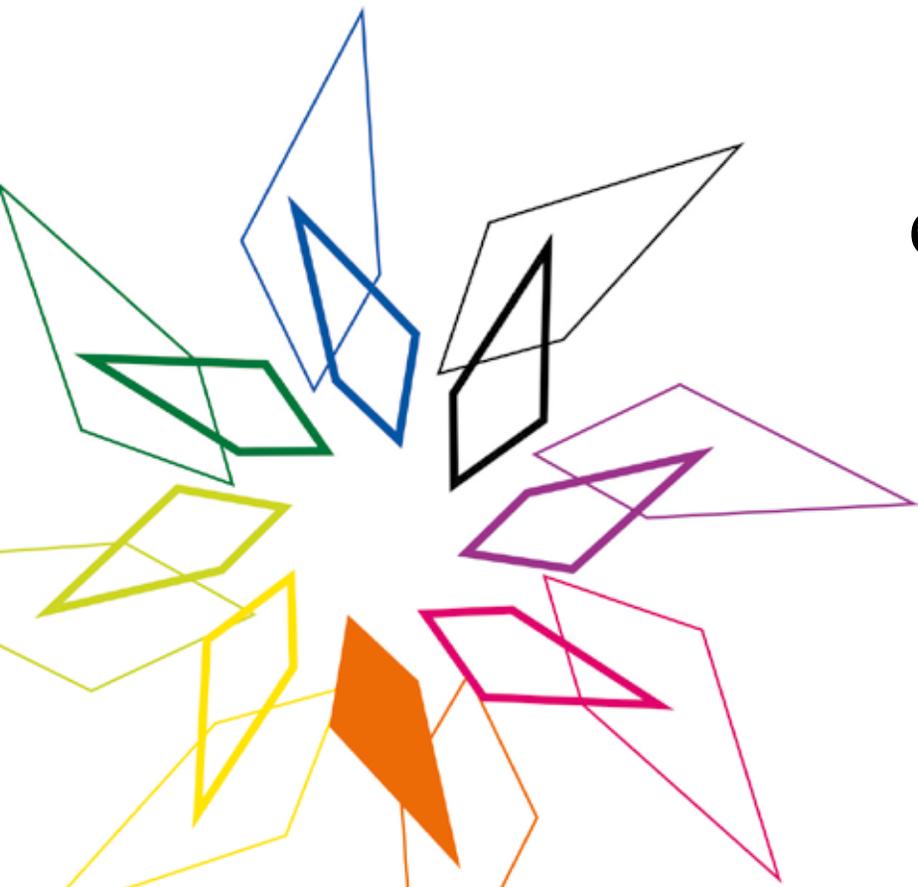


mestrado  
profissional  
em educação



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.



**pupais**  
revista multidisciplinar

## 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  
Renata Tourinho

## 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

**Maria Inez S. Souza Carvalho**  
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

**Jerônimo Jorge Cavalcante**  
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<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Gomes(UNEB)  
Prof<sup>º</sup> Dr. Jerônimo Cavalcanti(UNEB)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Inez Carvalho(UFBA)  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup>. Roseli Sá(UFBA)

ISSN 2177-5060

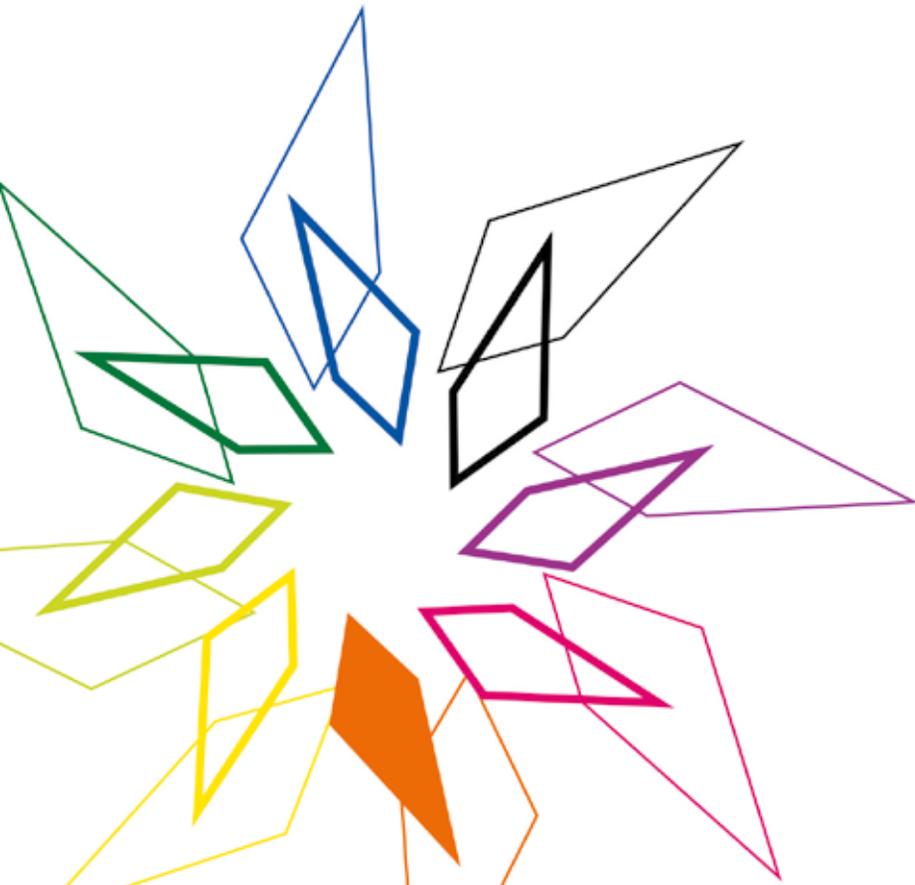
ISSN 2447-9373



**plurais**  
revista multidisciplinar

Salvador, v. 1 n. 1, p. 1-117, jan./abr. 2016

# mestrado profissional em educação





© PLURAI S 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](http://www.uneb.br) / [revistaplurais@gmail.com](mailto:revistaplurais@gmail.com)

**Capa**

Angela Garcia Rosa

**Editoração**

Alice Fontes Ferreira

**Projeto gráfico**

Revista Plurais

**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, 2016  
Vol. 1, n. 1, Jan./abr., 2016

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 Revista Plurais foi editada, pela primeira vez, em 2010 pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A partir de 2016, ainda sob a responsabilidade da UNEB, passa a ser assumida pelo coletivo dos Mestrados Profissionais em Educação - MPE, mobilizando o conjunto de pesquisadores, de Universidades das cinco regiões do Brasil, com investigações desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação, com o intuito de promover a difusão e a divulgação das produções da área da Educação, com ênfase na apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos.

Os MPE têm seu início em 2009 com o Programa *stricto sensu* oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora - CAED e, em 2010 o segundo aprovado na Universidade do Estado da Bahia - GESTEC. Atualmente, a área de Educação na CAPES agrega trinta e oito Programas distribuídos por todo território nacional, o que resulta em aumento de 660% entre 2009 e 2016, sendo que 92% dos Programas já apresentam turmas concluídas com defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso e produtos finais. Essas informações nos provocam pensar na articulação entre Universidade e Educação Básica e, na demanda pela qualificação de profissionais que se aproximam dos MPE, sendo em sua grande maioria profissionais que atuam na Educação formal e não formal e que intentam proposições de intervenções direcionadas para os processos de ensino e gestão, considerando as diferentes modalidades de ensino. Destacadamente, a qualificação de profissionais da Educação vem demonstrando as ressonâncias dos MPE, nessa Área.

A partir desse contexto, nasceu o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais – FOMPE, em 2013, e vem promovendo a socialização de experiências e de vivências entre coordenadores, professores e pesquisadores, ampliando as discussões e reflexões sobre os MPE em todo o país. Esses encontros têm contribuído para a consolidação de propostas de pesquisa, na modalidade profissional, e vêm fortalecendo o aprofundamento dos pressupostos epistêmicos e metodológicos que embasam as ações e intervenções propositivas para a Educação e seus diferentes níveis de formação. O FOMPE que tem por finalidade criar uma sinergia entre os profissionais da educação

para discutir, estruturar e propor ações contínuas no entendimento e na consolidação dos MPE, a partir de suas pesquisas desenvolvidas.

Nesse número da Revista Plurais apresentamos a trajetória dos Mestrados Profissionais em Educação e problematizamos questões teórico-metodológicas na/para a Pós-graduação em nosso país, ampliando diálogo entre pesquisadores de Universidades e da Educação Básica. Para isso, esse dossiê traz textos de professores pesquisadores dos MPE, os quais potencializam as discussões acerca das pesquisas realizadas nessa modalidade *stricto sensu*.

Com a submissão de textos em fluxo contínuo, pretendemos fomentar a socialização das experiências na Educação em todo país, principalmente, a produção acadêmica dos MPE. Desejamos, então, uma boa leitura e esperamos contar com contribuições de pesquisadores que atuam na Educação para que possamos fortalecer e consolidar essa Área, em nosso país e fora dele.

**Márcea Sales e Tânia Hetkowski**

# Sumário

## Dossiê Temático

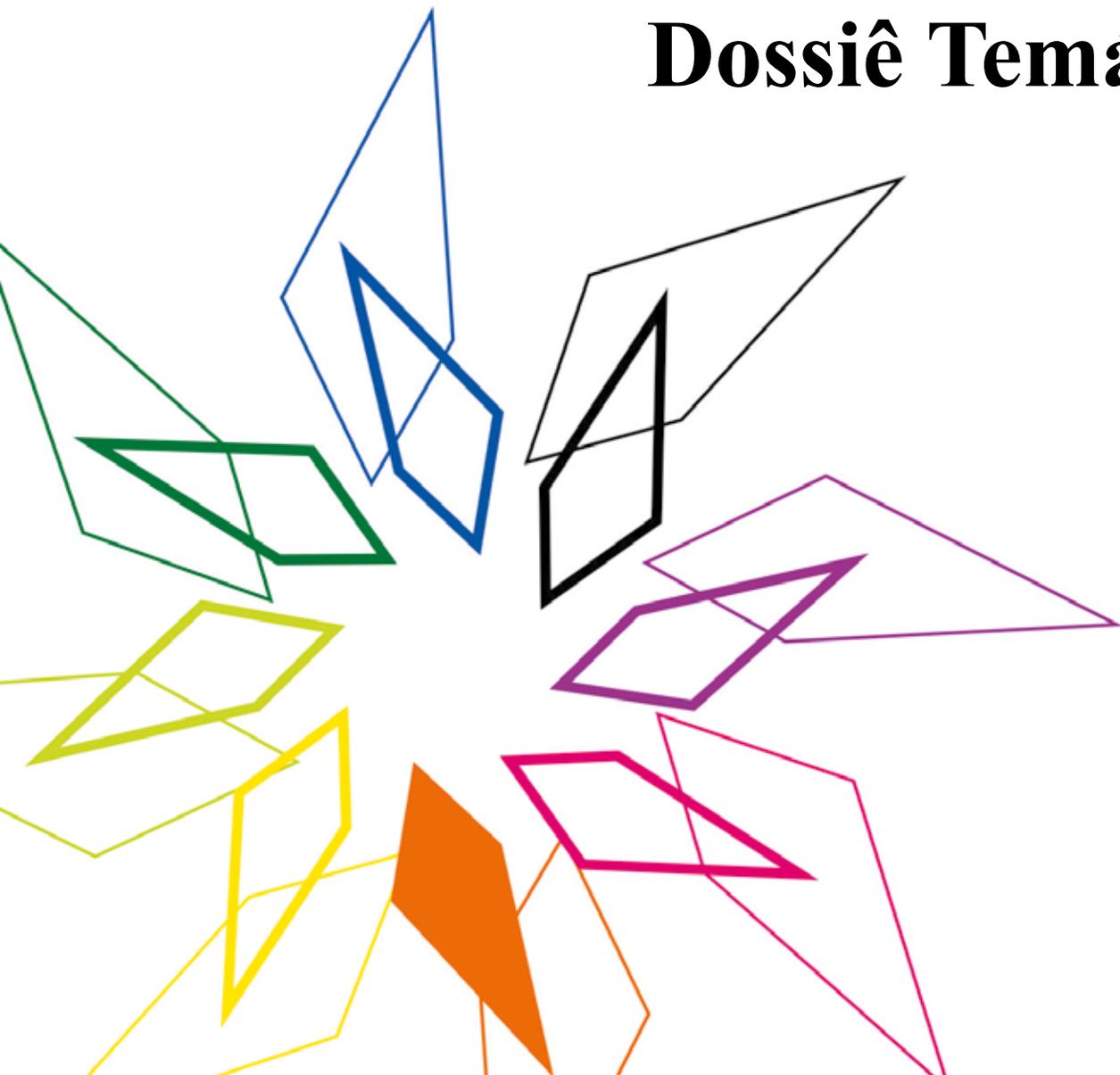
- MESTRADOS PROFISSIONAIS EDUCAÇÃO: Políticas de Implementação e Novas Perspectivas Metodológicas** 10  
Tânia Maria Hetkowski
- A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica”** 30  
Marli André
- AMPLIAÇÃO DA ESFERA DE PRESENÇA DO SER: uma expressão e muitos conceitos para pensar/fazer a formação de professor** 42  
Maria Inez Carvalho e Ana Paula Moreira
- MESTRADO PROFISSIONAL: cenários e singularidades em intervenções na educação** 59  
Ana Lúcia Gomes da Silva e Maria Roseli Gomes Brito de Sá

## Estudos / Ensaios

- ASSISTÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM UMA CLÍNICA-ESCOLA** 74  
Maria Tereza Costa Baraúna e Márcea Andrade Sales

<b>Ensino de espanhol para crianças: uma proposta intervencionista na cidade de Jaguarão/RS</b>	88
Vanessa David Acosta e Cristina Pureza Duarte Boéssio	
<b>O PAR: Política de Descentralização da Educação e Formação de Professores no Município de Canavieiras - BA</b>	102
Raimunda Alves Moreira de Assis e Darluce Andrade de Queiroz	

# Dossiê Temático



# **MESTRADOS PROFISSIONAIS EDUCAÇÃO: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas**

**TÂNIA MARIA HETKOWSKI**

Pós-Doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Coordenadora e Professora do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias aplicadas a educação (GESTEC), ambos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC). E-mail: hetk@uol.com.br



## Resumo

Segundo o Parecer CNE/CES 0079/2002, o Mestrado Profissional é a designação do Mestrado que enfatiza estudos voltados a qualificação dos profissionais - neste caso do profissional da educação - conferindo-lhe idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência e; como programa stricto sensu o diploma tem sua validade condicionada ao reconhecimento prévio do curso. Diante desta normativa, a área de Educação foi instigada a refletir sobre as possibilidades da implantação de Mestrados Profissionais como nova modalidade de formação e, esta provocação, mobilizou pesquisadores a compreender os “lugares” desta propositiva nos espaços acadêmicos. Assim, este artigo objetiva abordar sobre a normatização e legitimação dos Mestrados Profissionais (MP) no Brasil, bem como os desafios enfrentados à criação e efetivação dos Mestrados Profissionais na área da Educação (MPE). O texto, inicialmente, mostra a importância do Parecer CFE nº 977/65 de 03/12/1965, como marco referencial para a criação e consolidação da Pós-Graduação no Brasil às Portarias (nº 47 de 17 de outubro de 1995, nº 80, de 16 de dezembro de 1998, nº 7, de 22 de Junho de 2009 e, nº 17, De 28 de Dezembro de 2009), as quais esclarecem sobre implantação de MPs em todas as áreas de atuação. Também ilustraremos o cenário dos MPE, com início em 2009, através da proposta apresentada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), seguida pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e, neste ano de 2016 totalizam 38 Programas distribuídos nas cinco regiões. Ainda neste escrito, sucintamente, refletimos acerca dos pressupostos metodológicos da Pesquisa Aplicada, os quais, no nosso entendimento, primeiro, se propõem deixar “legados” nos espaços educacionais como resultados de propositivas coletivas, elaboradas através de experiências, vivências, reflexões e ações, potenciais, entre os profissionais da educação das Universidades e de outros espaços escolares, em especial as escolas.

**Palavras Chave:** Mestrado Profissional. Área de Educação. Normatização. Consolidação.

## Legitimação e Ampliação dos MPs no Brasil

Este ensaio tem como objetivo descrever, sucintamente, os percursos da normatização e da regulamentação dos Mestrados Profissionais até ao entendimento da criação e ampliação dos Mestrados Profissionais em Educação (MPE) no Brasil; apontar alguns dados significativos de crescimento dos mesmos e; provocar reflexões, ainda que de forma muito tímida, acerca da Pesquisa Aplicada como propositiva metodológica desta modalidade stricto sensu.

Desta forma, iniciamos pelo Parecer CFE No 977/65, aprovado em 03 de dezembro de 1965, Relatado por Newton Sucupira sobre a solicitação do Ministro de Educação para definição da natureza dos cursos de pós-graduação e regulamentação do disposto na letra “b” do Art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases/1996. O Documento destaca que o sistema de cursos pós-graduação, naquela década, e até hoje, se impõe e se difunde em todos os países, como consequência do progresso em todos os setores e áreas do saber.

Na verdade, em face do acúmulo de cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Nesse plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. (CFE, 1965, p. 163-164).

A legitimação deste Documento e a ampliação dos Programas de Pós-Graduação (PPG) no Brasil aconteceram com ênfase nos Mestrados e Doutorados Acadêmicos, os quais não têm na sua gênese o objetivo, prioritário, a ênfase da pesquisa de intervenção, estudos e avaliação, impactos e resolução de problemas, diretamente ou através de intensa imersão nas dinâmicas da rede da Educação Básica.

Três décadas após essa regulamentação da Pós-Graduação no Brasil, essencialmente acadêmica nos processos de pesquisa, há uma demanda reprimida e latente à ampliação dos processos científicos e de inovação através da interação e do engajamento dos pesquisadores *stricto sensu* com a sociedade, especialmente, com a rede pública de ensino. Diante dessa demanda, é aprovada a Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995 e endossada pelo Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), objetivando legitimar “Programas de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação *Sensu Estrito* em Nível de Mestrado”, aprovado pelo Conselho Superior em sessão de 14/09/95” (CAPES, 1995, p.1), os quais sinalizam a criação de outras modalidades de PPG, em especial a modalidade profissional.

Determinar a implantação dos Mestrados Profissionais (MP) pela Capes, exigiu procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, nos termos do referido documento, destacando a necessidade de assegurar a qualidade comparáveis ao sistema de pós-graduação e, consistentes com a especificidade dos cursos, respeitados os critérios apontados neste documento.

Ampliando as regulamentações e legitimações dos MPs, a Portaria nº 80 de 16 de dezembro de 1998, publicada no Diário Oficial de 11/01/99, Seção I, pág. 14, dispõe sobre o reconhecimento dos MP e, no item b, destaca “a relevância do caráter de terminalidade, assumido pela modalidade de Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, aludido no Parecer nº 977, de 03/12/65, do Conselho Federal de Educação”. (CAPES, 1998, p. 01). Acrescenta em seu Art. 2º que,

(...) serão enquadrados como mestrado profissionais o curso que atenda aos seguintes requisitos e condições: estrutura curricular consistente e vinculada a sua especificidade; corpo docente qualificado com produção científica

reconhecida nacional e internacionalmente; carga horária do corpo docente de acordo com as necessidades e; apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso. (CAPES, 1998, p. 02).

Esta Portaria abriu espaços para a consolidação e ampliação dos MPs, especialmente nas áreas de ciências aplicadas e, devido à procura, demanda e correlação de forças entre as áreas que compõem a CAPES, surgiu a Portaria Normativa nº 07, de 22 de junho de 2009, revogada pela Portaria nº 7 de 22 de junho de 2009, a qual dispõe sobre o MP no âmbito da CAPES. Apoiada pelo Ministro de Estado da Educação considera que há necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público.

Com intuito de garantir o título de Mestre nos Programas de Pós-Graduação na modalidade Profissional, o Art. 2º desta Portaria, destaca que “o título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e validados pelo Ministro de Estado da Educação tem validade nacional” (CAPES, 2009, p. 01).

Diante das possibilidades de inovar a PPG, a CAPES vem mostrar o crescimento dos MPs no Brasil, enfatizando a singularidade dessa trajetória: em 1999 havia apenas 04 cursos, impulsionando o crescimento para 62 em 2003, alcançando um quantitativo de 184 em 2007, com um saldo de 338 em 2011 e, hoje, são reconhecidos e recomendados, aproximadamente, 600 MP, o que demonstra a ampliação, a importância e o reconhecimento como Programas de Pós-Graduação reconhecidos e inovadores.

Percebemos que essa ampliação ocorre, especialmente, na região Sudeste com 290 programas e na Sul, com 116. O restante dos PPG estão locados em outras regiões do país, demonstrando a necessidade de ampliação e de investimentos nessa modalidade nas regiões Norte e Nordeste.

A CAPES, e toda a legislação que o normatiza, destaca que o modelo de MP é direcionado à capacitação profissional, embora os níveis e padrões de exigência sejam os mesmos adotados por qualquer Programa de Pós-graduação, sejam Profissional ou Acadêmico, com destaque essencial na variedade de opções à apresentação de Trabalhos de Conclusão de Cursos em relação ao mestrado acadêmico.

De acordo como Relatório da CAPES (2013), elaborado e redigido pela Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa, procede com a avaliação dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, destacando que se faz necessário realizar “estudos de avaliação do impacto e eficácia da modalidade de mestrado profissional,

bem como a análise dos indicadores de resultados utilizados, de forma a subsidiar ações para a consolidação desta modalidade.” (CAPES, 2013, p. 09).

Significa, então, que essa Coordenação, que representa a PPG, reconhece essa modalidade e tem como pretensão a consolidação da mesma em âmbito nacional nas diferentes áreas, pois os indicadores e resultados destes MPs vislumbram o papel e o destino dos egressos, especialmente quando se trata das áreas tecnológicas, neste caso das tecnologias e suas inserções na educação básica de ensino. No mesmo documento, há notoriedade de

Introduzir indicadores de avaliação de resultado que apontem novas ações indutoras para interação com a Educação Básica, como valorização de livros com este foco, materiais instrucionais em diferentes mídias e sistemas de informação que levem aos estudantes da Educação Básica oportunidades de viver ambientes de C T&I. (idem, idem, p. 10).

Esse excerto evidencia que a CAPES tem uma preocupação com a Educação Básica, bem como com as possibilidades de construção de processos e produtos que incidam nos espaços escolares e, conseqüentemente, nos impactos que esta modalidade pode gerar junto aos processos educativos.

No item 4.4 desse Relatório (Tema Inovação), o Documento demonstra a intenção da transversalidade dos temas e os desafios para 2011-2020, no que se refere à inovação da pós-graduação junto às organizações e aos sistemas de Educação Básica, inserindo jovens na educação profissional, fomento à pesquisa, objetivando os seguintes tópicos: “Educação Básica, interação com a sociedade e o mercado, organização interna dos cursos, avaliação dos cursos pela CAPES e fomento.” (idem, idem, p. 17).

## **1. Implantação e Crescimentos dos MPEs no Brasil**

Com o crescimento dos MPs em diferentes instâncias de atuação, a Área de Educação inicia o processo de implantação nessa modalidade, sendo aprovado em 2009 o primeiro Mestrado Profissional em Educação (MPE) no Brasil, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com ênfase na Gestão e Avaliação da Educação Pública, homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2010 e Portaria do Ministério de Educação e Cultura (MEC) nº 1045 de 18/08/2010, Diário Oficial 19/08/10; seguido pelo Programa de Pós-Graduação Gestão e

Tecnologias Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), recomendado pela CAPES através do Ofício nº 039-11/2010/CTC/CAAI/CGAA/DAV/CAPES.

De 2010 a 2016 os MPE tiveram um crescimento significativo, totalizando 38 Programas, assim distribuídos: 19 programas na rede Federal; 12 locados nas redes Estadual e Municipal; 06 programas na rede Privada e; 01 locado em Instituição Confessional. Significa que 84% dos MPE estão concentrados na rede pública de ensino e, apenas 16% nas redes privada e confessional. Esses dados demonstram que a CAPES, em especial a área de Educação, deve oferecer condições (recursos, editais, representação e nomeação de avaliadores dos MPE) para que os programas sejam consolidados e, que possam colaborar, efetivamente, com a formação dos profissionais de educação que atuam nas escolas, universidades e espaços não escolares.

<b>Unidade da Federação</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual Municipal</b>	<b>Confessional</b>	<b>Particular</b>	<b>Total</b>
São Paulo	2	2	1	4	9
Bahia	1	5	-	-	6
Minas Gerais	6	-	-	-	6
Rio Grande do Sul	3	-	-	1	4
Mato Grosso do Sul	-	1	-	-	1
Distrito Federal	1	-	-	-	1
Rondônia	1	-	-	-	1
Paraná	1	-	-	1	2
Paraíba	1	1	-	-	2
Pernambuco	1	2	-	-	3
Rio de Janeiro	-	1	-	-	1
Santa Catarina	1	-	-	-	1
Maranhão	1	-	-	-	1
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>38</b>

Podemos perceber que há um crescimento significativo desde após a divulgação do Relatório das Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais na Área de Educação, Goiânia 29 de

setembro de 2013<sup>1</sup>, aprovado nas instâncias do Fórum Nacional de Coordenadores de Programa de Pós-Graduação em Educação (FORPRED) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Esse Relatório traz um levantamento de dados, analisa e descreve o cenário e a realidade dos MPE, bem como pontua os desafios enfrentados pelas instituições proponentes, além de apontar propositivas futuras à consolidação desta modalidade na área de Educação.

O objetivo deste Relatório foi caracterizar percursos, condições, necessidades, desafios, perspectivas e proposições aos Mestrados Profissionais em Educação (MPE) no Brasil, a partir de levantamento de dados em documentos e por coleta de dados, por meio do envio e análise de um questionário aos Programas de Pós-Graduação que oferecem Mestrados Profissionais em Educação (2013, p. 01).

Esse Documento, sobre os MPE no Brasil, reforça e descreve sua identidade, pois os “Mestrados Profissionais não são cursos não Acadêmicos, já que existem, principalmente, nos espaços da academia” (GOIÂNIA, 2013, p. 04), da mesma forma enfatiza que o Estatuto dos MPE está pautado pela área de Educação. Assim, há um entendimento de sua legitimidade dentro da Área, uma vez que,

Nada autoriza desconhecer que todo processo formativo, qualquer que seja o campo de atuação profissional, implica questões da ordem pedagógica; pois compreendemos que os MPE, por lidar com processos formativos, em quaisquer relações, sejam elas no âmbito do público ou do privado, encontram, neste espaço acadêmico, amplas possibilidades de construção e aprofundamentos epistêmicos (Idem, idem, p. 07).

Devido sua identidade e seu estatuto, os MPE congregam, em sua composição, um público alvo, predominantemente, de professores e profissionais da Educação Básica, sendo que 58% estão envolvidos nas dinâmicas e problemáticas da educação pública, e 42% atuam em outras instâncias educacionais como gestão, educação do campo, educação de jovens e adultos, educação

---

<sup>1</sup> Entre 2010 a 2013 a Área de Educação tinha 26 cursos, com uma concentração de 50% dos cursos na rede Federal, 31% na rede Estadual de ensino, 4% em Instituição Confessional e 15% na rede Privada, ou seja, 81% dos MPE estavam concentrados na rede pública de ensino (GOIÂNIA, 2013).

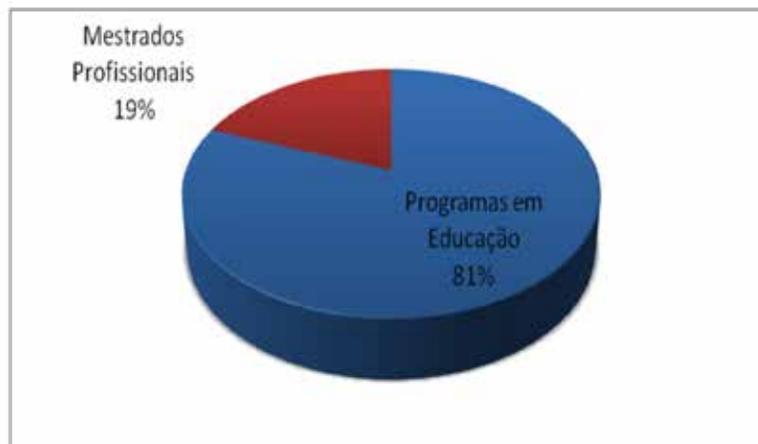
e tecnologias, sexualidade, educação à distância, ensino aprendizagem, entre outras áreas que permeiam, quase que exclusivamente, a realidade da Educação Básica.

Esse mesmo Documento destaca a expansão e o crescimento dos MPE; a demanda e a procura dos Programas que aliem pressupostos epistêmicos com a experiência profissional; o aumento de vagas ofertadas para os profissionais da Educação Básica; a composição do corpo docente formada por pesquisadores doutores com experiência em pesquisa aplicada; a ênfase nas pesquisas de intervenção e de engajamento, especialmente, na rede pública da Educação Básica e; a necessidade de superar a concepção dos Trabalhos de Conclusão de Curso, explorando outros formatos além de dissertações, visando processos e produções que atendam as demandas educacionais.

Quanto aos desafios e as propositivas para os MPE, o grupo considerou necessário reforçar a identidade e o Estatuto do MPE por “ser e estar” na área de Educação; demonstrar que o currículo vem atender as demandas de formação dos profissionais, especialmente, atuantes na educação básica; expor que os MPE demandam consolidação e, para tanto precisam de financiamento, uma vez que a grande maioria dos cursos são ofertados pela rede pública de ensino (federal e estadual); os MPE podem ter parcerias, como fazem os acadêmicos; priorizam a pesquisa de intervenção como ação de impacto na Educação Básica; propor alteração do Art. 11 da Portaria 17 de 2009 no que se refere a bolsas para os MPE; composição de uma ficha de avaliação compatível aos MPE, garantindo a coerência nas avaliações .

Hoje, 2016, temos aproximadamente 160 Programas de Pós-Graduação na Área da Educação, sendo que 38 são Mestrados Profissionais, os quais representam 19% de todos os Programas da Área reconhecidos e recomendados<sup>2</sup> pela CAPES em todo o Brasil.

**Gráfico 01** – Programas de Pós-Graduação da Área de Educação



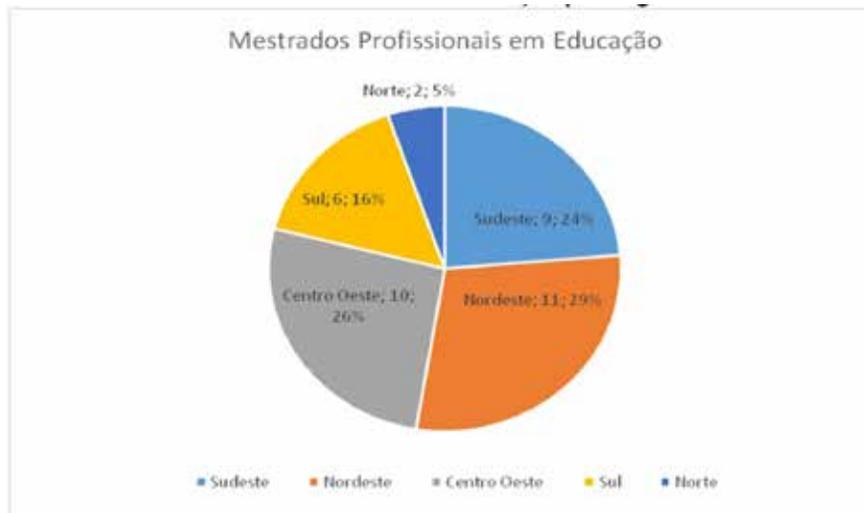
Fonte: FOMPE, 2015.

<sup>2</sup> Vide lista dos Programas após as referencias bibliográficas, anexa a este artigo.

Esse crescimento demonstra os potenciais dos MPE, se considerarmos a primeira implantação, dessa modalidade, em 2009 na área da Educação em território brasileiro. Crescimento que em um futuro próximo, certamente, evidenciará a expansão dos MPE quando da avaliação quadrienal 2013-2016.

Neste íterim, vale ressaltar que os MPE estão distribuídos equitativamente em quatro regiões do Brasil, ainda com necessidades de ampliação na região Norte, a qual tem o apoio das demais e dos profissionais da educação que atuam nesta modalidade. Nesse sentido, o FOMPE tem um papel significativo na formação de uma rede de interlocução, promovendo discussões sobre os Formatos de TCC propostos na Portaria 17/2009; criação de espaços para difusão das produções acerca dos pressupostos metodológicos acerca da Pesquisa Aplicada na Área de Educação; reivindicação acerca de fontes de recursos que assegurem a consolidação dos MPE como Programas de Pós-Graduação potenciais às Universidades e a Comunidade e; reflexão sobre a função da universidade na formação dos profissionais da educação em nível stricto sensu.

**Gráfico 02** – Mestrados Profissionais em Educação por Regiões



Fonte: FOMPE, 2015.

Os MPE devido sua identidade “ser” acadêmica e profissional da Área de Educação, contêm uma relação intrínseca com as redes de ensino, pois adentram nos problemas que desafiam os profissionais que atuam nos processos educacionais, uma vez que a “educação compreende o ensino, mais transcende como projeto de formação e, neste sentido, os conteúdos ensinados/

apreendidos ganham sentido na interação com as experiências vividas na escola e fora dela.” (CAPES, 2013, p. 06).

Assim, os MPE investem e mobilizam pressupostos teórico-metodológicos às pesquisas de intervenção a resolução de problemáticas específicas do contexto da educação, bem como têm como compromisso atuar na formação dos profissionais ao aprimoramento de práticas pedagógicas, estratégias e técnicas de ensino, redimensionar um “saber-fazer crítico-reflexivo, científico” e não repetitivo-tecnicista, concebendo condições aos profissionais dessa área e, possibilidades de ampliação nos modos de fazer, já existentes, ou criando novas formas, estratégias e inovações na rede básica de ensino.

## 2. Pesquisa Aplicada como Propositiva dos MPE

O Mestrado Profissional na Área da Educação é, portanto, um espaço acadêmico propositivo à construção e o aprofundamento das relações entre a universidade e a educação básica, com incontáveis possibilidades de temáticas derivadas do extenso campo de atuação dos educadores e profissionais da educação: gestão educacional, gestão universitária, gestão escolar, sistemas de ensino, ensino, aprendizagem, tecnologias, qualificação de professores e gestores, recursos didáticos, políticas públicas, inovações pedagógicas entre outras. A Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009, em seu Art. 5º, Parágrafo único destaca que,

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando a valorização da experiência profissional. (BRASIL, 2009, p. 02)

O princípio da aplicabilidade tem como foco as dinâmicas relacionais ao trabalho nas organizações educacionais, vistas por diferentes aspectos, as quais representam espaços para estudo em busca de compreensões e soluções, pois os MPE pressupõem investigações “engajadas”, com atuações nos processos educativos, formativos, criativos e, que provoquem impactos nas dinâmicas pedagógicas, nos procedimentos de gestão, no redimensionamento dos

recursos financeiros, na efetivação de projetos, processos, produtos, cursos, oficinas entre outras atividades junto aos alunos, professores e comunidade.

Essas novas modalidades de investigação suscitam o questionamento dos instrumentais teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico. Extrapolam o campo da educação, encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional. (ANDRÉ, 2006).

Os MPE têm como campo de trabalho, essencialmente e especialmente, a Educação Básica de Ensino e as esferas de atuação, visando atender às demandas das comunidades e seu entorno, efetivar parcerias entre as instituições de ensino e, suscitar ações que mobilizem pesquisadores, alunos e profissionais do campo da Educação em parceria com outros profissionais que atuam, direta ou indiretamente nesta área, mas que coadunam suas teorias e práticas às demandas educacionais. Nesse ínterim, compreendemos que os processos formativos que envolvem as universidades e outros níveis de ensino incidem, diretamente, nos meandros da Educação Básica. Educação Básica entendida como sustentação de outros níveis de ensino e, nisso concerne à preocupação e o compromisso dos MPE com a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e com os profissionais que atuam neste cenário.

As pesquisas aplicadas têm como escopo a delimitação e a relevância de situações específicas e potenciais de aplicabilidade, ou seja quando mais definido o objeto de pesquisa, o lócus, os sujeitos e a metodologia de intervenção, melhor a qualificação do trabalho e das possibilidade de utilização dos conhecimentos em ações e, conseqüentemente, os resultados.

As pesquisas de intervenção, segundo a Portaria Normativa nº 07/09, pressupõem a utilização aplicada dos conhecimentos teórico-práticos educacionais e o exercício da inovação de práticas e de processos na área de educação, visando à valorização da experiência dos profissionais que atuam nestes espaços. Assim, as metas de investigação, no que concerne aos princípios dos MPE, parte da relação empírico-prática, ou seja, a realidade empírica é um elemento essencial para que o pesquisador, profissional da educação, analise, compreenda, proponha e intervenha. Assim, a realidade educacional é o ponto de partida e de chegada, ou seja,

A compreensão deste agir intencional, destas formas de intervenção no real que é de caráter profissional, requer um outro tipo de conhecimento, aquele

conhecimento que diz respeito à relação/incorporação de teorias com/em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas. A reflexão, o estudo, a investigação sobre seus modos de intervir é que constitui sua área privilegiada de construção de conhecimento. Aí encontramos suas especificidades. Nem por isso seus estudos perdem o caráter científico, ao contrário, é neste recorte que sua contribuição é insubstituível. (GATTI, 1999, p)

Dessa forma, a problematização surge dos impasses socioeducacionais concretos, da realidade que o profissional da educação vive cotidianamente e de outros elementos que demandam um olhar epistêmico, com ênfase na construção de soluções coletivas imersas na realidade escolar, pois evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas; buscar soluções e propor alternativas é a perspectiva das pesquisas aplicadas, também denominadas pesquisas de intervenção ou de engajamento.

Esse entendimento da pesquisa aplicada nos remete a uma reflexão sobre o Art. 7º, § 3º da Portaria nº 7 de 22/06/2009, ao destacar que os MPs podem apresentar diferentes formatos de Trabalho de Conclusão de Curso, o que amplia as possibilidades de retorno às demandas educacionais, sociais, culturais, artísticas entre outras,

O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES. (BRASIL, 2009, p. 02-03).

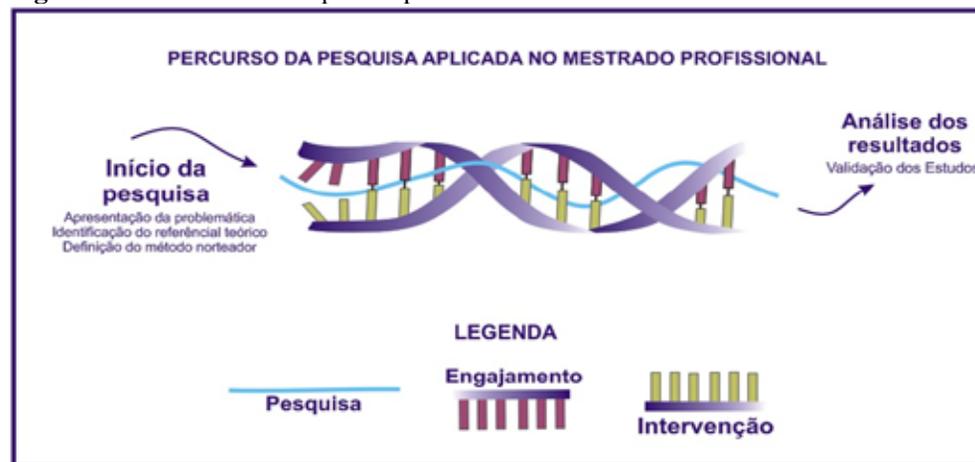
Nesse sentido, estamos diante de inúmeras possibilidades de construção de produtos, processos e propositivas advindas da realidade educacional, pois o espaço escolar demanda novas

práticas pedagógicas; redimensionamento dos recursos e dispositivos junto à comunidade escolar; iniciativas que envolvam professores, alunos e comunidade; desenvolvimento de tecnologias, modelagens e protótipos que atendam as especificidades de cada realidade educacional; construção coletiva de projetos, propostas e perspectivas de inovação às ações e atividades desenvolvidas na sala de aula e na gestão escolar; desenvolvimento de processos formativos à exploração de estratégias e procedimentos de ensino; envolvimento e mobilização de profissionais de diferentes áreas para “contaminar” a escola com a transversalidade dos conteúdos nas ações escolares, superando as narrativas de que as instâncias educacionais estão afastadas de outras áreas de conhecimento. Esse é um dos equívocos evidenciados nos espaços educacionais, uma vez que todas as profissões e profissionais fazem, concebem e criam, direta ou indiretamente, os fazeres e saberes escolares.

Desta forma, entendemos que a Pesquisa Aplicada, provoca a reflexão sobre as questões abordadas, suscita o surgimento do “novo”, intervém, cientificamente, no contexto estudado e estimula o pesquisador suplantar a dimensão discursiva e epistêmica, ampliando as possibilidades de propor e atuar, junto a um coletivo, na busca de soluções reais para problemas reais.

Neste contexto, compreendemos que os MPE são desafiados a explicitar os percursos da Pesquisa Aplicada, os quais são trilhados pelo pesquisador, pois a imersão no lócus da pesquisa se dará de forma harmônica.

**Figura 1.** Percurso da Pesquisa Aplicada nos MPE



Fonte: HETKOWSKI, VIANA E FERREIRA, 2014.



A imersão do pesquisador no DNA da pesquisa significa firmar um compromisso com a Universidade, com as demandas e problemáticas da rede educacional, buscando coletivamente soluções possíveis e plausíveis à realidade do lócus em questão, pois engajar-se demanda estar no/para contexto estudado, aberto as propositivas vivas e pululantes do cotidiano escolar nos seus aspectos pedagógicos, administrativos, tecnológicos entre outros. Essa perspectiva de pesquisa engajada demanda tempo, mergulho, compromisso político, conhecimento teórico-prático, diálogo, flexibilidade e rigorosidade científica. Para Gatti (2011), “sem reflexão e auto-reflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e auto-crítica não há pesquisa”.



O processo de engajamento tem como características a imersão no contexto escolar, a apropriação dos fatos e problemas, o entrelaçamento dos saberes, dados e significados, o qual ocorre naturalmente no ir e vir do pesquisador, a partir do olhar sobre e/nos dados e seus significados, considerando a realidade dos sujeitos, seus anseios, suas relações, seus conceitos e crenças. O engajamento requer o conhecimento do contexto e do ‘outro’ e para, além disto, exige a participação efetiva do ‘outro’ (do pesquisado), o que resulta em um processo de amadurecimento mútuo, pois o pesquisador influencia o pesquisado, mas também é influenciado por ele.



A intervenção gera a maturidade nos diálogos sobre/para tratar dos problemas; demanda mobilização dos sujeitos sociais à construção/criação de proposições e; remete os sujeitos a ação criativa e inovadora no contexto pesquisado. Esses processos geram ações e/ou inovações das práticas; concebe o entrelaçamento do saber-fazer criativo, reflexivo e científico às demandas da realidade. Os processos de intervenção propõem deixar “legados” nos espaços educacionais (sejam públicos ou privados), os quais devem ser para/da comunidade escolar, como resultado de uma propositiva coletiva, elaborada através de trocas,

anseios, discussões e ações que envolvem a Universidade e os profissionais da educação. Para Gatti (2011) “pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidades, sim, aprisionamento do real em dogmas, não.”

A Pesquisa Aplicada é, portanto, o resultado de elementos entrelaçados que envolvem o sujeito no/do engajamento e na/da intervenção, concebendo um imbricamento das teorias e práticas; empirias e cientificidade; experiências e novas aprendizagens; realidade e possibilidades; problemas e soluções; propostas e ações e; sonhos e perspectivas de melhoria dos processos educacionais brasileiros.

## Considerações Finais

Após as reflexões para a escrita deste texto, reforçamos a importância dos Programas de Pós-Graduação em Educação em todas as regiões do Brasil e, destacamos que independente da modalidade - Acadêmico ou Profissional -, vivemos em um cenário brasileiro demandante de espaços formativos para os profissionais da educação.

Da mesma forma, sabemos através de pesquisas (IBGE/2014, SMED/2014, IDEB/2013), estudos (GATTI, FISCHER, ANDRE, FIALHO, HETKOWSKI) e da imersão, com pesquisadores nas redes de ensino, espaço onde as problemáticas são inúmeras, a necessidade de cotejarmos práticas, estratégias e procedimentos básicos para ensinar, bem como propostas que atendam às questões de ordem política, econômica, cultural, ambiental e social que influenciem os fazeres e saberes da comunidade escolar.

Assim, as conquistas e a legitimação normativa para a pós-graduação desde 1965, com Newton Sucupira, até os mais recentes documentos sobre Mestrados profissionais (Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995; Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998; Portaria Normativa nº 7, de 22 de Junho de 2009 e; Portaria Normativa nº 17, De 28 de Dezembro de 2009), vêm possibilitar a criação e a consolidação de programas de Pós-Graduação para além da modalidade acadêmica.

Os PPG, na modalidade Profissional em todas as Áreas alcançaram um quantitativo de, aproximadamente, 600 Programas stricto sensu, sendo que 38 estão vinculados à Educação, área que ingressa nesse cenário somente 2009. Em sua recente história crescente proliferação, os Mestrados Profissionais em Educação objetivam atender a comunidade educacional que apresenta uma demanda reprimida para a formação de profissionais da educação, e a procura

intensa nessa modalidade, na Pós-graduação, vem demonstrar que os sujeitos estão ávidos por propostas inovadoras para refletir e propor mudanças, efetivas, nos espaços escolares.

Em 2014, ocorreu o I Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (I FOMPE), realizado na cidade de Salvador/Ba, o qual teve como objetivo ampliar às reflexões e encaminhamentos referentes ao Relatório das Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais na Área De Educação, apresentado no dia 29 de setembro em Goiânia e aprovado, em Assembléia, no FORPRED e na ANPED. O evento reuniu 26 Programas recomendados e reconhecidos pela CAPES, até então, e importantes encaminhamentos foram suscitados, tais como: necessidade de bolsa de mestrado, PROAP, PROCAD para consolidação dos Programas, uma vez que 81% dos MPE são oferecidos por Universidades Públicas. Ademais, no que se refere às reflexões à constituição e consolidação dos MPE foram encaminhadas as seguintes ações: superação da endogenia; estudos sobre o perfil e demanda dos estudantes; definição de critérios para os formatos de TCC; apoio da rede educacional à formação de seus profissionais em serviço; discussão nas instâncias das IES junto ao Comitê de Ética sobre os novos formatos de pesquisa; representatividade dos coordenadores desta modalidade em eventos nacionais e internacionais; aproximação dos MPE com as Fundações de Amparos dos Estados; formação de uma rede nacional; parceria com outras instituições ou órgãos de ensino; valorização da produção técnica nas avaliações pela CAPES e; consolidação do FOMPE.

Houve o segundo FOMPE em 2015 na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e, em 2016 ocorreu o terceiro encontro na Universidade Nove de Julho (UNINOVE/SP), com representatividade de 38 Programas. Esse último Fórum avaliou que a consolidação dos MPE é uma realidade a ser acompanhada e fortalecida no âmbito da pós-graduação, como um espaço de formação aos profissionais da educação e à novas expectativas e possibilidades teórico-metodológicas para fazer pesquisa na área de educação e, que as mesmas possam aproximar a universidade da escola e vice versa.

Assim, enfatizamos que os MPE são Programas de Pós-graduação stricto sensu, são responsáveis pelos processos formativos dos profissionais da educação, portanto, requerem e motivam a pesquisa de intervenção. Logo, estão desafiados e comprometidos, diretamente, com as demandas da educação, imersos nos conflitos de uma sociedade complexa, vivida intensamente por seus sujeitos que, obrigatoriamente, estão/são/compõem o cenário dos espaços escolares, especialmente na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30008>, acessado em 29/04/2014.
- CAPES, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Avaliação Trienal dos Programas 2013.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação-CFE. Câmara de Educação Superior-SESU. Parecer, n. 977, de 03 de dezembro de 1965. Relator: Newton Sucupira.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. Parecer, n. 16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, 1999.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação- PNPG 2011-2020. Brasília, 2011.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES. Portaria, n. 80, de 16 de dezembro de 1998.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior-CAPES. Portaria, n.47, de 17 de outubro de 1995.
- BRASIL. Ministério de Educação. Portaria Normativa n. 17 de 28 de dezembro de 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação. Portaria Normativa n. 7 de 22 de junho de 2009.
- FISCHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. Disponível em <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/74/71> acessado em 24/14/2014.
- FORPRED, Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação. Relatório das Condições e Perspectivas dos Mestrados Profissionais na área de Educação, Goiânia/GO, 2013.
- FOMPE, Fórum dos Mestrados Profissionais. Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA. 2014
- GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte – Brasília: UNESCO, 2011. Dispo-

nível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em 6 jun 2013.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em 6 jun 2013.

GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71511277007> acessado em 16/04/2014.

HETKOWSKI, Tânia Maria, VIANA, Gilvania Clemente e FERREIRA, Alice Fontes. Mestrado Profissional em Educação: construção de um percurso à Pesquisa Aplicada e de Intervenção. XIV Simpósio Internacional IHU – Revoluções tecnocientíficas, culturas, indivíduos e sociedades. Rio Grande do Sul: UNISINOS, comunicação aprovada, 21 a 24 de outubro de 2014.

PENSIN, Daniela Pederiva. NIKOLAI, Dirciane. A Inovação e a prática pedagógica no contexto da educação superior. Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/2737> acessado em 26/08/2014.

Revista Brasileira de Educação. Documento Parecer CFE no 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. Set /Out /Nov /Dez 2005 N.º 30. (aa.) A. Almeida Júnior, Presidente da Comissão de Educação Superior; Newton Sucupira, relator; Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rochae Silva, Durmeval Trigreiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

## ANEXO ÚNICO - MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

Mestrados Profissionais em Educação - Cursos	IES	Estados
Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas.	UFBA	BA
Educação de Jovens E Adultos	UNEB	BA
Educação do Campo	UFRB	BA
Educação e Diversidade	UNEB	BA
Formação de Professores da Educação Básica	UESC	BA
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	UNEB	BA

Educação	UNB	DF
Gestão de Ensino da Educação Básica	UFMA	MA
Educação	UFLA	MG
Educação Tecnológica	IFTM	MG
Gestão de Instituições Educacionais	UFVJM	MG
Gestão e Avaliação da Educação Pública	UFJF	MG
Tecnologias, Comunicação e Educação	UFU	MG
Educação	UEMS	MS
Formação de Professores	UEPB	PB
Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior	UFPB/J.P.	PB
Educação	UPE/FESP	PE
Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares	UPE/Petrolina	PE
Tecnologia e Gestão em Educação a Distância	UFRPE	PE
Educação e Novas Tecnologias	UNINTER	PR
Educação: Teoria e Prática de Ensino	UFPR	PR
Telemedicina e Telessaúde	UERJ	RJ
Educação Escolar	UNIR	RO
Educação	UNIPAMPA	RS
Educação e Tecnologia	IFSUL	RS
Políticas Públicas e Gestão Educacional	UFSM	RS
Educação	UNITAU	SP
Educação Sexual	UNESP/ARAR	SP
Ensino de Astronomia	USP	SP
Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional	CEETEPS	SP
Gestão e Práticas Educacionais	UNINOVE	SP
Processos de Ensino, Gestão e Inovação	UNIARA	SP
Profissional em Educação	UFSCAR	SP
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	UFRRJ	RJ
Educação: Formação de Formadores	PUC/SP	SP
Gestão Educacional	UNISINOS	RS

Educação e Docência	UFMG	MG
Formação de Gestores Educacionais	UNICID	SP
Telemedicina e Telessaúde	UERJ	RJ

**Fonte:** Dados extraídos do site da CAPES, julho/2014 ; e atualizados no III FOMPE (2016)

# A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica

MARLI ANDRÉ

Graduada em Letras (Universidade de São Paulo, 1966) e Pedagogia (Universidade Santa Úrsula, 1973). Mestre em Educação (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1976) e doutora em Psicologia da Educação (University of Illinois em Urbana-Champaign – USA, 1978). Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da USP e professora do Programa de Estudos Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolve estudos nas áreas de formação de professores e de Metodologia da Pesquisa em Educação.

## Resumo

Este texto discute alguns desafios enfrentados na formação do pesquisador da prática pedagógica, a partir da experiência que vem sendo realizada no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUC SP. Na implantação desse curso surgiram duas questões básicas: O que caracteriza o trabalho final no mestrado profissional? Como se distingue dos trabalhos finais do mestrado acadêmico? Qual o lugar da pesquisa na formação do profissional da prática pedagógica? Recorreu-se a vários autores estrangeiros e brasileiros que ajudassem a



esclarecer essas dúvidas, e foram localizadas contribuições importantes, principalmente, as de Bernardete Gatti (2014) que distingue a pesquisa engajada da pesquisa acadêmica. Outra questão enfrentada pelos docentes do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP), da PUC SP foi: Como formar o pesquisador da prática pedagógica? As reflexões e os caminhos encontrados na busca das respostas a essas questões serão, aqui, compartilhadas.

**Palavras- Chave:** Prática Pedagógica; Formação do Pesquisador; Pesquisa Engajada.

## **Uma breve apresentação do Mestrado Profissional: Formação de Formadores**

Aprovado pela CAPES em dezembro de 2012, as atividades do FORMEP só tiveram início em agosto de 2013. A proposta de criação do Mestrado Profissional (MP) com foco na Formação de Formadores decorreu do papel fundamental que o formador de professores ocupa nas instituições educativas e, conseqüentemente, na consecução do trabalho pedagógico, com repercussões positivas na qualidade das atividades desenvolvidas pelos professores e alunos. O formador de professores é um profissional que em geral assume, na escola, a função de coordenação pedagógica, tornando-se um dos responsáveis pela implementação do projeto político pedagógico, pela formação contínua dos professores e pelo bom andamento das atividades educativas. Em alguns países, como nos Estados Unidos e na Espanha, a preocupação com a formação desse profissional é grande e já vem de longos anos, mas nos países da América Latina as iniciativas mais sistemáticas de cursos e de constituição de uma carreira do formador de professores começaram a ser implantadas muito recentemente. As experiências mais conhecidas encontram-se no Chile, na Argentina e na Colômbia. No Brasil, não se conhece a existência de cursos de Pós-graduação para formação profissional do formador de professores. Nesse sentido, nosso Programa é pioneiro no país.

A proposta do FORMEP está assentada na ideia de que a profissionalização dos formadores de professores da educação básica passa pela transformação do papel desse profissional, cuja função é de fundamental importância na efetivação do trabalho pedagógico. Assim, ele deixa de ser um transmissor de saberes para atuar como um profissional prático reflexivo, capaz de analisar situações-problema e tomar decisões fundamentadas numa perspectiva teórico-crítica, e em pesquisas que tomam seu campo profissional como objeto de estudo.

É com esse propósito de contribuir com a qualificação do formador de campo, ou seja, aquele que atua junto aos professores, na instituição escolar e/ou nos sistemas de ensino, que todas as atividades do FORMEP se constituem em espaços do pensar e do fazer crítico-reflexivo, espaços esses que são compartilhados por todos os envolvidos no Programa.

Nessa dinâmica identifica-se como experiências inovadoras de formação, o trabalho de tutoria desenvolvido por alunos de Doutorado ou de Pós-doutorado dos programas de Educação: Psicologia da Educação e Currículo da PUC SP, com supervisão dos docentes do FORMEP. As atividades de tutoria consistem, fundamentalmente, no atendimento a pequenos grupos de mestrandos com a finalidade de auxiliá-los na elaboração do texto de qualificação - o que ocorre em encontros quinzenais, com duração de uma hora, presença obrigatória, perfazendo um total de 16 encontros anuais. A tutoria, em parceria com os docentes do MP tem o propósito de ajudar os mestrandos a definir o tema do trabalho final, pela análise crítica da realidade em que atua profissionalmente, e a partir desse diagnóstico, definir estratégias e ações que a modifiquem.

Com a supervisão direta da coordenação e de docentes do curso, é elaborado um planejamento da tutoria, no início do semestre, em que são definidos horários e conteúdos das sessões com os mestrandos, o que tem se constituído em experiência inovadora e compartilhada de formação. Novos encontros são realizados durante o semestre para analisar o andamento das proposições, discutir as dúvidas e replanejar as ações. Os encontros realizados entre alunos e tutores têm se constituído num espaço rico de trocas, de criatividade; espaço em que, ambos, se dispõem a aprender juntos sobre como se desenvolve um trabalho que toma a prática profissional como objeto de investigação. Além disso, a proposta de trabalho da tutoria tem possibilitado que os mestrandos do FORMEP – que são professores formadores -, adentrem o ambiente acadêmico e conheçam sua dinâmica e as condições exigidas para a produção de um trabalho científico.

## **A Concepção de Pesquisa do FORMEP**

Com uma longa experiência na orientação de trabalhos de mestrado acadêmico, na implantação do FORMEP, os docentes sentiram necessidade de discutir a natureza do trabalho final do mestrado profissional, assim como suas aproximações e distinções dos trabalhos finais do mestrado acadêmico.

Buscamos, inicialmente, a fonte oficial, a Portaria 80/98 da Capes que cria o Mestrado Profissional (MP), mas verificamos que esta abre um leque de escolhas, deixando que as Instituições definam melhores as alternativas de acordo com suas propostas.

Outra fonte que se pode considerar oficial são os artigos publicados por Renato Janine Ribeiro (2005, 2006) enquanto Diretor de Avaliação da Capes. Em seu texto de 2005, o autor afirma que a principal diferença entre Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico é o produto. E acrescenta que, se no Mestrado Acadêmico pretende-se, pela imersão na pesquisa, formar o pesquisador; no Mestrado Profissional também deve haver imersão na pesquisa, mas o objetivo é “formar alguém que saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a sua atividade” (RIBEIRO, 2005, p.15). Há certa ambiguidade nesta afirmação, pois não fica muito claro se o autor está advogando que o mestrando tenha um papel de consumidor de pesquisa. Em artigo publicado posteriormente, Ribeiro (2006, p.314) esclarece um pouco mais seu ponto de vista,

Espera-se que a pessoa, mesmo não pretendendo depois ser um pesquisador, incorpore certos valores e certas práticas com a pesquisa, que façam dele, em definitivo, um usuário privilegiado da pesquisa.

Concordamos com o autor acerca do lugar privilegiado que deve ter a pesquisa no MP, porém defendemos a proposta de que no MP se deva formar o pesquisador prático. Nossa perspectiva é de que a pesquisa visa a constituição de sujeitos autônomos, que tenham opiniões e ideias próprias e que ao fazer uma leitura crítica da realidade, do seu contexto de trabalho, saibam o que e onde buscar referências e recursos, para entender o que se passa, e para delinear caminhos de atuação nessa realidade.

Nossa proposta avança um pouco mais do que a de Ribeiro, pois julgamos que ser um consumidor ou usuário de pesquisa é muito pouco, não basta ao mestrando reconhecer a importância da pesquisa, saber localizá-la e usá-la em sua prática. É preciso que desenvolva uma atitude de pesquisador, o que vai exigir a aquisição de habilidades, tais como, formular questões acerca da realidade que o cerca, buscar dados e referências para elucidar as questões que o intrigam, saber tratar os dados e referências localizados e ser capaz de expressar seus achados.

Isso vai implicar o aprendizado da problematização, da argumentação, da revisão bibliográfica, da produção e análise de dados, assim como a sistematização e relato dos achados.

Buscando aprofundar um pouco mais o conceito de pesquisa do prático, recorreremos a autores, como Stenhouse (1968) e Elliot (2009) que concebem o professor como produtor de conhecimentos e como profissional que reflete sobre sua prática e faz mudanças em sua ação, com base nessas reflexões. Ambos defendem a pesquisa que parte dos problemas concretos do ensino, enfatizam a ligação entre teoria e prática, a colaboração não apenas entre os professores, mas, também, entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola, a aproximação entre o universo acadêmico e o ensino nas escolas. Revisitamos, ainda, os escritos de Zeichner (s/d) em defesa da pesquisa-ação “socialmente crítica”, que pode servir de apoio na luta por um mundo mais justo e mais humano. Retomamos o texto de Trpp (2005) que discute o conceito de investigação-ação; o livro de Lüdke (2001) que analisa proposições de vários autores sobre a pesquisa do professor; a proposta de Lerner (2009) sobre a investigação didática.

Entre essas várias releituras, a contribuição mais direta e incisiva foi a de Gatti (2014) que no I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), realizado na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em março de 2014, discorreu sobre as semelhanças e diferenças entre mestrado acadêmico e profissional.

Naquela ocasião, Gatti (2014) fez uma distinção entre pesquisa acadêmica e pesquisa aplicada, esta última, denominada por ela de “pesquisa engajada”. Em suas palavras, a pesquisa acadêmica tem a teoria como ponto de partida e de chegada e a problematização é construída com base na teoria ou em referentes teóricos. O propósito da pesquisa acadêmica é “evidenciar realidades a partir de uma perspectiva teórica dada, validar teorias, criar novo ramo explicativo, levantar lacunas na teoria, propor outra ótica explicativa”. Já a pesquisa “engajada” tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada e visa “evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas”. Esse conceito de pesquisa *engajada* foi bem recebido e adotado pelo nosso grupo.

Outra contribuição importante na apresentação feita por Gatti (2014) foi a sugestão de alguns tipos possíveis de pesquisa engajada, tais como: a) pesquisas descritivo-diagnósticas de realidades situadas, visando proposições; b) criação, planejamento ou experimentação de propostas – de metodologias, de ações pedagógicas, de gestão, de softwares, de materiais

didáticos; c) estudos avaliativos em pequena escala, com proposições. Ficou evidente, para nós, que dentro dessa modalidade de pesquisa podem ser contemplados diferentes tipos de estudo.

Com os esclarecimentos do conceito de pesquisa engajada ou pesquisa da prática, enfrentamos um segundo desafio: como formar o pós-graduando para a pesquisa da prática? De forma mais específica: como organizar a disciplina “Pesquisa e Prática Reflexiva” no mestrado profissional?

## A Formação dos Pesquisadores Formadores

Sabemos que a formação do pesquisador não se esgota em uma disciplina, mas inclui diversas atividades realizadas em espaços variados e em momentos diferentes. Há todo um trabalho a ser desenvolvido nas várias disciplinas do curso, há a possibilidade de participação dos mestrandos nos grupos de pesquisa dos docentes, ou em eventos científicos, mas há também a possibilidade de montar disciplinas específicas voltadas à elaboração e desenvolvimento do trabalho final de curso. É sobre essa última alternativa que trataremos a seguir.

Minha experiência como professora de metodologia da pesquisa e orientadora de pós-graduandos durante quase 40 anos, ao mesmo tempo me inspirou e me provocou na definição de quais seriam os conteúdos e metodologias de um curso voltado à formação do pesquisador prático. Ponderei a mim mesma que a questão não estaria apenas no *quê*, nos conteúdos, mas muito mais no **como** desenvolver os conteúdos.

Inspirada nos autores revistos, conclui que o fundamental era manter um diálogo constante com o grupo de pós-graduandos, fomentando a discussão coletiva dos textos e autores lidos, mas ao mesmo tempo fazendo com que identificassem problemas vividos em sua prática profissional, registrassem esses problemas e discutissem, no coletivo, quais os caminhos para elucidá-los. Tinha que orientar a produção individual, mas não podia deixar de promover a discussão coletiva dessas produções. Tinha que respeitar o tempo e o ritmo de cada um, ao mesmo tempo em que estimulava o avanço do grupo. Os princípios que orientaram o desenvolvimentos da disciplina foram os que havia anteriormente estabelecido em um texto em que discuto o papel da pesquisa na formação inicial (ANDRE, 2012) e que consistem no envolvimento ativo do sujeito no processo de apropriação de conhecimento, na medição do professor e na aprendizagem interativa

e colaborativa. Coerente com o que defendo neste texto pretendia desenvolver com os mestrandos não só uma atitude de pesquisador, mas também habilidades necessárias à realização de uma pesquisa, tais como: situar-se frente ao seu contexto profissional, problematizar a situação vivida, aprender a localizar fontes de consulta e a selecioná-las; a formular questões orientadoras; a conhecer procedimentos metodológicos como observação, entrevista, análise documental, registro de áudio e vídeo; a construir instrumentos de coleta de dados; a analisar dados e relatar os achados. Desse modo, organizei o curso de pesquisa com a seguinte estrutura:

*Do tema ao problema de pesquisa* – nesta unidade temática utilizo um recurso que tem se mostrado muito positivo: peço aos alunos que façam um registro reflexivo com o seguinte título: Minha relação com o tema da pesquisa. Espero que indiquem as origens do problema, respondendo às seguintes questões: Quem sou eu? De onde vem meu interesse de pesquisa? Quais aspectos da realidade profissional me incomodam? O que quero descobrir? É preciso que cada um encontre em sua história de vida e em sua trajetória profissional, algo que o mobilize, que o instigue a querer saber mais.

Embora pareça simples, essa tarefa exige muita interação entre professora e mestrandos, por um lado para evitar a dispersão em detalhes nem sempre importantes e por outro, para fugir do relato telegráfico, pouco analítico. São necessárias inúmeras trocas entre professora e mestrandos, assim como discussões coletivas, relatos orais em pequenos grupos e no grupo classe. Neste momento, a participação dos tutores na orientação de pequenos grupos, com comunicação pela internet é fundamental, pois são necessárias muitas reescritas do texto. Professora e tutores trabalham em conjunto, planejam, discutem, reformulam, inventam.

Ainda nessa fase, defrontei-me com o seguinte desafio: como ensinar o aluno a problematizar a realidade? Como ensiná-los a defender um ponto de vista? A argumentar? Para essa difícil tarefa, parece-me fundamental que os pós-graduandos leiam, leiam muito, tanto artigos e relatos de pesquisas como livros, capítulos de livros, resenhas, revisões de literatura, e que consultem bancos de dados. Daí a segunda unidade didática.

*Revisão da Literatura* - Como diz Kaufmann (2011, p. 63) “Não existe pesquisa sem leitura. Pois nenhum tema é radicalmente novo e nenhum pesquisador pode pretender avançar sem o capital dos conhecimentos adquiridos em determinada área”. É preciso fazer um levantamento do estado do conhecimento a respeito do tema escolhido para que o pesquisador não repita o que já foi feito e possa fazer avançar o conhecimento. Ao desenvolver esse tópico enfrentei uma

grande resistência. Alguns alunos diziam, apressadamente, que não haviam encontrado nenhum estudo sobre o tema de interesse; outros queriam saber quantos estudos correlatos precisavam buscar, qual o período a ser explorado, quais as fontes, quais os tipos de estudo. Pareceu-me que, por serem profissionais muito envolvidos com a prática, que é atraente e absorvente, não estavam muito convencidos de que a leitura de outras pesquisas seria importante para fazer avançar sua prática.

E foi preciso ensinar a ler, ensinar a selecionar fontes, a acessar banco de dados, a consultar; registrar, fazer fichamentos, organizar os dados; e ainda: como apresentar um texto, relacionando as fontes consultadas, mostrando pontos comuns e diferenças. Uma boa ajuda nessa tarefa é fazê-los identificar quais são suas palavras-chave e a partir daí fazer o levantamento bibliográfico. Esse exercício deve culminar na produção de um texto que minimamente articule os estudos revistos. Meu papel, além das orientações gerais era o de ler esses textos e devolve-los com as devidas observações. Os tutores também foram muito úteis nessa tarefa.

*Formulação do Problema da Pesquisa* – Feitas as leituras iniciais, que não abrangem só as pesquisas correlatas, mas também autores e conceitos relacionados ao tema, o pós-graduando pode retomar a tarefa de formulação do problema de pesquisa. Se ele fez um mapeamento do que já foi pesquisado sobre o assunto, pode identificar as lacunas do conhecimento, argumentar em que o estudo que propõe tem algo a acrescentar, qual sua relevância. Se já encontrou autores que trataram do tema escolhido, pode utilizá-los como referência para fortalecer seus pontos de vista e para mostrar quais os aspectos que ainda precisam de maior elucidação. Deve nascer daí a formulação do problema, que não pode ser confundido com uma pergunta. Como diz Saviani (2009, p. 21), ter uma questão não significa ter uma situação problemática, pois não é a questão que caracteriza um problema, nem mesmo quando se desconhece a resposta, o problema existe quando se ignora uma coisa que é preciso saber, uma dúvida que precisa ser esclarecida, uma dificuldade que precisa ser superada.

*A definição dos objetivos* - Costuma-se dizer que uma vez definido o problema, a pesquisa está bem encaminhada. Sim, porque do problema são derivados os objetivos a serem alcançados e apontado o caminho metodológico da pesquisa. Redigir objetivos, porém, não é tarefa fácil. Eles devem reproduzir a problemática de pesquisa em forma de linhas de ação, de metas a alcançar. A especificação dos objetivos gerais e específicos dá origem a várias dúvidas: Que verbos utilizar? Escrevo sob forma de perguntas ou não? Quantos objetivos é o ideal? São perguntas que não têm resposta simples, os próprios autores de manuais de metodologia de pesquisa não têm consenso

quanto a esses pontos. As orientações vão depender do problema, do conhecimento disponível, do âmbito de abrangência da pesquisa. Uma estratégia muito positiva é socializar esse exercício no coletivo, discutir os objetivos elaborados com os colegas, ouvir sugestões e críticas. E a partir daí fazer os ajustes necessários.

*Tipos de Pesquisa* – Essa unidade didática é um tanto “informativa”. Sua finalidade é que os mestrandos conheçam os fundamentos das abordagens qualitativas e as várias possibilidades ou tipos de estudo, tais como: os estudos autobiográficos, o estudo do tipo etnográfico, o estudo de caso, o *survey*, as várias modalidades de pesquisa-ação, incluindo a pesquisa ação colaborativa. Trazer convidados para expor suas pesquisas tem sido uma prática muito bem recebida e elogiada pelos pós-graduandos. Para escolher os convidados, tentamos associar o conhecimento de uma nova metodologia com o tema relacionado à prática pedagógica.

*Procedimentos de Coleta de Dados* – Tópico abordado por meio de oficinas, seminários, exercícios práticos. As temáticas são: observação, entrevista, grupo focal/ discussão, questionário, análise documental. Considero importante que os alunos não apenas examinem exemplos de roteiros, mas façam, também, pequenos ensaios de elaboração de instrumentos de coleta de dados.

*Análise de Dados* – Fazer exercícios de análise de dados quantitativos e qualitativos é fundamental. Os mestrandos precisam aprender a tratar dados do tipo censitários, como os de caracterização de sujeitos, e respostas de questões fechadas, assim como analisar o conteúdo de entrevistas, relatos de observação, de documentos, de grupos de discussão. Precisam conhecer métodos diferentes de análise de dados.

Esses tópicos configuram uma proposta a ser desenvolvida em um curso semestral de metodologia da pesquisa, e poderão auxiliar os mestrandos a elaborarem seus projetos de trabalho final e posteriormente desenvolvê-los. Evidentemente, como já foi mencionado, uma disciplina não é suficiente para formar o pesquisador prático, outras atividades devem ser fomentadas para dar continuidade aos primeiros passos da formação, assim como suporte teórico metodológico para o desenvolvimento dos projetos.

Retomando as questões iniciais sobre as aproximações e distinções entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico, retorna-se a questão básica deste texto: a pesquisa engajada é diferente da pesquisa acadêmica?

## A Pesquisa Engajada é menos rigorosa do que a pesquisa acadêmica?

Elas mais se aproximam do que se distinguem porque ambas exigem um caminho rigoroso, ou seja, cuidados metodológicos, que qualquer tipo de pesquisa requer. Parece não haver dúvida que toda pesquisa envolve muita leitura, o delineamento de um caminho rigoroso e um processo sistemático de planejamento, desenvolvimento e relato dos dados.

Espera-se de um pesquisador: a) que mantenha um nível de controle da situação, o que vai exigir planejamento, tanto dos fins a atingir quanto dos procedimentos para alcançá-los; b) sistematização, tanto na definição das metas quanto na condução do trabalho, ou seja, que faça registro claro e faça justificativa dos passos seguidos e das informações obtidas; c) apoio em referenciais e conhecimentos disponíveis, pois como diz Kaufmann (2011) não se pode ignorar o conhecimento já produzido.

Com objetos bem diferenciados, tanto as pesquisas acadêmicas quanto as “engajadas” podem ter procedimentos e metodologias que melhor se adequem a seus diferentes propósitos. Por exemplo, os vários tipos de intervenção-ação parecem responder muito bem aos propósitos de mudança da prática, quando seguem a espiral clássica da pesquisa ação: diagnóstico da situação, implantação de um plano de ação, análise dos resultados, revisão e nova intervenção.

Na perspectiva de John Elliot (s/d) a pesquisa ação educacional envolve, por parte dos professores a realização de mudanças educacionalmente valiosas em suas salas de aula ou em outros ambientes de aprendizagem. Esse autor defende a integração ensino pesquisa na educação básica e argumenta que não se trata apenas da reflexão crítica sobre o ensinar, mas também de trazer a público, sob alguma forma acessível, as descobertas resultantes da reflexão. Segundo Elliot (s/d)

A pesquisa-ação não tem falta de rigor como alguns vêm apontando. Demanda, como em toda ciência, o exercício do que John Dewey chamou de “virtudes democráticas”; como: curiosidade, honestidade e integridade, mente aberta e respeito à liberdade de pensamento e de discussão. É talhada pela racionalidade democrática em oposição a racionalidade técnica.

Defensor das ideias de Stenhouse, Elliot tenta responder as críticas muitas vezes feitas pelos docentes da universidade quanto a falta de cientificidade da pesquisa-ação e procura esclarecer em seus textos, a história, os fundamentos e os princípios que orientam essa perspectiva (ELLIOT, 2009).

Para concluir, pode-se ficar com a impressão de que o pesquisador prático teria como única escolha a pesquisa-ação já que essa se mostra muito adequada para a implementação de mudanças na prática. No entanto, o interesse do prático pode ser outro, como por exemplo, elaborar um estudo de caso de uma experiência de formação em contexto, com bons resultados, para inspirar seu trabalho de formador, pode elaborar uma proposta de avaliação para a escola, um plano fundamentado de formação continuada, ou fazer um estudo histórico para compreender algo do seu trabalho presente. Alternativas possíveis, viáveis, relevantes.

Por isso não se pode definir que ao prático fica reservada uma única forma de pesquisa. O que tentamos defender aqui é que a pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa muito apropriada quando o intento for o conhecimento de uma prática situada, com interesse de mudá-la, o que vai demandar do pesquisador, envolvimento em um processo sistemático de estudo, de reflexão e de propostas para seu aprimoramento, com registros dos dados da situação e relato dos resultados obtidos, tornando-os públicos.

Tanto a pesquisa acadêmica quanto a “engajada” exigem planejamento, controle e sistematização, pois sem rigor teórico-metodológico não há pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In André, M. (org.) O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. Campinas, Papirus, 2012, pp. 55-69.

ELLIOT, J. What is action research in schools? **Journal of Curriculum Studies** 10, 1978, pp 355-357.

ELLIOT, J. Educational Action Research and the Teacher. Center for Applied Research in Education. University of East Anglia, UK, s/d

ELLIOT, J. Research-Based Teaching. In Gewitz, S; Mahoney, P, Hextall, I and Cribb, A (eds)

**Changing Teacher Professionalism: International trends, challenges and ways forward.**

London and New York: Routledge, 2009, pp 170-183

GATTI, B. A. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. Apresentação no I FOMPE – I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação. UNEB, Salvador, março, 2014.

KAUFMANN, JC. **A Entrevista Compreensiva – um Guia para Pesquisa de Campo**. Petrópolis, Vozes/ Edufal, 2011

LERNER, D. Investigação em formação – um trabalho compartilhado. Palestra realizada na EFAP – Escola de Formação de Professores da SEESP, 29/09/2012. <https://www.youtube.com/watch?v=LoOWGc7d0QQ>

LÜDKE, M. **O Professor e a Pesquisa**. Campinas, Papirus, 2001.

RIBEIRO, R.J. O Mestrado Profissional na Política Atual da Capes. Brasília, RBPG, v.2, n.4, 2005, 8-15

RIBEIRO, R.J. Ainda sobre o Mestrado Profissional. Brasília: RBPG, v. 2, n. 6, 2006, 313-315

SAVIANI, D. **Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Ed. Cortez e Autores Associados, 2009.

STENHOUSE, L. The Humanities Project. **Journal of Curriculum Studies**, 1, 1968, 26-33

TRIPP, D. Pesquisa-ação – uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. V. 31, n. 3, 2005, 443-466.

ZEICHNER, K. Action Research in Teacher Education as a Force for Greater Social Justice. Texto a ser publicado, s/d.

# **AMPLIAÇÃO DA ESFERA DE PRESENÇA DO SER: uma expressão e muitos conceitos para pensar/fazer a formação de professor**

**MARIA INEZ CARVALHO**

Doutora em Educação. Professora Associada IV da Faculdade de Educação da UFBA.  
Coordenadora do Mestrado Profissional da pós-graduação em Educação da FACED/UFBA.  
E-mail: [miscarvalho@yahoo.com.br](mailto:miscarvalho@yahoo.com.br)

**ANA PAULA MOREIRA**

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFBA. Professora do curso de Pedagogia  
da Faculdade Anísio Teixeira, Feira de Santana. E-mail: [paula\\_moreiras@hotmail.com](mailto:paula_moreiras@hotmail.com)



## RESUMO

Tendo como pano de fundo a questão “quais concepções e ações possibilitarão a construção de currículos contemporâneos que ampliem a esfera de presença do ser de cada professor com ressonâncias nas suas práticas pedagógicas e não apenas lhes confira um diploma universitário?”, o texto apresenta o percurso teórico empreendido pelas autoras no processo de compreensão do conceito Ampliação na esfera de presença do ser e suas implicações na educação. Para tanto, recorrem ao autor que lhes apresentou o termo: o pensador brasileiro Teixeira Coelho. O texto de Coelho as remete às origens do termo, que remontam ao Ensaio sobre o gosto, escrito por Montesquieu no século XVIII. Nesse movimento, trazem à tona a discussão de conceitos chave para a compreensão da ideia de ampliação da esfera de presença do ser – entendida como busca movida pelo prazer e impulsionada pela curiosidade, no movimento da experiência na formação e da formação na experiência – a saber: gosto, curiosidade, formação e experiência. Discutem a fecundidade da arte no processo de ampliação, atentando para o risco de discussões ingênuas. Concluem, com inspiração em Vattimo, ponderando, sob uma perspectiva niilista, as ambiguidades inerentes ao processo formativo.

**Palavras chave:** currículo, ampliação da esfera de presença; formação de professor; gosto; experiência; curiosidade.

## AMPLIAÇÃO DA ESFERA DE PRESENÇA DO SER: uma expressão e muitos conceitos para pensar/fazer a formação de professor

2013 foi um importante ano para o Grupo de Pesquisa FEP - Formação em Exercício de Professores – da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Ano em que foi implantado o Mestrado Profissional em Educação – currículo, linguagens e inovações pedagógicas, uma nova pós-graduação na FACED. Curso que nasce dos, nos e pelos estudos curriculares de nosso grupo de pesquisa.

Convidada a apresentar texto para esse número da Revista Plurais, o primeiro sobre os auspícios do FOMPE, optei por discorrer não sobre nosso produto de um MPED e, sim, sobre nosso processo de construção curricular, e, entre tantos movimentos dessa construção, elegi um termo: *Ampliação da esfera de presença do ser*. Para tal empreitada, pedi auxílio para uma das pesquisadoras de nosso grupo - Ana Paulo Moreira. Puxamos o fio da meada de nossa memória, nos mais diversos suportes, e chegamos a esse Ensaio que mostra, entre lembranças e possíveis esquecimentos, a construção desse conceito fundamental em nosso desenho curricular.

Este ensaio resulta, assim, de intensa elaboração discursiva, sobre o termo *ampliação da esfera de presença do ser* e suas implicações na Educação, travada, no já citado, Grupo de Pesquisa FEP. Um ensaio escrito na primeira pessoa do plural que relata um processo de construção teórico acontecido em um contexto de reflexões sobre a Formação de Professores.

O termo *ampliação da presença de esfera do ser* surge para nós quando fazíamos revisão de literatura sobre experiências curriculares inovadoras e deparamo-nos com o livro *Humanidades: um novo curso na USP*, organizado por Renato Janine Ribeiro. Entre os artigos da coletânea estava *A cultura como experiência* de Teixeira Coelho (2001), com o termo que nos fisgou. E fisgou-nos de tal modo que o termo se tornou fundante em nossos desenhos curriculares. Mas, como nada é tão simples, nos perguntamos: afinal, o que é a tal *ampliação da esfera de presença do ser*? Por que seria importante para a Educação?

O texto de Teixeira Coelho (2001) discorre sobre a fecundidade da *experiência* da cultura para a *formação*, instruindo o caso da desculturalização do ensino que, segundo ele, é evidente na *formação* educacional brasileira de modo geral e na *formação* universitária de modo particular. Para tanto, indica dois pontos de discussão: o primeiro, *a experiência do difuso e do indeterminado* e o segundo, *a ampliação da esfera de presença do ser*.

Percebemos com essa leitura que a ideia de *ampliação da esfera de presença do ser* era uma perfeita tradução do que esperávamos como produto dos processos formativos, uma vez que se coaduna com dois estruturantes educacionais com que trabalhamos; na verdade, dois deslocamentos contemporâneos de centralidades. Um, quanto à conceituação de currículo: antes centrado nos *contextos dos textos*, ou seja, um documento que desloca a centralidade para os *contextos da prática*.<sup>1</sup> O outro, o conceito de *formação*: a centralidade externa do *ser formado por alguém* para a centralidade interna de *forma-se a si mesmo*. Com essas centralidades, um currículo que intente uma formação qualificada possibilita a *ampliação da esfera de presença do ser*. Foi necessário, então, ir fundo na (re)construção de uma *compreensão própria*<sup>2</sup> do termo *ampliação da esfera de presença do ser*, revelado pelo texto de Teixeira Coelho.

---

1 Filiamo-nos a um entendimento que define currículo como o “processo social que se realiza no espaço concreto escola” (BURNHAM, 1993, p. 4), considerando que é uma perfeita síntese destas ideias mais contemporâneas sobre currículo, pois contempla o deslocamento citado.

2 Embora sabedoras da redundância de tal expressão, nós a utilizamos como contraponto à ideia de compreensão operatória, que será apresentada aqui no texto mais à frente.

Na seção do texto, especificamente dedicada ao referido termo, Teixeira Coelho faz remissões ao ensaio sobre *O Gosto*, que fora escrito por Montesquieu para integrar a *Enciclopédia* organizada por Diderot e D’Alembert. Foi inspirado no ensaio que Teixeira Coelho cunhou a expressão *ampliação da esfera de presença do ser* e, através das pistas fornecidas por ele, fomos ao texto do pensador iluminista. Um primeiro estranhamento ocorre no próprio modo de nomear o conceito: a *ampliação da esfera de presença do ser* dos escritos do pensador brasileiro contemporâneo é *ampliação da esfera de presença da alma* para o iluminista do século XVIII. Seria uma diferença apenas semântica? Questão que, naquele momento, ficou em segundo plano. A nossa *curiosidade* primeira foi outra.

Descobrimos com Montesquieu que nosso estudo sobre *ampliação da esfera de presença do ser* teria que, obrigatoriamente, adentrar no campo minado e labiríntico da discussão sobre essa coisa a que chamamos *gosto*. Em Montesquieu, *gosto* está relacionado a prazer. Nas primeiras linhas do ensaio lê-se que,

Em nosso atual modo de ser, a alma desfruta três espécies de prazeres: aqueles que extrai do fundo de sua própria existência, outros que resultam de sua união com o corpo, e outros, enfim, baseados nas inclinações e preconceitos que certas instituições, certos usos, certos hábitos lhe impuseram. São esses diferentes prazeres da alma que formam **os objetos do gosto**, tais como o belo, o bom, o agradável, o ingênuo, o delicado, o terno, o gracioso, o não sei o quê, o nobre, o grandioso, o sublime, o majestoso etc. (MONTESQUIEU, 2005, p. 11. grifo nosso).

Logo no começo, o autor faz um convite: estudemos a alma em suas ações, paixões e prazeres, pois é aí que ela mais se revela. Em todo o texto, ele estuda com minúcia por que, como e quando a alma sente prazer, pois entender os nossos sentimentos pode contribuir para a *formação* do nosso gosto, “que nada mais é senão a vantagem de descobrir com sutileza e presteza a medida do prazer que cada coisa deve dar às pessoas” (MONTESQUIEU, 2005, p. 12). Mais adiante, diz que,

A definição mais geral do gosto, sem se considerar se se trata de um bom gosto ou de um mau gosto, um gosto adequado ou não, é que gosto é aquilo que

nos liga a uma coisa por meio do sentimento, o que não impede que ele possa aplicar-se às coisas do intelecto, cujo conhecimento dá tanto prazer à alma que essa é mesmo a única felicidade que certos filósofos conseguem compreender. A alma conhece por meio das idéias e dos sentimentos; ela sente prazer por meio das idéias e dos sentimentos, pois, embora possamos estabelecer uma oposição entre idéia e sentimento, quando alma vê uma coisa ela a sente, e não há coisas tão intelectuais que ela não possa ver ou que acredite não ver e, por conseguinte, que não sinta (MONTESQUIEU, 2005, p. 17)

No texto, vemos que Montesquieu não estabelece quais/quem/que obras dão prazer à alma, mas esmiúça o que a alma necessita encontrar nos objetos para sentir prazer. Nesse sentido, ele fala de modo menos determinante, sem se referir a um tipo/modelo de objeto específico. Entretanto – como homem do seu espaço-tempo –, Montesquieu recorre à arte e à arquitetura grega como exemplos daquilo que pode proporcionar prazer à alma. Ao valorizar a arte grega clássica em detrimento da arte gótica, ele entra na questão dos juízos de valor, mas sem querer emitir um juízo de valor; ou seja, em seu modo de dizer ele quer afirmar que o que é grego proporciona prazer à alma porque está de acordo com o que a alma busca, e não porque ele o prefere em relação ao gótico. Ainda nesse sentido, ao elencar os atributos necessários às obras, é possível perceber nos escritos uma certa busca por um equilíbrio – aquele de Platão, de Aristóteles –, o que nos leva a questionar: será que esses atributos já não foram pensados – intencionalmente ou não – em função do modelo grego? O que está em jogo é o *gosto* e, conseqüentemente, sua *formação*.

Neste momento, germina entre nós o entendimento que para apropriação do conceito de *ampliação da esfera de presença do ser* e agregação dele no *corpus* de nosso grupo, teríamos que ir além, ou seja, dar continuidade ao movimento que começando com Teixeira Coelho chegou a Montesquieu e...

Uma busca curiosa cujos resultados podem ser assim simplificados: o conceito de *gosto* é um conceito do homem moderno, fruto do nascimento da estética como disciplina filosófica quando se atualiza a mutação radical do *belo* em *gosto*. É a subjetivação do *belo*; daquele *belo* platônico identificado com o bem, com a verdade, assim como da beleza agostiniana, concebida como um todo harmônico, isto é, com unidade, número, igualdade, proporção e ordem. Segundo o Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano, *gosto* é o critério ou cânon para julgar os objetos do

sentimento, com suas polissemias que passam pela faculdade de juízo kantiana, a autopreservação nietzschiana e as contemporâneas defesas, cada vez mais legitimadas, que relacionam gosto e alta cultura. Como bem afirma a sabedoria popular, *gosto* não se discute, mas pode ser alterado dado sua condição de algo não inato, de algo formado.

E se *gosto* é algo formado, define-se, então, para nós, que formar é, também, desenvolver a capacidade de discernir, ou seja, o *gosto*, e os estudos curriculares devem ter esta preocupação. Vejamos: desde o nascimento, os seres humanos constituem uma cosmovisão (uma esfera de presença?). Em sociedades como as nossas, fortemente escolarizadas, o currículo escolar é artefato fundamental nesta constituição. Lembrando-se da histórica função da escola de revelar, às novas gerações, o conhecimento socialmente construído, seria correto afirmar que um dos objetivos da escola é favorecer a constituição de uma cosmovisão mais qualificada. E uma cosmovisão mais qualificada implica em *ampliação da esfera de presença do ser* que, por sua vez implica na formação e não imposição do *gosto*.

Voltemos a Montesquieu. Nas páginas seguintes do ensaio, ele argumenta que apenas mostrar<sup>3</sup> muitas coisas à alma não é suficiente para desenvolver o *gosto* e favorecer a *ampliação da esfera de presença do ser*; é necessária uma ordem. E prossegue afirmando que tanto quanto a ordem, a variedade é indispensável; “[...] é preciso mostrar à alma coisas que ela ainda não viu; é preciso que o sentimento que lhe é oferecido seja diferente daquele que ela acabou de experimentar” (MONTESQUIEU, 2005 p. 28). Ao lado da ordem e da variedade, o autor ainda inclui a simetria, os contrastes, a surpresa, como atributos dos objetos que proporcionam prazer à alma.

Na esteira de Montesquieu, escreveu Teixeira Coelho (2001) que, embora ver muitas coisas, estar em vários lugares, ampliar a visão, seja necessário para a *ampliação da esfera de presença do ser*, só isso não é suficiente. O gosto e a ampliação só são possíveis através da capacidade de discernir entre uma coisa e outra, entre o que pode ampliar e o que pode amarrar, entre o que pode impulsionar e o que pode atrasar, fazer regredir.

E continuando nossas buscas por compreender a *ampliação da esfera de presença do ser*, vimos que além de pensarmos sobre *gosto*, era necessário nos debruçarmos também sobre a *curiosidade*. Afinal, se ter *gosto* é a capacidade de descobrir prazer nas coisas, para *ampliar a*

---

<sup>3</sup> O sentido usado aqui é o de mostrar a si mesmo.

*esfera de presença do ser* é necessário querer ver; portanto, para ampliar sua *esfera de presença*, a alma deve sentir *curiosidade*.

Para Montesquieu, a *curiosidade* é uma característica da alma necessária ao pensar, ao perceber, segundo a qual “não podemos ver uma coisa sem desejar ver uma segunda” (MONTESQUIEU, 2005, p. 21). É pelo prazer que se move a curiosidade; a alma busca coisas novas incessantemente, e quanto mais se dá a ver, mais se apraz: “a alma, enfim, persegue seus limites, e ela gostaria, por assim dizer, de *ampliar a esfera de sua presença* [grifo nosso]” (MONTESQUIEU, 2005, p. 22). Assim como Montesquieu, consideramos que a curiosidade é uma qualidade fundamental. Por isso, somos levadas a perguntar: e nossa curiosidade como está? Existe nos projetos curriculares de *formação* uma intenção de cultivar a curiosidade? Existe no a-con-tecer<sup>4</sup> curricular espaço para o cultivo da curiosidade? Existem em nossas escolas espaço para a curiosidade?

Em *As estruturas antropológicas do imaginário*, Gilbert Durand (2002, p. 31) fala da “passagem da vida mental da criança ou do primitivo para o ‘adultocentrismo’ como um *estreitamento*, um recalçamento progressivo do sentido das metáforas”. E, infelizmente, somos levadas a dizer que – talvez por não saber como lidar com ela – o que prevalece nas escolas é a matança da curiosidade. Muitos modos de pensar/fazer educação contribuem para esse recalçamento e essa matança. Talvez um dos fins da educação seja tornar as almas curiosas, ou cultivar a curiosidade que já se tem; despertar esse sentimento de busca, ou reacendê-lo quando este está se apagando ou se apagou...

A curiosidade habita seminalmente o homem. Se o que historicamente tornou o *homem homem* é a consciência – “a compreensão de que eu compreendo” (Santo Agostinho de Hipona) – foi nesta aquisição (da consciência) que o “espanto” com o céu, a terra, o mar tem início. É deste espanto/curiosidade inicial que se pode chegar a contemplação. Contemplar a natureza, que é também contemplar-se, leva a diálogos com ela (natureza) nos quais são produzidos modelos do que está acontecendo e de como acontece, ou seja, é o movimento humano no mundo.

Para Heidegger (2011), entretanto, curiosidade e contemplação não se coadunam. Em *Ser e Tempo*, escreveu que a curiosidade se ocupa em ver, não para compreender o que vê, mas apenas para ver, satisfazer sua sanha de olhar. Ela busca apenas o novo a fim de, por ele renovada, correr

---

<sup>4</sup> Pedagogia do A-con-tecer é um termo cunhado por Maria Inez Carvalho (2008) a partir dos estudos prigoginianos da Teoria das possibilidades/atualizações na vertente defendida pelo Prof. Felipe Serpa de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas.

para outra novidade, buscar novas distâncias, numa excitação e desassossego constantes. E isso faz da impermanência uma característica da curiosidade. Nas palavras dele,

[a curiosidade] não busca o ócio de uma permanência contemplativa e sim a excitação e inquietação mediante o sempre novo e as mudanças do que vem ao seu encontro. Em sua impermanência, a curiosidade nada tem a ver com a contemplação admiradora dos entes. Ela não se empenha em se deixar levar para o que não compreende através da admiração, do espanto. Ela se ocupa em providenciar um conhecimento para simplesmente ter-se tornado consciente. (HEIDEGGER, 2011, p. 237).

Numa linha semelhante, afirma Gadamer (2008, p. 184) que “é próprio também da curiosidade ver-se atraída pela visão, esquecendo-se totalmente nela sem conseguir afastar-se. Mas o que caracteriza o objeto da curiosidade, no fundo, é que não tem nenhuma importância para a pessoa”.

Sim! Concordando com Heidegger e Gadamer, somos levadas a considerar que a *curiosidade* pode dispersar e conduzir a buscas frenéticas e superficiais; uma busca pela busca e nada mais. Porém, não seria a inquietude também necessária? Inspirando-nos em Montesquieu, dizemos que a *ampliação da esfera de presença do ser* é movimento impulsionado pela inquieta *curiosidade*. Mas, contrariando Heidegger e Gadamer, nos perguntamos: nesse movimento – de inquieta curiosidade – não se corre o risco de acontecer uma *experiência* – o ser pego, ser tocado –, que é um momento de pausa, uma irrupção no movimento, um instante de contemplação? E, nós, sondando *curiosamente* os pensamentos de Teixeira Coelho e Montesquieu, percebemos que para entender o conceito de *ampliação de esfera do ser* como fundante para os processos formativos, deveríamos relacioná-lo a um outro importante conceito: o de *experiência*.

Começamos a estabelecer esta relação (*ampliação da esfera de presença do ser/experiência*) através de um romance, gênero textual muito caro ao nosso grupo de pesquisa, que entende assim como Roland Barthes (2004, p. 19) que se *discorrer não é comunicar, é sujeitar*, então, a “liberação” está na literatura, pois esta ao *trabalhar nos interstícios da ciência, não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens*. O romance era *O Jovem Törless*, de Robert Musil (2003).

Foi em uma passagem do romance, tão bela quanto interessante, que o termo experiência toma para nós um novo sabor. Nela, o protagonista, um jovem estudante em um internato, *compreende* o conceito de *infinito*, tão falado nas aulas de matemática, observando o céu:

– O infinito! – Törless conhecia o termo das aulas de matemática. Jamais imaginara nada de especial a esse respeito. O termo voltava sempre: algo que alguém um dia inventara e desde então fora possível fazer cálculos com ele, tão precisamente como com qualquer coisa sólida. Era exatamente o que valia no cálculo; e Törless jamais fizera nenhuma tentativa de entendê-lo para além disso. Agora, porém, varava-o como um raio a compreensão de que essa palavra continha algo terrivelmente inquietante. Parecia-lhe um conceito domesticado, com que fizera diariamente pequenas artes, mas que de repente se libertara (MUSIL, 2003, p. 69/70) (grifo nosso).

*Experiência* era a palavra para dizer o que acontecera ao jovem Törless naquela tarde em que notara o quão profundo e distante era o céu! Törless teve uma *experiência*. Ao compreender a *experiência* de Törless, também tivemos, em momentos distintos, uma *experiência*. Experiências que permitiram ligar a literatura de Musil com a teorização acadêmica de Teixeira Coelho. Assim como Törless, já lemos muitas “coisas” sem fazer nenhuma tentativa de entendê-las para além disso”. Mas, aquela leitura de Musil aliada ao que Teixeira Coelho dizia sobre *ampliação de esfera de presença do ser*; – talvez numa dessas “repentinhas iluminações do espírito” (GADAMER, 2008) – nos fez pensar na possível relação entre *experiência* e *ampliação da esfera de presença*; algo que passou a povoar nosso pensamento.

Entender a intersecção que fizemos entre os dois conceitos - *ampliação da esfera de presença do ser* e *experiência* - só se faz possível conhecendo a concepção de formação adotada pelo nosso grupo, ou seja, a assunção da expressão, inspirada em Píndaro, que aparece diversas vezes no corpus nietzschiano: “como se chega a ser o que se é” ou “como se vem a ser o que se é”, na qual o pronome pessoal reflexivo *se* evoca um detalhe importante: é o indivíduo que forma a si mesmo. A *formação* acontece *com* o outro, mas não é o outro que *me* forma. É o sujeito que se forma, sim, mas ele não é soberano. “Com Nietzsche, [...] o sujeito é desbancado do centro do processo formativo, pois a invenção de si não parte da soberania de um sujeito que cria a si

mesmo, mas da *experiência*, da experimentação, do *modo como nos colocamos em jogo* e naquilo que se passa conosco” (Oliveira, 2006, p. 38, grifo nosso).

Perseguindo a ideia de experiência, chegamos a Dewey, para quem a *experiência* pode ser entendida em termos de fluxo, de continuidade, de um “*continuum experiencial*” (DEWEY, 1976) no qual cada *experiência* conduz a outra e traz consigo o que veio antes, sendo ela mesma completa em si própria – distinta do que sucedeu antes e do que aconteceu depois (DEWEY, 1985).

Assim, a *experiência* forma e/ou é formante: ao ser integrada à corrente geral da *formação* de cada um, a *experiência* insere-se no ato e produto de *tornar-se*; por outro lado, o que cada um é/torna-se cria as condições de possibilidade para o acontecimento de novas *experiências*. E, nesse movimento, *a esfera de presença se amplia*.

Podemos, então, pensar a *ampliação da esfera de presença* como uma ampliação da capacidade de olhar, uma permissão para que algo seja dito. Para Gadamer (citado por PALMER, 1997, p. 196) “aquele que permite que algo lhe seja dito abre-se, de um modo essencial”. Foi com essa percepção que cunhamos uma nova categoria para o professor - o professor Catador de Material -, como alguém que enxerga possibilidades pedagógicas ao seu redor – na rua, no teatro, no cinema, na televisão etc. etc. etc. Nem paranoico, nem obsessivo; mas com uma postura de abertura, com um olhar atento que, de repente, enxerga; como alguém aberto a ouvir o que mundo tem a lhe dizer.

O professor Catador de Material é, então, aquele que tem a *presença de esfera do ser* ampliada, aquele que se pergunta e que relaciona os *mundos*. Esta perspectiva nos levou a pensar nos currículos e em quanto estamos longe ou perto da condição de sermos catador de material e nos indagamos: na condição de estudante ou em qualquer outra condição, quantas vezes a gente pensa que entendeu algo, e, na verdade, *repete com outras palavras o que os outros disseram*? Na condição de professora, quantas vezes exigimos dos nossos alunos apenas esse tipo de entendimento? Richard Palmer (1997) chama de *compreensão operatória* essa “mania” de *repetir com outras palavras o que os outros disseram*. Não seria necessariamente uma repetição, mas a possibilidade de trabalhar, de operar com alguns conceitos de modo “superficial”. Um tipo de compreensão que, apesar de absolutamente necessária na vida e mesmo nos processos formais de ensino e aprendizagem, por dominar, historicamente, com quase exclusividade, todo o cenário de aprendizagem em nossas escolas, se torna ineficaz.

Ficava claro que os currículos que pretendem atingir a *ampliação da esfera de presença do ser* precisam romper, também, a lógica hegemônica da compreensão operatória. São essas ideias que contaminam fortemente nossas compressões sobre currículo criando um turbilhão de questões: como pensar um currículo que, fugindo da busca de um modelo ideal e pré-estabelecido de professor, abrace, como princípio, a ideia singular do *tornar-se*? Quais são as possibilidades de se criar cenários fecundos ao acontecimento de *experiências*? Um cenário dito fecundo não garante *experiências*. *Experiência* não é algo controlável, nem é facilmente identificável. Trabalhar com *experiência* supõe abrir mão das garantias para lidar com a noção de condições de possibilidade. Toda essa inquietação, em ambiente propício a curiosidade que forma o gosto, leva a emergência de uma questão central: *em um currículo/curso de formação, o que possibilita experiências que ampliam a esfera de presença do ser?*

Neste ponto, em que o pensar atinge nuances mais voltadas ao “prático”, surge a necessidade de voltar os rumos da discussão para a *desculturalização* do ensino denunciada por Teixeira Coelho. Segundo ele, falta, aos mais diversos processos de ensino e aprendizagem, a *experiência do difuso e do indeterminado*. Que currículos possibilitam experiências do difuso e do indeterminado?

Se o apenas mostrado não basta, se o determinado não é suficiente, somos remetidas à Ferreira Gulart que, em conhecida frase, profetiza: *a arte existe por que a realidade não basta*. Este momento, para nós, foi o fortalecimento teórico de uma de nossas *invenções*: nos currículos não bastam propiciar/mostrar o saber sobre o conhecimento socialmente produzido, é preciso ir além, e um bom modo é incluir a *arte*. Não nos referimos aqui à introdução da arte em nossos currículos como mais um âmbito do conhecimento socialmente produzido, assim como o científico e o filosófico, mas como possibilitadora de vidas em que a realidade não baste. Em algumas das práticas curriculares de nosso grupo intentamos trazer a arte através da literatura, do cinema e, também, da música, das artes plásticas como possibilidade de *ampliação da esfera de presença do ser*. Práticas que se iniciaram timidamente e que foram nos seus a-com-teceres tomando dimensão que ultrapassava os pensares teóricos.

Foi necessário, então, como em um ciclo que é o outro do mesmo, voltarmos ao *gosto*. E vale repetir o entendimento de Montesquieu: “a vantagem de descobrir com sutileza e presteza a medida do prazer que cada coisa deve dar aos homens”. Com isso, vemos que a *experiência* do prazer e desprazer é fundamental para o desenvolvimento do *gosto*. Reiteramos que *gosto* é algo formado; não é inato. E podemos formá-lo pelas artes. Como escreveu Jorge Coli sobre a frequência da arte:

[...] na nossa relação com a arte nada é espontâneo. Quando julgamos um objeto artístico dizendo “gosto” ou “não gosto”, mesmo que acreditemos manifestar uma opinião “livre”, estamos na realidade sendo determinados por todos os instrumentos que possuímos para manter relações com a cultura que nos rodeia. “Gostar” ou “não gostar” não significa possuir uma “sensibilidade inata” ou ser capaz de uma ‘fruição espontânea’ – significa uma reação do complexo de elementos culturais que estão dentro de nós diante do complexo cultural que está fora de nós, isto é, a obra de arte (COLI, 2006, p. 119).

Coli (2006) também nos diz que para conseguirmos dialogar com a obra de arte é necessário enriquecer esse contato. A fruição não é imediata, espontânea, um dom. Pressupõe um esforço. A arte exige um conjunto de relações e de referências complexas. Pensamos, então, que ampliar nossos repertórios é uma possibilidade de enriquecer esse contato.

Porém, esse discurso das *artes* no currículo pode ser um discurso fácil, ingênuo que povoa nossos discursos publicitários, oficiais ou não, de incentivo a leitura, pelos quais tudo é maravilhoso e fácil. Tentando fugir a esse discurso, é também em Jorge Coli que encontramos algumas pistas que corroboram com nosso argumento: “é importante lembrar, portanto, que a viagem ao mundo da arte não ‘melhora’ nossa relação com o mundo. Mas o fato é que, se não melhora, ela transforma essa relação, tornando-a mais complexa, mais rica” (*idem, idem*, p. 113).

Também, em Teixeira Coelho (2008, p. 104): “A cultura prolonga a natureza, a cultura sublima a natureza, espiritualiza a natureza mas da natureza não se descola”. Então, somos levadas a pensar que, assim como a luz e a sombra se imbricam, o bom e o mau, o melhor e o pior estão contidos na *ampliação da esfera de presença do ser*, ou seja, existem em potência. Como bem lembra Calvino (1990, p. 147): “todas... já estão presentes neste instante, contidas uma dentro da outra, apertadas espremidas inseparáveis”. *Ampliar a esfera de presença do ser* não implica, necessariamente, que seremos pessoas melhores.

Na manhã do dia em que assassinou John Lennon, David Chapman havia comprado um exemplar (mais um, parece) de *The catcher in the rye*, de Salinger, e o tinha consigo no momento do crime. Como alguém que se propõe ler um livro como esse pode cometer um crime contra uma pessoa como aquela? E um seqüestrador foi preso em São Paulo, na casa onde mantinha seus reféns, enquanto lia Tolstoi... (COELHO, 2008, p. 92)

E perdendo nossa ingenuidade em relação à *ampliação da esfera de presença do ser*, começamos a questionar algumas referências e ideias que nos são muito caras... Pensamos em todo o trabalho que desenvolvemos com literatura, com cinema... Diz Calligaris (2005) que os livros nos ensinam a sonhar e ser gente. E nós contra-argumentamos que os mesmo livros também podem nos levar a sonhar demais - que o diga Dom Quixote de La Mancha -; que os mesmos livros podem alimentar a vaidade, a imaginação, criando ilusões neuróticas que podem gerar aspirações impossíveis e um desgosto pela vida - que o diga a Madame Bovary (isso tem até nome: bovarismo). Apostamos na arte, e concordamos com Montesquieu que a arte vem em nosso socorro... Mas a mesma arte e cultura que podem dar sentido à vida, também podem tornar a existência insustentável...

Encontramos amparo em Vattimo que em seu livro *O fim da modernidade* nos chama a uma nova filiação: a do *fundamento fraco*. Há uma intensa herança, ao menos ocidental, de essencialidades, de crenças no poder do homem como construtor da história que leva às mais diversas intolerâncias. E que nos processos de ensino e aprendizagem formal tem levado a grandes frustrações.

A proposta de Vattimo é que nos desloquemos do centro (a centralidade do poderoso sujeito) para X (o “X” como incógnita é variável). Estaríamos, assim, ancorados no niilismo consumado, defendido, com amparo em Nietzsche, por este autor.

Deve-se falar na minha opinião, de uma “ontologia fraca” como única possibilidade de sair da metafísica ... Pode ser que nisso resida ... a chance de um novo, fracamente novo, começo. (VATTIMO,2007,p.190)

E nós, em educação, amparados em fortes fundamentos, estamos sempre em busca da forma mais correta, da melhor forma, mesmo quando o discurso é a negação disso... Para que vamos à escola, à universidade? Para sermos mais e melhor. E em nome disso, a gente tem que buscar justificativa para ter filmes na escola; para ter literatura, física, química, matemática...

Começamos, então, a questionar a educação, a vida, o mundo – e parece que escutamos, ao longe, Nietzsche nos dizendo que tudo isso é perda de tempo, falatório estéril e inútil... Lembramos novamente da Madame Bovary, para que tanta cultura e arte? Para levar uma vida angustiante, atormentada pelo que gostaria de ser e de ter? Lembramos também da personagem

Hannibal Lecter:<sup>5</sup> um homem muito culto, mas um assassino dos mais cruéis (como é possível ser tão culto e fazer uma coisa dessas? Como é possível fazer uma coisa dessas ser tão culto?).

Isso nos puxa o tapete, nos tira o chão; é um tapa na cara! Mas talvez seja para isso que a gente estude tanto, leia, tanto: para levar um tapa na cara e perceber o óbvio. Para que filosofia, artes, literatura, ciência, matemática? Para que *ampliar a esfera de presença do ser*? Talvez só para preencher os nossos dias e dizer que os seres humanos têm uma existência. Talvez para preencher as nossas cabecinhas durante as somas de dias das nossas vidas, em resumo: para ter o que fazer com essa tal inteligência, racionalidade e sensibilidade... Então, tudo isso não serve para nada; mas esse nada pelo menos nos deixa ocupados e a gente acha que a vida e o mundo ficam mais interessantes. Mas é tudo invenção! E o que na vida não é invenção?

Pensar a *ampliação da esfera de presença do ser* nos levou a toda essa efervescência em relação à Educação. Efervescências que ocorreram, também, quanto ao próprio termo. Vejamos:

Essa nossa *intensa elaboração discursiva* não se fez sem a presença de outros pesquisadores do grupo. Como no grupo trabalhamos com referências diversas, com bases epistemológicas distintas, não foi motivo de estranhamento quando fomos questionadas por colegas do grupo de pesquisa, estudiosas de Heidegger, sobre a incoerência do termo *ampliação da esfera de presença do ser*. Argumentavam que, pela linha heideggeriana, *o ser já é pré-sença – Dasein –*, e ao falar em *presença do ser*, se estaria entificando o ser. Decidimos, então, conversar por e-mail com quem nos apresentou a expressão - Teixeira Coelho. De acordo com ele,

[...] o termo “presença” remete a uma dimensão existencial, da experiência fenomenológica, que é que importa nessa perspectiva. Embora a ampliação dessa esfera implique obviamente a ampliação de todo o ser, não se trata, no primeiro instante, de uma ampliação imaginária, metafísica, religiosa, política, social, mas da ampliação da presença do ser (COELHO, 2009, Comunicação on-line).

---

<sup>5</sup> Hannibal Lecter é uma personagem de ficção elaborada pelo escritor Thomas Harris, que surgiu pela primeira vez no livro *Dragão Vermelho* (1981). As aventuras de Hannibal continuaram em *O Silêncio dos Inocentes* (1991), *Dragão Vermelho* (2002) e em *Hannibal* (2001). Os livros foram adaptados para o cinema.

Teixeira Coelho nos traz a fenomenologia. Mas Heidegger também não é fenomenológico?! Recorremos ao que Roseli Sá (2004), integrante do grupo, escreveu a respeito, em seu estudo da obra de Heidegger. E percebemos que a argumentação da incoerência do termo *presença do ser* também procede.

*A pre-sença não é um ente que ocorre entre outros entes. Heidegger esclarece que, ao contrário, do ponto de vista ôntico, ela se distingue pelo privilégio de, em seu ser, isto é, sendo, estar em jogo seu próprio ser. E adverte que também pertence a essa constituição de ser da pre-sença a característica de, em seu ser, isto é, sendo, estabelecer uma relação de ser com seu próprio ser, o que significa que a pre-sença se compreende em seu ser, isto é, sendo. Assim, a pre-sença “não significa simplesmente sendo um ente, mas sendo no modo de compreensão do ser”. Por outro lado, “[...] A compreensão do ser é em si mesma uma determinação do ser da pre-sença. O privilégio ôntico que distingue a pre-sença está em ser ela ontológica” (SÁ, 2004, p. 32).*

Cada uma destas argumentações torna-se procedente em função de suas referências. Entre a *ampliação da esfera de presença do ser* proposta por Teixeira Coelho, a *ampliação da esfera de pré-sença* proposta pelas colegas estudiosas de Heidegger, a ideia em sua origem de *ampliar a esfera de presença da alma* de Montesquieu, resolvemos ser fiel ao autor, Teixeira Coelho, que nos permitiu com seu texto o nosso emprenhar no conceito. Decisões são sempre, por mais que não o deseje nossa vã racionalidade, quase aleatórias.

O termo *ampliação da esfera de presença do ser* tem sua gênese no iluminista Montesquieu. E da perspectiva iluminista a gente amplia para saber mais, saber melhor, para ser melhor... Mas, se a *experiência* é condição de possibilidade para outras *experiências*, isso não quer dizer, necessariamente, que sejam *experiências* melhores. Entretanto, parece que somos forçados a dizer que tornam melhores as nossas *experiências* para justificar a existência da escola, da universidade, do currículo. A gênese da escola é progressista, não?! Para que vamos à escola, à universidade, senão para saber mais e melhor, senão para sermos mais e melhor? Desestruturamo-nos quando uma pessoa culta e letrada comete uma barbárie, porque é como se a vida nos dissesse que toda essa ênfase na *formação*, numa boa *formação*, não é garantia de nada. Mas preferimos acreditar – porque é mais confortável, porque angustia menos – que a questão não é inerente ao formar-se, mas que é uma anomalia. Por isso, inspirando-nos em trabalho anterior (CARVALHO, 2001, p. 101),

que diz que “a crise da modernidade não surge como a negação –se entendida como a necessidade de abandonar – dos princípios da modernidade, mas da descoberta, bem retratada na imagem, de que a luz também traz sombras”. E foi nos perguntamos pela área de sombra da *ampliação da esfera de presença do ser* que nossa compreensão se tornou menos ingênu... Encontramos abrigo em Prigogine para defender um currículo pensado a partir de eventos e não de leis:

... as leis fundamentais exprimem agora possibilidades e não mais certezas. Temos não só leis, mas também eventos que não são dedutíveis das leis, mas ATUALIZAM as suas POSSIBILIDADES. (PRIGOGINE, 1996, p.13).

O campo das atualizações (concretizações) é sempre mais pobre que o praticamente infinito campo das possibilidades. É uma aposta. Um risco. Apostar lidando com educação, lidando com vidas, é perigoso... Mas existe algo mais perigoso que viver?

Resta-nos aceitar nossas invenções. Então, continuemos inventando (currículo, ideias, teorias... o mundo...) e aceitemos os riscos. Inspirando-nos numa declaração do bibliófilo José Mindlin, dizemos que um mundo sem literatura, sem filosofia, sem arte, sem ciência é um mundo no qual não gostaríamos de viver. E uma educação sem literatura, sem filosofia, sem arte, sem ciência, é uma educação a qual não gostaríamos de fazer.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. S. Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARTHES, Roland. *A Aula*. São Paulo: Cultrix, 2004.

CALLIGARIS, Contardo. Saber ler e escrever. In: **Folha de São Paulo**: São Paulo, 27 de outubro de 2005. Caderno MAIS!

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARVALHO, Maria Inez. *Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antônio de Jesus: possibilidades, atualizações, singularidades, transições*. Tese (Doutorado em

Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159 a 168, jan./jun., 2008

COELHO, Teixeira. A cultura como experiência. In: RIBEIRO, Renato Janine (org.). **Humanidades: um novo curso na USP**. São Paulo: EDUSP, 2001.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 10ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. **O gosto**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

MUSIL, Robert. **O jovem Törless**. Tradução de Lya Luft. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

PALMER, Ricahrd E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1997.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas - tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: Edi. UNESP, 1996.

SÁ, Maria Roseli Gomes de. *Hermenêutica de um currículo: o curso de pedagogia da UFBA*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# **MESTRADO PROFISSIONAL: cenários e singularidades em intervenções na educação**

**ANA LÚCIA GOMES DA SILVA**

Doutora em Educação pela Ufba, professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia - Uneb, líder do grupo de pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos- Difeba/ Uneb e pesquisadora do Grupo de pesquisa Docência, Narrativa e Diversidade - Diverso/Uneb.  
E-mail: analucias12@gmail.com

**MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SÁ**

Doutora em Educação pela Ufba, professora associada da Universidade Federal da Bahia, líder do grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores – FEP.  
E-mail: roselisa.rds@gmail.com

## RESUMO

O texto em tela apresenta, de modo panorâmico, o Mestrado Profissional em Educação – MPE no cenário da educação brasileira e suas singularidades na formação de profissionais da Educação no que tange a Universidade no contexto da Educação Básica, aproximando as preocupações da academia às das redes educativas. As questões sobre as especificidades e as singularidades dos Mestrados Profissionais em Educação são discutidas a partir de ações formativas desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em *Educação e Diversidade* da Universidade do Estado da Bahia – PPED/Uneb e em *Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas* da Universidade Federal da Bahia – Ufba, parceiros que tecem em rede sua articulação com a Educação Básica. Os referidos Programas objetivam consolidar a convergência de suas trajetórias acadêmicas e profissionais em torno do campo da formação de professores da Educação Básica, e do fortalecimento das relações entre instituições educacionais das redes de ensino pública por meio do desenvolvimento de ações coletivas, da realização de projetos de pesquisa colaborativa e interventiva e a pesquisa devidamente articulada com os demais componentes curriculares. Apresenta, ainda, algumas atividades curriculares que articulam ensino e pesquisa cujas dinâmicas conferem singularidade a cada um dos Programas, ao privilegiar a ação colaborativa e empoderamento nos Ateliês de Pesquisa e da investigação em/com redes nas Oficinas. Conclui-se que os Mestrados Profissionais enfocados demarcam suas singularidades na dinâmica dos acontecimentos a partir da ação cotidiana de discentes e docentes, das relações institucionais, do entorno das intervenções realizadas ou em andamento, que se atualizam continuamente, deixando emergir seus modos de ser, de aprender e de fazer pesquisa, ensino e extensão e que se torna necessário fazer circular e dar visibilidade às pesquisas produzidas cujos objetivos centrais são intervir pedagogicamente em contextos pedagógicos de diversidade, buscando contribuir de modo qualificado e contextualizado para a melhoria da Educação Básica baiana e brasileira.

**Palavras-chave:** Mestrado Profissional em Educação. Educação Básica. Pesquisa em rede. Singularidades.

## INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Educação – MPE vem se firmando no cenário da educação brasileira como uma alternativa de resposta a demandas de formação e qualificação profissional por meio de estudos pós-graduados *stricto sensu* que permitam a incorporação, nesse processo formativo, da pesquisa não como um fim em si mesma, mas como uma possibilidade de intervir diretamente nos processos educativos em que atuam os profissionais em formação.

A instituição dos mestrados profissionais só se efetivou na década de 90, em meio às polêmicas que se estendem até a atualidade quanto a sua efetividade no que tange à formação em pós-graduação, nível de ensino em cuja gênese e, segundo Tânia Fischer – uma das lideranças na defesa dos mestrados profissionais –, prevalece o viés acadêmico justificado pela necessidade de qualificar pessoal para o ensino superior e de institucionalizar a pesquisa.

A esse respeito, clamava a professora em 2005:

A pós-graduação brasileira vive, desde o seu início, uma espécie de síndrome bipolar entre valores, padrões e critérios de ensino e avaliação estritamente acadêmicos e as exigências de formação do mundo do trabalho. O mestrado profissional é a forma mais visível dessa disputa entre lideranças da comunidade acadêmica e das instituições que defendem tradições ou inovações como se fossem mutuamente exclusivas. (FISCHER, 2005, p. 25)

A área de Educação aderiu tardiamente à implantação desses cursos, seguindo a tradição de atribuir à formação continuada os processos formativos mais diretamente voltados à ação profissional e à formação acadêmica os estudos teóricos pautados na pesquisa científica, alimentando aquilo que Correia, em publicação de 1997, denominou de “crônica de uma relação infeliz” entre a formação – cujo campo seria tendencialmente tributário de discursos teóricos e epistemológicos normativos, gestionários e funcionalistas – e o mundo do trabalho; relação essa pautada pela existência de um desconhecimento instituído por parte de cada um dos mundos, da lógica que estrutura o outro. (CORREIA, 1997).

Certamente houve mudanças no cenário educacional brasileiro após essas formulações críticas. Em relação aos mestrados profissionais foram muitos os momentos de discussões no âmbito da Capes e dos programas de pós-graduação, assim como insistentes os apelos dos profissionais da educação, notadamente em função da ampliação vertiginosa da oferta de cursos de graduação após a vigência da Lei Nº 9394/96, a LDB, por uma formação qualificada que privilegiasse as experiências do mundo do trabalho como saberes legítimos.

A própria área de Educação na Capes, já na primeira década do século XXI passou a animar os Programas de Pós-graduação a criarem mestrados profissionais, em tentativa de articular as instâncias acadêmicas de formação com o mundo do trabalho docente no âmbito da educação básica. Assim, ante a demanda contínua para formação profissional docente na Bahia, foram criados os cursos de mestrados profissionais aqui enfocados: o Mestrado Profissional em Educação *Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas* da Universidade Federal da Bahia – UFBA, em 2013; e o Programa de Pós-Graduação em *Educação e Diversidade* - PPED da Universidade do Estado da Bahia - Uneb/Jacobina, em 2014.

Estamos ainda aprendendo sobre Mestrado Profissional em Educação, no geral e em particular nos MPED-Uneb e MPED-Ufba, e essa é a principal razão que nos anima a escrever este texto que traz muitas interrogações, para aprender e tecer juntas/os novas formas de saber/fazer em educação, sem medo de dizer, como Cecilia Meireles (2001), que “Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem, e que amanhã recomeçarei a aprender”.

Foi que nos instigou a adentrar no Mestrado Profissional em Educação e com ele (des) aprender, dessacralizar verdades e buscar experiências que nos possibilitem novas construções, que pela própria natureza da sua dinamicidade e precariedade, nos traz mais dúvidas que certezas.

Não temos respostas, mas temos fome. Esta fome tem nos conduzido a buscar respostas e argumentos, tecendo nossos caminhos e caminhadas para melhor realizarmos nossas pesquisas e nosso trabalho na docência universitária de modo a construir um percurso metodológico próprio

e apropriado às singularidades e especificidades dos produtos de pesquisa gerados nos MPE<sup>1</sup>. Afinal, quem forma o formador? Vamos formando-nos continuamente, forjados pelos desejos, pelas fomes e necessidades.

Nosso percurso de saber/fazer vem sendo gestado e aprimorado com a interlocução entre docentes e discentes dos dois cursos, parceiros que procuram tecer uma rede em construção efetiva, por meio da participação em reuniões, fóruns, a exemplo do Fórum dos Mestrados Profissionais em Educação - FOMPE<sup>2</sup>; e nas bancas de qualificação e defesa e nos diversos eventos acadêmico-científicos que abordem temas caros aos estudos dos mestrados profissionais.

Em dois eventos desses Programas foram levantadas questões que suscitaram a escrita deste texto: III Seminário de Formação em Exercício de Professores – SEMFEP, promovido pelo Grupo de Pesquisa FEP, cujas líderes compõem a coordenação do MPED-Ufba, com temática geral sobre a “Relação entre a Universidade e a Educação Básica”; e a Jornada Acadêmica do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, com o tema “Inovação e pesquisa em Mestrado Profissional: cenários e singularidades para a intervenção na educação”. Nesse último, a principal indagação foi: quais as especificidades e as singularidades dos Mestrados Profissionais em Educação? Uma das questões trazidas para este texto para, a partir da inquirição a nossos cursos, suscitar

---

1 A modalidade Mestrado Profissional deve apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. Para isto, uma parcela do quadro docente deve ser constituída de profissionais reconhecidos em suas áreas de conhecimento por sua qualificação e atuação destacada em campo pertinente ao da proposta do curso. O trabalho de conclusão final do curso (TCFC) deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos, conforme reza o 3º parágrafo da alínea IX do Artigo 7º da Portaria Normativa número 7 de 22/06/2009. Para maior aprofundamento Cf. <http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes>. Acesso em 19 de setembro de 2015.

2 O Fórum Nacional de Mestrados Profissionais em Educação – FOMPE, foi criado em 2014 como espaço importante para as discussões sobre os Programas de Mestrados Profissionais em Educação – MPE, momento em que o Brasil comportava 25 programas e todos com imensa necessidade de abordar sobre suas angústias, desafios, perspectivas e singularidades, bem como sobre as especificidades que envolvem o funcionamento dos Mestrados Profissionais, especialmente, quando se fala em Mestrados Profissionais na área de Educação. O FOMPE é um Fórum sem fins lucrativos, que congrega os Programas de Mestrados Profissionais em Educação, *stricto sensu*, com coordenadores, professores e estudantes vinculados a esses programas, considerando as redes de ensino que permeiam a Educação Básica, o ensino profissionalizante, o ensino superior e outras que incorporam profissionais da educação. Para maior aprofundamento consultar [http://www.fompe.caedufjf.net/?page\\_id=11](http://www.fompe.caedufjf.net/?page_id=11)

discussões. Afinal, estamos afinadas com os versos da poetisa Adélia Prado em seu poema *Tempo*<sup>3</sup> “[...] não quero faca nem queijo. Quero a fome”.

## 1. DAS ESPECIFICIDADES E SINGULARIDADES DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO

O que singulariza o MPE? O que o torna único? Começamos por essas indagações, as mesmas que animaram nossos debates por ocasião da Jornada Acadêmica 2015 do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina, cujo tema central, Inovação e Pesquisa em Mestrado Profissional: cenários e singularidades para a intervenção na Educação, objetivava discutir especificidades e singularidades que competem ao Mestrado Profissional. Em nossas reflexões consideramos que “a singularidade do Mestrado Profissional é permitir que as singularidades se revelem”. É não pretender generalizações.

Conferimos depois que essa afirmação estaria em consonância com as proposições do FOMPE de dar o destaque às singularidades, considerando “o MPE como um espaço formador singular e que acata as peculiaridades globais”. Assim, a palavra singularidade coloca-se na gênese dos Mestrados Profissionais em Educação. Mas, considerando que as singularidades se manifestam na imanência, de sorte que não se catalogam ou se definem previamente, como levantar singularidades?

Ao discutir *Individualidade e Singularidade nas correlações Mente / Corpo* Barata (2008) considera que a singularidade “dispõe de uma pregnância própria com que se mostra”; resiste, portanto, ao reconhecimento. Embora seja uma discussão em outro âmbito, essas formulações podem nos mostrar que é na dinâmica dos acontecimentos que constituem o percurso formativo conferido pelos nossos cursos que poderemos, quiçá, perceber possíveis singularidades.

Entretanto, para suscitar essa percepção, começemos pelo que nos especifica na condição de programas de Mestrado Profissional.

---

3 Disponível em: <https://sergiodantas.wordpress.com/2010/10/07/tempo-por-adelia-prado/>. Acesso em 17 de setembro de 2015.

Os referidos programas objetivam consolidar a convergência de suas trajetórias acadêmicas e profissionais em torno do campo da formação de professores da Educação Básica e do fortalecimento das relações entre instituições educacionais das redes de ensino e da universidade, e concebem a docência como prática social contextualizada envolvendo questões políticas, históricas e culturais, enfatizando as práticas como elementos basilares dos processos de ensino e de aprendizagem. Voltam-se para as políticas e práticas escolares, atentando para as questões locais em conexão com as demandas globais e a *episteme* contemporânea da formação profissional no que concerne à centralidade das experiências formativas, o que representa uma tentativa de subsidiar práticas escolares pautadas na valorização das diferenças, do múltiplo, do inovador e do anverso. A área prioriza o estudo da diversidade, visando fortalecer as bases teóricas dos educadores, aprimorar a atuação formativa e propiciar a inovação pedagógica e a formação continuada.

Os MPE têm como questão central a problemática da profissionalização dos educadores para atuarem com as diversidades e singularidades socioeducativas e culturais da Educação Básica, enfatizando os objetivos de trabalhar em favor da qualificação dos educadores para atuarem com as diversidades e qualificar profissionais para intervir, pedagogicamente, nas realidades educacionais de diversidade e desigualdade social.

Tais requisitos possibilitam a redução da distância entre o saber e o fazer, a concepção e a execução, de modo a favorecer ações continuadas e sistêmicas por parte dos profissionais da Educação Básica em seus espaços de atuação, notadamente as redes municipais e estaduais de ensino. Pesquisadores/as encaminham as ações junto com os sujeitos das redes de ensino, realizando a pesquisa com estes, cujo protagonismo se revela nas ações tecidas em rede.

Em suma, poderíamos considerar que os cursos apresentam certas singularidades das quais poderíamos destacar: a ênfase na articulação entre a Universidade e a Educação Básica, o desenvolvimento de ações coletivas e em rede, a realização de projetos de pesquisa colaborativa e interventiva e a pesquisa devidamente articulada com os demais componentes curriculares.

A seguir, relataremos duas experiências de cada um dos Programas – UNEB e UFBA -, elucidando melhor estratégias de pesquisas realizadas pelo corpo docente e discente desses MPE.

## 1.1. Co-autoria, ação colaborativa e empoderamento nos Ateliês de pesquisa

No âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Uneb, acreditamos que a pesquisa-ação colaborativa seja a mais adequada ao propósito do curso, cujos objetivos são o empoderamento dos sujeitos para que, como co-autores das pesquisas/atividades, dêem continuidade às ações, mesmo com a finalização das atividades desenvolvidas pela universidade e pelos pesquisadores por todo o percurso da pesquisa.

Nesse sentido, um aprendizado para professores e estudantes que merece destaque foi a realização dos Ateliês I e II<sup>4</sup> - componentes curriculares por meio dos quais a teoria e a prática mostram-se como fenômenos de uma mesma realidade e, por isso mesmo, imprescindíveis e indissociáveis ao ensino, pesquisa e extensão. No ano de 2015 os Ateliês contaram com a participação de estudantes do MPE da Ufba e do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicada à Educação – Gestec, também da Uneb, que, numa troca significativa, debateram seus projetos de pesquisa e socializaram experiências em rede colaborativa. O campo de pesquisa literalmente “nos inunda” e nele, pela primeira vez, nos percebemos pesquisadores e pesquisadoras ávidos por conhecer investigar, aprender, socializar.

A concepção de Ateliê de pesquisa dialoga com Teixeira Filho e Silva (2015, p.9) e se alicerça na compreensão de um espaço formativo em que se tece coletivamente, portanto, colaborativamente. É o lugar como espaço-tempo auto formativo, cujo trabalho é produzido por pessoas/profissionais com vontade de criar [...]. Um espaço que nos provoca a produzir a partir da pesquisa, tendo-a como princípio educativo, cognitivo, formativo, colaborativo, de reflexão e avaliação constante sobre a prática pedagógica. Uma pesquisa engajada e implicada com o outro e com os resultados advindos dela para uma mudança da realidade em que nos inserimos, seja qual for a dimensão da mudança ali implantada. Se em maior ou menor escala, o que nos importa é que tenha continuidade, que se revele fecunda para continuar empoderando os sujeitos que dela tomam parte.

Pesquisadores em conjunto com os sujeitos das pesquisas nas redes de ensino tomam parte como autores implicados com suas pesquisas e seus territórios de identidades, apresentam temáticas que dizem respeito às demandas locais e regionais e se debruçam sobre os métodos/

---

4 Para maior aprofundamento acessar o portal do Mped [www.mped.uneb.br](http://www.mped.uneb.br).

instrumentos de construção dos dados/dispositivos de pesquisa, sem deixar de problematizar cada um deles, caracterizando-os, apontando as vantagens e limitações, suas elaborações, seus usos, suas análises e pré-testagem, considerando seu tema de pesquisa, seu objeto de estudo, proposta de intervenção e resultados esperados pela pesquisa, deixando claro que nenhum método, nenhum instrumento será capaz de apreender a dinâmica e pluralidade da realidade em seus mais complexos e multifacetados fenômenos e subjetividades.

Entre os principais objetivos dos Ateliês de Pesquisa<sup>5</sup>, destacamos: a) compreender a pesquisa como ato cognitivo, processo formativo e condição para o exercício crítico da docência; b) refletir sobre o modo de operar com o conhecimento a partir da compreensão de várias perspectivas epistemológicas; c) distinguir método das abordagens e técnicas de pesquisa, de modo a compreender suas dimensões, características, vantagens e limites na operacionalização da trajetória de pesquisa; d) apresentar panoramicamente os métodos de pesquisa, seus instrumentos e alternativas para construção de dados, a partir do objeto de estudo.

As reflexões realizadas, coletivamente, nos ateliês foram sistematizadas e resultaram em um produto final intitulado *Portfólio Virtual: construção e uso de dispositivos de pesquisa/instrumentos de pesquisa*, divulgados no Portal do Programa, já citado em nota explicativa.

## 1.2 Oficinas como espaços aprendentes de investigação em/com redes

A proposta do Mestrado Profissional em Educação *Currículo, linguagens e inovações pedagógicas* é trabalhar com redes educativas que busquem, em consonância com as intenções do curso, formar profissionais da educação capazes de compreender processos complexos do cotidiano escolar e, mais do que isso, intervir e atuar no desenvolvimento de planos de ação, projetos e programas inovadores voltados para a qualidade dos sistemas de ensino, escolas e organizações encarregadas de processos de formação humana. Essa intenção de conhecer e realizar intervenções inovadoras efetivas no ambiente escolar encontra respaldo na configuração da proposta curricular como um todo, orientada para um percurso de pesquisa construído no cotidiano dos espaços de atuação.

---

<sup>5</sup> Para conhecer programação dos Ateliês de Pesquisa e seus resultados, consultar portal Mped [www.mped.uneb.br](http://www.mped.uneb.br).  
<http://www.mped.uneb.br/wp-content/uploads/2015/10/PORTF%C3%93LIO-final-COMPLETO.pdf>

Há, porém, um componente curricular mais diretamente responsável pelas atividades investigativas e pela articulação com as redes: são as Oficinas<sup>6</sup>, ofertadas semestralmente como espaços para a orientação e o aprimoramento do trabalho de intervenção e de conclusão do curso, a fim de propiciar um mergulho crítico, embasado em estudos teóricos, no cotidiano dos diversos espaços das redes de ensino.

No terceiro ciclo do curso, em 2014, foi realizada a Oficina 3) *Pensando seu espaço de investigação da rede*, na qual foi desenvolvida uma atividade que possibilitou a escuta das redes de ensino envolvidas<sup>7</sup> e, ao mesmo tempo, contribuiu para os projetos de pesquisa de todos os mestrandos, num exercício de aprendizado colaborativo - a (Des) conferência. Como indica o próprio nome, mais do que fazer preleções sobre as pesquisas em andamento, essa atividade tem/teve como propósito, além de apresentar às redes os temas em estudo, prioritariamente, colher informações quanto ao pensar dos docentes sobre cada um dos temas, com discussões que mostressem que esses temas emergiram da constituição complexa de cada uma das redes. Por meio de instalações, de mesas de discussão inspiradas no *Word Café*<sup>8</sup>, de *posters* informativos sobre os diversos projetos de pesquisa, de dinâmicas diferenciadas nas vinte mesas correspondentes a cada um/a das/os mestrandas/os, criou-se um espaço de compartilhamento de informações, de reflexões conjuntas, de interações, trocas, em uma rede de saberes e experiências que circulam e se ligam num dado território, considerando as diferentes esferas da vida humana, sejam epistemológicas, sociais, políticas, sejam individuais, as quais não são separáveis quando produzimos conhecimentos, mas estão permanentemente enredadas umas às outras, configurando um “espaço aprendente” no dizer de Sá (2015).

Evidenciou-se, nessa atividade, a inspiração teórica de adoção de um caminho indutivo e de valorização da experiência nos processos investigativos, em que o fenômeno é identificado, interpretado/analísado e discutido em seu próprio espaço de atuação e, por ter caráter interventivo e envolver as redes em todas as etapas da investigação, passível de gerar ações coletivas no que

---

6 As quatro oficinas desenvolvidas ao longo do curso se intitulam: 1) Descobrimdo a rede; 2) Compreendendo espaços específicos da rede; 3) Pensando seu espaço de investigação da rede e 4) Escrevendo o seu espaço de investigação da rede.

7 A primeira turma do MPED-Ufba (2013-2014) envolveu docentes das redes públicas de três municípios do Território de Irecê, na Bahia: Lapão, Ibititá e Irecê.

8 A técnica “World Café” baseia-se no entendimento de que a conversa é o processo central que impulsiona negócios pessoais e organizações. Para maiores informações ver <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJKEM/article/view/1990> e <http://www.theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/>.

tange a inovações pedagógicas atreladas a políticas públicas de fortalecimento da formação nas redes de educação.

## **ARREMATANDO OS FIOS TECIDOS**

### **ENFIM, O QUE SINGULARIZA OS MPE?**

A contemporaneidade traz novos ares para a educação escolar a partir do princípio do saber solidário, contextualizado e emancipado, procurando incorporar o inesperado, o movimento, o acontecimento, o devir. É para essa realidade que precisamos formar os profissionais da educação, tomando como foco ações que levem à qualificação e ao aperfeiçoamento profissional para o desenvolvimento de ações interventivas que considerem o contexto e as diversidades, tendo em vista a inclusão.

Assim, a profissionalização dos educadores para atuarem com a diversidade passa necessariamente pela contextualização da ação docente situada, portanto em contexto, que se traduz numa necessária expansão-inserção físico-geográfica da Pós-Graduação voltada para as necessidades específicas do local e da profissão.

Os Mestrados Profissionais aqui enfocados demarcam suas singularidades na dinâmica dos acontecimentos a partir da ação cotidiana de discentes e docentes, das relações institucionais, do entorno das intervenções realizadas ou em andamento, que se atualizam continuamente, deixando emergir seus modos de ser, de aprender e de fazer pesquisa, ensino e extensão.

Formatos diversos, inovações e criatividade vêm sendo a tônica das pesquisas dos MPE, a exemplo dos programas já citados neste texto<sup>9</sup> e de inúmeros outros com os quais mantemos interlocuções. Também nos foi possível inferir das experiências apresentadas neste texto, que cada uma delas a seu modo, incitaram os sujeitos envolvidos a lerem o mundo dialeticamente, a fim de buscar compreensões para suas contradições, subjetividades, não neutralidade,

---

<sup>9</sup> Para maior aprofundamento, visitar os portais do Programas nos endereços eletrônicos: [www.mped.uneb.br](http://www.mped.uneb.br); [www.uneb.br/gestec](http://www.uneb.br/gestec); <http://www.mpe.faced.ufba.br/>.

imparcialidade, num movimento singular de busca e aceitação de outros referenciais para a compreensão do mundo na contemporaneidade, quer nas mudanças imprimidas, quer nos critérios e procedimentos empregados na produção das pesquisas – em construção por todos nós – quer pelo reconhecimento de outros discursos válidos para se produzir conhecimento.

Nesta perspectiva as experiências singulares que vem sendo gestadas pelos MPE nos impulsionam ainda a reiterar as aprendizagens colaborativas e em rede e registrar que nenhum método pode ser privilegiado ou empregado com segurança, nem descartado antecipadamente, já que o desafio é criar formas próprias de investigar a realidade educacional em seu contexto.

Outros aspectos, mostrados pelas pesquisas concluídas ou em andamento, também merecem destaque na composição do cenário dos MPE, a saber:

- a) Entender como os diversos sujeitos da pesquisa podem contribuir para que a partir da saída do pesquisador/a de cena, continuem e construam um legado que os mobilize continuamente a investigar, reconfigurar, avaliar e intervir em sua realidade;
- b) Acompanhar os lócus das pesquisas e suas ações depois de concluído o mestrado, a fim de potencializar as intervenções e apontar os resultados advindos de cada ação em diferentes territórios de abrangência dos MPE;
- c) Desenvolver a ação colaborativa entre programas, envolvendo discentes e docentes em prol do desenvolvimento de propostas coletivas, configurando a articulação em redes;
- d) Fortalecer a articulação entre pesquisa, ensino e extensão;
- e) Insistir no caráter interventivo das investigações, pela possibilidade de contribuir com ações políticas nos diversos contextos de atuação.

Por fim e para não concluir, mas amarrar alguns fios, esperamos, pois, que a partir deste “movimento virtuoso”, da pesquisa em rede, possamos fazer circular e dar visibilidade às pesquisas produzidas, tendo como objetivos centrais intervir pedagogicamente em contextos de diversidade, buscando contribuir de modo qualificado e contextualizado para a melhoria da Educação Básica baiana e brasileira.

## REFERÊNCIAS

BARATA, André. **Individualidade e singularidade nas correlações Mente / Corpo**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008. Coleção Artigos LusoSofia. Disponível em [http://www.lusosofia.net/textos/barata\\_andre\\_individualidade\\_singularidade\\_mente\\_corpo.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/barata_andre_individualidade_singularidade_mente_corpo.pdf). Acesso em 18/02/2016.

CORREIA, José Alberto. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, Rui. (Org). **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997. p. 13 – 41.

CRUZ, Damário da. **Todo risco: o ofício da paixão**. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 1993.

FISCHER, Tânia. **Mestrado profissional como prática acadêmica**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005.  
<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/74>

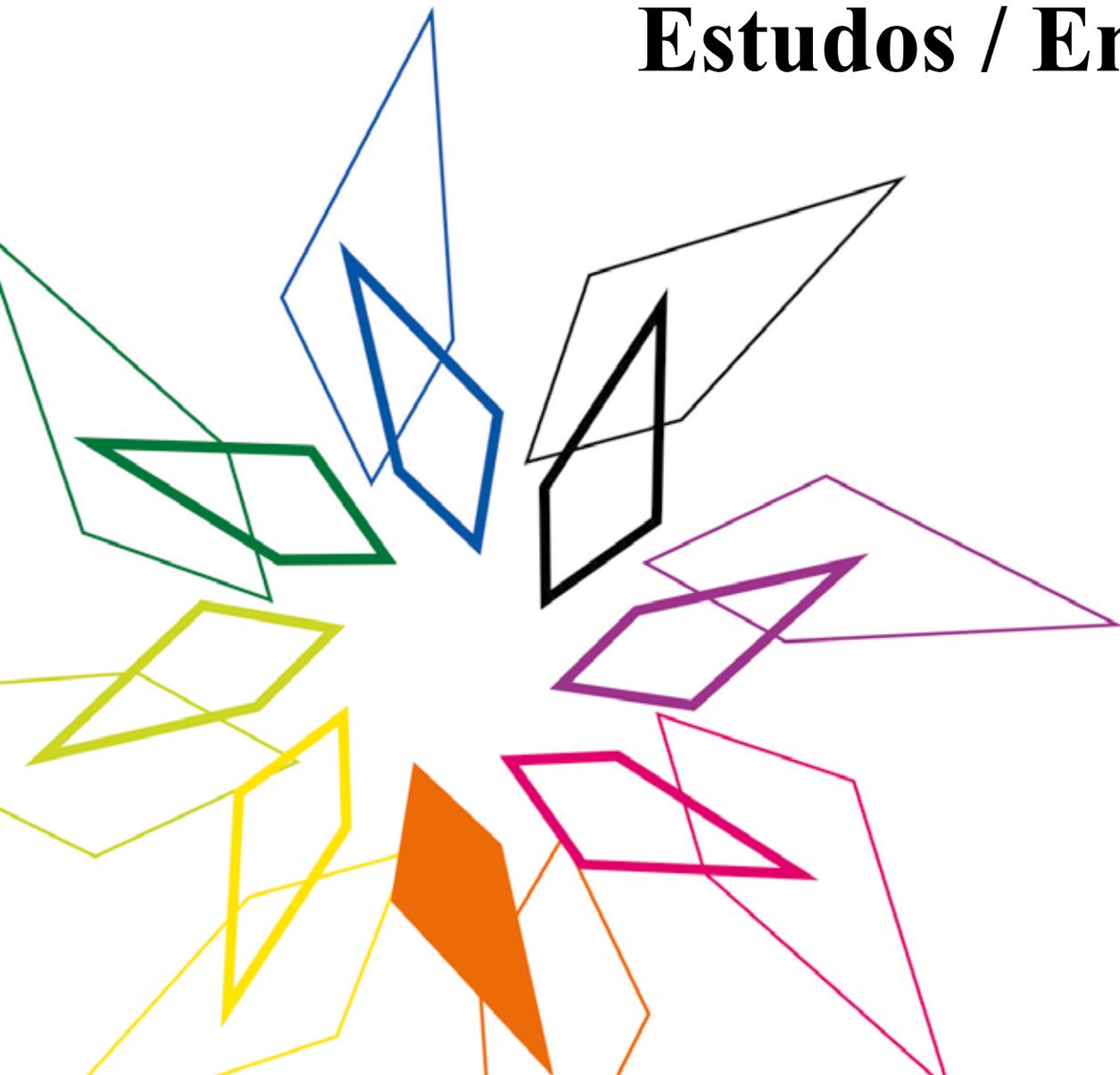
MEIRELES, C. **Poesia completa**. Volume 1. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Narrativas curriculares e o cotidiano como espaço aprendente. In: RIOS, Jane Adriana V. P. (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 229-246.

TEIXEIRA FILHO, Roberto Santos; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. A Abordagem da educação sexual nos livros didáticos de biologia. Anais do II Colóquio Docência e Diversidade Na Educação Básica: políticas, práticas e formação 19 a 21 de maio de 2015. ISSN: 2358-0151.



# Estudos / Ensaaios



# **ASSISTÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM UMA CLÍNICA- ESCOLA**

**MARIA TEREZA COSTA BARAÚNA**

Terapeuta Ocupacional. Mestre em Educação. mtbarauna@gmail.com

**MÁRCEA ANDRADE SALES**

Professora Adjunto Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Educação. Professora Pesquisadora do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC UNEB. masales@uneb.br



## RESUMO

Esse texto decorre de uma pesquisa de Mestrado Profissional que aconteceu na Clínica-Escola de Fonoaudiologia Jurandy Gomes do Aragão - Universidade do Estado da Bahia, CAMPUS I - Salvador/BA, vinculada ao curso de Fonoaudiologia do Departamento de Ciências da Vida. Aqui, discutimos aspectos da formação do profissional de saúde, articulados sob os eixos da sustentabilidade e cidadania, entendendo que esses eixos são elementos fundantes para prática com visão crítica em relação ao mundo, ao país e suas contradições. A partir da perspectiva de sustentabilidade no contexto contemporâneo, defendemos a necessidade de assegurar o prosseguimento da reforma sanitária brasileira e promover a consolidação do Sistema Único de Saúde - SUS. Com tal intento, essa pesquisa investigou as práticas de assistências desenvolvidas na Clínica-Escola de Fonoaudiologia Jurandy Gomes do Aragão da Universidade do Estado da Bahia, observando se essas práticas estão em consonância com o que preconizam as políticas públicas de saúde, ou não, e se respondem aos desafios impostos à Universidade pública. Com os resultados da pesquisa, intentamos desenvolver um planejamento de intervenção junto aos sujeitos da pesquisa para, a partir das contribuições deste estudo, fomentar discussão sobre o desenvolvimento de uma cultura que transcenda a fragmentação e a individualização do trabalho. Aqui, destacamos a importância de analisar a saúde como componente social necessário e determinante para o desenvolvimento sustentável, elaborando bases conceituais que permitam essa articulação nos Serviços de atendimento à Saúde nas Universidades.

**Palavras Chave:** Sustentabilidade. Políticas Públicas em Saúde. Formação Profissional em Saúde.

## APRESENTAÇÃO

Desde as últimas décadas do século passado a discussão sobre desenvolvimento sustentável vem se intensificando tanto na esfera do governo, quanto na da sociedade civil, perseguindo outras formas de desenvolvimento econômico - sem a redução dos recursos naturais e sem danos ao meio ambiente. Apesar de estudos apontarem para concepções variáveis em relação ao seu conceito e dimensões, o discurso dominante ainda prevalece no âmbito econômico.

A pesquisa enfatizou que o crescimento econômico é uma condição necessária à sociedade, mas não deve ser confundido com desenvolvimento – este último implica não só na criação de um projeto que envolve aspectos econômicos, como, também, deve enfrentar causas estruturais como a carência de saúde, de educação e de oportunidades sociais. Laurell (2013, p. 158) valida

esta posição quando afirma que o crescimento econômico não pode ser visto isoladamente, “sem maiores considerações sobre suas repercussões nas condições de vida e trabalho da população e sobre o meio ambiente local e mundial”. Assim, o crescimento econômico só contribui para a igualdade se for acompanhado de políticas públicas redistributivas.

Nesta perspectiva, defendemos a importância e a emergência de analisar a saúde como componente social necessário e determinante para o desenvolvimento sustentável elaborando bases conceituais que permitam essa articulação no Serviço de Fonoaudiologia da UNEB. Assim, partimos do princípio de que, para estabelecer e manter o desenvolvimento de uma Nação, é preciso garantir a saúde de sua população. Para Castro (2013, p. 108),

A saúde é um dos elementos importantes para as transformações econômicas, sociais e políticas de um país, constituindo-se em um indutor da melhoria da qualidade de vida da população e da ampliação da autonomia de um país, de tal forma a propiciar o desenvolvimento econômico, social e político sustentável.

Sendo assim, deve ser preocupação do Estado e das Instituições de Ensino Superior reorientar a formação dos profissionais de saúde, superando o modelo tecnoassistencial hegemônico, centrado no procedimento, para um modelo de atenção à saúde, centrado no usuário, desenvolvendo habilidades para que o estudante em formação seja capaz de intervir como agente de transformação das práticas sociais. Daí a relevância social da Universidade nos processos de formação do profissional no campo da saúde: aproximar a formação dos profissionais de saúde das reais necessidades dos usuários e do sistema.

## **A Saúde no Contexto Brasileiro**

O Brasil avançou em relação às políticas públicas de saúde para as pessoas com deficiência. Anteriormente à década de 70 do século passado, a assistência à saúde pública encontrava-se associada à contribuição previdenciária, restringindo a cobertura à população formalmente vinculada ao mercado de trabalho, e as ações voltadas para as pessoas com deficiência



concentraram-se na educação e em obras caritativas e assistencialistas. A partir de então, grupos considerados marginalizados, dentre eles as pessoas com deficiência, com organizações próprias, ampliaram, progressivamente, sua participação política.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante no avanço aos direitos das pessoas com deficiência, conseguindo que eles fossem garantidos nos mais diferentes campos e aspectos da educação, do transporte, dos espaços arquitetônicos, e na saúde quando, no seu artigo 23, Capítulo II, determina que “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidar da saúde e assistência públicas, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiências”. (Brasil, 1998, s/p)

A partir de então, outros dispositivos legais foram estabelecidos para viabilizar a organização da assistência e da reabilitação para essa população. Portarias, Resoluções e Instruções Normativas regulamentam a assistência na perspectiva da atenção integral à saúde da pessoa com deficiência, inaugurando um modelo assistencial pautado na abordagem multiprofissional e multidisciplinar, com ênfase nas ações de promoção à saúde, na reabilitação e na inclusão social. A partir daí, também, as discussões sobre a formação dos profissionais de saúde foram intensificadas e muitas estratégias implantadas com objetivo de formar profissionais de saúde com competência para atuar em diferentes níveis de atenção à saúde.

Assim, em 2001, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos da área da Saúde, deslocando a visão centrada nas técnicas biomédicas e a ênfase nos procedimentos, para visão mais humanista com profissionais capazes de atuar na integralidade da atenção à saúde, e em equipe multiprofissional - princípios do SUS (INEP/MEC, 2006).

A Política Nacional de Saúde orienta as ações voltadas às pessoas com deficiência e preconiza, desde 1982, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF, substituindo o modelo biomédico baseado no diagnóstico etiológico da disfunção, para um modelo que incorpora a dimensão biomédica, a psicológica e a social. Para o Ministério da Saúde (2008), apesar da atenção aos deficientes ter evoluído de ações caritativas e assistencialistas para o atendimento de reabilitação, esta não assumiu a abordagem integradora desse processo, preservando, quase sempre, a postura assistencialista. Portanto, é necessária a construção de um novo modelo de assistência em reabilitação voltado às novas práticas e ao processo formativo de profissionais da saúde. Uma alternativa tem sido as Clínicas-Escolas.

A política nacional de reorientação da formação profissional em Saúde, desenvolvida a partir de 2003, defende a importância da articulação entre as instituições formadoras e os serviços prestados à população, no sentido de corrigir o descompasso entre a orientação da formação dos profissionais de saúde e os princípios, as diretrizes e as necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS). Entretanto, a Universidade passa por uma crise institucional marcada pelo *desinvestimento do Estado na Universidade pública* (Souza Santos, 2011), e sofre as consequências de uma globalização mercantil – lógica mercadológica demarcada pelo Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio –, direcionando a educação superior dos seus países-membros para que realizem reformas voltadas para a redução dos custos e o incremento de autonomia para as instituições.

A partir dessa pesquisa, defendemos que a maneira de perceber e pensar a formação profissional em saúde deve superar o pensamento cartesiano e tecnicista, que leva a fragmentação do conhecimento e negligencia as relações existentes entre os saberes, ou seja, para chegarmos a um conhecimento apropriado, precisamos ligá-lo a um contexto.

## **Atenção à Saúde e os desafios para a mudança de paradigma**

Segundo o Censo 2010, o Município de Salvador possui o correspondente a 26% de sua população com, pelo menos, algum tipo de deficiência e, dessas, 7,6% possuem incapacidade total ou grande dificuldade de acordo com a deficiência apresentada (IBGE, 2012). São vários os fatores que contribuem para o aumento da prevalência de deficiência e incapacidade. Segundo a última pesquisa do IBGE (2013), as pessoas com deficiência apresentam piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor e taxas de pobreza mais elevadas, em comparação às pessoas sem deficiência. Em parte, isto se deve ao fato de que as pessoas com deficiência enfrentam barreiras no acesso a serviços como saúde, educação, emprego, transporte e informação.

Assim, a assistência a esse segmento populacional deve partir do pressuposto de que, além da necessidade específica da sua própria condição socioeconômica, temos aí cidadãos que necessitam de outros tipos de serviços além daqueles estritamente ligados a sua deficiência. Nesse sentido, a assistência à saúde da pessoa com deficiência deve ir além do domínio biológico; precisa

ser assistida por equipe multidisciplinar para apreensão de seus aspectos bio-psico-sociais, não mais centrado nos aspectos orgânicos, mas em sua inserção social e sua subjetividade.

Do ponto de vista conceitual, desde o final do século passado observamos uma mudança no entendimento do que é deficiência e na maneira como a sociedade se responsabiliza por ela. Segundo Diniz (2007), no modelo clássico de criação discursiva do século XVIII, a deficiência é descrita em termos biomédicos, com base em estatísticas de normalidade e em curvas de variação sobre os padrões de normalidade. Sua identificação se baseia no levantamento de informações sobre “defeitos corporais” e considera que as desvantagens são causadas pela incapacidade do indivíduo com lesões em se adaptar à vida social. Tal concepção de aproximação da deficiência às doenças fortalece as ações medicalizantes sobre o corpo deficiente, ao mesmo tempo em que afasta o debate das esferas sociológicas. No campo das políticas públicas a perspectiva da deficiência como problema pessoal ou limitação corporal pressupõe que as ações prioritárias são medidas sanitárias, de reabilitação, e não de proteção social ou de reparação da desigualdade.

Em 1982, com a divulgação do documento Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, elaborado por um grupo de especialistas e aprovado pela ONU, foi adotada a CIF, aceita em todo mundo. Substituindo o modelo biomédico baseado no diagnóstico etiológico da disfunção, vigente até então, evoluiu-se para um modelo que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Assim, a funcionalidade e a incapacidade dos indivíduos são compreendidas pelo contexto ambiental no qual elas vivem.

A CIF (2003) engloba todos os aspectos relacionados às funções humanas e suas restrições e, por possibilitar a descrição da funcionalidade do indivíduo para além dos seus aspectos fisiológicos e anatômicos, não pressupondo a doença como determinante da incapacidade da pessoa, permite a avaliação da condição de vida do sujeito e fornece subsídios para sistemas e políticas de inclusão social da pessoa que não consegue participar plenamente. Na CIF, a incapacidade não é específica de um grupo minoritário, mas uma experiência humana universal, portanto, o seu uso tem sido considerado, também, na avaliação após transtornos agudos, condições traumáticas, condições crônicas e na geriatria. Nela, os domínios de classificação são neutros, permitindo expressar tanto os aspectos positivos, como negativos do perfil funcional e de participação de uma pessoa. Essa característica permite tanto avaliar a integridade ou comprometimento das áreas como pode mudar de acordo com o tempo, local ou intervenções às quais as pessoas com deficiência foram submetidas -podendo servir de indicador de melhora ou piora da funcionalidade.

Por fim, os fatores pessoais ou ambientais, considerados moduladores da funcionalidade atuam como facilitadores ou barreiras na funcionalidade e incapacidade das pessoas. Segundo essa concepção, a incapacidade do indivíduo é resultado da relação complexa entre seu estado ou condição de saúde e fatores pessoais com os fatores externos que representam as circunstâncias nas quais ele vive. Portanto, diferentes ambientes podem ter um impacto distinto sobre a mesma pessoa com uma determinada condição de saúde. Vale destacar que, entre os fatores ambientais classificados pela CIF, encontram-se os serviços, sistemas e políticas sociais - fatores que podem constituir-se como facilitadores ou barreiras para a funcionalidade da pessoa.

A CIF representa, então, mudança de paradigma para se pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade, constituindo um instrumento importante para avaliação das condições de vida e para a promoção de políticas de inclusão social, na medida em que propõe uma nova forma de se encarar as pessoas com deficiência e suas limitações para o exercício pleno das atividades.

A partir da adoção da CIF, com a atuação das entidades das pessoas com deficiência, têm início os primeiros questionamentos sobre a qualidade e a organização dos serviços de reabilitação, que por terem um caráter altamente especializado, fragmentado, com rígida divisão de trabalho, são incompatíveis com o funcionamento na rede pública de saúde. Portanto, na pesquisa, foi necessário investigar a prática de assistência cotidiana dos estudantes (estagiários) do Serviço de Fonoaudiologia da UNEB, observando se a formação proposta promove, ou não, a apropriação de conhecimentos que vão além do eixo biológico como o atual contexto de saúde exige.

## **O Serviço de Saúde em Instituições de Ensino Superior**

A pesquisa evidenciou que a ampliação da clínica para dar conta das outras dimensões do adoecimento é pouco referida pelos profissionais como constituinte do cuidado e, mesmo com as vantagens que a adoção dessa classificação representa, o Serviço de Fonoaudiologia investigado não a incorporou à sua prática, restringindo a assistência ao aspecto da morbidade.

A Clínica Ampliada, uma das diretrizes que a Política Nacional de Humanização (PNH), propõe para qualificar o modo de se fazer saúde: busca integrar várias abordagens para possibilitar um manejo eficaz da complexidade do trabalho em saúde, que é necessariamente transdisciplinar e,

portanto, multiprofissional. A proposta compreende, entre outros fundamentos, que o processo saúde-doença não deve privilegiar qualquer área de conhecimento e sim buscar construir sínteses singulares, tencionando os limites de cada matriz disciplinar, ou seja, coloca em discussão a fragmentação do processo de trabalho na medida em que reconhece a necessidade do compartilhamento de diagnósticos de problemas e propostas de solução. Preconiza, também, que são necessários arranjos e dispositivos de gestão que privilegiem uma comunicação transversal na equipe e entre equipes (nas organizações e rede assistencial), mas, principalmente, são necessárias técnicas relacionais que permitam uma clínica compartilhada – a capacidade de escuta do outro e de si mesmo, a capacidade de lidar com a expressão de problemas sociais e subjetivos, com família e com comunidade etc. (BRASIL, 2009).

Enfim, as políticas públicas de saúde reconhecem que não se pode mais medir os estados de saúde da população apenas pela mortalidade e, para tanto, é preciso considerar os múltiplos aspectos relacionados à morbidade e o impacto pessoal e familiar diante da nova situação imposta pelo problema de saúde. Nesse sentido a CIF corrobora, alinhando informações sobre saúde como diagnóstico, incapacidade, razões para contatar o serviço de saúde, análise da prevalência de doenças e cuidados oferecidos à população. Essa linguagem padronizada possibilita a comunicação e a comparação em todo o mundo sobre saúde e atenção sanitária, uma vez que oferece uma visão ampla e significativa do estado de saúde da pessoa, o que aumenta o seu valor descritivo e facilita a decisão sobre o tipo de intervenção.

O Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF, 2013) desenvolveu *O Guia Norteador sobre a Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade/CIF em Fonoaudiologia* com um número manuseável de categorias, facilitando o uso da CIF pelos profissionais. No entanto, no processo dessa pesquisa, observamos que seu uso ainda não foi incorporado pelo Serviço de Fonoaudiologia investigado. Percebemos, então, que uma mudança de paradigma ainda se faz necessária no que diz respeito à atenção à pessoa com deficiência nas proposições e práticas institucionais da UNEB em seu Serviço de Fonoaudiologia.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa realizada diz respeito à necessidade de articulação dos serviços em redes assistenciais dinâmicas, horizontal e vertical<sup>1</sup> para garantir “a continuidade dos cuidados de saúde e reduzindo os incentivos perversos de duplicação de ações e estímulos

<sup>1</sup> Redes horizontais são estabelecidas no nível da comunidade e/ou das redes relacionais dos indivíduos e vertical, entre os diferentes níveis e componentes do sistema de atenção. (BRASIL, 2010a)

aos desperdícios decorrentes de um parque assistencial desarticulado e competitivo” (BRASIL, 2012, p. 143).

A Rede de Atenção à Saúde (RAS) é uma estratégia para superar a fragmentação da atenção e da gestão do SUS. São arranjos organizativos de ações e serviços de saúde, de diferentes densidades tecnológicas, que integradas por meio de sistemas de apoio técnico, logístico e de gestão, buscam garantir a integralidade do cuidado. Caracteriza-se pela formação de relações horizontais entre os pontos de atenção com o centro de comunicação na Atenção Primária à Saúde (APS), pela centralidade nas necessidades em saúde de uma população, pela responsabilização na atenção contínua e integral, pelo cuidado multiprofissional, pelo compartilhamento de objetivos e compromissos com os resultados sanitários e econômicos. Compreende-se que a APS é o primeiro nível de atenção, e que tem uma função resolutiva nos cuidados primários sobre os problemas mais comuns de saúde e a partir do qual se realiza e coordena o cuidado em todos os pontos de atenção, como por exemplo, os domicílios, as unidades básicas de saúde, as unidades ambulatoriais especializadas, os serviços de hemoterapia e hematologia, os centros de apoio psicossocial, as residências terapêuticas, entre outros.

Apesar de a Constituição Federal definir que “a saúde é direito de todos e dever do Estado”; da Lei Orgânica prever como princípios do Sistema, entre outros, a integralidade de assistência; e das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação na Área da Saúde apontarem para a formação do profissional que contemple o sistema de saúde vigente no país, notamos que o Serviço de Fonoaudiologia não foi concebido em consonância com esse modelo, pois observamos ações fragmentadas e desarticuladas.

Notamos a preocupação com relação à qualidade da assistência, mas também foi possível observar que há problemas institucionais com relação a essa assistência tais como a divulgação e articulação dos serviços dentro da própria Universidade. Essas questões ferem diretamente um dos princípios do SUS – o da integralidade –, que tem como um dos preceitos que a atenção dispensada não pode prescindir da articulação de ações de prevenção e assistência, bem como da articulação com as demais políticas no âmbito da saúde. A noção de integralidade também aponta para a necessidade da ampliação do conceito de saúde que compreende outras dimensões, além da biológica, que determinam a produção da saúde e da doença, e que envolvem o sujeito, seu corpo e suas relações com a sociedade e o meio ambiente; e, finalmente, propõe a formação profissional concebida a partir de uma organização integradora dos conhecimentos e das práticas

de trabalho, tendo o estudante como sujeito político na luta pela consolidação dos princípios e diretrizes do SUS (BRASIL/CONASS, 2011).

Porém, uma coisa é a formulação de políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, que não pode ser negligenciada, outra coisa é fazê-la ganhar corpo efetivamente. Essa tarefa é mais complexa e foi de interesse da pesquisa que envolveu fatores políticos, técnicos e institucionais.

No que diz respeito ao acesso dos pacientes ao Serviço de Fonoaudiologia da UNEB, no alcance da pesquisa, muitas dimensões não são sequer vislumbradas. Acesso, aqui, é entendido não apenas como o acesso ao meio edificado público e privado, às instituições de saúde, aos transportes e às tecnologias da informação e da comunicação, mas como a relação funcional entre o conjunto de obstáculos na busca e obtenção da atenção e as capacidades correspondentes da população para superação desses obstáculos. Os relatos sobre o acesso ao Serviço foram restritos à percepção das professoras, pois usuários – estudantes e pacientes – não são formalmente, ou sistematicamente, ouvidos. Ressaltamos, aqui, que a comunicação entre os sujeitos é fundamental para a Gestão Social, pois

A Política Social tem nos pobres não seu alvo, objeto, paciente, mas seu sujeito, propriamente, entrando o Estado, ou qualquer outra instância, como instrumentação, apoio, motivação. Nesse espaço, emerge a oportunidade ineludível de formação do sujeito social, consciente e organizado, capaz de definir seu destino e compreender a pobreza como injustiça social (DEMO, 2012, p. 37).

Contudo, no cotidiano do referido Serviço de Fonoaudiologia não acontece o diálogo entre os diferentes sujeitos na perspectiva de compartilhamento do processo decisório. As manifestações dos usuários se dão, informalmente, na Recepção ou nas salas de terapia.

Cabe, aqui, fazer a distinção entre assistência e o assistencialismo, conceitos frequentemente confundidos, mas carregados de sentidos. Segundo Demo (2012), a *assistência* é um direito que faz parte de democracia e da cidadania, dirigido a grupos populacionais que, por questões estruturais, não se autossustentam, como o caso de pessoas com deficiência, idosos entre outros em situação de vulnerabilidade, sendo uma forma concreta de realizar o direito à sobrevivência.

Nesse caso a *assistência* tem a finalidade de recompor a capacidade de autossustentação, não de substituí-la. Já o *assistencialismo* é estratégia de manutenção das desigualdades. Para o autor,

Significa sempre o cultivo do problema social sob aparência de ajuda. Humilha a pessoa que recebe benefícios, em todos os sentidos: porque lhe reserva apenas sobras, esmolas; porque provoca a dependência diante do doador; porque desmobiliza o potencial de cidadania no assistido; porque escamoteia o contexto duro da desigualdade social, inventando a farsa da ajuda; porque vende soluções sob a capa de meras compensações (DEMO, 2012, p. 30-31).

Portanto, é essencial que todo Serviço de Atenção à Saúde discuta metodologias produtivas e participativas como forma de favorecimento da cidadania, qualificando a assistência e atento para que o assistencialismo não se instale.

No Serviço de Fonoaudiologia, a preocupação maior das professoras tem sido garantir o atendimento a todos os pacientes, em um bom padrão de qualidade técnica, mas os problemas estruturais são muitos e diversos. Os equipamentos representam um recurso fundamental para a assistência de pessoas com deficiência sendo, inclusive a sua ineficiência, um impedimento aos princípios organizativos do SUS – Resolutividade –, ou seja, o serviço tem que estar equipado para enfrentar o problema de saúde. Mas o Serviço de Fonoaudiologia tem muitos obstáculos na sua resolutividade, lembrando que o ambiente físico é fator externo aos indivíduos e pode ser facilitador ou barreira para seu desempenho enquanto membro da sociedade. De fato, dificuldades são enfrentadas nesse Serviço para sua aproximação aos princípios e diretrizes do SUS. Entretanto, é fundamental enfatizar que cabe à Universidade a resolução dos problemas encontrados na assistência à saúde e para a qualificação do cuidado prestado aos usuários, pois a Universidade é uma instituição social e sua natureza pública se confirma na medida em que diferentes setores da sociedade se beneficiam dos resultados de sua ação. Assim, o Serviço de Fonoaudiologia deve ter um papel importante no fortalecimento da legitimidade dessa Universidade pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ratificamos que o desenvolvimento implica, não só na criação de um projeto que envolve aspectos econômicos, como, também, deve enfrentar causas estruturais como a carência de saúde, de educação e de oportunidades sociais - no caso dessa pesquisa, pessoas com deficiência, que apresentam, segundo a pesquisa de 2010 do IBGE, piores perspectivas de saúde, níveis mais baixos de escolaridade, participação econômica menor, e taxas de pobreza mais elevadas em comparação às pessoas sem deficiência. Portanto, é importante pensar na saúde como componente social, necessário e determinante para o desenvolvimento sustentável. Daí a relevância social da Universidade, principalmente a pública, nos processos de formação no campo da saúde, no caso dessa pesquisa, a Clínica-Escola.

Corroborando com essa perspectiva, as políticas públicas de saúde vêm, desde 1990, fortalecendo algumas dimensões dos cuidados em saúde no sentido de viabilizar o SUS - entre elas a formação profissional e a organização dos serviços assistenciais. Sobre a formação dos profissionais de saúde espera-se alteração do perfil profissional, deslocando o eixo da medicalização para atenção integral à saúde e, sobre os serviços de assistência, articulação horizontal e vertical com a rede assistencial. Entretanto, o Serviço de Fonoaudiologia pesquisado vem seguindo o modelo hegemônico de uma formação profissional e cuidado em saúde pautado na assistência à doença em seus aspectos individuais e biológicos.

Muitas são as dificuldades enfrentadas no Serviço de Fonoaudiologia para sua aproximação aos princípios e diretrizes do SUS. Entretanto, reorientar o modelo de assistência desse Serviço com ênfase nos princípios do SUS implica na mudança de valores e atitude da Universidade e envolve aspectos que vão além da habilidade técnica; envolve a estruturação do Serviço com ferramentas de gestão e planejamento estratégico, o trabalho em equipe multiprofissional e transdisciplinar e a ação intersetorial.

No processo da pesquisa, tendo como objeto de estudo o *Serviço Público de reabilitação e sua sustentabilidade na Universidade Pública*, foram clarificadas fragilidades do Serviço de Fonoaudiologia, obstáculos políticos e de gestão que este enfrenta no desenvolvimento de suas atividades de educação e assistência à saúde; ao mesmo tempo, tivemos sinalizações de alguns princípios que devem direcionar para o desenvolvimento sustentável, dentre tais, algumas proposições aparecem com força no bojo da discussão.

Essas proposições constituem alguns caminhos para o referido Serviço de Fonoaudiologia. De posse das contribuições dessa pesquisa, assumimos a proposta de que os gestores e as professoras possam problematizar sobre as práticas que oferecem aos seus usuários – estudantes e pacientes –, e assim, delinear suas estratégias de atuação para a construção de propostas de diretrizes para política institucional. Para isso, intentamos desenvolver um planejamento de intervenção junto aos sujeitos da pesquisa para, a partir das contribuições deste estudo, fomentar discussão sobre o desenvolvimento de uma cultura que transcenda a fragmentação e a individualização do trabalho provocada pelo processo de globalização econômica. Com essa intervenção, esperamos intervir, propositivamente, para que o Serviço de Fonoaudiologia assumira uma perspectiva mais contemporânea para a assistência de pessoas com deficiência, no sentido de corrigir o descompasso entre a orientação da formação dos profissionais de saúde e os princípios, as diretrizes e as necessidades das políticas públicas voltadas para o atendimento à pessoa com deficiência. Em outras palavras, romper com o binômio da tradição saúde-doença para assumir uma atenção mais sistêmica integrada, contextualizada na realidade dos sujeitos que buscam tal atendimento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Atenção à saúde da pessoa com deficiência no Sistema Único de Saúde – SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Clínica ampliada e compartilhada**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

CASTRO, Jorge Abrahão. **Reformas da saúde e desenvolvimento: desafios para a articulação entre direito à saúde e cidadania**. In: COHN, Amélia (org.). Saúde, cidadania e desenvol-

vimento. 1.ed. Rio de Janeiro: E-papers: Centro Internacional Celso Furtado, 2013.

**CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: EDUSP, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Guia Norteador sobre a CIF em Fonoaudiologia**. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução CNE/CES 5/2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fonoaudiologia**. 2002.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papirus, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Relatório sobre pessoas com deficiência**. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia/default\\_caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm). Acesso em 12 jan. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004** / Organizadores: Ana Estela Haddad [et al.]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LAURELL, Asa Cristina. **As reformas da saúde e o desenvolvimento na América Latina**. In: COHN, Amélia (org.). Saúde, cidadania e desenvolvimento. 1.ed. Rio de Janeiro: E-papers: Centro Internacional Celso Furtado, 2013.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

# **Ensino de espanhol para crianças: uma proposta intervencionista na cidade de Jaguarão/RS**

**VANESSA DAVID ACOSTA**

Mestranda Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão-RS. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela mesma universidade

**CRISTINA PUREZA DUARTE BOÉSSIO**

Graduada em Licenciatura em Artes Visuais (Universidade Federal de Pelotas, 1999) e em Licenciatura em Letras - Habilitação Língua Espanhola (Universidade Católica de Pelotas, 2004). Especialista em Língua Espanhola (Universidade Católica de Pelotas, 2004). Mestre em Linguística Aplicada (Universidade Católica de Pelotas, 2002). Doutora em Educação (PPGE/FaE/UFPel, 2010). Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA/ Jaguarão. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: espanhol, português, proximidade, flexão do infinitivo e transferências. Seu estudo atual centra-se na investigação do Ensino de Espanhol para crianças.



Este artigo tem o objetivo de descrever a proposta intervencionista vinculada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão, a ser realizada com uma turma de 12 alunos, do terceiro ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dr. Fernando Corrêa Ribas, na cidade de Jaguarão/RS. A escola está situada em um bairro da periferia da cidade chamado Vencato, e, por estar próxima à Ponte Internacional Barão de Mauá, que liga o Brasil ao Uruguai, recebe alunos uruguaios para estudar, alguns deles residentes no Brasil. O objetivo da intervenção é que os alunos vivenciem experiências de aprendizagens significativas em língua espanhola, idioma do país vizinho – o Uruguai.

Barros e Costa (2010) apontam que, no ensino de uma língua estrangeira, é importante ampliar a leitura de mundo do aluno, sempre seguindo uma perspectiva crítica, favorecendo o contato com outras realidades e o conhecimento de outras culturas. Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 19) referem que “a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão [...]. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem”.

A partir dessas constatações, percebemos a necessidade de fomentar o ensino de língua espanhola, no contexto fronteiriço, porque, a partir desse ensino, há um maior acesso à informação, à participação social, à possibilidade de os alunos obterem um crescimento social e cultural na sociedade em que estão inseridos e, além disso, é um direito que eles têm de aprenderem uma segunda língua (SL), juntamente com a língua materna, conforme destacado pelos PCN.

Nesse sentido, defendemos a ideia do ensino da língua espanhola ainda quando o aprendiz é criança. Schumann<sup>2</sup> (1978 apud PAIVA, 2014, p. 54) argumenta que as crianças veem divertimento e prazer e não têm as preocupações do adulto ao aprender uma segunda língua. Fernández e Rinaldi destacam que,

Permitir que o primeiro contato com línguas estrangeiras aconteça naturalmente, ainda que num espaço de aprendizagem formal, através de jogos e brincadeiras, maneira frequente pela qual as crianças aprendem, pode contribuir para

---

1 Atualmente, se discute também o conceito de língua adicional, não considerado neste trabalho. Porém, o nome “línguas adicionais” é dado para se referir à língua “em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório”, segundo os autores Schlatter e Garcez (2009, p. 127).

2 SCHUMANN, J. H. The acculturation model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R. C. (Org.) Second Language-acquisition & foreign language teaching. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978.

se criar uma base sólida de comportamento e de desenvolvimento tanto de conhecimento de outros idiomas quanto de tolerância em relação ao diferente (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009, p. 357).

Nessa perspectiva, proporcionar às crianças um ensino que utilize jogos e brincadeiras pode fazer com que elas se desenvolvam enquanto sujeitos, (re)pensem seus comportamentos e se construam enquanto participantes de uma sociedade, respeitando as diferenças e sendo tolerantes com o outro. Nessa mesma direção, Chaguri e Tonelli apontam que,

ao implementar o ensino de uma LEC [língua estrangeira para crianças] nas séries iniciais do Ensino Fundamental público, a criança terá possibilidades também de agir e comunicar-se em LE [língua estrangeira] nas diversas esferas cotidianas, para posteriormente, engajar-se em interações mais complexas e assegurar-lhe igualdade de oportunidades no que se diz respeito a aquisição de uma LE (CHAGURI; TONELLI, 2011, p.22).

Enquanto educadoras, acreditamos que temos um compromisso com os alunos que chegam para estudar. Eles estão dispostos a aprender tudo o que lhes é ensinado. A legislação, bem como os documentos que auxiliam a prática do professor em sala de aula (PCN, LDB, PPP, etc.) apontam para um ensino de qualidade, fazendo com que os alunos cresçam pessoal e intelectualmente, desenvolvendo-se, sabendo se posicionar criticamente na sociedade em que estão inseridos. O contato com outra língua, ainda no ensino fundamental, é um dos fatores que contribui para esse desenvolvimento, e a escola não pode se eximir dessa responsabilidade.

Em áreas de fronteira, como é o caso de Jaguarão / Rio Branco, temos um ambiente em que o espanhol está muito presente, tanto nas interações cotidianas de alguns alunos, bem como ao transitar livremente pelo país vizinho para fazer compras, visitar familiares e estudar. Então, é um compromisso não só de governantes, mas de toda a sociedade que aí vive fazer com que se privilegie o ensino de espanhol nas escolas públicas.

Pesquisas trazem a diferenciação de dois conceitos fundamentais quando tratam de segundas línguas: aquisição e aprendizagem. Carioni (1988, p. 51), baseada nas teorias de Krashen, aponta essa distinção mostrando que são “fenômenos diferentes, de origens diferentes, com

finalidades diferentes, podendo ocorrer simultaneamente”. Nessa perspectiva, Carioni define a aquisição como,

Um processo que ocorre a nível do subconsciente, funcionando por força da necessidade de comunicação enquanto impulso vital, uma função que o cérebro não pode evitar de cumprir ao ser exposto aos impulsos auditivos identificados como mensagem codificada em língua (CARIONI, 1988, p. 51).

Além disso, para Carioni (1988, p. 52), ela implicaria um “saber ‘usar’ a língua”, pois ocorre de forma inconsciente e, através da busca ao significado, se realiza. Johnson (2008, p. 125, grifos do autor) destaca que a aquisição é um processo “mediante el cual los individuos ‘pescan’ un idioma a través del contacto con él”. Boéssio, refletindo sobre as teorias de Krashen, diz que

Difícilmente alguém corrige quando o sujeito está adquirindo a língua, isto é, tentando comunicar-se, e sim quando está em situação formal de sala de aula. Também quando está em processo de aquisição não há fragmentação da língua, partindo do mais fácil para o mais difícil. A língua é apresentada como um todo, e as regras serão adquiridas naturalmente (BOÉSSIO, 2010, p. 66).

Já a aprendizagem de uma segunda língua é consciente e se manifesta através do foco na forma e conhecimento das regras. Nesse sentido, “significa saber as regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente” (CARIONI, 1988, p. 51-52); implica “saber ‘sobre’ a língua”, defende a autora.

Para Leffa (1988, p. 03), “na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua”.

A aquisição ocorre em uma situação real de comunicação, em um ambiente informal; o indivíduo adquire de forma inconsciente e implica saber usar a língua. Já a aprendizagem ocorre em contexto formal, com o sujeito agindo de forma consciente; implica conhecer as regras da língua, e o foco está na gramática.

Mesmo trabalhando dentro de um ambiente formal – a escola –, na intervenção pretendemos enfocar a língua em uma perspectiva de aquisição. Ou seja, durante as aulas vamos buscar situações reais de comunicação, privilegiando a oralidade, sem foco nas formas gramaticais, valendo-nos de canções para explorar as temáticas abordadas.

Proporcionamos uma perspectiva de aquisição, quando fazemos um ambiente de imersão na língua meta, isto é, quando, a partir de situações reais, a partir do trabalho com materiais autênticos, fazemos com que os alunos se comuniquem na língua alvo. Com isso, não vamos copiar textos, observar as regras ortográficas das palavras, analisar a estrutura das frases. E, sim, vamos, a partir das canções, trabalhar com diversos temas, oportunizando que os alunos se comuniquem oralmente em espanhol.

O professor, ao atuar com o ensino de segunda língua, tem um papel a desempenhar. Segundo os autores Schlatter e Garcez (2009, p. 169), “o papel do professor em sala de aula é o de um interlocutor mais experiente nas práticas de uso da linguagem e que pode auxiliar o educando a, gradativamente, tornar-se participante de interações sociais desenvolvidas na língua adicional”. Primeiramente, o professor é mais experiente porque possui o conhecimento teórico e a formação para atuar com esses alunos; em segundo lugar, a partir de suas experiências, proporciona um trabalho com materiais autênticos, isto é, que circulam na sociedade, que têm situações reais de comunicação fazendo com que eles sejam participantes dessas interações.

Para que a aquisição ocorra, Carioni (1988, p. 57), baseada na teoria de Krashen, aponta duas condições essenciais: (1) “exposição suficiente a input compreensível, contendo  $i + 1$ ”<sup>3</sup>; e (2) “uma situação psicológica favorável, um baixo filtro afetivo que permita a assimilação do input compreendido”. A hipótese do filtro afetivo “está relacionada com o papel que fatores tais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança desempenham no processo de aquisição de uma língua” (CARIONI, 1988, p. 56). Além disso, para autora, indivíduos com filtro afetivo baixo buscam mais *input*, e ele ficará na parte do cérebro responsável pela aquisição da linguagem.

Nesta proposta, pretendemos trabalhar com canções porque acreditamos que elas promovem um *input* autêntico. Nobre-Oliveira (2008, p. 113, grifo da autora) destaca que “o uso de músicas como fontes de *input* autêntico compõe um recurso bastante atraente para professores e aprendizes de línguas estrangeiras”. Além disso, para Rocha e Larrosa (2013, p. 101), “a música no

---

3 Segundo Carioni (1988, p. 54, grifos da autora) “i, o input deve conter informação linguística um grau além dessa competência,  $i + 1$ , e o indivíduo em fase de aquisição deve ser capaz de entender input contendo  $i + 1$ ”.

estudo de língua estrangeira é um dos maiores atrativos para os alunos”. Ainda, “o aspecto lúdico e até sentimental que envolve o uso didático da música angaria simpatias rápidas e constantes”, enfatizam as autoras (2013, p. 103). Então, as músicas, além de serem um atrativo para os alunos, envolvendo os alunos de forma mais rápida e prazerosa, promovem um *input* autêntico.

O método<sup>4</sup> da proposta consiste em uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica. É pertinente pelo seu caráter aplicado, ou seja, porque contribui na solução de problemas práticos, conforme apontam Damiani et al. (2013). Segundo os autores, as pesquisas desse tipo

São investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI, 2013, p. 58)

Como são interferências que envolvem todo um processo – planejamento, implementação e avaliação – é necessária uma divisão metodológica: o método da intervenção e o método da avaliação. Damiani et al. (2013, p. 62) destacam que o método da intervenção “deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico”. Já o método de avaliação da intervenção “tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção” (idem, idem).

Com a finalidade de ampliar a compreensão sobre o processo desta pesquisa, apresentamos, na sequência, primeiramente, o método da intervenção e, após, o método da avaliação.

Inicialmente, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os alunos da turma, a qual, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Escolhemos realizar a entrevista para saber a realidade de cada aluno que estudava no 3º ano.

As vantagens de realizar uma entrevista semiestruturada com os sujeitos ocorrem por diversos fatores: demonstra o “caráter de interação que permeia a entrevista” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33); “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com

---

4 Para Marconi e Lakatos (2003, p. 83) “método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, conforme apontam Lüdke e André (1986, p. 34); “há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido”, destacam Marconi e Lakatos (2003, p. 198).

Na aplicação de entrevistas, há algumas desvantagens. Uma delas é a “disposição do entrevistado em dar as informações necessárias” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 198). Esse fato foi observado quando das entrevistas preparatórias para a intervenção. Ao entrevistar um aluno, ele apenas fazia sinal de afirmativo ou negativo com a cabeça e, nesses momentos, pedíamos que respondesse com voz, já que o meio para registro das entrevistas era a gravação direta. Mesmo assim, escolhemos esse meio de registro porque ele “tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37).

Também realizamos entrevista semiestruturada com a professora titular da turma, pois, ao aplicar as entrevistas com os alunos, percebemos que a professora, mesmo sem a necessidade explícita do currículo do terceiro ano, ministra aulas de espanhol como forma de complemento para os alunos. Esse fator nos surpreendeu positivamente, pois percebemos que ela tem uma preocupação com o ensino da língua. A entrevista foi realizada para saber quais são as suas motivações, o que de fato a leva a trabalhar nessa perspectiva, o que já trabalhou, de que maneira, quais conteúdos foram abordados, como são as aulas, se têm dia e hora certos para ocorrerem e sua formação.

Na entrevista com a professora titular observamos que a professora é graduada em Pedagogia, possui especialização em Mídias na Educação e Psicopedagogia. Como curso complementar, paralelo a sua graduação, fez 5 semestres da disciplina de espanhol, no curso de Letras. Referente às suas motivações, a professora destaca que o fato de ter alunos oriundos do Uruguai, estarmos em região de fronteira, participarmos, enquanto escola do PEIF, ter alunos de outras turmas participando de projetos como o PIBID de espanhol, acabou despertando a curiosidade dos alunos em relação à língua. Então, por solicitação deles, a professora começou a trabalhar com esse ensino, conforme ela destaca “como eu estava dando Espanhol, mesmo não tendo formação, para as séries finais [sic] eu comecei a trabalhar com eles, por vontade deles mesmo”.

Em relação aos conteúdos, a professora destaca que já trabalhou com as partes do corpo humano, paralelo ao conteúdo de ciências, através da música da Xuxa: “Cabeça, ombro, joelho e pé”. Também abordou cores, estações do ano e materiais escolares, através de músicas, gravuras e cartazes. A aula de espanhol ocorre nas quartas feiras, “mais ou menos [durante] uma hora”, salienta a professora. Ela conta que os alunos solicitaram aos pais um caderno para colocar as atividades desenvolvidas nas aulas de espanhol. No que se refere aos materiais utilizados, a professora destaca que retira “da internet, livros, eu tenho um CD [...] do [*español*] para niños [contendo] atividades que são desenvolvidas na UNIPAMPA, [...] e atividades que eu conheci com os estagiários que estagiaram na minha turma o ano passado, o ano retrasado e a maioria também é da internet”.

Além de entrevistas, também utilizamos um questionário aplicado à supervisora da escola, para saber de alguns aspectos referentes à estrutura da escola: quantidade de alunos, quantidade de alunos uruguaios, participação da escola em projetos que envolvem a língua espanhola, importância de a escola se envolver com esse tipo de projeto. Esses dados serviram de apoio para o planejamento do projeto de intervenção a que se refere o presente artigo. Sem a aplicação desse questionário, não teríamos essas informações e, talvez, não as levássemos em consideração na elaboração da proposta.

Por questionário “entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, 2002, p. 114). Além disso, as questões, previamente formuladas pelo pesquisador, “devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). A opção pelo questionário foi feita porque o cargo de supervisora da escola exige da pessoa que o ocupa tempo para as mais variadas demandas que há no cotidiano escolar e ela poderia respondê-lo em outro momento e não durante as atividades nas quais está envolvida durante o dia. Nessa direção, algumas vantagens foram observadas: na aplicação do questionário, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 202), o pesquisador “obtem respostas mais rápidas e mais precisas”; “há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador”; “há mais tempo para responder e em hora mais favorável”. Além disso, o questionário “constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal” (GIL, 2002, p. 115).

Quanto à elaboração desse instrumento, atentamos para alguns aspectos apontados por Gil (2002, p. 116) e que devem ser observados a esse respeito: as perguntas foram “formuladas de maneira clara, concreta e precisa”, levando em consideração “o sistema de referência do

entrevistado, bem como seu nível de informação”. As perguntas possibilitaram “uma única interpretação” e não sugeriram respostas; o questionário foi iniciado com “perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas”.

Além dos instrumentos supracitados utilizamos notas de campo durante as entrevistas com os alunos e com a professora e também quando da observação do espaço físico da escola. Bogdan e Biklen (1994, p. 150) destacam que as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo [sic] sobre os dados de um estudo qualitativo”. Nesse sentido, ao utilizar esse instrumento, pudemos coletar algumas informações obtidas antes ou depois de cada gravação, como foi o caso das canções trabalhadas pela professora nas aulas de espanhol que ministrou. A vantagem de utilizar as notas é que “o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extras, ditos antes e depois da entrevista”, apontam Bogdan e Biklen (1994, p. 150).

Na intervenção propriamente dita, serão ministradas sete aulas. Os encontros serão de duas horas cada, totalizando quatorze horas/aula. Os alunos receberam a notícia da intervenção informalmente, antes de começarmos a gravar a entrevista realizada e se mostraram bastante interessados e motivados para o seu início. Queriam gravar logo para começar a trabalhar.

Para o planejamento das aulas, foram considerados alguns dados das entrevistas com os alunos e com a professora, tais como: que eles já tinham o ensino de língua espanhola, que gostavam de trabalhar com músicas, que alguns já tinham contato diário com a língua e que um deles é uruguaio. Nesse sentido, procuramos propor aulas que contemplassem esses aspectos, retomando alguns conteúdos trabalhados pela professora.

As canções foram retiradas do *YouTube* e são todas em língua espanhola. A escolha das temáticas foi dada pensando em abordar o maior número de assuntos possíveis, tentando sempre relacionar o que se aprende naquela aula com a aula anterior. Conforme Boéssio,

as canções são facilitadoras para o desenvolvimento da compreensão auditiva, servindo como *input* para o desenvolvimento da oralidade e para a aquisição da língua como um todo, de forma prazerosa, lúdica e natural. As canções são retidas com facilidade e ficam guardadas na memória por bastante tempo, facilitando a aquisição do ritmo e de aspectos fonéticos e fonológicos, gramaticais, sintáticos e lexicais (BOÉSSIO, 2010, p.87-88, grifo da autora).

Ao trabalhar com canções e com materiais autênticos provenientes do Uruguai, pretendemos proporcionar esse *input* para que os alunos desenvolvam a oralidade de uma forma prazerosa e natural, cantando o que aprenderam com facilidade e memorizando as letras por bastante tempo, facilitando a pronúncia das palavras.

Após o término das aulas, a intervenção será avaliada. A avaliação é o momento em que “chegou a hora de reunir a teoria com os dados<sup>5</sup> coletados” (GOLDENBERG, 2011, p. 94). Para isso, “deve-se analisar comparativamente as diferentes respostas, as idéias [sic] novas que aparecem, [...], o que estes dados levam a pensar de maneira mais ampla” (p. 94). Os dados coletados, tanto no momento da construção da proposta interventiva, quanto na coleta para avaliá-la, serão analisados e observados “o que foi dito como o ‘não-dito’ pelos pesquisados. É preciso interpretar este ‘não-dito’, buscar uma lógica da ‘não-resposta’” (GOLDENBERG, 2011, p. 95, grifos da autora). A análise dos dados, segundo Bogdan e Biklen,

é o processo de busca e de organização sistemático [...] de [...] materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo [sic] de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Primeiramente, serão realizadas novas entrevistas semiestruturadas (gravadas) com os alunos como uma forma de avaliar o que eles destacam como positivo e negativo; do que mais gostaram; quais pontos merecem atenção em relação às aulas; o que aprenderam; o que acreditam que ficou faltando. Após, será realizado um levantamento dos dados dessas entrevistas. As respostas obtidas serão transcritas. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 172, grifos dos autores), “as transcrições são os principais ‘dados’ de muitos estudos de entrevista”.

Quanto às aulas, elas serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Os aspectos que serão observados durante a análise dos dados serão a participação e o envolvimento dos alunos: se utilizam a língua espanhola em momentos que não são da atividade desenvolvida na aula, como por exemplo, para ir ao banheiro, para falar com colegas.

---

5 Para Bogdan e Biklen (1994, p. 232) os dados “são as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo, artigos de jornal, dados oficiais, memorandos escritos pelos sujeitos, etc.)”.

Depois de realizada a intervenção, coletados os dados e avaliada a intervenção, será realizada a escrita do relatório crítico reflexivo. Segundo Goldenberg (2011, p. 96), o “objetivo do relatório é permitir a comunicação da pesquisa para um público mais amplo”. Os relatórios devem ser elaborados “de tal forma que permitam ao leitor reconhecer suas características investigativas e o rigor com que as pesquisas foram levadas a cabo” (DAMIANI et al., 2013, p. 60).

Para elaborá-lo, será seguido o roteiro proposto por Damiani et al. (2013, p. 62, grifos dos autores): “apresentação do **método da pesquisa** e dos seus **achados**”, além de os outros componentes que envolvem um relatório: introdução, fundamentação teórica, objetivos, etc. O método da pesquisa “envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos” (DAMIANI et al., 2013, p. 62). Além disso, será identificado e separado em: método da intervenção e método da avaliação da intervenção, conforme propõem os autores.

Quanto aos achados da intervenção, também serão elaborados conforme roteiro proposto por Damiani et al. (2013, p. 63): (1) “análise das mudanças observadas nos sujeitos participantes”, e (2) “análise da(s) característica(s) da intervenção responsável(eis) pelos efeitos percebidos em seus participantes”. Nesse segundo aspecto os autores indicam que também são discutidos os pontos fortes e fracos, com relação aos objetivos que o pesquisador tinha traçado, bem como as possíveis modificações introduzidas durante a sua realização.

A partir das considerações discutidas ao longo deste trabalho, destacamos a importância do ensino de língua espanhola nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente em regiões de fronteira, como é o caso de Jaguarão/BR – Rio Branco/UY. A proposta interventiva descrita tem a finalidade de fomentar esse ensino, mostrando, a partir da elaboração do relatório, as experiências vividas pelos alunos no decorrer da intervenção.

A única escola particular da cidade oferece essa modalidade de ensino. Então acreditamos que é possível também fazer com que essa realidade aconteça para os alunos das escolas públicas. Até porque eles vivem diariamente a fronteira, muitos inclusive cruzando a ponte para estudar, e essa vivência não pode ser desconsiderada. Ao trabalhar com esse ensino, estaremos proporcionando a esses sujeitos um crescimento social e intelectual, fazendo com que eles se sintam parte integrante desse espaço que é deles, do qual eles fazem parte e nem sempre é valorizado por parte das pessoas que aqui vivem.

## Referências

- BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (coord.). (2010). **Espanhol: ensino médio**. Coleção Explorando o Ensino. v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010.
- BOÉSSIO, Cristina Pureza Duarte. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARIONI, Lilia. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças? In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2011.
- DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul/ago, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/current>> Acesso em 26 de ago. de 2015.
- FERNÁNDEZ, Isabel Gretel Eres; RINALDI, Simone. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2009, vol.48, n.2, pp. 353-365. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/11.pdf>> Acesso em 15 de set. de 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. ed. 12. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- JOHNSON, Keith. **Aprender y enseñar lenguas extranjeras: una introducción**. Trad. Beatriz

Álvarez Klein. México: FCE, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf)> Acesso em 18 de out. de 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NOBRE-OLIVEIRA, Denize. Produção de materiais para o ensino de pronúncia por meio de músicas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. ed. 2. Pelotas: Educat, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RINALDI, Simone; FERNÁNDEZ, Isabel Gretel Eres. Ensino de língua estrangeira a crianças: entre o descaso legal e a pertinência da inclusão. In: CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2011.

ROCHA, Nildicéia Aparecida; LARROSA, Miriam Palacios. Aprendendo e ensinando espanhol através das músicas. In: NADIN, Odair Luiz; LUGLI, Viviane Cristina Poletto (Orgs.). **Espanhol como língua estrangeira: reflexões teóricas e propostas didáticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Referencial Curricular: língua espanhola e língua inglesa. In: **Rio Grande Do Sul**. Referenciais Curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado. Departamento Pedagógico, 2009. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)> Acesso em 23 de out. de 2015.





# **O PAR: Política de Descentralização da Educação e Formação de Professores no Município de Canavieiras - Ba**

**RAIMUNDA ALVES MOREIRA DE ASSIS**

Doutora em Educação (Universidade Federal Fluminense, 2008). Mestre em Educação (Universidade Federal da Bahia, 2000). Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Santa Cruz, 1974). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz. Tem Experiência na Área de Educação, Com Ênfase Em História da Educação e Política Educacional, Atuando Principalmente nos Seguintes Temas: História da Educação, Organização Escolar, Políticas Públicas de Educação Município de Itabuna, Pensamento Educacional na Região Sul da Bahia. Professora da Graduação, Coordenadora e Professora do Mestrado Profissional de Educação da Uesc. E-mail [assisraimunda@hotmail.com](mailto:assisraimunda@hotmail.com)

**DARLUCE ANDRADE DE QUEIROZ**

Mestre em Educação (UESC). Graduada em Pedagogia (Universidade Estadual de Santa Cruz, 2010) e em Tecnologia de Administração de Pequenas e Médias Empresas (Universidade Norte do Paraná, 2008). Especialista em Coordenação Pedagógica (FINOM), em Mídias na Educação (UESB) e em Gestão da Educação (UESC). Professora da Rede Municipal de Ensino de Canavieiras. E-mail - [darluceaq@hotmail.com](mailto:darluceaq@hotmail.com)

## Introdução

O presente texto é parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional, durante o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Programa de Formação de Professores para a Educação Básica, ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz/BA (UESC), no período entre 2013-2015. A sua finalidade é fazer algumas considerações sobre as principais implicações que, a política de Formação de professores e profissionais de serviços de apoio escolar, patrocinada pelo MEC através do Plano de Ações Articuladas (PAR) e desenvolvida na Rede Pública de Ensino de Canavieiras/BA exerce sobre a autonomia administrativa da Secretaria de Educação do Município.

Partimos do princípio que os Municípios são reconhecidos pela Constituição Federal de 1988 como entes federados, que gozam de autonomia e, portanto, deverão prestar serviços públicos de interesse de seus moradores, predominando o interesse local. Assim sendo, é na administração municipal que se apresentam os problemas mais recorrentes do cotidiano das pessoas logo, o Município precisa desenvolver políticas públicas de interesse dos munícipes. Daí então, a nossa motivação em buscar respostas sobre alguns questionamentos que ressoam a respeito do conceito de descentralização e autonomia administrativa nos municípios, bem como, observar a forma como as políticas educacionais advindas de programas externos são acolhidas pelos Municípios, a partir do caso do Município de Canavieiras/BA.

A nossa reflexão tomou como referência a pesquisa qualitativa e como metodologia, a pesquisa bibliográfica e a análise documental, seguida por uma descrição analítica da política de descentralização da educação e formação de professores no Município de Canavieiras/BA por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Começaremos o texto discutindo, o significado da política de descentralização presente na Constituição Federal de 1988. E, em seguida, será analisada a conjuntura educacional do Município, situando a elaboração do Plano de Ações Articuladas- PAR com destaque para o financiamento liberado pelo Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação (FNDE) proposto ao desenvolvimento das ações da Dimensão de Formação de professores e profissionais de serviços de apoio escolar, no Município de Canavieiras, com vistas a melhorar o quadro de desempenho da Educação Básica.

## 2 Política de descentralização

O conceito de descentralização ganhou força e expressão no campo educacional após a promulgação da Constituição de 1988, momento em que foi reconhecido o Município como ente federativo. Diante desta nova conjuntura administrativa, a gestão educacional nos Municípios assumiu novos contornos políticos e passaram a defender o princípio da autonomia como pressuposto para desenvolvimento da administração pública.

O novo modelo de política administrativa descentralizada era uma proposta defendida pelo Ministro Bresser Pereira (1999), que esteve na administração pública a partir de 1987, durante o governo José Sarney e continuou Ministério de Administração Reforma do Estado – MARE em todo o 1º mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995–1999) e ministro da Ciência e Tecnologia nos 6 meses iniciais do 2º mandato, permanecendo nesse cargo até 19 de julho de 1999. Bresser apontava que a administração pública mesmo após a CF/88 continuava centralizada e burocrática, com um modelo gerencial rígido e hierárquico. Ele apontava que a melhor saída para dirimir os entraves administrativos era a descentralização, sendo imprescindível operar as mudanças políticas, ou seja,

[...] dotar o Estado de novas formas de intervenção mais leves, em que a competição tivesse um papel mais importante. Que era urgente montar uma administração não apenas profissional, mas também eficiente e orientada para o atendimento das demandas do cidadão. (Bresser Pereira, 1999:249).

Tal formulação do Ministro nos permite pensar que ele buscava imprimir no Estado um modelo administrativo de descentralização, tanto do ponto de vista político como financeiro, transformando os administradores públicos em gerentes, cada vez mais autônomos. Sabe-se que esta proposta administrativa do Estado tem suas bases no modelo neoliberal cuja matriz busca a reestruturação do Estado no sentido de minimizá-lo, tornando-o normativo e administrador. Com isso, obrigava-se a liberalização da economia; a aceleração das privatizações das empresas estatais; a reestruturação das políticas sociais e, principalmente, a abertura da economia para o capital estrangeiro. Enfim, essa corrente de pensamento dos tecnocratas neoliberais determina uma maior

interferência do mercado e um menor controle do Estado. Além disso, passam a construir um novo discurso, do senso comum, de que esta transformação é a única saída possível para a crise do capitalismo. Segundo Gentili, a eficácia desse discurso foi “[...] um dos desafios prioritários para garantir o êxito na construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado e sem a interferência sempre perniciosa da intervenção estatal” (GENTILI, 1996, p. 2).

Nesta direção, as políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais demonstram que para além das especificidades locais, se faz necessário unificar as estratégias de reformas das escolas do país. Para Gentili “[...] existe um consenso estratégico entre os, intelectuais conservadores sobre como e com que receitas enfrentar a crise educacional” (GENTILI, 1996, p.7). E, na construção dessa retórica neoliberal no campo educacional, o discurso veiculado é o de que para se promover as Reformas do Estado com a finalidade de evitar a ineficiência da educação, os tecnocratas liberais apontam como saída, a descentralização das ações do Estado. Autores como Kruppa, (2001); De Tommasi; Warde; Haddad, (1996); Oliveira, (1997); Siqueira, (2001) demonstram nos seus estudo que o foco das propostas é tornar o Estado mínimo; defendem a descentralização como forma de desburocratização do Estado e propõem a abertura a novas formas de gestão da esfera pública, com autonomia gerencial para os Municípios.

Para muitos autores na América Latina houve diferentes formas de descentralização na educação. No caso, brasileiro observam-se aspectos divergentes e contraditórios no seu procedimento. Em alguns momentos, as estratégias de reforma educacional apresentam-se com as lógicas articuladas de descentralização centralizante e em outras ocasiões de maneira centralização-descentralizada (GENTILI; SILVA 1996, p. 23-24).

Essa situação da repartição de competência no federalismo brasileiro, em que as entidades federadas detêm considerável grau de autonomia política e econômica, mas se mantém submetida a uma política central soberana é bastante discutida pelos Municípios. Questiona-se particularmente, o aspecto da autonomia dos entes federados e a questão tributária. A própria Constituição atual dispõe que os municípios devem se auto sustentar mediante a arrecadação de receitas próprias. Os municipalistas argumentam que é injusta a repartição dos tributos arrecadados no país, a média é de 64% para a União, 23% para os Estados e apenas 13% para os Municípios. Avalia-se que a ampla maioria dos valores arrecadados com a tributação no país permanece sob o poder da União e dos Estados questão que tem gerado grande dificuldade na gestão dos recursos obtidos por

grande parte dos municípios brasileiros, fato que segundo Dourado (2012) impede a capacidade de desenvolvimento dos Municípios.

Nessa direção, podemos compreender o movimento atual dos prefeitos, em que os Municípios e Estados saem em defesa do fortalecimento do federalismo brasileiro com poderes para administrar os interesses locais. Eles reivindicam e argumentam a necessidade de serem disponibilizados maiores recursos públicos da União para os entes federados para que possam cumprir as suas obrigações perante a sociedade. Buscam a retração do caráter centralizador da União, principalmente no que concerne a partilha dos recursos financeiros. Tudo isso, tem se constituído numa luta permanente em torno da soberania dos Estados Subnacionais, que se mantém cada vez mais, com poucos recursos.

Os defensores do municipalismo argumentam que os munícipes não residem na União; sabe-se que o território é nacional, mas o lugar é municipal. É no município onde a educação, saúde e até a sua casa está alicerçada, desse modo são os municípios que vêm assumindo a responsabilidade pelas políticas sociais. Nesta direção, no atual momento, os Municípios congregam força para que a União possa redistribuir de forma equânime os recursos; de forma a dirimir as desigualdades regionais e sociais e propiciar uma distribuição de recursos de acordo com a necessidade de cada Ente Federado.

Partindo dessas observações passamos a refletir sobre a importância e a complexidade que os estudos sobre o conceito de descentralização requerem. Segundo Freire (1999), “descentralização é autonomia em exercício efetivo, ou seja, internalização do processo decisório” (BOTH, 1997, p, 88 *apud* FREIRE). Para Meirelles, “descentralizar é em sentido comum, afastar do centro; descentralizar, em sentido jurídico- administrativo. É atribuir a outrem poderes da Administração” (BOTH, 1997, p, 88 *apud* MEIRELLES). Nessa visão, descentralização, anuncia o poder que é atribuído ao governo local, tendo como partícipe a comunidade.

As análises de Arretche (1996) chamam atenção para os pontos contraditórios deste princípio; para as suas armadilhas. Destaca que, a descentralização enquanto um meio da reforma do Estado, não é de modo algum irrelevante, parece camuflar que grande parte do poder de ação da governança, continua sob a tutela do governo federal. Neste sentido, a autora, dialoga em torno da fantasia da descentralização, afirmando que,

[...] a inexistência de um programa nacional implica, entre outras coisas, que a heterogeneidade na prestação dos serviços -- que é um resultado natural das formas descentralizadas -- seja dramaticamente reforçada no caso brasileiro. Implica também que, dado que não há formalmente um novo arranjo, não é de todo descartável que uma eventual re-centralização possa ocorrer, se os fatores (ou parte deles) que geram a crise das capacidades estatais do governo federal se alterarem e se equipes governamentais tiverem tal orientação e competência política para realizá-la. (ARRETCHE, 1996, p. 13. grifo nosso)

No entanto, é possível afirmar que a descentralização torna os interesses locais e as pessoas como parte principal das decisões administrativas, que deixam de ser verticalizadas e passam a acontecer dentro da realidade local com a sociedade civil controlando, responsabilizando-se com processos que antes era entendida como obrigações dos governantes, nos remetendo a ideia de Accountability. Em outras palavras, a sociedade passa a controlar as administrações, buscando explicações sobre o que anda a fazer, como faz, por que faz, quanto gasta e o que vai fazer. Enfim, é a responsabilidade ética dos órgãos administrativos prestar contas a seus representados, a sociedade. Resumindo, o entendimento acerca da descentralização, Novaes e Fialho (2010) assim a definem:

Em linhas gerais pode-se considerar que esse termo se caracteriza como um processo que confere às estruturas político- administrativas locais, autoridade para a formulação e decisão acerca de suas políticas e necessidades de natureza locais. A descentralização assume, a partir desse ponto de vista, uma característica de transferência de atribuições, o que implica em certo grau de poder para as estruturas locais (NOVAES E FIALHO, 2010, p. 588-589).

Portanto, o uso do termo, descentralizar nem sempre nos leva a pensar categoricamente em democracia, em autonomia. Em nosso entender, para que as mudanças nos aspectos da descentralização/gestão no Brasil venham ocorrer é preciso que a autonomia seja legítima e, além disso, a sociedade compreenda os aspectos políticos e administrativos que fazem parte da política pública de descentralização.

### **3 Formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar e o Plano de Ações Articuladas (PAR) no Município de Canavieiras-Bahia**

A formação docente está respaldada na Constituição Federal de 1988, que evidenciou a questão da valorização dos profissionais da educação no seu Artigo 206, no qual propõe:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Essa determinação proporcionou importantes desdobramentos no âmbito da educação básica, ratificada na LDB 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação 10.172/2001; documentos que definem a política de formação docente, norteados pelas políticas de valorização dos profissionais da educação, com perspectiva de alcançar uma educação de qualidade.

No ano de 2007, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação Fernando Haddad definiram uma política pública para o desenvolvimento da educação, denominado de Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, segundo os seus mentores, a sua finalidade era melhorar a Educação no País em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos, voltando-se preferencialmente para a Educação Básica, desde o Ensino Infantil ao nível Médio. A proposta foi apresentada pelo Ministério da Educação aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal para que fosse executada.

O PDE instituiu como programa estratégico o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, para o desenvolvimento da política de melhoria da qualidade da educação. Foram planejadas ações amplas que vão desde o combate aos problemas sociais, como por exemplo, luz para todos até a solução do principal ponto, a melhoria da qualidade da educação para ser executada pelos estados e municípios. De acordo com esta proposta da União, em que os estados e municípios não foram convidados a colaborar com as discussões de planejamento e organização, mas deveriam ser os executores

das ações programadas, entende-se que a autonomia do município estava sendo ameaçada. No entanto, os documentos oficiais defendam que se inaugurava um novo regime de colaboração.

Desta maneira é importante refletir sobre o movimento existente em defesa do fortalecimento do federalismo brasileiro, o qual defende um modelo de federalismo com bases na cooperação. E daí então, podemos nós aproximar de uma compreensão crítica dessa política educacional, questionando: até que ponto as propostas presentes no PDE, atendem os interesses e as necessidades da educação dos Municípios? A estratégia de participação, colaboração dos entes federados resume-se ao papel de executores das ações? Seguindo esta lógica, há de se reconhecer que o PDE apresenta “um novo modelo” de entendimento do que pode vir a ser regime de colaboração, seria o de “prestador de serviços”? Não é intenção obter respostas para todos estes questionamentos, mas evidenciar que os municípios foram seduzidos a assumir por meio de convênios, o plano Compromisso Todos Pela Educação/PAR em razão do apoio financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Dessa situação vem o desdobramento da política educacional do PDE, nele estavam contidas as diretrizes e as metas para as escolas das redes municipais e estaduais e o Distrito Federal que passaram a elaborar, sob a coordenação do MEC, os seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), ressaltando-se como condição prioritária para melhorar a qualidade da educação, com vistas a alcançar melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a política de formação dos docentes.

A estratégia pensada para a valorização dos professores da Educação Básica tem como referência 04 pontos: formação inicial e continuada; piso salarial profissional; jornada integral com, pelo menos, 30% de horas-atividade e carreira com progressão constante e compensadora.

A formação inicial e continuada tem a intenção de solucionar os problemas que o docente encontra em seu cotidiano escolar, no exercício da docência. Deste modo, o PDE, para garantir uma rede de formação de professores, inspirou-se nos objetivos do PNE, o qual estabelece:

Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” e “Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos

semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior” (BRASIL, 2007, p, 07).

Para operacionalizar a formação dos professores em nível superior, a responsabilidade foi atribuída a Universidade Aberta do Brasil – UAB e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que por sua vez, transformam o cenário atual da formação de professores, instituindo relação permanente entre educação superior e educação básica. Sendo determinante para a União, o compromisso com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica. Neste contexto, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES passa a promover não apenas o desenvolvimento de pessoal para o nível superior, mas a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação.

No sentido de melhorar a remuneração dos professores da educação básica, a política do PDE propiciou uma emenda na Constitucional, que deu nova redação aos Arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e, também, estabeleceu no Art., 206, inciso VIII, a obrigação de que lei federal fixe o piso salarial nacional do magistério, presente na Emenda Constitucional Nº 53, que diz:

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2006)

A partir dessa nova alteração na Constituição, o acordo se concretizou através Lei nº 11.738, de 16/7/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do magistério público da educação básica. Desta forma, resgatou-se o pacto histórico firmado no Palácio do Planalto, em 1994, entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de

Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outros atores sociais (BRASIL, 2007). Mas, sabe-se que essas políticas para serem exequíveis dependem de recursos uma vez que elas impactam no orçamento de muitos municípios deste país. Portanto, há de se buscar soluções para o cumprimento da Lei.

## O diagnóstico

Em primeiro lugar é importante destacar que somente a partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passariam a elaborar os seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). Para tanto, deveriam ter o IDEB insatisfatório, abaixo de 2,8. O Município de Canavieiras no ano de 2007 apresentou um índice de rendimento escolar de 2,7, abaixo da meta projetada, tornando-se apto para integrar o programa. Assim, em 2008, o Município foi incluído entre os 585 Municípios que iriam participar do PAR.

A fase diagnóstica para levantar dados e elaborar o PAR foi realizada no ano de 2008, sob a orientação de consultores do MEC, capacitando técnicos da SEC, equipe gestora e profissionais de vários seguimentos educacionais e da sociedade civil. A base para o diagnóstico foi organizada a partir das quatro dimensões estruturadas pelo PDE: 1- Gestão Educacional; 2- Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar; 3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Essas dimensões são formadas por áreas de ação e cada uma delas apresenta indicadores com características próprias, constituindo um total de 52 indicadores comuns para todos os municípios.

Os itens objeto dessa análise equivale, a Dimensão 2, Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar, ela é constituída de aspectos denominados de Área I, II, III, IV e V. *A área I, concernente a **formação inicial** de professores da educação básica que atuavam nas creches, na pré-escola, nas séries iniciais do ensino fundamental e nos anos/séries finais do ensino fundamental. A área II, relativa à **Formação continuada** de professores da educação básica tratava da existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil, séries iniciais do ensino fundamental, series finais do ensino fundamental, visando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. A Área III, atinente a **Formação de professores da educação básica para***

*atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas. Área IV, trata da Formação inicial e continuada de professores da educação básica para cumprimento da Lei 10.639/03, Área V, aborda a Formação do profissional de serviços e apoio escolar, realização de programas de qualificação específicos para os profissionais de serviços e apoio escolar.*

Para a realização do diagnóstico, o município reuniu os seguimentos da sociedade e representantes educacionais de várias instituições. Os critérios de avaliação e pontuação dos indicadores obedeceram às orientações do MEC/FNDE com pontuação numa escala de 1 a 4. As pontuações 3 e 4 caracterizava-se como situação positiva, sendo prevista ações a longo prazo. A pontuação 1 e 2 indicava uma situação insuficiente, necessitando de ações imediatas.

A síntese do diagnóstico municipal, realizado por gestores escolares, técnicos municipais, professores, coordenadores pedagógicos, conselhos municipais de educação, sindicatos dos professores e vereadores, ficou assim configurada. Pontuação 1 para 06 indicadores e a pontuação 02 para 04. Com este baixo índice alcançado houve a recomendação de que a educação do município carecia da intervenção imediata de uma política de formação para os professores com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino. A decisão política e a ação técnica voltada para as ações educacionais, visando à melhoria dos indicadores educacionais do município não foi de escolha da Secretaria de Educação, elas foram propostas e coordenadas pela União, sem a efetiva relação de cooperação com o ente federado, conforme se entende por cooperação, ou ainda, gestão democrática; ação fundamentalmente gerida pelos princípios da descentralização e autonomia. (DOURADO, 2013). Cabe, portanto, reconhecer a dinâmica paradoxal que o modelo neoliberal caracteriza as estratégias de reforma educacional, defendem uma descentralização que ao mesmo tempo é centralizante e, por outro lado, uma centralização-descentralizada.

### **A análise**

De acordo com os dados levantados esta Dimensão II, Formação dos professores e dos profissionais de Serviços e Apoio Escolar foi caracterizada como a que planejou o maior número de ações. Das 76 atividades deliberadas, 05 delas eram de responsabilidade do município e 71 de responsabilidade técnica do MEC, assim distribuídas: 42% ensino fundamental anos finais;

28% ensino fundamental anos iniciais; 11% educação do campo; 10% educação infantil; 6% profissionais da educação e 3% das ações para modalidade não definida.

No processo de avaliação e análise dos dados verificou-se que das 71 ações geradas de responsabilidade do MEC, 90% não foram executadas, 7% plenamente executadas e 3% não identificadas ou sem informações. As ações de responsabilidade do município ficaram assim distribuídas: 60% não executada, 20 % plenamente executada e 20% parcialmente executada.

Com base nos dados levantados, constatou-se a execução das seguintes ações. *Nos anos iniciais do ensino fundamental* foram ofertados dois cursos: o Pró-letramento que visava oferecer formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, realizado em parceria com a Universidade Estadual da Bahia – UNEB e o Curso de Alfabetização e Linguagem, ofertada pela Universidade de Brasília – UNB, enquanto que a previsão era de 21 ações.

*Para a educação do campo*, a formação continuada foi feita pelo Programa Escola Ativa – PEA, curso oferecido em parceria com a Universidade Federal da Bahia – UFBA, proposto somente para dois professores efetivos da rede, que atuariam posteriormente como professores multiplicadores, capacitando os demais professores que atuavam na Educação do Campo nas classes multisseriadas, além de implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulassem a construção do conhecimento do aluno.

O MEC realizou também, o curso para os anos finais do ensino fundamental, ministrado pelo programa GESTAR, em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo da – UFRB, promovendo formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possuía carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática, atendo a 37 professores da rede municipal.

Outros 03 cursos de formação continuada foram ofertados, mesmo estando fora das ações pactuadas previamente e formalizadas através do Termo de Compromisso. Um deles era voltado para a capacitação de profissionais de ensino, técnicos e gestores públicos municipais e estaduais, representantes da comunidade escolar e da sociedade organizada, envolvidos na execução, no monitoramento, na avaliação, na prestação de contas e no controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE. Outro curso foi o PROINFO, visava formar professores para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. E, o último

tratava do Curso de Mídias na Educação que foi oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB em duas modalidades: especialização e formação continuada com a carga horária de 180 horas.

A julgar pelas ações realizadas conclui-se que foram mínimas as atividades realizadas sob a responsabilidade do MEC, somente cerca de 10%, ficando 90% do total das ações planejadas sem serem executadas, com destaque: O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil -*Proinfantil* -, curso em nível médio, com adesão no SIMEC, voltado para professores e possíveis tutores do quadro de efetivo da rede de ensino municipal, o mesmo fato ocorreu com a formação voltada para os funcionários da educação, por meio do programa, *Profucionário*, na perspectiva de formar os funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola.

#### 4 Considerações Finais

Ao longo do texto desenvolvemos estudos sobre as principais categorias que deram sustentação teórica para a análise da política educacional atual, observando-se como o modelo de gestão da educação apoiado pelo MEC com o Plano de Desenvolvimento Educação – PDE aponta a descentralização como o elemento constitutivo para a materialização da política pública entre os entes administrativos. Contudo, ao investigarmos a política de descentralização no Município de Canavieiras, verificamos o quanto ela é contraditória, acena ao mesmo tempo para centralização das ações, controlando as políticas de maneira focalizada e indicando quando e onde os recursos devem ser aplicados. Nesta direção, o Município torna-se refém; um mero executor, sem autonomia para propor ações articuladas com as necessidades educacionais voltadas para a realidade local. Assim, o estudo apontou algumas tensões quanto ao modelo de Estado democrático que respeita a autonomia dos seus entes federados.

É bastante elucidativo a elaboração e desenvolvimento do PDE e do PAR nos Municípios, quanto ao modelo de Estado que hoje se impõe estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos, retirando a autonomia pedagógica das instituições e dos atores coletivos da escola. Há de se considerar, portanto, que o desenvolvimento das ações do PAR de Canavieiras

teve uma dinâmica autoritária que se caracteriza com ações Centralização e descentralização, entendendo-as como duas faces de uma mesma moeda.

Levando-se em consideração tudo o que foi analisado até o momento, defendemos que as políticas públicas para os Municípios devem ser pensadas e definidas pelos seus gestores com a participação da comunidade por que são eles que conhecem a realidade local e as suas demandas específicas. Logo, as nossas ponderações alude para certas condições que são acordadas no ato do convênio do Termo de Cooperação Técnica, centralizado pelo MEC, estabelecendo de forma centralizada as necessidades educacionais dos Municípios sem possibilidades de alternativas. Em outras palavras, o Município ao assinar o convênio acata um pacote de ações educacionais que, muitas vezes, não reflete as suas necessidades, mas em razão do financiamento ele acaba aprovando as proposta do MEC.

Há, assim, em vista dos documentos analisados clareza de que não houve alteração na oferta do financiamento com novas alocações de recursos para a efetivação do PAR, o que houve foi à centralização das ações já em andamento pelo MEC, definindo o PAR para o Município, como a única forma de acessar a assistência técnica e financeira dos programas educacionais da União. Cabe aqui evidenciar, que muitas ações, de responsabilidade de MEC, o encargo financeiro recaiu sobre o Município. Outro ponto de análise importante reside na aplicabilidade das ações, pois as medidas meramente técnicas do MEC não promoveram a mudança da realidade educacional do Município esperada.

Finalmente, podemos afirmar que as tensões e as contradições se mantêm na definição das políticas públicas para os Municípios. E, portanto, é fato que as políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação devem ser formuladas segundo o interesse e necessidade dos municípios, respeitando-se os princípios da democracia e autonomia com a devida repartição de competência própria do federalismo brasileiro.

## Referências

ABRUCIO, F. L.; FRANZESE, C. Federalismo e Políticas Públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: Maria Fátima Infante Araújo; Lígia Beira. (Org.). Tópicos de Economia Paulista para Gestores Públicos. 1 ed. Edições FUNDAP: São Paulo, 2007, v. 1, p. 13-31.

ARRETCHE, Marta T. S. Mito da descentralização: maior democratização e eficiência das políticas públicas? Revista Brasileira de Ciências Sociais, no. 31, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BOTH, Ivo José. Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental. Campinas (SP): Papyrus, 1997.

BORDIGNON, G. Gestão democrática do sistema municipal de educação. In:

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (org.). Município e educação. São Paulo: Cortez/IPF, 1993, p. 135-172.

BRASIL. Decreto 6.094/2007 Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) >. Acesso em: 10 de mar de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Orientações para elaboração dos Planos de Ação Articuladas (PAR) dos Municípios. Brasília/DF: MEC, 2011.

CORRALO, Giovani da Silva. Município Autonomia na Federação Brasileira. 1ª ed. Curitiba: Juruá, 2009.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. RBPAE – v.26, n.3, p. 535-550, set./dez. 2010

DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo, SP: Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1996.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GENTILI, A.A.P.; SILVA, T. T. (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, MG; GT Estado e Política Educacional no Brasil, 2001, Caxambu, MG. Anais... Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2001.

MENDES, D.C.B; GEMAQUE, R.M.O. O Plano de Ações Articuladas (PAR) e sua implementação no contexto federativo brasileiro. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 293-308, jul./dez. 2011

MINAYO, M.C.S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, R. P. A municipalização do ensino no Brasil In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Maria Neusa de. As políticas de municipalização do ensino fundamental no Estado Da Bahia nos anos 1990. Impactos da gestão e no financiamento da educação municipal. 2006. 218 f. Tese (Doutorado em educação). Natal, 2006.

OLIVEIRA, D. A; ROSAR, M. F. F. (org). Política e Gestão da Educação.

SOUZA. A. L. L. In: Estado e Educação Pública: Tendências Administrativas e de Gestão. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 20, n. 69, p.165-176, dez. 1999.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

SOUZA, D. B; FARIA, C. M. de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. Revista Ensaio – avaliação de políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 12, nº 45, out./dez. 2004.