria das disciplinas obrigatórias, com exceção de Liderança Educacional e gestão Escolar e das eletivas já foram cursadas, isso permite ao aluno o diálogo com esse referencial e construir o caso que irá investigar a partir dessa interação. Esse caso deve estar baseado em um problema de pesquisa que deve ser empírico e posto para um gestor educacional.

Na disciplina de *Dissertação II* o discente desenvolve a dissertação na parte descritiva e analítica. O semestre é concluído com as bancas de qualificação daqueles que conseguiram atingir o nível estabelecido pelo Programa. No último, os alunos cursam *Dissertação III*, esse é o momento de absorver as considerações da banca de qualificação e do desenvolvimento do plano de intervenção.

Outro ponto que merece ser destacado é a forma como a orientação é operacionalizada no PPGP. Como nos demais Programas, contamos com a orientação dos professores permanentes e dos colaboradores, mas para auxiliar esses profissionais temos uma equipe denominada Núcleo de orientação institucional. Os profissionais que atuam no Núcleo são mestres e doutores nas grandes áreas as quais os professores do PPGP se vinculam, a saber, Educação, Administração e Ciências Sociais. Desses, 9 atuam presencialmente 40 horas semanais, e são chamados de Suporte Acadêmico, outros 14 atuam 15 horas à distância e 5 horas presenciais, são denominados assistentes de orientação, todos dedicando-se às orientações das dissertações.

A dinâmica da interação à distância demanda, por sua vez, a mediação contínua através da plataforma Moodle, espaço no qual toda a pesquisa e o texto da dissertação são construídos. A orientação através dos textos, como é feito na plataforma exige mais tempo disponível do que a modalidade tradicional no qual os encontros podem ser frequentes.

3.1 Turmas e amplitude

Importante salientar, que a utilização das TICs foi e será uma estratégia pedagógica para suporte a proposta do mestrado profissional, considerado como uma formação em larga escala, com qualidade. A Tabela 3 apresenta a amplitude do corpo discente, como um número representativo de 657 alunos, em 5 turmas, vinculados à 24 instituições dos governos municipais, estaduais e federais, dos governos de Angola e Moçambique, UNIBANCO, FADEPE e franqueados (demanda aberta).



Tabela 3: Turmas ano, vagas por conveniados e percentuais:

| | | | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | Total | % |
|-----------------------|----|-----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| Estaduais | 1 | (SEDUC/CE) | 10 | 10 | 5 | 5 | 10 | 40 | 6,1% |
| | 2 | (SEE/AM) | | | | 50 | 59 | 109 | 16,6% |
| | 3 | (SEEDUC/RJ) | 20 | 21 | 22 | 20 | 7 | 90 | 13,7% |
| | 4 | (SEE/AC) | | | 5 | | | 5 | 0,8% |
| | 5 | (SEDUC/MT) | | | 5 | | | 5 | 0,8% |
| | 6 | (SEE/ MG) | 30 | 31 | 30 | 21 | | 112 | 17,0% |
| | 7 | (SEE/PE) | | | 20 | | | 20 | 3,0% |
| | 8 | (SEDUC/BA) | | | | 3 | | 3 | 0,5% |
| Municipais | 9 | (SEMEC/Teresina) | | | | | 3 | 3 | 0,5% |
| | 10 | (SMED/ BH) | 10 | 10 | 10 | 10 | | 40 | 6,1% |
| | 11 | (SME/Limeira, SP) | | 5 | 5 | | | 10 | 1,5% |
| | 12 | (SME/Recife) | | | | | 5 | 5 | 0,8% |
| | 13 | (SME/ JF) | 12 | | 15 | | | 27 | 4,1% |
| Federais | 14 | (UFJF) | 13 | 10 | 5 | 5 | 15 | 48 | 7,3% |
| | 15 | (UFV) | | | | 5 | | 5 | 0,8% |
| | 16 | (IFPR) | | | | 9 | | 9 | 1,4% |
| | 17 | MEC | 5 | | | | | 5 | 0,8% |
| | 18 | (INEP) | | 10 | | | | 10 | 1,5% |
| | 19 | (SETEC/MEC) | | 10 | 10 | | | 20 | 3,0% |
| Internacionais | 20 | Governo de Moçambique | | 9 | 1 | | | 10 | 1,5% |
| | 21 | Governo de Angola | | 1 | | | | 1 | 0,2% |
| Instituições | 22 | (FADEPE) | | | | 5 | 5 | 10 | 1,5% |
| | 23 | Instituto Unibanco | | 5 | 5 | | | 10 | 1,5% |
| Franqueados | 24 | Franqueadas | 23 | 20 | 2 | | 15 | 60 | 9,1% |
| Total | | | 123 | 142 | 140 | 133 | 119 | 657 | |

Fonte: Sanabio e Magaldi, 2014 e 2015

Considerações finais

Resgatamos um questionamento e uma, por assim dizer, profecia de Mora Castro (2005, p. 17):

Não obstante, o que está freando o desenvolvimento do mestrado profissional é a sua estrutura atrelada à PG acadêmica que lhes tira a vida própria e os converte em prêmios de consolação ou mendigos, no Olimpo dos cursos acadêmicos. A estrutura presente condena os mestrados profissionais a uma mímica da vida acadêmica e da pesquisa “científica” totalmente inapropriada para sua índole profissional.

O PPGP/CAEd/UFJF vive e convive no mundo da UFJF, com um corpo docente na sua essência acadêmico e atrelado nas métricas de produção científica impostas pelo critérios de avaliação da área da Educação, pautados pela CAPES. O desejo de desatrelar é latente e forte, mas o macrossistema é poderoso e global. Por outro lado, a multidisciplinaridade do corpo docente é um fator positivo, porém requer um esforço importante na coordenação e na sua gestão.

Contudo, a sua inovação pedagógica, seja na oferta de disciplinas online/presencial, de um trabalho final que dá privilégio ao estudo de caso e por consequência um Plano Ação Educacional (Plano de Ação Educacional), com modelagem diferenciada dos mestrados acadêmicos, da experiência do CAEd no relacionamento imbricado com as redes de ensino nos níveis federal, estadual e municipal e da amplitude, em larga escala, da formação das turmas por 24 instituições, em um breve período de existência, podem ser indicações de uma história de sucesso nos MPs, e quem sabe, um “caso de gestão” para ser estudado e detalhado. Não para ser modelo, mas para parametrizar as mudanças propagadas por Ribeiro (2005), Fischer (2005), Moura Castro (2005), Agopyan e Lobo (2007), entre outros tantos que discutem o tema.

Pode-se resumir, a citação de *Pardim, e Maccari (2014), ao entrevistar a Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira, Vice-Coordenadora, à época, quando da realização do trabalho sobre o PPGP/CAEd/UFJF:*

A entrevistada demonstra muito entusiasmo ao falar sobre o curso, uma vez que, além da relevância da temática, a semipresencialidade fez com que muitos alunos pudessem ter acesso a ele. Outro ponto destacado foi a possibilidade de formar-se em serviço, aliando teoria e prática.

O PPGP/CAEd/UFJF é recente, jovem e inovador, com um longo caminho, um futuro desafiador e que busca uma *práxis* de convivência entre o mundo acadêmico e profissional, que transforma “*tão longe em tão perto*”.

REFERENCIAS

Agopyan, Vahan e Lobo, Roberto. O futuro do Mestrado Profissional. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 4, n. 8, p. 293-302, dezembro de 2007.

Barros, Elionora Cavalcanti, Valentim, Márcia Cristina e Melo, Maria Amélia Aragão. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p. 124-138, jul. 2005.

BELLONI, Maria Luiza. Educação à distância. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. <http://institucional.caed.ufjf.br/> 2015.

CAPES. Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998.

CAPES. Portaria n. 17, de 28 de dezembro de 2009.

CAPES. Sistema Nacional da Pós-graduação. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarAreaAvaliacao> Acesso em: 03/04/2015>, 2015.

Fischer, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.

MENANDRO, P. R. M. Documentos e Debates: Réplica 2 - Mestrado Profissional, Você Sabe Com Quem Está Falando? RAC, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 367-371, Mar./Abr. 2010.

Moura Castro, Cláudio. A hora do mestrado profissional. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p. 16-23, jul. 2005.

Pardim, Vanessa Itacaramby e Maccari, Emerson Antonio. A educação on-line na pós-graduação stricto sensu: a experiência de um Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 11, n. 24, 2014.

PPGP/CAEd/UFJF. Ambiente Virtual de Aprendizagem. disponível em: <http://www.ppgp2014.caedufjf.net/> 2015.

Preti, Oreste. Produção de Material Didático Impresso: orientações técnicas e pedagógicas. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010.

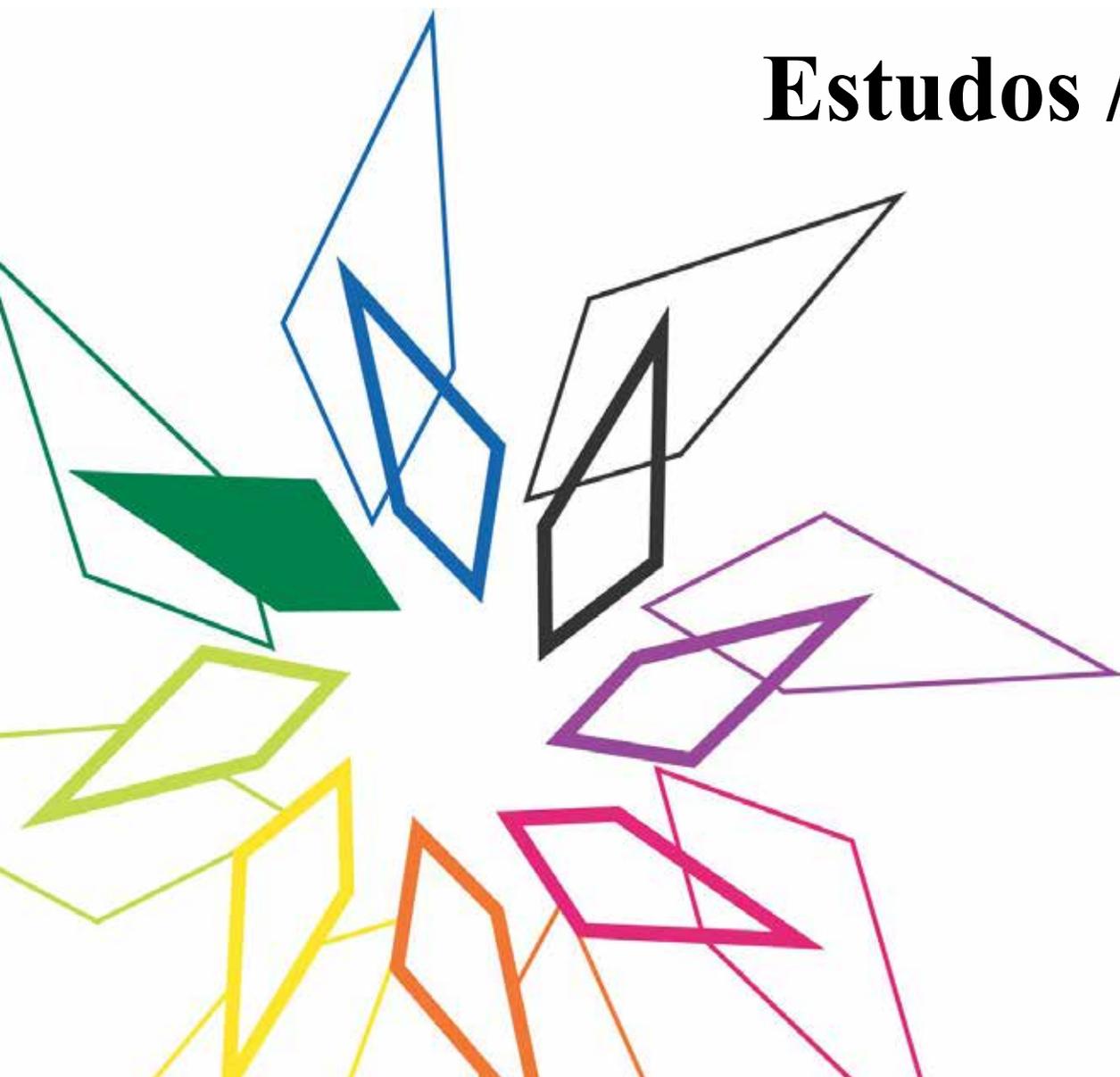
Ribeiro, Renato Janine. **O mestrado profissional na política atual da Capes.** Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

Sanabio, Marcos Tanure; Magaldi, Juliana Alves (Org.). **Relatório Sucupira – 2013, Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**, Juiz de Fora, CAEd/UFJF, 2014.

Sanabio, Marcos Tanure; Magaldi, Juliana Alves (Org.). **Relatório Sucupira – 2014, Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**, Juiz de Fora, CAEd/UFJF, 2015.



Estudos / Ensaaios



Uma coleção de artigos científicos de Português compondo um *Corpus* no domínio educacional

A collection of scientific articles in Portuguese composing a Corpus in the educational field

LUÍS HENRIQUE G. DE AGUIAR

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: luishenriqueaguiar@gmail.com

VALDIR JR. CORDEIRO ROCHA

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: vjcordeiror@gmail.com

MARCUS VINÍCIUS C. GUELPELI

Prof. Doutor da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: marcus.guelpelel@ufvjm.edu.br



Resumo: Este artigo descreve a construção de um *corpus* de textos, o qual é formado por artigos científicos, no domínio educacional, trazendo as estatísticas que o compõem. Com este trabalho, pretende-se obter um *corpus* que torne possíveis diversas pesquisas na área de Processamento de Linguagem Natural e especificamente na área de Sumarização Automática, para possibilitar análise da performance de sumarizadores na Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Corpus. Linguística Computacional. PLN. Sumarização.

Abstract: *This article describes the construction of a Portuguese texts corpus in the educational domain. The corpus consists of scientific articles. The work also brings the statistics that make up this corpus. This work aims to obtain a corpus which make possible several research in natural language processing area and specifically in Automatic Summarization area to enable analysis of summarizers performance in Portuguese.*

Keywords: *Corpus; Computational Linguistics; PLN; Summarization.*

1 - Introdução

O termo *corpus* é usado para fazer referência a uma coleção cujos textos são escritos, armazenados eletronicamente e processados por computador com propósitos de pesquisa linguística. Ao construir um *corpus* de textos, procura-se fazer uma seleção de dados representativa, isto é, que constitua um corpo de evidências linguísticas que possa suportar generalizações e contra as quais se possam testar hipóteses (MARTINS, CASELI e NUNES, 2001).

Segundo Zavaglia e Ferraresi (2006), a Linguística de *Corpus* (LC) exerce ampla influência na pesquisa linguística, principalmente na Europa. No Brasil, esse tipo de pesquisa ainda está em estágio inicial, mas não deixa de ocorrer, por exemplo, em centros especializados em Processamento de Linguagem Natural, Lexicografia e Linguística Computacional.

Este trabalho relata a construção de um *corpus*, que adota a Língua Portuguesa, de domínio educacional, formado por dez subcategorias. Nas pesquisas, utilizaram-se repositórios acadêmicos e adotou-se um critério segundo o qual os arquivos deveriam possuir resumos e palavras-chave formados por seus autores, já que se pretende com este *corpus* realizar futuras pesquisas na área de Sumarização Automática (SA).

O texto está composto por cinco seções - seção dois define e classifica o termo *corpus*; seção três apresentamos a metodologia aplicada na construção do *corpus*; e quarta seção expõe suas estatísticas.

2 - *Corpus*

Segundo Rebechi e Andreetto (2015), a LC é uma disciplina que se ocupa da investigação de unidades convencionais da língua em um texto ou conjunto de textos em formato eletrônico, ou seja, daquilo que é mais provável de ocorrer na língua, não necessariamente daquilo que é apenas possível. Uma das vantagens da observação dos dados por meio de corpora é que ela revela evidências empíricas e sistemáticas da linguagem, as quais poderiam passar despercebidas sem o auxílio de ferramentas computacionais específicas para esse tipo de investigação. Além disso, uma pesquisa puramente intuitiva pode levar o pesquisador a “encontrar” dados que simplesmente “comprovem” suposições ou hipóteses previamente estabelecidas, sem revelar dados novos que possam levar a outras descobertas.

Segundo Oliveira e Guelpeli (2014), a palavra *corpus* (plural: corpora) tem origem no latim *corpo*, conjunto de textos, que em LC determina uma coleção de textos selecionados e organizados. Segundo Sardinha (2000), a Linguística de *Corpus* ocupa-se da coleta e exploração de corpora, ou conjunto de dados coletados de forma criteriosa com a finalidade de serem utilizados para pesquisa de uma língua ou variedade linguística.

Em 1961 foi construído o primeiro *corpus* linguístico eletrônico denominado *Brown* (KUCERA e FRANCIS, 1961), formado por 1 milhão de palavras, impulsionando o desenvolvimento da LC. Para Aluísio e Almeida (2006), um *corpus* computadorizado observa um conjunto de considerações que influencia a validade e confiabilidade da pesquisa baseada em *corpus*, sendo a sua criação um processo repetitivo. Tal processo começa com a seleção dos textos, baseada em algum critério significativo para a pesquisa (critério externo), continua com as investigações empíricas da língua ou variedade linguística sob análise (critério interno) e, por fim, tem-se a revisão de todo o projeto.

Para Humblé (2001), um *corpus* pode ser compreendido como uma quantidade grande de textos armazenados no computador e que são acessados com programas próprios de pesquisa. Esses dados podem ser variados, como jornais, bulas de remédios ou artigos científicos, sendo

obtidos de diversas fontes, dependendo do contexto e necessidade, sendo os mais comuns os textos digitalizados e retirados da internet.

3 - Metodologia

Esta seção descreve a metodologia de construção do que foi proposto, adotando a descrita por Aluísio e Almeida (2006), que divide em três estágios a compilação de um *corpus* próprio. Primeiramente é a fase de projeto, que inclui a seleção dos textos, logo após realiza-se a captura, manipulação, nomeação dos arquivos e, por fim, efetua a anotação. A manipulação dos textos, que abrange a limpeza e formatação do *corpus* para o processamento computacional, bem como a organização estrutural deste, segue a metodologia proposta por Guelpli (2012).

A compilação do *corpus* teve duração de quatro meses (dezembro de 2015 a março de 2016) e para tanto foi utilizada a tabela de áreas de conhecimento da grande área da Educação, para a definição de dez subáreas que compõem as categorias do *corpus*. A referida tabela encontra-se disponível no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES¹). As categorias escolhidas foram: Educação Especial; Educação Permanente; Educação Pré-escolar; Ensino-aprendizagem; Filosofia da Educação; História da Educação; Política Educacional; Psicologia Educacional; Sociologia da Educação e Tecnologia Educacional.

Na fase de projeto, denominada por Aluísio e Almeida (2006) critério externo, ocorreu a seleção dos textos, observando os critérios de (1) gratuidade; (2) possibilidade de reprodução dos arquivos originais; (3) classificação das bases para o domínio e subáreas escolhidas para a pesquisa; (4) resumo do texto original, denominado sumário de referência, elaborado pelo autor. Foram escolhidos somente artigos científicos, por possuírem resumo e palavras-chave, que poderão ser utilizados posteriormente para testes com sumarizadores automáticos de texto. Os artigos científicos foram retirados, em sua maioria, do repositório *Scientific Electronic Library online* (SCIELO)², nas categorias já mencionadas. As categorias em que não houve preenchimento total pelos artigos do repositório da SCIELO – Educação permanente; Ensino aprendizagem; Filosofia da Educação; Política Educacional e Sociologia da Educação – foram preenchidas por

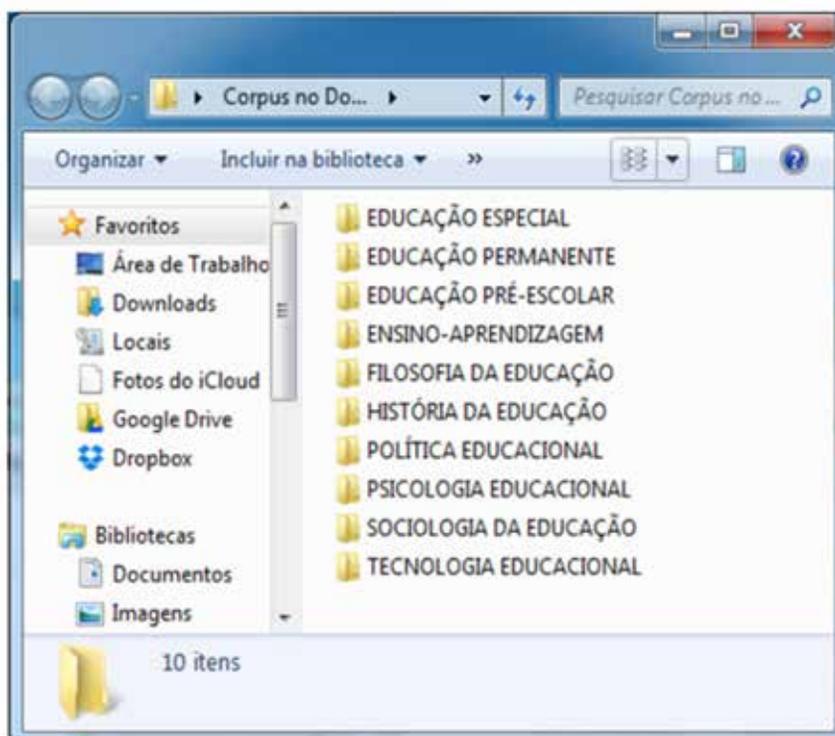
1 Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>

2 Disponível em: <http://www.scielo.br/>

artigos encontrados no repositório Buscador Coruja³, além disso, o domínio Educação Pré-escolar também foi preenchido com artigos encontrados segundo pesquisa com termos relevantes feitas no Google.

Na segunda fase, conforme realizado por Guelpeli (2012), ocorreram a limpeza e a formatação do *corpus* para o processamento computacional. Foi retirado tudo que não fazia parte do texto – gráficos, tabelas, figuras e números de páginas. Os arquivos fontes foram convertidos do formato em “PDF” para o “TXT”, que é compatível para o processamento. Para cada uma das 10 categorias que compõem o domínio, criou-se uma subpasta, conforme exemplifica a Figura 1.

Figura 1. Categorias que compõem o domínio

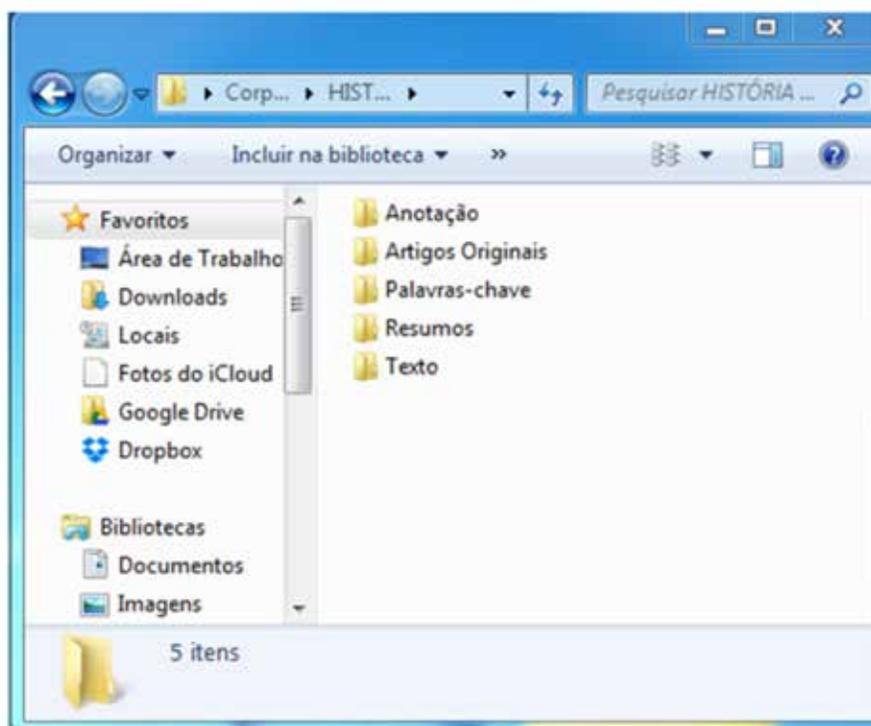


Dentro de cada categoria, o *corpus* foi dividido em cinco pastas, conforme mostra a figura 2. Na primeira pasta, “Anotação”, contém as estatísticas e referências externas do texto; na segunda, “Artigos Originais”, armazenam-se os artigos originais no formato PDF. Na pasta “palavras-

³ Disponível em: <https://buscadorcoruja.com/>

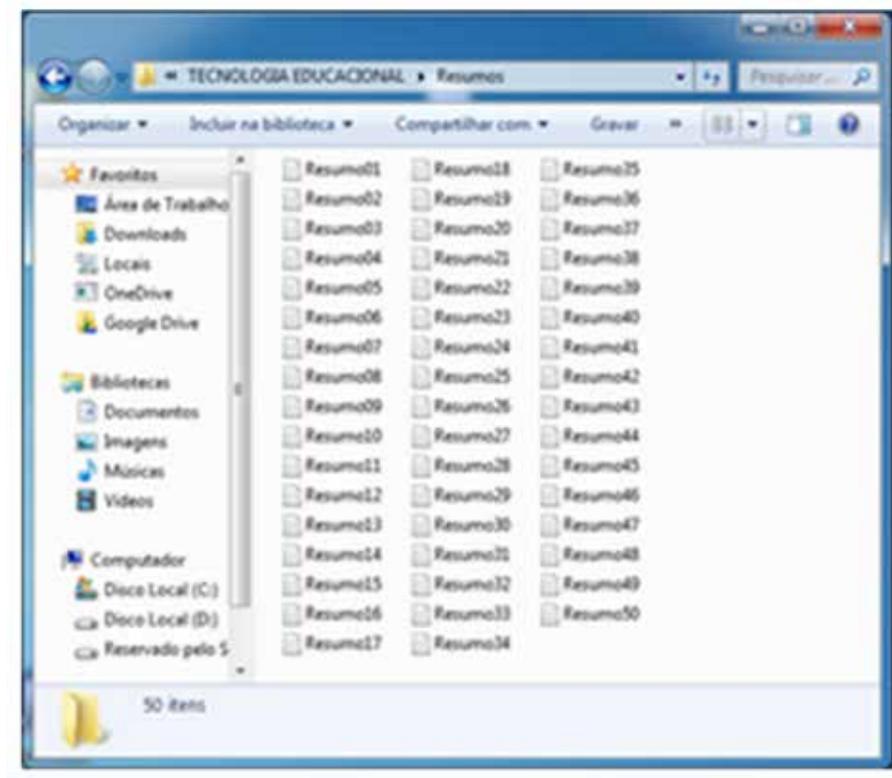
chave” são armazenadas aquelas escolhidas por cada autor do artigo, essas palavras podem ser utilizadas no processo de sumarização com a finalidade de melhorar a qualidade do sumário. A pasta “Resumos” traz os resumos manuais de cada artigo, estes são importantes para realizar a avaliação dos sumários automáticos, e, por fim, a pasta “Textos” armazena os corpos dos artigos, que serão submetidos aos sumarizados.

Figura 2. Conteúdo de cada categoria.



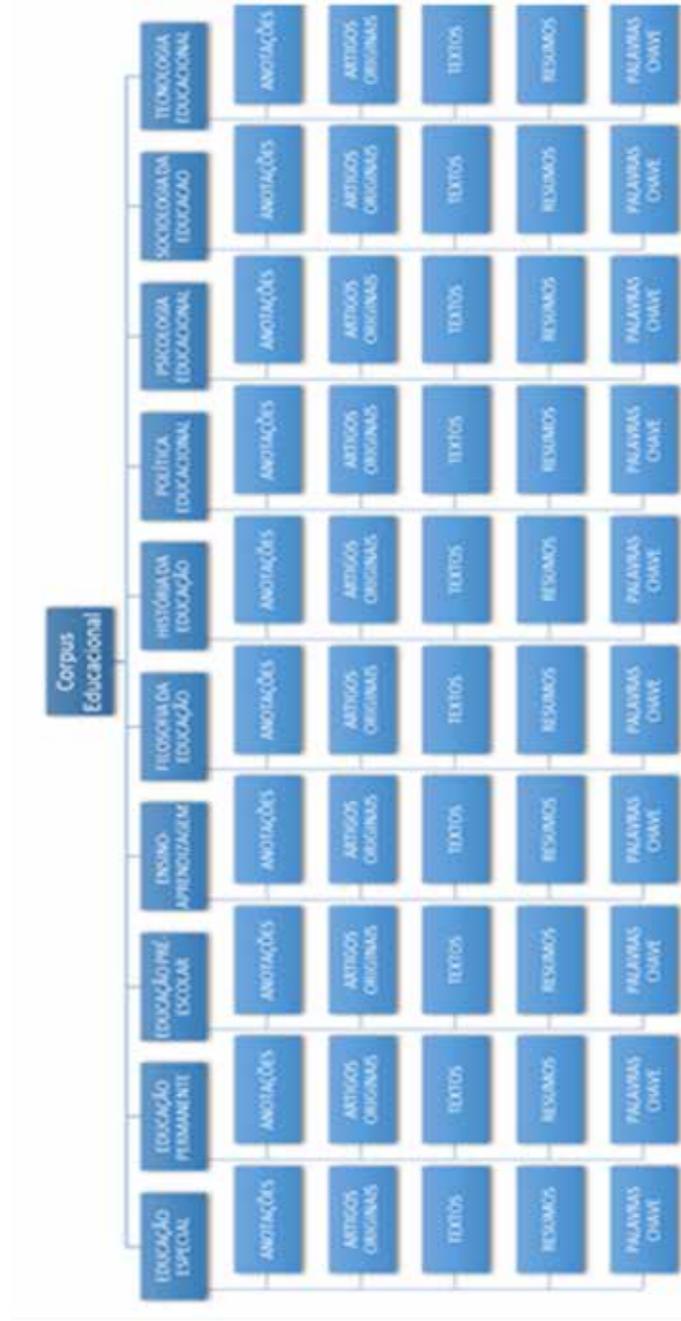
Os arquivos dentro das pastas “Palavras-chave”, “Resumos” e “Texto” foram nomeados segundo um padrão no qual o nome do arquivo é formado pelo nome da pasta que ele está inserido e um número de 01 a 50, dessa maneira os arquivos referentes a um mesmo artigo têm o mesmo número. Assim, o artigo armazenado na pasta “Artigos Originais” com o número 02 terá suas respectivas informações nas outras pastas com o nome “chave02”, “resumo02” e “texto02”. Esse padrão pode ser visualizado na figura 3.

Figura 3. Arquivos organizados na pasta “Resumos”.



Na figura 4 é apresentado o diagrama do *Corpus* em Educação. O *corpus* possui 500 arquivos de texto, sendo 50 textos para cada categoria.

Figura 4. Diagrama do Corpus em Educação.



Concluindo, na última fase tem-se a anotação, que se compreende como a retirada dos métodos que, segundo Aloísio e Almeida (2006), são dados estruturados sobre dados, isto é, dados bibliográficos comuns, de catalogação, tais como tamanho do arquivo, tipo da autoria, a tipologia textual e informação sobre a distribuição do *corpus*, neste caso específico, a retirada dos dados estatísticos do *corpus* gerado. As referências externas deste *corpus* se encontram nas pastas “Anotação”.

4 - Estatística do *corpus*

Esta seção mostra as estatísticas do *corpus* em educação. Segundo Peixoto e Brito (2015), a LC e a existência de corpora de grande tamanho seriam inconcebíveis sem que houvesse o auxílio de ferramentas computacionais, uma vez que a área trabalha com grandes quantidades de informação textual, impossíveis de se processar manualmente com rapidez, mesmo que por grandes equipes. Portanto, são usados programas de análise lexical para efetuar operações de processamento da linguagem, tais como contagem de palavras, geração de listas de frequência, geração de listas de palavras-chave e exibição de linhas de concordância.

Neste trabalho, as informações estatísticas do *corpus* foram coletadas através do software *FineCount 2.6 free*⁴. O *corpus* é formado por 2.999.646 palavras no total, cuja distribuição se dá nos 500 artigos selecionados. A tabela 1 sintetiza as estatísticas dos textos separadas nas 10 categorias que compõem o *corpus*, mostra também o número de palavras por categorias e o número médio de palavras por texto de cada uma destas. De acordo com a tabela, a média de palavras por categoria é 299964,6 e a média por texto é de 5999,29.

4 Disponível em: <http://www.tilti.com/software-for-translators/finecount/>

Tabela 1. Estatísticas dos textos fonte do *corpus*

| Arquivos | Caracteres | Caracteres e espaços | Palavras | Palavras e numerais | Sentenças | Média de palavras por texto |
|------------------------|------------------|----------------------|-----------------|---------------------|----------------|-----------------------------|
| Educação Especial | 1389371 | 1649313 | 274182 | 281052 | 10267 | 5483,64 |
| Educação Permanente | 1391696 | 1652722 | 281035 | 285382 | 14274 | 5620,7 |
| Educação Pré-Escolar | 1442290 | 1722467 | 281091 | 286480 | 23248 | 5621,82 |
| Ensino-Aprendizagem | 1374495 | 1634176 | 275404 | 279809 | 13299 | 5508,08 |
| Filosofia Da Educação | 1514556 | 1810378 | 313779 | 317365 | 18554 | 6275,58 |
| História Da Educação | 1918883 | 2283568 | 392515 | 400849 | 14646 | 7850,3 |
| Política Educacional | 1846727 | 2188932 | 371540 | 379529 | 12607 | 7430,8 |
| Psicologia Educacional | 1365382 | 1616528 | 266666 | 271889 | 13157 | 5333,32 |
| Sociologia Da Educação | 1643482 | 1952429 | 329689 | 334182 | 17144 | 6593,78 |
| Tecnologia Educacional | 1074809 | 1275323 | 213745 | 218345 | 7688 | 4274,9 |
| Total | 14961691 | 17785836 | 2999646 | 3054882 | 144884 | 59992,92 |
| Desvio Padrão | 249063,72 | 296407,39 | 53007,45 | 54042,24 | 4361,13 | 1060,14 |
| Média Geral | 1496169,1 | 1778583,6 | 299964,6 | 305488,2 | 14488,4 | 5999,29 |

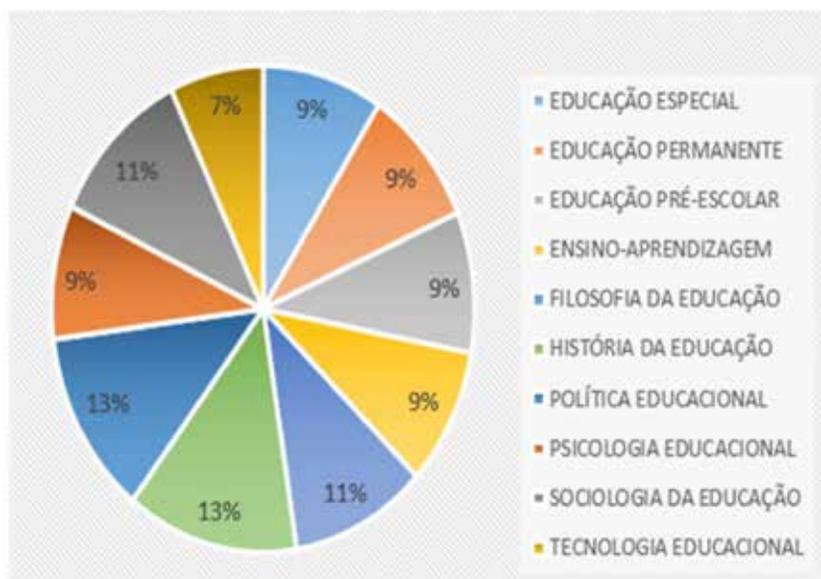
Na tabela 2, são mostradas as estatísticas dos sumários manuais dos 10 domínios que formam o *corpus*, há um total de 168.993 palavras, e uma média geral de 3379,86 por texto.

Tabela 2. Estatísticas dos Sumários Manuais

| Arquivos | Caracteres | Caracteres e espaços | Palavras | Palavras e numerais | Sentenças | Média de palavras por texto |
|------------------------|-----------------|----------------------|----------------|---------------------|---------------|-----------------------------|
| Educação Especial | 116123 | 135793 | 22633 | 22899 | 723 | 452,66 |
| Educação Permanente | 91635 | 107240 | 18425 | 18654 | 628 | 368,5 |
| Educação Pré-Escolar | 81817 | 96157 | 16054 | 16279 | 760 | 321,08 |
| Ensino-Aprendizagem | 88281 | 103381 | 17413 | 17593 | 553 | 348,26 |
| Filosofia Da Educação | 77857 | 92091 | 16240 | 16304 | 595 | 324,8 |
| História Da Educação | 71999 | 84727 | 14804 | 14984 | 420 | 296,08 |
| Política Educacional | 76407 | 89677 | 15506 | 15694 | 429 | 310,12 |
| Psicologia Educacional | 81145 | 94957 | 15594 | 15826 | 693 | 311,88 |
| Sociologia Da Educação | 77136 | 90700 | 15320 | 15368 | 675 | 306,4 |
| Tecnologia Educacional | 88193 | 103060 | 17004 | 17341 | 603 | 340,08 |
| Total | 850593 | 997783 | 168993 | 170942 | 6079 | 3379,86 |
| Desvio Padrão | 12535,78 | 14464,25 | 2289,02 | 2326,87 | 115,01 | 45,78 |
| Média Geral | 81481 | 95557 | 16147 | 16291,5 | 615,5 | 322,94 |

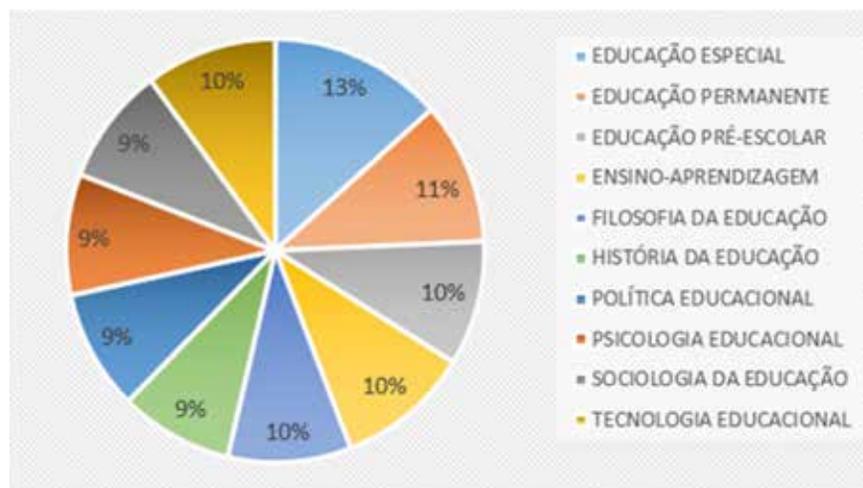
A figura 5 mostra a disposição da porcentagem do total de palavras bem como os números dos textos fonte das 10 categorias que constituem o *corpus*. A variação do tamanho dos textos fonte é pequena, conforme mostrado no gráfico. Esse balanceamento, de acordo com Aloisio e Almeida (2006), é um requisito que impacta na validade e confiabilidade do *corpus* computadorizado. A categoria Tecnologia Educacional possui os textos com a menor quantidade de palavras e numerais, por sua vez, as categorias Política Educacional e História da Educação possuem os maiores textos.

Figura 5. Divisão da percentagem de palavras e números por categoria dos textos fontes.



A figura 6 traz as percentagens desta distribuição para os sumários manuais. Mostra um balanceamento entre a quantidade de palavras e números das 10 categorias do *corpus*.

Figura 6. Divisão da percentagem de palavras e números por categoria dos sumários Manuais.



5 - Conclusão

Este artigo descreve os procedimentos para a construção e as estatísticas de um *corpus* que foi construído a partir de artigos científicos na língua portuguesa e de domínio educacional. Espera-se poder contribuir com a comunidade científica ao disponibilizar este *corpus* para simulação.

O *corpus* construído neste texto faz parte dos estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa Mineração de Textos e Processamento de Linguagem Natural e Aprendizado de Máquina (MTPLNAM), que também já produziu outros corpora, conforme os trabalhos de Oliveira e Guelpli (2014), Fernandes e Guelpli (2014) e Guelpli e Fernandes (2016).

O grupo MTPLNAM tem como objetivo pesquisar, gerar conhecimentos e desenvolver aplicações sobre mineração de texto (MT), processamento de linguagem natural (PLN) e aprendizagem de máquina (AM), sua página pode ser acessada em <http://www.mtplnam.com.br>, onde estão outros corpora produzidos pelo grupo e disponibilizados para a comunidade científica para testes e trabalhos.

A necessidade deste *corpus* é viabilizar os estudos na área de sumarização automática e possibilitar que sumarizadores possam ser avaliados por ferramentas especializadas, como o ROUGE (*Recall-Oriented Understudy for Gisting Evaluation*) (LIN e HOVY, 2003), além de dar suporte a sumarizadores que utilizam palavras-chave para personalizar seus sumários, como é feito no sumarizador PragmaSUM (ROCHA, 2014), que também é um projeto do grupo MTPLNAM.

Assim, este *corpus* tem a finalidade de contribuir com a continuidade dos estudos da eficiência de sumarizadores, com possibilidade de utilização das palavras-chave no processo de sumarização dos textos, além de viabilizar estudos da influência destas palavras nos conteúdos dos textos em questão.

REFERÊNCIAS

ALUÍSIO, S.M.; ALMEIDA, G.M.B. **O que é e como se constrói um corpus?** Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa linguística. Calidoscópio, (UNISINOS). vol. 4, n. 3, p. 155-177, set/dez 2006.

FERNANDES, H M; GUELPELI, M. V. C. **Creación de corpus en lengua española para su utilización en testes acerca de Sumarización Automática.** In: 6th International Conference on Corpus Linguistics-CILC 2014, 2014, Las Palmas de Gran Canaria. 6th International Conference on Corpus Linguistics-CILC 2014, 2014.

GUELPELI, M. V. C.; FERNANDES, H. M. **Input a Word, Analyze the World: Selected Approaches to Corpus Linguistics...** ISBN-13: 978-1-4438-8513-3 e ISBN-10: 1-4438-8513-4 1ª. ed. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2016. v. I. 521p

GUELPELI, M.V.C. (2012) **Cassiopeia: Um Modelo de Agrupamento de Textos Baseado em Sumarização.** <http://nlx.di.fc.ul.pt/~guelpe/Arquivos/Tese.pdf>.

HUMBLÉ, Philippe. **Dictionaries and Language Learners.** Frankfurt am Main, 2001.

KUCERA, H and FRANCIS W. N. **Brown University Standard Corpus of Present-Day American English (or just Brown Corpus) as a general corpus (text collection) in the field of corpus linguistics.** It contains 500 samples of English-language text, totalling roughly one million words, compiled from works published in the United States in 1961.

LIN, C-Y. and HOVY, E.H. **Automatic Evaluation of Summaries Using N-gram Cooccurrence Statistics.** In the Proceedings of Language Technology Conference – HLT. Edmonton, Canadá, 2003.

MARTINS, M S. CASELI, H M. NUNES, M G V N. **A construção de um corpus de textos paralelos inglês-português.** Série de Relatórios do Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional NILC - ICMC-USP, Caixa Postal 668, 13560-970 São Carlos, SP, Brasil, Set. 2001.

OLIVEIRA, R.R.; GUELPELI, M.V.C. **Building a Corpus in Italian Written Language.** In: 6th International Conference on Corpus Linguistics (CILC2014). Las Palmas de Gran Canaria, Espanha, 2014. No prelo.

PEIXOTO, L. M.; BRITO, L. F. A. **Procedimentos para compilação de um corpus composto**

por legendas e construção de uma ferramenta de corpus on-line: o Corpus of English Language Videos. DOMÍNIOS DE LINGU@GEM. <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosde-linguagem> v. 9, n. 3 (jul/set. 2015).

REBECHI, Rozane R.; ANDREETTO, Marlene D. **As retraduições de Trauerund Melancholie para o português:** o léxico freudiano sob o olhar da Linguística de Corpus. Pandae-moniumger., São Paulo, v. 18, n. 26, p. 126-157, Dec. 2015. Available from <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-88371826126157>>. access on 30 May 2016.

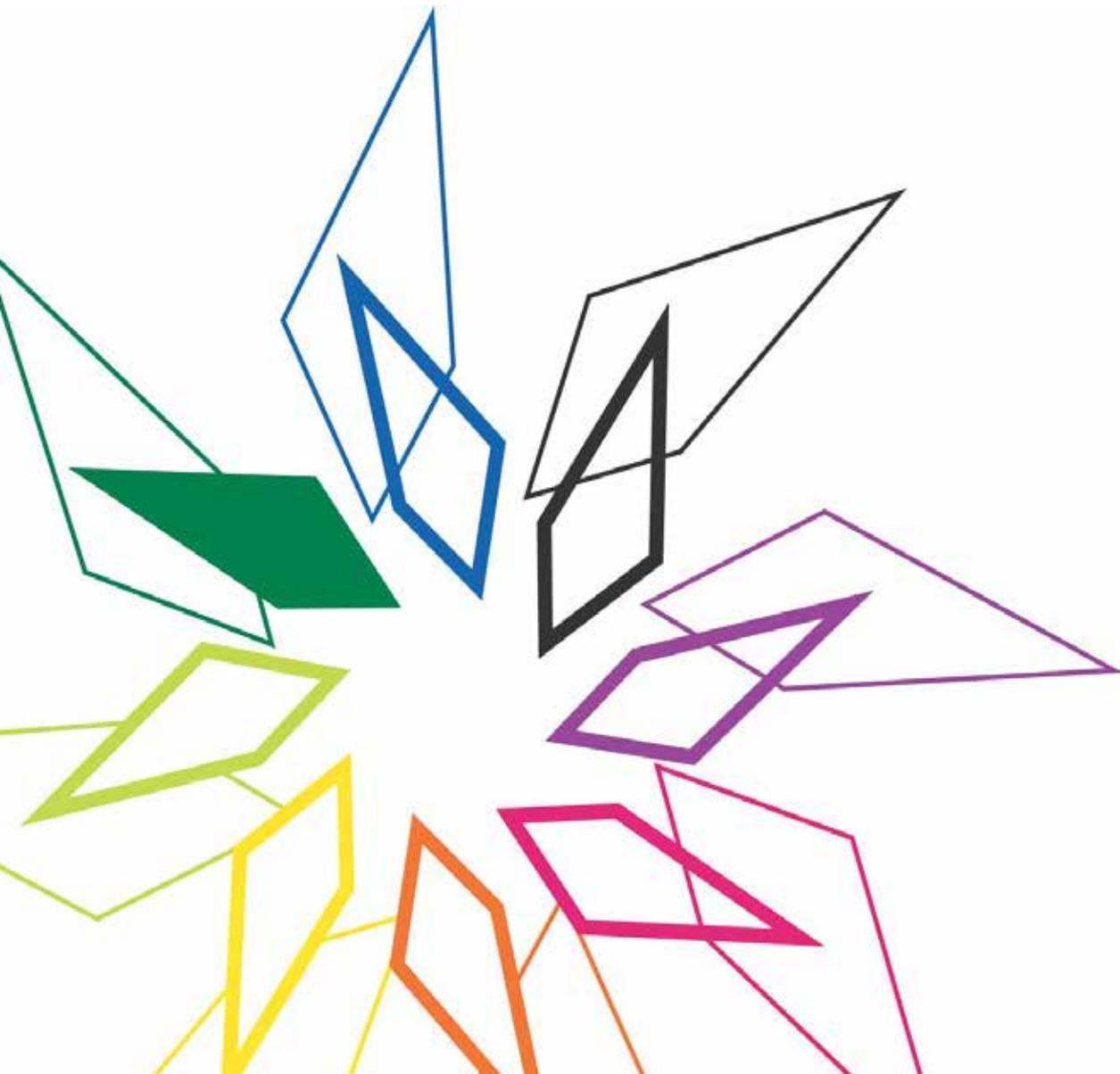
ROCHA, V. J. C., **PragmaSUM:** Um Sumarizador Automático De Textos Baseado Em Perfil De Usuário. Trabalho de Conclusão de Curso de Sistemas de Informação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina- MG, Brasil, 2014.

SARDINHA, T. B. **Linguística de Corpus: Histórico e Problemática.** DELTA, São Paulo, v. 16, n. 2, p 323-367, 2000a <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000200005>

ZAVAGLIA, C. FERRARESI, M. L. **Construção de um corpus paralelo e alinhado português italiano-português para o domínio literário.** Estudos Linguísticos XXXV, p. 502-511, 2006.



Relato de pesquisa



DA ESCOLA NO QUILOMBO À ESCOLA DO QUILOMBO: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários

JERÔNIMO JORGE CAVALCANTE SILVA

Doutor em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona-Espanha. Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Cádiz-Espanha. Professor Titular no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia – MPED UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos - DIFEBA. Email: jorgeazul53@gmail.com

DANIELMA DA SILVA BEZERRA BRASILEIRO

Professora da Rede Municipal de Ensino de Caldeirão Grande/BA. Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – MPED UNEB - Departamento de Ciências Humanas – Campus IV. Integrante do Grupo de Pesquisa - Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos DIFEBA. Email: dani.bbbahia@hotmail.com



O trabalho dessa pesquisa - *Da escola no quilombo à escola do quilombo: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários* - se propõe a discutir sobre as Práticas Pedagógicas docentes da Educação Escolar Quilombola e como essas práticas fazem interface com a realidade sociocultural dos alunos do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Quintina Marculina dos Santos, na Comunidade Quilombola de Raposa, zona rural do município de Caldeirão Grande/Bahia.

A educação sempre foi considerada o caminho mais eficaz para a solução dos problemas ligados a aquisição de direitos, liberdade e igualdade entre os homens. Temos uma Constituição Federal, Diretrizes e Estatuto da Igualdade Racial, entre outras normativas; mas é comum vermos um país que se diz democrático e multirracial insistir na contramão entre diversidade e ensino.

Pesquisas denunciam que os fatores que compõem o ambiente escolar desfavorecem o aluno quilombola; pois, o ensino hegemônico/eurocêntrico mantém a história e a cultura quilombola no anonimato e não consolidam um planejamento com práticas pedagógicas que visem o fortalecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira.

Considerando esse contexto, questionamos: como são construídas as Práticas Pedagógicas na Educação Escolar Quilombola pelos docentes do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Quintina Marculina dos Santos? De que forma eles fazem interface com a realidade sociocultural dos alunos?

Procuramos ampliar os estudos sobre a Educação Escolar Quilombola refletindo sobre os processos sócio-históricos, políticos, culturais e suas legislações - Brasil (1988; 1998; 2002; 2003; 2005; 2010; 2012); em Fiabani (2008), Leite (2008), Gomes (2008), Conceição (2016), Miranda (2001; 2009; 2012); além de bucar conhecer como são construídas as práticas pedagógicas dentro da escola em Libâneo (1994), Perrenoud (1993; 2001), Pimenta (2002), Veiga (1991; 1994), Sacristán; Gómez (1998); Zabala (2014) e Estrela (1994); e se estão favorecendo o fortalecimento ou a inibição da/s identidade/s dos alunos – Hall (2003 e 2006), Munanga (1996; 1999; 2012), Silva (2005), Woodward (2011), Brauman (2005) Miranda (2009; 2012).

A pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa dentro da fenomenologia e se constitui através de um Estudo de Caso Etnográfico o qual, segundo Gil (2010), caracteriza-se por ser um estudo minucioso pela observação participante ao explicar padrões causais ou estruturais, procurando obter uma maior percepção da realidade estudada no seu ambiente natural, na coleta de informações diretas da fonte, examinando fatos, comportamentos, documentos, as narrativas de

todo corpo docente possibilitando aproximação das questões pesquisadas para poder caracterizar o espaço escolhido, o contexto e a realidade.

Temos como público-alvo 05 professores da Educação Básica, 01 coordenador pedagógico e um diretor escolar. Como critérios de inclusão/exclusão para a nossa pesquisa, utilizamos: ser professor efetivo da escola Municipal Quintina Marculina dos Santos; lecionar no 6º, 7º e 8º ano do Ensino Fundamental II; ser membro da coordenação pedagógica e estar inserido na gestão administrativa da escola. Como instrumento de construção de dados, elegemos: questionários - pela dinâmica de aplicação que dispensa a presença do pesquisador e por possibilitar o uso eficiente do tempo; entrevistas – por ser uma técnica importante para obter as informações e atender aos objetivos da pesquisa; observação participante - indispensável à análise das práticas pedagógicas levando em consideração a temática em estudo e o grupo focal por nos possibilitar que os sujeitos possam expor e reorganizar as suas opiniões, visões e experiências no que tange a temática debatida (GATTI, 2012).

Como plano de intervenção, objetivamos a construção coletiva de um Documento Paradidático - “Olhares dos Professores sobre a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica” -, com o objetivo de produzir um Plano de Ação que atenda e valorize as especificidades da cultura local sob a perspectiva das práticas pedagógicas e suas implicações nas relações étnico-raciais.

Para a análise de dados tomaremos como base o conjunto de técnicas de análise das comunicações e procedimentos sistemáticos que busca a descrição do conteúdo e das suas mensagens composto pela Análise do conteúdo (BARDIN, 2006).

O interesse em apresentar esta proposta de pesquisa surgiu a partir da reflexão e desdobramento de outras pesquisas desenvolvidas na Comunidade Quilombola de Raposa em Caldeirão Grande/BA¹. Pesquisas pioneiras, realizadas no Quilombo de Raposa - intituladas Perspectivas da inclusão da questão racial no currículo escolar e O Quilombo de Raposa e seus sujeitos de direitos – possibilitaram uma discussão ampliada sobre a Lei 10 639/03 e a formação

¹ Localizada na região Piemonte Norte do Itapicuru - 333 km da capital baiana - com 12.485 habitantes, “recebeu este nome devido aos grandes caldeirões de pedra, conhecidos como “LAGE” onde se juntam as águas das chuvas e por isso, passou a chamar-se: Caldeirão Grande. Fonte: Histórico do município, 2015.

dos professores, assim como a mobilizando da comunidade para a construção da Associação Quilombola de Raposa², além de ter motivado a Certificação pela Fundação Cultural Palmares.

Diante de estas conquistas sociais e das tentativas em aproximar a escola com seus agentes na construção de diálogos condizentes com o respeito à diversidade e a cultura local – palestras, rodas de conversas, projetos pedagógicos -, a escola ainda não conseguiu avançar no mesmo ritmo que a comunidade. Percebemos que a escola não tem valorizado a herança cultural do seu povo e não se apropria da sua legitimidade; ressalta a história e culturas de outros lugares esquecendo-se do seu histórico; não tem um Projeto Político Pedagógico atualizado como uma “escola quilombola”; não incentiva seus alunos com práticas pedagógicas que fortaleçam suas identidades étnicas.

Por isso, nasceu o desejo de discutir sobre as Práticas Pedagógicas e suas concepções na educação escolar quilombola - em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana analisando de que forma os docentes fazem interface com a realidade sociocultural desses sujeitos. Desta forma é necessário um estudo mais amplo e aprofundado para que assim possamos “descortinar” esta realidade tão presente e desenvolver um trabalho que mobilize todos os envolvidos ratificando a importância de promover práticas pedagógicas que ressignifiquem o universo cultural dos alunos quilombolas para dentro dos portões da escola, mesmo diante dos desafios encontrados e das forças de resistência que ainda permanecem atreladas a uma visão retrógrada de um ensino mecânico e tecnicista.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias– ADCT**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e**

2 Grupo organizado que tem lutado pela efetivação de seus direitos - os anseios pela Regulamentação Fundiária da Terra; a conquista de vários Projetos Sociais como o PRONATEC e o Curso Mulheres Mil através do IFBA; o Programa Nossa Sopa e o Projeto Água Saudável através das Voluntárias Sociais da Bahia; a Inclusão das famílias quilombolas no cadastro do Programa Bolsa Família e no Programa Cestas Básicas Quilombolas.

para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Resolução Nº 8, de 20 de Novembro de 2012. Brasília: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).

CONCEIÇÃO, Joalice Santos. **QUANDO O ASSUNTO É SOBRE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: LEI 10.639/2003.** In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 113-126, jan./abr. 2016. <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/current> Acesso em 05.05. 2016.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.** Portugal: Porto, 1994.

FIABANI, Adelmir. Os novos quilombos: **a luta pela terra e afirmação étnica no Brasil.** [1988-2008]. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em História/UNISINOS, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial e a Educação Brasileira. In: **Diversidade Cultural da proteção à promoção.** Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2011.

LEITE, Ilka Boaventura. **O Projeto Político Quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais.** In: Estudos Feministas. Vol. 16, p. 965-977. No. 3 - setembro-dezembro – 2008.

[MIRANDA, Carmélia A. S.](#) Identidade, Reconhecimento e Auto-Estima: as experiências dos remanescentes do quilombo de Tijuacu-BA. In: GARCIA, Paulo César Souza. (Org.). **Interfaces: cultura, contemporaneidade e subjetividades.** Salvador: EDUNEB, 2009

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: **agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e compe-**



tências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artemed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, A. C. **A desconstrução da discriminação no livro didático.** In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença na perspectiva dos Estudos Culturais.** In: **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Penso, 2014.

