

INTRODUÇÃO

Início a apresentação desta dissertação apresentando a minha relação com a pesquisa, que não ocorreu diretamente ligada à minha formação, mas surgiu no decorrer do meu exercício profissional. Eu, Letícia Brito Mendes Pimenta, sou fisioterapeuta e trabalho na área hospitalar. Nesse ambiente de trabalho sempre tive contato com alunos por meio dos estagiários que passam pelo setor. Durante um período, participei de um curso de especialização em Fisioterapia Hospitalar em que através da proximidade com os alunos de pós-graduação que estagiaram no setor percebi a necessidade de um conhecimento que vai além do conhecimento específico da área, mas que me permitisse ser a “ponte” entre o aluno e o conhecimento. Neste momento, me matriculei em um curso de especialização em Docência do Ensino Superior, que me abriu os horizontes de uma realidade que eu não conhecia. Fiquei encantada ao estudar um pouco sobre os processos de ensino-aprendizagem, a didática e até mesmo a filosofia da Educação, que inicialmente não me despertavam interesse. Hoje exerce a supervisão de estágio em um curso de Graduação em Fisioterapia e a prática diária me mostrou o quanto eu precisava ir além, para poder me capacitar um pouco mais e, desta forma, me candidatei ao mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, para a linha de pesquisa Profissionalização e Trabalho Docente.

Inicialmente o meu projeto de pesquisa tratava-se do estudo sobre o estágio, intimamente relacionado à didática. Após a conversa com o orientador, que percebeu meu interesse pelos estudos sobre a Didática, fui inserida em um projeto guarda-chuva intitulado “A DIDÁTICA NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA REGIÃO SUL DO BRASIL: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010”, coordenado pelo Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino, financiado pelo Programa PAPE-FAPEMIG-UNIUBE; processo 007/2011. Esse projeto apresenta como objetivo geral avaliar o lugar que a Didática tem ocupado nos Programas de Pós-Graduação em Educação na região Sul do Brasil com o intuito de contribuir ao estudo das cinco regiões brasileiras, no período de 2004 a 2010. Por sua vez o dito projeto é um subprojeto de um projeto interinstitucional intitulado “A DIDÁTICA NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010”, financiado por CNPq (EDITAL MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010).

Uma vez inserida no Programa, começamos a trabalhar na construção do projeto de pesquisa. A formulação do nosso problema surgiu da análise de estudos anteriores, atuais e

rigorosos, que buscaram conhecer o estado atual da ciência didática nos cursos de formação de professores e também nas pesquisas e produções na pós-graduação. Estes trabalhos, como por exemplo, dos autores Longarezi e Puentes (2010); Libâneo (2010) e Sguarezzi (2010) trouxeram à tona questões que nos instigaram a procurar conhecer em profundidade a realidade que estes estudos desvendaram. Eles evidenciaram que a didática está vivenciando um esvaziamento de seu campo teórico-científico, tanto na produção de novo conhecimento didático, como na sua presença na formação e desenvolvimento profissional dos professores e no seu campo disciplinar, enquanto disciplina acadêmica. Porém, os estudos não se aprofundaram nos aspectos contextuais e institucionais que ajudassem na compreensão deste fenômeno, e por este motivo surgiu a necessidade deste estudo.

Portanto, em nosso estudo o problema científico “Qual é o lugar da pesquisa e produção didática nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Federal de Santa Catarina, Federal de Santa Maria e Tuiuti do Paraná, tomados como estudos de caso?” surgiu da análise dos estudos precedentes, que mostraram uma necessidade de continuar se aprofundando no tema. Diante disso, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar o estado da pesquisa e produção didática, no período 2004 a 2010, nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Tuiuti de Paraná (UTP), tomados como estudos de caso e como objetivos específicos: descrever os programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo; analisar o estado da pesquisa em didática nos programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo; analisar o estado da produção em didática nos programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo; correlacionar os resultados da pesquisa e da produção didática entre os programas de Pós-graduação que são objeto de estudo.

Para atingirmos estes objetivos, optamos pelo método de estudo de caso, que segundo André (2005) propicia uma visão profunda e também ampla e integrada de uma determinada unidade, composta por diversas variáveis. Chizzotti (2010, p.135) afirma que o estudo de caso possui como objetivo “reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores”. Sendo assim, por meio do estudo-de-caso destes Programas conseguimos compreender o estado de pesquisa e produção didática existente em cada um deles, e com os resultados poderemos contribuir para o traçado de políticas públicas decisivas para a melhoria da educação no país.

Sobre a seleção dos casos a serem estudados, que segundo André (2005) deve ser um dos primeiros passos da pesquisa no estudo de caso, utilizamos os critérios já definidos pelos professores-pesquisadores do projeto guarda-chuva¹. Portanto, os Programas selecionados para serem estudados foram: 1) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE-UFSM); 2) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC); 3) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (PPGE-UTP).

Segundo os critérios definidos pelos autores Alves-Mazzotti (2006) e Chizzotti (2000) é possível afirmar que esses programas constituem-se casos a serem estudados por sua singularidade e importância científica. Foram escolhidos porque se acredita que seu estudo possibilitará uma melhor compreensão e uma melhor teorização sobre o estado da pesquisa e da produção didática na região Sul de Brasil e, ainda, sobre um número maior de casos.

No primeiro capítulo da dissertação apresentamos o quadro teórico que serviu de referencial a nossa pesquisa. Inicialmente foram levantadas as relações existentes entre a pedagogia e a didática, e em um momento posterior nos aprofundamos no estudo da ciência didática, que consiste no foco do nosso estudo. Também neste capítulo explicitamos sobre o estudo do processo de ensino-aprendizagem, as relações nem sempre harmoniosas entre as didáticas geral e específica e sobre didática e formação de professores, reconhecendo sua vital importância neste processo.

No segundo capítulo descrevemos a metodologia que foi utilizada em nossa pesquisa. Inicialmente discutimos sobre a metodologia mista, após adentrar em alguns aspectos referentes à falsa oposição entre a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa. Logo após descrevemos a justificativa, embasada nos estudos precedentes, bem como o problema, questões norteadoras, objetivo geral e os específicos. Empenhamo-nos em discutir a metodologia geral como um estudo de casos de caráter instrumental e coletivo, segundo as concepções de Stake (1994 *apud* André 2005), e de outros autores que confirmam o tipo de estudo realizado. Por fim, explicitamos os procedimentos de análise dos dados.

No terceiro capítulo apresentamos a caracterização de cada um dos casos estudados. Inicialmente foi levantado o histórico dos Programas e a seguir foi feita uma descrição

¹ 1)Garantir a representatividade dos Programas, de acordo com a CAPES; 2)Que sejam programas credenciados pela CAPES; 3)Que os Programas disponham de linhas de pesquisa relacionadas à Didática ou áreas afins; 4)Que os Programas tenham cursos de Mestrado e Doutorado; 5)Que o conceito da última avaliação junto a CAPES seja igual ou superior a 4 em ambos os cursos; 6)Que o tempo de credenciamento junto à CAPES seja critério para definir a seleção dos Programas. (LONGAREZI, 2010, p.8).

minuciosa das fichas de avaliação trienal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no período de 2004 a 2010. Posteriormente, uma análise comparativa entre os três Programas foi realizada, visando estabelecer possíveis relações entre os casos estudados.

No quarto e último capítulo descrevemos os resultados de nossa pesquisa, obtidos por meio da análise das fichas de avaliação da CAPES correspondentes aos triênios 2004 a 2006 (corte de 2007) e 2007 a 2009 (corte de 2010) e da mineração dos dados quantitativos, feita a partir da base de dados www.pesquisasemeducacao.com.br. Apresentamos no decorrer deste capítulo as análises e inferências qualitativas (interpretativas) e quantitativas realizadas mediante as análises dos dados, tabelas e gráficos, sempre em relação com os contextos institucionais estudados e a literatura discutida no primeiro capítulo.

Em nossa análise percebemos, da mesma forma que os estudos precedentes mostraram, que a Didática tem perdido interesse nas pesquisas e produções das linhas de pesquisa em Didática dos Programas estudados. No total de projetos de pesquisa 58,10% dos projetos das linhas de Didática se referem realmente à Didática e nas produções este percentual é de apenas 37,66%. Percebe-se, portanto, que se pesquisa mais do que se produz sobre didática e que os professores estão pesquisando e produzindo em uma diversidade maior do que se propuseram investigar. Por fim, percebemos ao qualificarmos os projetos e produções por campos e dimensões que se pesquisa e se produz muito no campo investigativo e na dimensão dos fundamentos, mas as questões sobre ensino de didática enquanto disciplina acadêmica bem como as formas e maneiras de se efetivar do ponto de vista metodológico o processo de ensino-aprendizagem não estão sendo objeto de interesse dos Programas. É necessário, portanto, que aconteça uma reestruturação no sentido de que se pesquise e se produza mais sobre Didática, nos diversos campos e dimensões, para que aconteçam as tão esperadas e urgentes melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 1- A CIÊNCIA DIDÁTICA: PRINCIPAIS RELAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS DO CAMPO CONCEITUAL

No presente capítulo se apresenta o quadro teórico que serviu de referencial a nossa pesquisa, sistematizando nele as principais categorias e conceitos que permitem fundamentar e contextualizar a investigação. Inicialmente serão levantadas as relações existentes entre a pedagogia e a didática, sendo que posteriormente nos adentraremos em aspectos mais particulares da ciência didática, foco de nossa pesquisa. Num segundo momento, será abordado o estudo do processo de ensino-aprendizagem e aspectos indispensáveis sobre as discussões existentes entre a didática geral e as didáticas específicas, o que permite um melhor entendimento do objeto de estudo investigado. Na sequência, nos referiremos à didática e formação de professores, reconhecendo sua vital importância neste processo.

Assim sendo, uma vez chegado ao final, haveremos atingido o objetivo desta parte da dissertação: tecer o quadro conceitual de nossa pesquisa, o que nos norteará para que possamos compreender o estado atual da pesquisa e da produção intelectual na área da didática, no período de 2004 a 2010, nos três programas estudados.

1.1 Pedagogia e Didática: suas relações e pressuposições

Os estudiosos consideram a pedagogia como uma ciência mãe, matriz principal de um conjunto delas, que tem como objeto de estudo a educação. A pedagogia estuda o fenômeno educativo e procura encontrar os meios adequados para preparar o indivíduo para a vida em sociedade. Para tanto, esta ciência possui ramos de estudos próprios, mas também busca em outras ciências conhecimentos que contribuem para seu estudo. Segundo Libâneo (1992) seus ramos de estudo próprios são a Teoria da Educação, a Didática, a Organização Escolar e a História da Educação, e as ciências que a complementam são a Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Biologia da Educação e Economia da Educação, além de outras.

Por sua vez, Pimenta (1997, p.10) diz que “a pedagogia é uma ciência plural e multi-referencial”. A autora explica em seus trabalhos que se trata de uma ciência integradora, pois através da articulação dos diferentes aportes/discursos das ciências da educação é capaz de resolver problemas colocados pela prática social da educação, sendo este o ponto de partida e de chegada de suas investigações. Ainda segundo Pimenta (1997, p. 06), se discute que

pedagogia “é ciência da prática educativa”. Segundo ela o professor deve ser capaz de fazer uma junção entre teoria e prática para que o saber pedagógico possa ser elaborado sendo que é nesse momento prático-teórico que se ‘fabrica’ a pedagogia.

Como ciência da educação, a pedagogia estuda a natureza das finalidades da educação dentro de uma sociedade e quais são os meios apropriados para a formação destes indivíduos (LIBÂNEO, 1992). Ela orienta a formação do ser humano para a vida em sociedade e, portanto, envolve uma relação com e entre sujeitos, lida com seres humanos em processo de desenvolvimento, implica valores, escolhas, compromissos éticos. Libâneo (2005, *apud* Libâneo 2008a), diz que por investigar questões atinentes à formação humana e às práticas educativas, a pedagogia começa perguntando-se que interesses estão por detrás das propostas educacionais e, por isso, a ação pedagógica dá uma direção, um rumo às práticas educativas, conforme esses interesses.

Sobre o objeto de estudo da pedagogia, Pimenta (1997, p.10) por traçar uma relação direta entre a prática social e a pedagogia diz que seu objeto/problema é a “educação enquanto prática social”. Não se trata, portanto, de uma educação qualquer e sim uma educação em um determinado contexto social que possui como sujeitos um indivíduo e toda a sociedade que o rodeia procurando então, prepará-lo para as tarefas desta vida social. Afirma também que é um “objeto *inconcluso*, histórico, que constitui o sujeito que investiga e é por ele constituído”.

A didática constitui-se como o principal ramo de estudos da pedagogia e a ela cabe o estudo dos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (1992) a didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Sendo assim, é uma disciplina indispensável ao processo educativo, pois fornece aos professores o conhecimento necessário para conduzir adequadamente o processo de aprendizagem dos escolares.

Puentes e Longarezi (2012) definem a didática desenvolvimental como sendo uma ciência responsável por colocar em prática os processos que tratam dos objetivos da educação, da escola e também da pedagogia, que a teoria histórico-social defende. Também é responsável pela produção de novos conhecimentos no campo investigativo para ajudar a solucionar questões que estão ainda incertas, como é o caso do nosso problema investigado. Os autores acima mencionados (Puentes e Longarezi 2012, p.10) expressam claramente uma completa definição de didática e suas relações:

A didática desenvolvimental, enquanto ciência interdisciplinar, vinculada à pedagogia, ocupa-se da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, tendo o ensino intencional como seu objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do aluno estudante, especialmente do pensamento teórico, como objetivo.

Sendo assim, a didática desenvolvimental é fundamental para colaborar com as melhorias educacionais que tanto almejamos. É capaz de oferecer a estrutura para um processo de ensino-aprendizagem eficaz, preparando o aluno para que seja capaz de viver em sociedade e participar como sujeito ativo no meio social a qual pertence. Para que isso seja possível é necessário que inicialmente nos dediquemos às melhorias do processo de formação de professores, formando-os para uma didática desenvolvimental, reconhecendo sua importância na formação do sujeito e desenvolvimento psíquico.

A teoria histórico-cultural, a qual se faz referência acima, tem seu ponto de partida nas contribuições de L. Vigotski. Ele “estabeleceu a tese fundamental sobre o caráter social e racional da natureza humana” (PUENTES e LONGAREZI, 2012, p. 03). Esta teoria trata da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem intimamente ligada à vida em sociedade. Para Vigotski (1956 apud Puentes e Longarezi, 2012) o desenvolvimento mental possui natureza social e ocorre através do processo de interiorização. Segundo Vigotski, as aptidões e caracteres especificamente humanos não dependem apenas do aparato biológico da espécie, mas sim da cultura criada pelas gerações precedentes (PUENTES e LONGAREZI, 2012). Desta forma, o meio social ao qual o indivíduo pertence exercerá influência decisiva na assimilação de conteúdos e apropriação de conceitos. Este é um desafio para o professor, pois muitas vezes terá que ser capaz de transformar um ambiente totalmente desprovido de recursos ou condições em um local que seja capaz de despertar o interesse pela aprendizagem. Dentro da teoria histórico-cultural, a educação possui a responsabilidade de propiciar as condições para que o homem faça a apropriação da cultura. Puentes e Longarezi (2012, p.05) explicitam melhor qual é o papel da educação na concepção da teoria:

A educação deve ser responsável por propiciar a condição bissocial, por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, que são necessários -junto com os bens materiais- para dominar a realidade e transformá-la.

Sendo assim, o homem será capaz de se inserir na sociedade, pois haverá criado as condições essenciais para a sua inserção, garantindo a sua sobrevivência e também perpetuando o futuro da humanidade. Pela educação o indivíduo entra em contato e, mais do que isso, se apropria da experiência humana. Esse processo de apropriação é, segundo, Puentes e Longarezi (2012, p.5) uma “forma exclusivamente humana de aprendizagem”. Os autores elaboram a conclusão que “a educação é a ferramenta social pela qual os indivíduos são inseridos, mergulhados, imersos na sua cultura” (PUENTES e LONGAREZI, 2012, p. 05-06).

Garantir que esta educação ocorra não é tarefa fácil. É preciso um sistema educacional que além de ser bem planejado seja também muito bem estruturado para que consiga oferecer a todos os cidadãos a instrução de qualidade. Dentro da teoria histórico-cultural essa é a função da escola, que é a instituição criada para o desenvolvimento e humanização dos estudantes.

Segundo Libâneo (1992, p. 24) o processo educativo que ocorre na escola através da instrução e do ensino “consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico-social”. Este é, então, um ponto de fundamental importância a ser analisado, pois se este processo está condicionado pelas relações sociais onde ele ocorre, sofrerá influência direta dos interesses políticos e econômicos existentes. Com isso, as finalidades educativas muitas vezes ficam condicionadas a estes objetivos, deixando de cumprir o verdadeiro papel que deveria exercer. Para que se consiga então, cumprir o papel da educação é preciso que a Pedagogia, como ciência educativa, ofereça as orientações sobre meios e finalidades da sua realização (LIBÂNEO, 1992).

Desta forma, a didática deve ser capaz de converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino e selecionar seus conteúdos e métodos em função desses objetivos que são traçados em uma avaliação diagnóstica que deve ser realizada pelo professor inicialmente. Deve também estabelecer os vínculos entre ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos, para prepará-los para a vida em sociedade (LIBÂNEO, 1992).

Veiga (2010, p.54) discute que “a didática não é neutra. Como disciplina pedagógica, possui um compromisso social e político que se expressa na definição do que se ensina ou deixa de ensinar”. Ressalta também que ela possui uma natureza formada por aspectos tanto teóricos como também práticos, e por isso não pode ser classificada como instrumental, reduzindo-se apenas ao domínio dos procedimentos, materiais ou recursos didáticos, pois

dessa forma não seria capaz de compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações. A autora (Veiga 1010, p.54) conclui que “por se constituir uma teoria geral do ensino, ela generaliza o que é comum e fundamental para a prática pedagógica no processo de formação docente”.

Chegamos à conclusão, portanto, que sendo a Pedagogia ciência da educação e a didática uma disciplina pedagógica, constituem ciências fundamentais para a formação e desenvolvimento integral do estudante. Junto com a contribuição das outras ciências, como já foi dito anteriormente, a didática fornece as bases para a formação do pensamento teórico e da personalidade do aluno, preparando-o para a vida em sociedade. Vê-se, também, que as relações entre pedagogia e didática tem importância teórica fundamental para compreender o objeto de estudo de nossa pesquisa.

1.2 A Ciência Didática: objeto, epistemologia, campos e dimensões para seu estudo

O objeto de estudo da didática ainda é um tema controverso nas pesquisas em educação, não havendo entre os pesquisadores uma padronização do que seria esse objeto. Libâneo (1992) relata que o objeto de estudo da didática trata-se dos processos de ensino-aprendizagem, não um ensino qualquer, mas um ensino de conteúdos específicos, em situações sociais concretas e bem definidas. Já Pimenta (1997) relata o objeto de estudo da didática é o processo de ensino, e por sua vez Puentes e Longarezi (2012) complementam que se trata do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Libâneo (2008a) também afirma que esse objeto de estudo não pode ser formulado sem a contribuição dos métodos das ciências e também das artes a serem ensinadas. Em outro trabalho por ele apresentado *O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias* (2008b, p.235,236) define então o objeto de estudo da didática como sendo:

[...] o estudo dos processos de ensino e aprendizagem referentes ao ensino de conteúdos específicos, em situações sociais concretas e seu foco como sendo o estudo científico dos elementos constitutivos e das condições do ato de aprender, e seus conteúdos as questões pedagógicas incidentes no ensino das disciplinas, as condições de apropriação de saberes: a intervenção docente do professor por métodos e procedimentos adequados a cada matéria.

Para o mesmo autor o processo de ensino-aprendizagem, objeto de estudo da didática, é formado pelas atividades do professor e também dos alunos, com o objetivo de assimilar os conhecimentos e desenvolver habilidades que irão promover um amadurecimento das capacidades cognitivas dos alunos (Libâneo, 1992). Ainda segundo Libâneo (2008a) para que ocorra esse amadurecimento é preciso que haja modos e condições que assegurem aos alunos essa interiorização, através da comunicação, dos conhecimentos sistematizados e do desenvolvimento de suas capacidades mentais. Sobre os modos e condições Libâneo (2008a, p. 06) define:

Os modos e condições são os planos e programas das matérias, os métodos e meios de ensino, as formas organizativas de ensino, o papel educativo do processo docente, assim como as condições que propiciam o trabalho ativo e criador dos alunos, e seu desenvolvimento intelectual.

Portanto, sendo o objeto de estudo da didática o processo de ensino-aprendizagem, é necessário que os professores tenham domínio do que esse processo significa e nas implicações que possui. É preciso que eles compreendam o ensino em suas múltiplas dimensões e afastem de suas práticas a metodologia tão frequente encontrada de um ensino desvinculado com os objetivos educacionais e mais do que isso, que não é capaz de preparar o ser humano para viver em sociedade. Fica claro, também, que a determinação do objeto de estudo da didática enquanto ciência da educação tem importância fundamental para o traçado do quadro teórico de nossa pesquisa.

Para o entendimento do campo epistemológico da didática algumas considerações são importantes. Libâneo (2010) em seu trabalho sobre “A integração entre didática e epistemologia: uma via para a renovação dos conteúdos da didática”, expõe que para se obter as melhores condições de ensino inicialmente é necessário saber como é que ocorre o processo de apropriação de conhecimentos, sendo que para o autor esta é uma questão puramente epistemológica.

A epistemologia é definida por este estudioso com o “estudo crítico e histórico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências” (LIBÂNEO, 2010, p.84). O autor também explica no estudo acima citado, que é fundamental reconhecer que para se sustentar a ideia de que toda didática supõe uma epistemologia, devemos reconhecer, primeiramente, que o núcleo do problema didático é o conhecimento científico referente aos processos de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, os arcabouços teóricos da pedagogia e da didática não são suficientes para entender o problema didático. Noutras palavras, a configuração do campo epistemológico da didática não pode se constituir sem as contribuições das ciências das quais derivam as disciplinas escolares, assim como de outras ciências afins como são a filosofia, a psicologia pedagógica, a neuropsicologia, a sociologia da educação, a teoria social do currículo e a linguística, dentre outras ciências que colaboraram na constituição do campo epistemológico da didática.

Para seu melhor estudo, o campo epistemológico da didática tem sido estruturado em três campos e três dimensões, lembrando que isso não constitui uma fragmentação do conhecimento elaborado historicamente por esta ciência. Todo o contrário, a estruturação do conhecimento didático em campos e dimensões obedece a uma organização sistêmica desse material, o que facilita tratar de abarcá-lo desde diferentes ângulos, com uma aspiração de totalidade, ainda que isso não seja objetivamente possível na sua integridade. Os campos da didática estudados na literatura são campo investigativo, disciplinar e profissional e as dimensões se dividem em dimensão dos fundamentos, condições (internas e externas) e modos. Longarezi e Puentes (2010 p.04) apresentam da seguinte maneira os campos para o estudo da didática:

No Campo Disciplinar enquadram-se os trabalhos que abordam e discutem questões relativas ao desenvolvimento da didática enquanto disciplina acadêmica, ou seja, relativas ao seu ensino; no Campo Profissional, trabalhos relacionados à formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didático e no Campo Investigativo pesquisas que se ocupam do estudo do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações entre ambos os processos, da prática docente e da produção de conhecimento novo sobre a didática.

Longarezi e Puentes (2010 p.04) apoiados em Libâneo (2008a), explicitam as dimensões da didática:

Os Fundamentos consistem no conjunto de saberes, conhecimentos, teorias, tendências, paradigmas, ideias, pensamentos, juízos, discursos, argumentos etc. que obedecem a certas exigências de racionalidade e que são utilizados para justificar, explicar ou embasar as ações didáticas (as condições e os modos), incluindo-se ainda os estudos relacionados ao estado da arte. As Condições se enquadram em dois tipos: as externas (relacionadas à sociedade, comunidade, família, políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico da escola etc. que condicionam as práticas) e as internas ou relativas à organização do trabalho didático (ambiente educativo: espaço,

tempo e recursos), os programas de aprendizagem e o papel educativo do processo docente. Os Modos incluem os objetivos, o sistema de conteúdos, os métodos, as atividades e estratégias de aprendizagem, bem como a avaliação, isto é, as formas e as maneiras de se efetivar do ponto de vista metodológico o processo de ensino-aprendizagem.

Infere-se que os campos e dimensões da didática têm particular importância para os estudos sobre o estado atual das pesquisas e da produção intelectual nesta ciência, seja num sistema educativo, num estado ou região, num programa de pós-graduação ou num grupo deles. A conceitualização dos campos e dimensões da didática permite traçar o conjunto de indicadores que serão usados para qualificar as pesquisas e a produção intelectual da área nos programas de pós-graduação da Região Sul do Brasil que selecionamos para serem estudados. Tanto as pesquisas como a produção intelectual serão duplamente qualificadas, atendendo ao campo e à dimensão. Seguimos, com esta qualificação, o mesmo passo proposto no projeto guarda-chuva, com base nos resultados parciais de Longarezi e Puentes (2010). Isso permite fazer numerosas correlações entre a pesquisa e a produção intelectual da área, fazer inferências e sugestões para a melhora da realidade educativa estudada. Daí sua importância teórica e metodológica para a realização do estudo que realizamos.

1.3 O processo de ensino-aprendizagem

Importantes estudiosos tem se dedicado a esclarecer as relações internas do processo de ensino-aprendizagem. Libâneo (1992) ressalta ao longo de seus trabalhos que ensino e aprendizagem são peças-chave de um mesmo processo, interdependente, onde a função do professor está em estruturar e coordenar o processo de ensino visando desenvolver nos alunos uma vontade intrínseca de aprender. Puentes e Longarezi (2012, p.20) confirmam também a importância desta relação mútua e recíproca entre ensino e aprendizagem:

[...] a atividade de ensino e atividade de aprendizagem coincidem enquanto processos que desenvolvem professores e alunos, possibilitando a ambos, cada qual com sua função social, um na condição do trabalho e o outro de estudo, desenvolver novas formações psíquicas, com características e natureza distintas, mas todas potencializadoras do desenvolvimento humano.

Para que possamos compreender essa concepção de ensino e aprendizagem desses autores faz-se necessário inicialmente o esclarecimento do conceito de atividade por eles

assumido. Segundo esses autores a atividade necessita de uma necessidade e mais do que isso deve também encontrar um objeto que lhe seja correspondente para que seja, necessariamente, definida como atividade. Importante considerar também que isoladamente a necessidade e o objeto não levam a uma atividade. Por fim, os autores apresentam como definição de aprendizagem “um conjunto de ações articuladas entre si por um objetivo comum” (PUENTES E LONGAREZI, 2012, p.18).

Portanto, esses autores definem que o objeto do trabalho docente é a atividade de ensino, e que esta condiciona e cria as bases da atividade de aprendizagem, que é objeto da atividade do aluno, estando durante todo o processo estritamente inter-relacionados (PUENTES e LONGAREZI, 2012).

Libâneo (2008a) em seu trabalho: “Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática geral e as didáticas específicas” traz importantes contribuições sobre conceito e características do ensino. Segundo ele, a atividade de ensino é um fenômeno histórico-social de transmissão, interiorização e produção de conhecimento, voltado para a formação da personalidade e indissociável do processo educativo. Por isso, somos contra a forma encontrada hoje de escola de acolhimento, que não prepara o aluno para ser sujeito ativo no meio em que vive, mas apenas lhe oferece proteção social, e não para o ensina a se desenvolver intelectualmente.

Ainda segundo Libâneo (2008a) o ensino deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades e habilidades cognitivas para que possam pensar com autonomia e para que aprendam a dominar o pensamento, desenvolvendo suas capacidades próprias de raciocínio e estando preparados para a vida em sociedade. Atua, portanto, como mediação entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento. Para Libâneo (2008a, p.11) “a razão de ser do ensino é assegurar os meios e as condições para que ocorra o encontro formativo [...] entre o aluno e o objeto de conhecimento”.

Para Puentes e Longarezi (2012) o ensino é uma atividade que gera desenvolvimento, quando está direcionado para a Zona de Desenvolvimento Proximal. Para Vigotski (*apud* Zanella 1994) a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre o nível de desenvolvimento real, onde o aluno possui capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, marcado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de uma pessoa mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem nesta ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, ou seja, desenvolvimento com aprendizagem na ZDP leva a mais desenvolvimento, por isso dizemos que, para Vigotski, tais processos são indissociáveis.

O fenômeno do ensino é um processo, ou seja, ocorre de acordo com uma sequência de atividades planejadas pelo professor e conjuntamente com os alunos a fim de criar as condições e os meios para que a aprendizagem ocorra. Libâneo (1992, p.79) define o ensino da seguinte maneira:

O ensino é um processo, ou seja, caracteriza-se pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos e habilidades, e sua aplicação. Por isso obedece a uma direção, orientando-se para objetivos conscientemente definidos; implica passos gradativos, de acordo com critérios de idade e preparo dos alunos. O desdobramento desse processo tem um caráter intencional sistemático, em virtude do qual são requeridas as tarefas docentes de planejamento, direção das atividades de ensino e aprendizagem e avaliação.

O ensino possui uma direção, um sentido e deve ter seus objetivos bem definidos para que possa ser corretamente planejado e orientado. Como foi expresso por Libâneo (1992), o ensino possui funções inseparáveis. Deve ser capaz de organizar os conteúdos para sua transmissão, deve também ajudar os alunos a terem conhecimento de suas capacidades e também direcionar os professores segundo os objetivos de aprendizagem. Ensinar, portanto, trata-se de uma tarefa de extrema responsabilidade. É muito mais do que transmissão de conhecimentos, está voltada para a formação da personalidade do aluno. Se estivermos preocupados com uma educação que dê a chance aos nossos jovens de transformar a realidade que estamos vivendo é necessário que as metodologias de ensino ajudem os nossos estudantes a pensarem teoricamente e terem também um compromisso social.

Para que seja possível haver um bom ensino é necessário saber como o aluno aprende, e, portanto, o foco da prática docente é a aprendizagem. Segundo Libâneo (2008a, p. 04) “a aprendizagem é a relação cognitiva do aluno com a matéria de estudo” e surge através da relação entre o aluno que aprende e o conteúdo ou objeto de estudo. Apenas haverá a aprendizagem se os professores direcionarem o ensino ao modo pelo qual os alunos aprendem.

O processo de aprendizagem possui características específicas e indissociáveis. Trata-se de um tipo de atividade que possui uma finalidade definida e, portanto, deve ser muito bem planejada e coordenada. Apesar de ser uma atividade distinta do ensino, está diretamente relacionada e interligada a ele. Segundo Libâneo (1992) o fundamento do ensino é a atividade cognoscitiva do aluno, que proporciona a direção necessária a aquela atividade por meio dos conteúdos, problemas, métodos e procedimentos específicos dos professores. Ainda segundo

este autor “o processo de assimilação de conhecimentos resulta da reflexão proporcionada pela percepção prático-sensorial e pelas ações mentais que caracterizam o pensamento” (Libâneo, 1992, p. 86). Para ele, o conhecimento se baseia nos dados da realidade e ações mentais são necessárias para que haja apreensão destes dados. Sendo assim, não faz sentido um ensino somente com atividades práticas, é necessário também à base teórica que estimulará a atividade mental dos alunos proporcionando conhecimentos sistematizados.

Outra característica importante da atividade de estudo é o fato de que ela sofre influências de vários fatores, principalmente daqueles que envolvem a motivação dos alunos. Para que o aluno aprenda é necessário que haja motivação e se isso não ocorre afetará de forma negativa a atitude dos alunos em relação às suas capacidades. Essas motivações podem ser intrínsecas ou extrínsecas, sendo que as intrínsecas se referem à necessidade própria e a extrínseca quando ocorre da exigência dos professores ou familiares (LIBÂNEO, 1992). Ambas as motivações colaboram para a concretização da aprendizagem, desde que sejam bem conduzidas. É função do professor, portanto, suscitar nos alunos a vontade de aprender, que ele conseguirá quando trouxer a realidade do aluno para o ambiente escolar.

Ainda segundo Libâneo (1992) a aprendizagem não ocorre de forma isolada e também possui uma relação direta com o meio social, já que a consolidação dos conhecimentos dependerá da importância que esses conhecimentos possuem no meio em que vivem. Trata-se, portanto, de um grande desafio do professor, pois se o aluno se encontra em situação desfavorável ele deverá ser capaz de buscar procedimentos didáticos que contribuam para que os alunos enfrentem suas dificuldades. A aprendizagem, para Libâneo (2008b, p.249) “está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos de pensar associados a esses saberes”. Portanto, o fracasso ou sucesso da aprendizagem também dependerá do meio onde ela ocorre.

Para que o processo de ensino se desenvolva adequadamente deve ocorrer em uma sequência lógica e psicológica nas diferentes disciplinas. A sequência lógica se refere à organização dos conceitos e ideias em nível crescente de complexidade e já a sequencia psicológica se refere à adequação ao nível de desenvolvimento físico e mental dos alunos. Outro critério importante para a consolidação da aprendizagem está no fato de que o professor deve ser capaz de promover a consolidação dos conhecimentos para que o aluno possa lidarativamente com eles (Libâneo, 1992). Sendo assim, o processo de ensino não pode ser conduzido adequadamente sem um planejamento adequado, faz-se necessário conhecimento e preparação do professor para que ocorra a verdadeira aprendizagem.

Analisando a aprendizagem de acordo com a teoria histórico-cultural Puentes e Longarezi (2012) comentam aspectos valiosos. Segundo os autores, o processo de aprendizagem possui um papel crucial na formação de conceitos. Os conceitos científicos constituem-se como elementos essenciais da experiência social, que os alunos assimilam e internalizam na forma de experiência individual. A aprendizagem também age como condição indispensável para que os processos de desenvolvimento possibilitem novas aprendizagens, conforme explicitam abaixo (Puentes e Longarezi, 2012, p. 20):

[...] a aprendizagem é o processo exclusivamente humano pelo qual o indivíduo assimila, internaliza e reproduz a experiência humana (cultura) elaborada pelas gerações precedentes. Nesse sentido, os processos de aprendizagem permitem a cada indivíduo fazer a sua cultura, a partir do domínio dos objetos e usos, bem como dos modos de atuar, de pensar e de sentir, e das formas de aprender vigentes em cada contexto histórico. Isto é, ao apropriar-se dos conteúdos culturais, as pessoas se apropriam também das formas, dos métodos, dos meios de pensar esses objetos comuns a um tipo específico de sociedade.

Portanto, a aprendizagem, sempre vinculada ao meio social onde ela ocorre, é responsável pela formação de indivíduos que são capazes de pensar teoricamente e se bem conduzida, pode contribuir para o desenvolvimento das próximas gerações. Conclui-se que tanto o ensino como a aprendizagem podem ser tratados independentemente um do outro apenas com o propósito de aprofundar no estudo de cada uma destas importantes categorias da didática, mas que não podem ser pensados independentemente. A relação dialética entre ensino e aprendizagem é uma importante questão teórica a ser discutida em nosso estudo sobre a pesquisa e a produção didática nos três Programas de Pós-graduação estudados. Ao fazer uma revisão do processo de ensino-aprendizagem se faz necessário revisitá-los componentes didáticos de dito processo. Dentre eles vamo-nos referir aos objetivos, os conteúdos, os métodos e técnicas, os meios e também a avaliação.

Em relação aos objetivos, Libâneo (1992) descreve que a prática educativa ocorre no sentido de alcançar determinados objetivos, que são determinados de acordo com propósitos definidos para a formação de qualidades indispensáveis para as lutas em sociedade. Puentes e Longarezi (2012, p.10) descrevem que eles buscam “o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante, especialmente do pensamento teórico”. Nesse sentido, o professor deve ser capaz de realizar uma avaliação crítica dos referenciais que utiliza em sua prática pedagógica, já que muitas vezes estes refletem apenas interesses de forças políticas

dominantes. Isto significa que ele deve saber avaliar a importância dos conteúdos e objetivos propostos pelo sistema educacional para saber se estes estão voltados para a formação do ser humano em sociedade. O aluno deve ser preparado para se constituir como sujeito ativo, capaz de adquirir uma postura crítica diante das crescentes demandas de transformação da sociedade. Os objetivos educacionais são, portanto, uma exigência, já que norteiam a prática educacional através de ações intencionais e sistemáticas (LIBÂNEO, 1992).

Com respeito aos conteúdos de ensino, Libâneo (1992, p.128) define que estes “são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”. É uma relação interdependente que ocorre entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos. Se analisado isoladamente, como frequentemente ocorre, o ensino vira um processo mecânico, de simples transmissão de conhecimentos, que não corresponde ao que almejamos no processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário disso, o ensino de conteúdos deve envolver a criação de condições favoráveis para que ocorra este processo, através da criação de elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais atrativos. Sendo assim, irão permitir que ocorresse a assimilação ativa e consciente destes conteúdos, desenvolvendo nos alunos capacidades e habilidades para serem sujeitos ativos da própria aprendizagem.

Puentes e Longarezi (2012) descrevem que as disciplinas escolares devem oferecer um conteúdo cada vez maior de conhecimentos que refletem às conquistas da ciência e da cultura. Não se pode introduzir um tipo de conteúdo qualquer, mas sim aqueles conteúdos que são indispensáveis à formação humana e que vão contribuir de maneira efetiva para o seu desenvolvimento. Talizina (2001 *apud* Puentes e Longarezi, 2012, p.11) afirma que os conteúdos invariantes, que constituem a base de muitos conteúdos das matérias escolares, possibilitam a “aquisição de conceitos científicos e ações mentais que podem ser transferidos para novas situações da mesma espécie pelo alto nível de abstração e generalização em que se formam”. Portanto, a escola, uma das principais instituições formadoras dos conceitos das crianças em idade escolar deve ser capaz de superar os conceitos cotidianos e construir os conceitos científicos, que permitem aos alunos utilizar suas capacidades e habilidades para a aquisição consciente dos conhecimentos, a vez que desenvolver o intelecto por intermédio deles.

Sobre os métodos e técnicas de ensino sabe-se que são responsáveis, junto com os demais componentes, pelo sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Referem-se aos procedimentos utilizados pelos professores e alunos que buscam alcançar determinados

objetivos de ensino. Não se trata apenas de métodos didáticos, mas também de métodos científicos, métodos de cognição e métodos particulares das ciências. O método científico corresponde a um método geral do processo de conhecimento, os métodos de cognição se relacionam aos processos internos da aprendizagem e às formas de aprendizagem do aluno e os métodos particulares servem de base à constituição do campo científico (LIBÂNEO, 2008a).

Os autores I. Ya. Lerner e M. N. Statkin (1984 *apud* Puentes e Longarezi 2012, p. 11) estabeleceram uma classificação que inclui o seguinte sistema de métodos: a) métodos explicativos ilustrativos, b) reproduktivos, c) exposição por problemas, d) busca parcial ou heurística e por último d) o método investigativo. Segundo Puentes e Longarezi (2012) o método de ensino por problemas, através de situações-problema, é o que mais contribui para aos estudantes, pois conduzidos pelos professores buscam a solução de problemas novos e com isso adquirem com independência os conhecimentos anteriormente trabalhados e também formam a experiência criadora e a independência cognoscitiva dos alunos.

Assim como os métodos e técnicas de ensino, os meios ou recursos são ferramentas disponíveis aos professores que complementam a metodologia para o enriquecimento do processo de ensino. Libâneo (1992, p. 173) define meio de ensino como sendo “todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino-aprendizagem”.

Com a vasta disponibilidade encontrada hoje de meios e recursos à disposição do professor, é necessário que este saiba como utilizá-los e também em qual ocasião utilizar a fim de obter o máximo aproveitamento do recurso. Cada disciplina exige o seu material específico, que em algumas vezes será apenas carteiras, quadro-negro ou Datashow, mas em outras serão livros, revistas, mapas, filmes, dicionários, gráficos, televisão e etc. Os manuais e livros didáticos, recursos naturais, recursos de localidade, excursões escolares e modelos de objetos e situações também são classificados como meios de ensino por alguns autores (LIBÂNEO, 1992).

A avaliação é outro componente fundamental do processo de ensino-aprendizagem. É uma tarefa complexa, difícil, muito além da realização de provas e atribuição de notas, que permite ao professor acompanhar passo a passo o processo de ensino-aprendizagem. Através dela é possível constatar avanços e dificuldades, permitindo ao professor que elabore novas propostas e faça as correções necessárias. Segundo Libâneo (1992) a avaliação permite ao professor, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, analisar a

correspondência destes resultados com os objetivos que foram propostos e, portanto, definir quais devem ser os próximos passos para as atividades seguintes.

Como ferramenta de peculiar valor, a avaliação possui funções importantes, sendo elas a função pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle. A função pedagógico-didática diz respeito ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da avaliação escolar. Através dela pode-se analisar se os alunos realmente estão preparados para enfrentar as demandas da sociedade e se estão preparados para se inserirem no meio social em que vivem. Já função de diagnóstico possibilita levantar o estado da atuação do professor e também quais são os avanços e dificuldades dos alunos, determinando então quais devem ser as modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. Trata-se da função de maior importância, que deve ocorrer no início, durante e também no final de uma unidade aplicada, semestralmente ou anualmente. Por último a função de controle, que através dos meios e frequências das avaliações analisa os resultados escolares e possibilita o diagnóstico das situações didáticas. Essas funções são indissociáveis e atuam em total integração (LIBÂNEO, 1992).

A avaliação tem sido bastante criticada. Isso ocorre porque os professores têm realizado avaliações apenas aplicando provas, atribuindo notas e reduzindo-a apenas ao caráter instrumental, possibilitando tão somente classificar os alunos. Essa é uma questão difícil de ser analisada, pois sofre influência de diversos fatores. Uma delas trata-se das condições de trabalho enfrentadas pelos professores que atualmente são tão precárias que impossibilitam que os mesmos exerçam a docência com qualidade. Ao trabalharem durante três períodos do dia para terem condições de sustentar a família ficam impossibilitados de realizar o planejamento e conduzir o processo de ensino-aprendizagem adequadamente. Não é nosso objetivo descrever sobre essa problemática, mas sim saber que ela ocorre e nas implicações que podem causar.

A avaliação, portanto, é fundamental no processo educativo. Reflete, segundo Libâneo (1992) a unidade objetivos-conteúdo-métodos, que são expressos no plano de ensino e desenvolvidos no decorrer das aulas. Esses objetivos devem ser muito bem explicitados para que os alunos saibam o quê e por que estão aprendendo determinado tema e também como serão avaliados. Contribui também para desenvolver capacidades e habilidades dos alunos, ajuda na auto percepção do professor refletindo valores e expectativas deste em relação aos alunos e permite ao professor revisão do plano de ensino de acordo com os resultados alcançados (LIBÂNEO, 1992).

Resumindo, é importante considerar que a clareza na definição dos componentes didáticos do processo de ensino-aprendizagem e da relação sistêmica entre estes componentes têm importância fundamental para o estudo das pesquisas e produções intelectuais que são objeto de estudo na presente pesquisa. Esses componentes permitem uma melhor compreensão e classificação das pesquisas e produções, assim como o estabelecimento das correlações entre elas.

1.4 Didática geral e didáticas específicas

A didática geral e as didáticas específicas formam entre si uma unidade, mantendo entre elas relações recíprocas. A didática não se sustenta teoricamente “se não tiver como referência de sua investigação os conteúdos, a metodologia investigativa e as formas de aprendizagem das disciplinas específicas” (LIBÂNEO, 2008a, p.06). Da mesma forma, não há como ocorrer o ensino das disciplinas específicas sem as contribuições da didática, a respeito da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, dos métodos e procedimentos de ensino, além de outros campos como a antropologia, a filosofia, etc (LIBÂNEO, 2008a).

Se a didática trata da teoria geral do ensino, as didáticas específicas referem-se aos conteúdos e métodos próprios de cada disciplina. A didática geral, conforme diz Libâneo (1992, p. 26), “generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente”. Sendo assim, contribui para o ensino de todas as matérias sem invadir nenhum aspecto que lhes seja peculiar.

É importante também considerar que a didática compõe-se por outros campos científicos, como a teoria do conhecimento, responsável pela investigação dos métodos gerais do processo do conhecimento; a psicologia do desenvolvimento e também da aprendizagem, que investiga os processos internos da cognição; os conteúdos e métodos particulares das ciências e das artes ensinadas e ainda os conhecimentos específicos que possibilitam a compreensão dos contextos referentes ao ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2008a). Apesar da didática geral ser composta por outros campos científicos é importante ressaltar que ela não invade nenhum aspecto que lhes seja peculiar. Portanto, a didática geral e as didáticas específicas, que se complementam, possuem a mesma tarefa, que segundo Libâneo (2008a, p. 04) é:

Explicitar o processo docente do conhecimento por meio da investigação das leis e regularidades desse processo, da determinação de conteúdos da cultura a serem ensinados, dos métodos de sua transmissão e assimilação, das formas de desenvolvimento da personalidade do aluno.

Há, então, entre ambas, uma dimensão que necessariamente é formativa, que diz respeito ao modo pelo qual os alunos aprendem e se desenvolvem mentalmente e também subjetivamente (LIBÂNEO, 2008a). Pimenta (1997, p.01) diz que “a didática deve integrar organicamente os diferentes aportes, configurando-se como teoria prática do ensino”. Para Libâneo (2008a, p.06) ela “generaliza as leis da aprendizagem transformando-as em princípios didáticos comuns para o ensino das disciplinas específicas”. Desta forma, não ocupa espaço de outras disciplinas e, pelo contrário, exerce contribuição indiscutível para as metodologias específicas e para a formação dos professores.

Atualmente, vários dilemas se levantam em torno do objeto de estudo da didática e seu conteúdo e frente a isso se corre o risco de substituição da didática por outras disciplinas como formação de professores, currículo, psicopedagogia ou também pelas didáticas específicas. Uma hipótese básica apontada por Libâneo (2008b) se refere ao fato da didática estar perdendo o foco do seu objeto de estudo, que é a mediação docente da aprendizagem. Várias hipóteses explicativas são enumeradas pelo pesquisador e a existência desses conflitos teóricos e ideológicos é explicada por fatores culturais, sociais, políticos e epistemológicos, que acompanham a trajetória da educação brasileira gerando dúvidas e incertezas.

Segundo Libâneo, essa perda do objeto de estudo da didática, que está sendo substituída por outras disciplinas, afasta da formação questões cruciais da escola; como a aprendizagem dos alunos, as formas de organização e gestão da escola, os formatos curriculares, a didática e a prática de ensino necessária para ajudar os professores a enfrentar demandas da prática (LIBÂNEO, 2008b). Segundo o autor, as relações nem sempre harmoniosas entre a didática geral e as didáticas específicas, que ocorre devido ao desencontro entre os professores de didática provenientes da pedagogia e de professores especializados em determinado campo científico, é um tema bastante conhecido na área de educação (LIBÂNEO, 2008a). Esses desencontros resultam na autonomização e na separação do conteúdo das didáticas geral e específica, sendo que o correto seria a integração entre a teoria geral do ensino e as metodologias específicas.

Portanto, não se deve falar isoladamente em didática geral e didáticas específicas, mas sim entender que elas se complementam e apenas fazem sentido se juntas lutarem para uma educação de qualidade. Estas discussões que estão ocorrendo em torno deste assunto tentando

desvinculá-las apenas enfraquecem e diminuem todos os esforços que fazemos para conseguirmos uma educação transformadora.

Sobre as tarefas das didáticas geral e específica Libâneo (2008a) comenta que ambas possuem a mesma função. Ambas devem explicitar o processo docente do conhecimento por meio da investigação das leis e regularidades desse processo, da determinação de conteúdos da cultura a serem ensinados, dos métodos de sua transmissão e assimilação, das formas de desenvolvimento da personalidade do aluno. A literatura especializada em didática traz alguns argumentos em favor da integração entre as duas, sendo eles: ambas possuem o ensino como objeto de estudo e de pesquisa; novamente em ambas as formas de ensinar dependem das formas de aprender; aprender é desenvolver capacidades cognitivas e as duas disciplinas atribuem uma intencionalidade formativa, ética ao ato de ensinar, envolvendo as condições subjetivas dos alunos, seu desenvolvimento e seus modos de aprendizagem.

Sendo assim, como o ensino é o objeto de estudo da didática e das didáticas específicas, considerando a especificidade de cada uma, há uma integração e uma interdependência entre as duas disciplinas, uma complementando a outra. Ambas possuem conteúdos próprios, mas buscam promover boas condições de aprendizagem dos alunos, dirigem-se para o ensinar a pensar e buscam objetivos de formação da personalidade. Libâneo é categórico ao afirmar que os professores das didáticas específicas precisam entender que ensinar não é simplesmente transmitir a matéria. Estes professores precisam para suas práticas dos conhecimentos da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia, da sociologia, entre outras, que são imprescindíveis em um bom programa de didática, já que esta reúne todos esses campos em função de dar suporte à atividade de ensino (LIBÂNEO, 2008a).

Outro aspecto coincidente entre a didática geral e as didáticas específicas se refere ao papel mediador da didática. A mediação, segundo Libâneo (2008b, p.11) “consiste em assegurar o encontro formativo do aluno com o objeto de estudo”. Para que isso ocorra, o professor deve ser capaz de assegurar os meios e condições para que ocorra este encontro afetivo, cognitivo, ético, estético, político e científico entre o objeto de conhecimento e o aluno. Trata-se, então da mediação no ensino, onde é função do professor preparar as condições socioeducativas das situações de aprendizagem onde o aluno deve se apropriar dos conhecimentos e desenvolver o seu pensamento teórico.

Existe na mediação elementos que estão inter-relacionados. Estes elementos são “o conhecimento, já que o ensino trabalha com o conhecimento; o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno; os conhecimentos específicos das disciplinas; o ensino, propriamente

dito; as condições de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2008a, p.11)". Se considerarmos então o processo de conhecimento do aluno como ensino, é inegável a estreita relação entre a didática e o conhecimento científico. O papel da mediação, portanto, é indispensável, por propiciar "a ponte" entre o aluno e o conhecimento.

Portanto, segundo Lenoir (1999 *apud* Libâneo, 2008a) a relação com o saber é duplamente mediatizada, onde existe um tipo de mediação que é de ordem cognitiva (onde o desejo é reconhecido pelo outro) e também há outro tipo de mediação que é de ordem didática, que torna o saber desejável ao sujeito. É nesse sentido que as relações entre as condições pedagógicas e didáticas são tão relevantes nesse processo, por serem capazes de garantir ao aluno esse encontro fundamental entre ele e seu objeto de conhecimento.

Em síntese, o entendimento das relações entre didática geral e didáticas específicas permite delinear melhor o conteúdo do objeto de estudo investigado. Assim sendo, entram em nosso estudo tanto as pesquisas e produções intelectuais que pertencem tanto à didática geral quanto as didáticas específicas.

1.5 Didática e formação de professores

A formação de professores é um tema de extrema importância no processo educativo. Se a função do professor é fazer a ligação entre o aluno e o conhecimento, atuando como organizador do processo é fundamental que se concentrem esforços para que haja a formação de professores com qualidade e responsabilidade. É necessário que haja uma formação profissional no sentido de prepará-los para que sejam capazes de coordenar o processo de ensino, tanto de ordem técnica como também de ordem teórico-científica (LIBÂNEO, 1992).

Os cursos de pedagogia e de licenciatura devem, então, serem muito bem estruturados, pois são responsáveis pela formação destes professores. Apesar disso sabemos que não estão cumprindo o papel que deveriam ter. Diversos estudos tem demonstrado e comprovado as deficiências na formação dos nossos educadores.

O estudo de Libâneo (2010) sobre o ensino da didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental, analisou 25 cursos de Pedagogia do estado de Goiás, sendo duas públicas (Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás), duas fundações e 21 privadas sendo a pesquisa motivada pela recorrente constatação de deficiências na formação profissional de professores dos anos iniciais. Neste estudo foi realizada uma pesquisa documental sobre a estrutura curricular e as ementas das disciplinas.

Após análise destes dados evidenciou-se nestes cursos ementas da didática genéricas com forte apoio no caráter instrumental; inexistência do conteúdo das disciplinas específicas a serem ensinadas nas escolas; desarticulação entre conteúdos e metodologias; escassa contribuição das disciplinas de “fundamento da educação” às metodologias de ensino; e grades curriculares e ementas que não mostram, no geral, unidade e integridade do projeto pedagógico. Diante disso conclui-se que a didática e as metodologias específicas estão sendo pouco relevantes nos currículos da formação desses profissionais.

Nos currículos analisados no estudo de Libâneo (2010) não se assegura aos futuros professores o domínio dos conteúdos que irão ensinar, revelando a fragilidade de saberes profissionais que são oferecidos aos futuros professores. Sem o domínio do conteúdo, da didática geral e das metodologias especiais, o professor não consegue despertar nos alunos gosto pelo saber e entusiasmo pelo estudo. Segundo alguns pesquisadores uma das causas do baixo desempenho de ensino brasileiro está, justamente, nas deficiências na formação de professores das séries iniciais. Enquanto os professores dos anos finais dedicam-se quatro anos estudando uma mesma disciplina, nas séries iniciais eles não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, gerando então, estranho paradoxo.

Por sua parte, Sguarezzi (2010) em seu recente trabalho se preocupa em levantar qual o lugar da didática nas licenciaturas oferecidas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em todos os campi: Campus Universitário de Cuiabá, Campus Universitário de Rondonópolis, Campus Universitário do Araguaia e Campus Universitário de Sinop. Para isso foi realizada coleta de dados referentes às abordagens da Didática em cada curso por meio de visitas aos coordenadores no campus de Cuiabá e nos outros foi lhes enviado correspondência solicitando os dados; investigação acerca das abordagens da referida disciplina nos cursos de licenciatura oferecidos na UFMT, considerando-se a situação no ano de 2009 e por fim análise das ementas dos cursos. A autora conclui após a análise desses dados que há uma variedade de enfoques no tratamento da Didática sendo esses enfoques: ementas que traduzem a disciplina sendo abordada ora de uma forma mais geral (contextualização da área, situando seu papel na formação de professores, abordando-se os fundamentos das práticas pedagógicas; questões referentes ao seu planejamento e formas organizativas de ensino) ora a aspectos bastante específicos do ensino das áreas específicas (abordagens do ensino de Filosofia, Biologia, História e Educação Física, entre outros) e também uma diversidade de concepções acerca da Didática.

Infelizmente, fica claro o desprestígio da Didática nos cursos de licenciatura da UFMT, que possui apenas um caráter meramente instrumental ou metodológico. O estudo mostra que

ela vem se tornando, gradativamente dispensável nos cursos que formam professores. A autora ressalta ao final do texto a importância de se resgatar o papel da didática afim de que se formem professores autônomos e autores de suas práticas pedagógicas.

Sabemos que a didática oferece uma indiscutível contribuição à formação dos professores, e, portanto, sendo a formação de professores uma disciplina pedagógica esta não pode ocupar o espaço dos conteúdos da didática. Libâneo (2008b) relata que a didática, ao estudar questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem oferece aos professores os conhecimentos específicos necessários para o exercício da atividade docente.

Consequentemente, o domínio apenas dos conteúdos específicos a serem ensinados não é suficiente para a formação dos professores. Segundo Sguarezi (2010) como será possível a formação de professores, como as pesquisas tem demonstrado que acontece, sem as contribuições da didática? A autora explica, e concordamos plenamente com suas considerações, que se possuirmos como objetivo formar profissionais que sejam autônomos, responsáveis e autores de suas práticas pedagógicas devemos criar as condições necessárias para que a didática ocupe uma posição de destaque na formação destes educadores. Sabendo então que ela é indispensável, não compreendemos como é que ela está desaparecendo e este é um ponto fundamental a ser esclarecido, que esperamos entender melhor com os resultados de nossa pesquisa.

Considera-se, portanto, que é indispensável que os formadores de professores não percam a visão da importância de uma educação de qualidade e do poder que ela possui na sociedade em que vivemos. Para que isso seja possível à didática não pode ser substituída por outras áreas do conhecimento, pois como ciência autônoma, possui um corpo de conhecimentos próprios imprescindível na formação dos nossos educadores (SGUAREZI, 2010). Para que haja uma educação de qualidade Libâneo (2010) ressalta a importância da formação científica geral para todos e formação da personalidade global, que proporcionará aos indivíduos as capacidades cognitivas, criativas e operativas indispensáveis para se viver em sociedade.

Resumindo, no presente capítulo examinamos importantes questões sobre as relações e pressuposições entre pedagogia e didática enquanto ciências; a ciência didática e seu objeto de estudo; suas bases epistemológicas; campos e dimensões para o seu estudo; o processo de ensino-aprendizagem; a didática geral e as didáticas específicas e também sobre a didática e formação de professores. A análise dessas categorias foi de fundamental importância para a nossa pesquisa, pois nos permitiu compreender o estatuto científico, profissional e disciplinar da ciência didática nos Programas de Pós-graduação que foram objeto de estudo. Fica claro

que é imprescindível ter clareza do quadro teórico que serviu de sustentação à pesquisa. Desta forma, o estudo das categorias revisadas possibilitou a compreensão do problema estudado, assim como conduzir a pesquisa sobre bases teóricas seguras. Por fim, percebeu-se que a pesquisa na ciência didática e sua utilização disciplinar na formação dos professores ocupam um lugar estratégico para o desenvolvimento da educação no país. As contribuições desta pesquisa esperam ajudar as transformações vindouras neste campo.

O estudo teórico desenvolvido nos ajudou, também, a compreender melhor o panorama atual da pesquisa e da produção intelectual na área da didática no contexto dos três programas de Pós-graduação que foram objeto de estudo. Também nos permitiu analisar onde é que deveriam concentrar-se os esforços para produzir a mudança que almejamos e necessitamos. Possibilitou ainda, mediante o estudo de vários autores, que definíssemos o conceito de didática usado para qualificar as pesquisas e produções dos Programas em estudo. Este conceito foi elaborado pelos professores-pesquisadores do projeto guarda-chuva, baseado nas definições de Puentes e Longarezi (2012) e Libâneo (2008a), discutido nas páginas anteriores desse capítulo, que acreditamos ser bastante completo ao tratar da didática e suas relações, levando em conta também a importância da didática na formação do sujeito e desenvolvimento psíquico. As diretrizes usadas para a qualificação dos dados encontra-se em anexo (ANEXO 2).

CAPÍTULO 2- METODOLOGIA: UM DELINEAMENTO COLETIVO DE CASOS

Neste capítulo explicitamos a metodologia que foi utilizada em nossa pesquisa. Nele discutimos a falsa oposição entre a metodologia qualitativa e a metodologia quantitativa para logo definir o nosso estudo como sendo do tipo misto. A seguir apresentamos a justificativa, com base em três estudos prévios de relevância sobre o estado atual da pesquisa e da produção didática. As arguições desenvolvidas até esse momento nos permitiram, então, a formulação das categorias reitoras da metodologia (problema, questões norteadoras, objetivo geral e os específicos). Dedicamos o maior espaço ao delineamento da metodologia geral como um estudo de casos de caráter instrumental e coletivo, segundo as concepções de Stake (1994 *apud* André 2005), e de outros autores que confirmam o tipo de estudo realizado. O estudo foi estruturado em três etapas ou fases, e em cada uma delas se explicitam os tipos específicos de pesquisa que permitiram conduzi-la, assim como se esboçam os resultados obtidos a partir da aplicação de tais métodos específicos. Na terceira etapa da pesquisa se explicitam também os procedimentos de análise dos dados.

Consideramos extremamente importante esta explicitação, pois nos permitiu o delineamento da pesquisa, bem como a condução adequada dos passos a serem seguidos. A explicação de aspectos teóricos fundamentais sobre a metodologia utilizada, de acordo com pesquisadores reconhecidos, é de suma importância para compreender todo o percurso que envolveu o nosso estudo.

2.1 Quantitativo *versus* qualitativo: é possível uma metodologia mista?

No presente estudo seguimos uma metodologia mista, na perspectiva de autores como Sampieri (2003) e Flick (2009). Mesmo assim, a seguir desenvolvemos uma breve discussão das metodologias qualitativa e quantitativa, a fim de proporcionar uma maior compreensão de porque optamos pela metodologia mista.

A pesquisa qualitativa, que segundo Chizzotti (2000 p.78) mostra “a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais” foi utilizada durante a fase de caracterização dos programas que se constituem os casos. Buscou-se através da análise das fichas de avaliação trienal realizada pela CAPES, no período de 2004 a 2010 e das informações disponibilizadas pela internet nas páginas dos respectivos Programas (como seu histórico, cursos, linhas e grupos de pesquisa) a caracterização de cada caso estudado. Para compreendermos melhor esse tipo

de estudo nos adentraremos nos próximos parágrafos em alguns aspectos da pesquisa qualitativa que lhes são peculiares, mostrando sua relevância para a nossa pesquisa.

Esse tipo de estudo é muito bem descrito por Chizzotti (2000), ao explicitar que essa abordagem, além de ressaltar toda a complexidade entre os sujeitos procura clarear os vários aspectos possíveis existentes nos fenômenos particulares. O autor ainda comenta que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (Chizzotti, 2003, p.02).

Desta forma, ao analisarmos as fichas de avaliação e histórico dos Programas nos imergimos no contexto de cada caso estudado, a fim de buscar a compreensão das questões que norteiam a pesquisa. Segundo Chizzotti (2000) nas ciências humanas e sociais a supremacia das pesquisas positivistas foi colocada em questão quando o desenvolvimento da física e matemática contradisseram as previsões rígidas e a estrutura fixa das relações existentes entre os seres. A partir desse momento começou-se a visualizar aspectos da vida social que eram completamente esquecidos e novos horizontes se abriram perante a complexa vida humana. Esses pesquisadores acreditam que as ciências humanas, por estudarem o comportamento humano e social, possuem metodologia própria e acreditam que o conhecimento não é inerte, mas sim está estritamente ligado ao sujeito que interpreta os fenômenos e lhes proporciona significados. Este tipo de estudo, por conseguinte, é capaz de clarear os casos estudados, pois nos fornece as bases necessárias para o entendimento da realidade pesquisada.

Trivinhos (2008) compara a pesquisa qualitativa, de uma forma bem geral, à mesma rota seguida por uma investigação. Segundo este autor o caminho percorrido é o mesmo, pois existem os mesmos passos a serem seguidos, sendo eles a determinação do problema, a coleta e logo após a análise das informações. Contudo, é importante considerar que estas etapas não acontecem de forma estática, mas sim sofrem influência durante todo o percurso de novas informações que podem ser encontradas, sendo esta uma característica bastante peculiar da pesquisa qualitativa.

Chizzotti (2003, p. 03) relata que em relação às direções da pesquisa sob o aspecto qualitativo, orientações filosóficas e tendências epistemológicas diversas se englobam, intercedendo “variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante,

história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria engendrada (*grounded theory*), estudos culturais etc". Em nosso estudo usaremos o método de pesquisa estudo de caso, para que possamos nos adentrar em cada um dos programas e compreender a realidade existente sobre as pesquisas e produções didáticas nesses contextos.

Existem aspectos peculiares importantes de serem analisados na pesquisa qualitativa. Sobre a formulação do problema de pesquisa este não pode ser simplificado a apenas uma hipótese inicialmente levantada pelo pesquisador, pois desta forma a análise será feita de forma isolada e fragmentada. O pesquisador deve ser sujeito ativo em todo o processo, participandoativamente de todas as condições que envolvem o problema estudado. Desta forma o problema vai se delineando através da observação do objeto a ser pesquisado e dos contatos com informantes sobre esse objeto (CHIZZOTTI, 2000). Portanto, a delimitação do problema conforme diz Chizzotti (2000, p.81) "pressupõe uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias que condicionam o problema". Buscamos esta imersão durante a pesquisa ao nos adentrarmos nos documentos referentes aos casos estudados.

Chizzotti (2000) também relata que neste tipo de pesquisa os sujeitos pesquisados são reconhecidos como elementos imprescindíveis. São capazes de contribuir eficientemente com a pesquisa, pois sendo portadores de um conhecimento de senso-comum poderão produzir ou propor ações eficazes a fim de solucionar os problemas encontrados. O autor ressalta em seu texto a importância de promover nestes sujeitos a consciência sobre o problema investigado e no papel que estes representam no contexto, nunca desprezando seus sentimentos.

Como já foi exposto, o pesquisador atua como sujeito de peculiar importância neste tipo de pesquisa. Este deve ser capaz de assumir uma postura flexível diante os dados que analisa, para que consiga entender realmente os fenômenos que acontecem e deve adotar uma conduta participante e se possível vivenciar o espaço e o tempo vivido pelos sujeitos estudados (CHIZZOTTI, 2000). Isto foi vivenciado durante toda a pesquisa, já que um aprofundamento no contexto pesquisado, seja nos sites dos programas como também das informações disponibilizadas na página da CAPES, fez parte de todo o estudo.

Em relação aos dados na pesquisa qualitativa estes estão inseridos em um contexto bastante variado. Chizzotti (2000, p. 84) diz que eles devem ser considerados como "fenômenos, que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos". Sendo assim, todas as

informações encontradas devem ser muito bem analisadas, como foi feito no estudo, onde as informações encontradas nas páginas dos programas foram confirmadas através da análise das fichas de avaliações, para que nenhum aspecto relevante permanecesse oculto.

Chizzotti (2000) e Trivinhos (2008) relatam que a coleta dos dados qualitativos ocorrem em um processo, e durante este processo eles são analisados e avaliados para que intervenções sejam feitas caso seja necessário. Portanto, não se trata de um processo linear, mas sim de um processo interativo, de ação recíproca entre o pesquisador e o sujeito pesquisado.

A pesquisa qualitativa, expressada por Minayo (2007), dá profundidade aos dados e permite uma riqueza interpretativa dos fenômenos investigados. Chizzotti (2000) explica que este tipo de pesquisa procura entender o significado dos fenômenos que muitas vezes estão ocultos e para desvendá-los utiliza preferencialmente técnicas de pesquisa como a observação participante, análise conteúdo e entrevistas não diretivas, a fim de se obter um volume qualitativo de dados originais e relevantes para posterior análise. Sendo assim, a pesquisa qualitativa possui como objetivo proporcionar o esclarecimento de uma determinada situação problemática para que seja possível propor ações capazes de promoverem a melhoria das condições existentes.

Em nosso estudo, a análise dos relatórios e histórico dos programas bem como das informações contidas em suas páginas permitiu a caracterização de cada um dos casos que serviram de lócus à pesquisa, sendo este um procedimento de cunho qualitativo fundamental para compreendermos o estado atual da pesquisa e da produção intelectual na área da didática, no período de 2004 a 2010, nos três Programas de Pós-graduação em Educação que foram selecionados.

Por sua vez, a metodologia quantitativa configurou-se, inicialmente na história da Ciência, como a principal metodologia, porém, em virtude da evolução dos últimos tempos este tipo de metodologia não mais se apresenta como método principal. Hoje esse tipo de metodologia é utilizado preferencialmente combinado a outros métodos, lhe conferindo assim melhor representatividade. Chizzotti (2000) afirma que nas ciências sociais a metodologia quantitativa prosperou a partir da segunda metade do século XIX para o estudo científico dos fenômenos psicológicos, sociais, educacionais e linguísticos, a fim de comprovar as afirmações tidas como científicas. Diversos autores definem a metodologia quantitativa. Segundo Sabino (1996, p. 283 *apud* Marconi e Lakatos, 2010) ela se define como “toda informação numérica resultante da investigação que se apresentará como um conjunto de quadros, tabelas e medidas”. Confirmando este pensamento, Marconi e Lakatos (2010, p.284)

completam que “a amostragem, no método quantitativo, reduz as amostras, sintetizando-os de forma numérica, tabulando-os”. Bauer e Gaskell (2003, p. 284 *apud* Marconi e Lakatos, 2010) expressam que a pesquisa quantitativa “lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados”. Portanto, em virtude das definições acima descritas, justificamos o uso da metodologia quantitativa em nosso estudo, pois as informações que obtivemos mediante o preenchimento da base de dados foram submetidas à análise estatística e apresentadas na forma de tabelas e gráficos.

Este enfoque de pesquisa possui características específicas. Marconi e Lakatos (2010, p. 284) explicitam que a metodologia quantitativa “evidencia a observação e a valorização dos fenômenos; estabelece ideias; demonstra o grau de fundamentação; revista ideias resultantes da análise e propõe novas observações e valorizações para esclarecer, modificar e/ou fundamentar respostas e ideias”. Estes autores argumentam que o conteúdo quantitativo deve ser bastante claro quanto à quantificação dos conceitos, sendo esta parte crucial e logo após essa quantificação deve ser submetida a procedimentos sistemáticos e objetivos, a fim de comprovar determinados resultados. A metodologia quantitativa busca por um controle rigoroso e exatidão na análise de seus dados; procura relacionar a quantificação à qualificação; descreve minuciosamente os passos da pesquisa e dedica cuidado especial para a não intervenção de aspectos subjetivos do pesquisador na análise de seus dados (MARKONI E LAKATOS, 2010).

Sampieri (2003) diz que a metodologia quantitativa permite o controle dos fenômenos e facilita comparações entre os eventos, sendo, portanto, indispensável em determinados tipos de pesquisas. Por se basear em um esquema dedutivo e lógico, busca inicialmente as hipóteses e perguntas científicas para posteriormente comprová-las. O autor também afirma que esta metodologia utiliza-se de análise estatística e princípios matemáticos e procura buscar a generalização dos resultados das pesquisas mediante amostras representativas.

Chizzotti (2000) relata que até a década de 70, mantida pela soberania do positivismo, as pesquisas quantitativas foram as principais investigações em ciências humanas e sociais. Entretanto, ao longo dos anos, novas orientações filosóficas e novas técnicas foram surgindo, procurando mostrar que os conhecimentos dependem de diversos fatores recusando admitir um único paradigma para validação dos conhecimentos. Sendo assim, essas críticas expuseram os limites da pesquisa quantitativa e conforme Chizzotti (2000 p. 32) explica:

Denunciaram a pretensa neutralidade científica, os vínculos do conhecimento científico com as estruturas sociais, os mecanismos de

reprodução social, as filigranas da luta de classe, e o engodo de se admitir, a pretexto da unidade da ciência, um único padrão de conhecimento sob o império exclusivo do pensamento positivista.

Portanto, fica bastante claro que este tipo de pesquisa, apesar de ser largamente utilizado, muitas vezes deixa de lado aspectos que são fundamentais na pesquisa, por não levar em consideração aspectos que ficam obscuros ao primeiro olhar do pesquisador. A pesquisa deve ir além da comprovação matemática e buscar a compreensão dos fenômenos que influenciam diretamente nos resultados, seja através da simples observação ou de algum tipo de intervenção com os sujeitos pesquisados. Na pesquisa científica, é necessário que se faça uma pesquisa com a maior clareza possível, buscando ir além de evidências puramente quantificáveis.

Markoni e Lakatos (2010) também relatam que este paradigma apresenta como desvantagens a confiança exacerbada nos dados colhidos e obtidos e ainda deixa a desejar nos pormenores que envolvem o processo da pesquisa. Por isso adotamos em nossa pesquisa a união entre a metodologia qualitativa e quantitativa, buscando compreender a realidade existente nos Programas estudados.

Em relação às oposições à pesquisa unicamente quantitativa, como já foi dito anteriormente, diversos autores se manifestaram. Os autores com experiência em pesquisa experimental pretendiam estabelecer síntese entre as pesquisas quantitativas e as pesquisas qualitativas. Por outro lado, alguns estudiosos dizem que ambas devem se complementar, superando os conflitos existentes. Já outros autores dizem que as discordâncias não se originam nos instrumentos e técnicas de pesquisa, mas de confrontos sociais, políticos e ideológicos gerais da sociedade (CHIZZOTTI, 2000).

Ainda são muito diversas as opiniões e discussões a respeito deste tema. Segundo Sampieri (2003) durante varias décadas estas metodologias foram consideradas opostas, impossíveis de serem utilizadas conjuntamente. O autor enumera que os críticos dos pesquisadores quantitativos rotulam estes estudiosos de “impessoais, frios, limitados”, e já os críticos da pesquisa qualitativa dizem que estes pesquisadores são “vagos, subjetivos, inválidos”.

Flick (2009) também relata estas grandes divergências entre os enfoques quantitativos e qualitativos, mas discute que a abordagem quantitativa ainda é dominante nas pesquisas e também nos livros acadêmicos, porém afirma que o desenvolvimento dos métodos qualitativos avança significativamente. O autor relata que as grandes mudanças que hoje

vivenciamos nos levam a buscar respostas que as pesquisas puramente quantitativas não conseguem elucidar, e este fato instiga os pesquisadores a recorrerem a outros tipos de estratégias. Ainda segundo Flick (2009, p.40) atualmente existe uma variedade de pesquisas que utilizam a metodologia qualitativa e quantitativa combinadas. Este autor diz que “as abordagens de metodologia mista interessam-se por uma combinação pragmática entre pesquisa qualitativa e quantitativa”.

Sampieri (2003) e Minayo (2007) relatam que as duas metodologias são individualmente importantes, sendo que cada uma delas possui a sua função, mas que conjuntamente, em virtude de suas particularidades se complementam, potencializando o desenvolvimento do conhecimento. Importante dizer que ambos os métodos requerem uma postura crítica do pesquisador, com seriedade, profissionalismo e muita dedicação.

Este modelo misto, segundo Sampieri (2003) é fundamentado pela total integração entre as duas metodologias durante todo o processo de investigação. Eles se complementam e se interagem durante a maior parte do processo, marco de nossa pesquisa, já que juntamente a fase de análise dos documentos foram criadas tabelas, quadros e gráficos, seguidos pela análise estatística simples. Por ser complexo este modelo misto exige que o pesquisador tenha bastante sabedoria para poder fundamentar ambos os enfoques.

Sampieri (2003) explicita que o uso conjunto das duas metodologias favorece a produção do conhecimento e a construção de teorias. Diz que ambos os enfoques recorrem a dados de um fenômeno que estudam e por isso são ditos empíricos. Utilizam procedimentos variados, mas com sabedoria é possível utilizar ambas as metodologias. Há tempos, os métodos quantitativos têm sido mais usados pelas ciências exatas e os qualitativos pelas ciências humanas. Contudo, ambos enfoques podem ser utilizados em todos os campos. Eles podem ser usados conjuntamente, o que irá enriquecer o estudo, pois são complementares.

Minayo (2007, p. 76), concordando com as opiniões dos autores acima citados, elenca uma série de características na integração das metodologias qualitativas e quantitativas, sendo elas:

“(1) elas não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto de pesquisa; (2) uma investigação de cunho quantitativo pode ensejar questões passíveis de serem respondidas só por meio de estudos qualitativos, trazendo-lhe um acréscimo comprensivo e vice-versa; (3) que o arcabouço qualitativo é o que melhor se coaduna a estudos de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos; (4) que todo o conhecimento do social (por método quantitativo ou qualitativo) sempre será um recorte, uma redução ou aproximação; (5) que em lugar de se oporem, os estudos quantitativos e qualitativos, quando feitos em conjunto, promovem uma mais elaborada e completa construção da realidade, ensejando o desenvolvimento de teorias e de novas técnicas cooperativas”.

Concluindo, os dois enfoques são formas que tem demonstrado ser extremamente úteis para o desenvolvimento do conhecimento científico, não podendo então ser considerado um melhor que outro. Ambos são possíveis de serem usados em um mesmo estudo o que não o empobrece, mas ao contrário, o enriquece (SAMPLIERI, 2009). Diante do exposto fica bastante claro o motivo pelo qual utilizamos a metodologia mista. Não nos preocupamos apenas em quantificar a produção e a pesquisa em didática dos Programas estudados, através da metodologia quantitativa, mas consideramos indispensável buscar uma compreensão mais aprofundada, que a metodologia qualitativa conjuntamente possibilitou.

2.2 Justificativa

A constatação do estado atual do problema, e consequentemente a elaboração de nossa justificativa, foi concebida partindo de importantes estudos precedentes, atuais e o suficientemente rigorosos, como por exemplo, os trabalhos de Longarezi e Puentes (2010); Libâneo (2010) e Sguarezzi (2010). O primeiro destes trabalhos aborda a problemática da pesquisa e da produção intelectual na área de didática em oito Programas de Pós-graduação do estado de Minas Gerais; o segundo focaliza o ensino de didática e de metodologias específicas nos cursos de Pedagogia do estado de Goiás; enquanto o terceiro estudo revisa o ensino de didática nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). No conjunto, esses trabalhos nos mostram um panorama atual sobre a pesquisa, produção e ensino de didática.

As pesquisas nomeadas acima, de forma geral, vêm mostrando que a didática, ciência autônoma e ramo da Pedagogia, está vivenciando um esvaziamento de seu campo teórico-científico, tanto na produção de novo conhecimento didático, como na sua presença na formação e desenvolvimento profissional dos professores e no seu campo disciplinar, enquanto disciplina acadêmica. Esta situação aparece descrita com bastante precisão nas pesquisas mais recentes, porém não existe ainda uma compreensão profunda do porque está acontecendo este fenômeno.

Assim, por exemplo, o estudo de Longarezi e Puentes (2010) analisa a pesquisa e a produção sobre didática no estado de Minas Gerais no período de 2004 a 2008, avaliando oito programas de pós-graduação em Educação de um total de onze existentes nesse Estado. Os programas estudados foram da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG),

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) já que os outros três programas, que são da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Vitória (UFV) e Mestrado Profissionalizante em Ciências e Matemática da PUC-MG não foram considerados, sendo os dois primeiros pela constituição recente e o último por não ser acadêmico.

Este estudo envolveu 112 professores e revelou resultados contrastantes. Mostrou que existe um alto volume de produção na área, porém não foi observada ainda melhoria nos processos de ensino e aprendizagem como se esperaria. Revelou que a didática ocupa apenas 1/3 das pesquisas e publicações realizadas pelos professores vinculados à área e que esta não tem ocupado centralidade nos estudos dentro das linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Em relação às linhas de pesquisa e a produção intelectual da área, evidenciou-se no estudo que, em Minas Gerais, está ocorrendo uma dispersão na produção dos professores, que estão publicando em uma diversidade temática que não se corresponde com as linhas e projetos nos quais deveriam produzir. Há também grande desequilíbrio entre os programas estudados. Alguns publicam e pesquisam com certa produtividade e outros ficam aquém do mínimo necessário. Existem abundantes pesquisas e publicações no campo teórico, sobre formação e profissionalização e poucas relacionadas às condições e modos de intervenção e de efetivação das práticas pedagógicas, que são a aprendizagem e os processos de ensino-aprendizagem.

Quando observados os veículos de divulgação o trabalho de Longarezzi e Puentes (2010) mostra que há uma expressiva concentração da produção em anais e veículos de menor valoração. Estes dados mostram que a Didática não está ocupando a posição importante que deveria ocupar, já que se trata de disciplina fundamental na formação do professor.

Já o estudo de Libâneo (2010) sobre o ensino da didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental, analisou 25 cursos de Pedagogia do estado de Goiás, sendo duas públicas (Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás), duas fundações e 21 privadas sendo a pesquisa motivada pela recorrente constatação de deficiências na formação profissional de professores dos anos iniciais. Neste estudo foi realizada uma pesquisa documental sobre a estrutura curricular e ementa das disciplinas.

Após análise destes dados evidenciou-se nestes cursos ementas da didática genéricas com forte apoio no caráter instrumental; inexistência do conteúdo das disciplinas específicas a serem ensinadas nas escolas; desarticulação entre conteúdos e metodologias; escassa contribuição das disciplinas de “fundamento da educação” às metodologias de ensino; e grades curriculares e ementas que não mostram, no geral, unidade e integridade do projeto pedagógico. Diante disso concluiu-se que a didática e as metodologias específicas estão sendo pouco relevantes nos currículos da formação desses profissionais.

Nos currículos analisados no estudo de Libâneo (2010) não se assegura aos futuros professores o domínio dos conteúdos que irão ensinar, revelando a fragilidade de saberes profissionais que são oferecidos aos futuros professores. Sem o domínio do conteúdo, da didática geral e das metodologias especiais, o professor não consegue despertar nos alunos gosto pelo saber e entusiasmo pelo estudo. Segundo alguns pesquisadores uma das causas do baixo desempenho de ensino brasileiro encontram-se justamente nas deficiências na formação de professores das séries iniciais. Enquanto os professores dos anos finais dedicam-se quatro anos estudando uma mesma disciplina, nas séries iniciais eles não recebem esses conteúdos específicos em sua formação, gerando então, estranho paradoxo.

Por sua parte, Sguarezzi (2010) em seu recente trabalho se preocupa em levantar qual o lugar da didática nas licenciaturas oferecidas pela Universidade Federal de Mato Grosso em todos os campi: Campus Universitário de Cuiabá, Campus Universitário de Rondonópolis, Campus Universitário do Araguaia e Campus Universitário de Sinop. Para isso foi realizada coleta de dados referentes às abordagens da Didática em cada curso por meio de visitas aos coordenadores no campus de Cuiabá e nos outros foi lhes enviado correspondência solicitando os dados; investigação acerca das abordagens da referida disciplina nos cursos de licenciatura oferecidos na UFMT, considerando-se a situação no ano de 2009 e por fim análise das ementas dos cursos.

A autora concluiu após a análise desses dados que existe uma variedade de enfoques no tratamento da Didática sendo esses enfoques: ementas que traduzem a disciplina sendo abordada ora de uma forma mais geral (contextualização da área, situando seu papel na formação de professores, abordando-se os fundamentos das práticas pedagógicas; questões referentes ao seu planejamento e formas organizativas de ensino) ora a aspectos bastante específicos do ensino das áreas específicas (abordagens do ensino de Filosofia, Biologia, História e Educação Física, entre outros) e também uma diversidade de concepções acerca da Didática.

Infelizmente, fica claro o desprestígio da Didática nos cursos de licenciatura da UFMT, que possui apenas um caráter meramente instrumental ou metodológico. O estudo mostra que ela vem se tornando, gradativamente dispensável nos cursos que formam professores. A autora ressalta ao final do texto a importância de se resgatar o papel da didática a fim de que se formem professores autônomos e autores de suas práticas pedagógicas.

Confirmando os resultados evidenciados nos três estudos precedentes Marli André (2009) em seu trabalho “Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000” mostra o rumo que as pesquisas em Educação estão assumindo, analisando a produção acadêmica apresentada no Grupo de Trabalho (GT) Didática, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) no período de 2003 a 2007. Verificou-se que o ensino de didática, que era um forte objeto de estudos nos primeiros tempos de GT, desapareceu das pesquisas. A análise dos textos mostrou também que há temas pouco explorados como a sala de aula, Tecnologias de Informação e Comunicação, ensino à distância, recursos didáticos, relação professor aluno e ainda a multidimensionalidade do ensino. Mostrou ainda que existe o completo esquecimento de temas importantes como ensino em tempos pós-modernos, sala de aula da contemporaneidade, incorporação de saberes da experiência da didática e o desenvolvimento de práticas escolares para o atendimento às diversidades. Por fim a autora enumera diversas indagações sobre o motivo dessa situação vivenciada e ressalta a necessidade de estudos para entender esse fenômeno.

Esses estudos recentes fazem visível à necessidade de continuar aprofundando nesse campo de estudos, estendendo a pesquisa a outras regiões do país e buscando compreender qual é a realidade dos estudos sobre didática hoje no Brasil, sendo que a pesquisa nessa ciência e sua utilização disciplinar na formação dos professores ocupam um lugar estratégico para o desenvolvimento da educação no país.

2.3 Categorias principais da metodologia da pesquisa

A elaboração da justificativa permitiu elaborar o seguinte problema científico: Qual é o lugar da pesquisa e produção didática, no período 2004 a 2010, nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Federal de Santa Catarina, Federal de Santa Maria e Tuiuti do Paraná, tomados como estudos de caso? De acordo com o problema científico foram levantadas as seguintes questões norteadoras para conduzir o nosso estudo, sendo elas:

- Como descrever os Programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo?

- Qual é o estado da pesquisa em didática nos programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo?
- Qual é o estado da produção em didática nos programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo?
- Como correlacionar o estado da pesquisa e da produção didática entre os programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo?

Em correspondência com o problema científico nos propusemos o seguinte objetivo geral: Analisar o lugar da pesquisa e produção didática, no período 2004 a 2010, nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Federal de Santa Catarina, Federal de Santa Maria e Tuiuti de Paraná, tomados como estudos de caso. Em relação com o objetivo geral e as questões norteadoras formularam-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever os programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo.
- Analisar o estado da pesquisa em didática nos programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo.
- Analisar o estado da produção em didática nos programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo.
- Correlacionar os resultados da pesquisa e da produção didática entre os programas de Pós-graduação que são objeto de estudo.

2.4 A metodologia de estudo de caso

Como dito acima, o presente estudo visou compreender o estado da pesquisa e da produção na área de didática nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Federal de Santa Catarina, Federal de Santa Maria e Tuiuti do Paraná, todos eles pertences à região Sul de Brasil, no período 2004 a 2010. Além de mapear a situação da pesquisa e da produção intelectual na área buscou-se também uma compreensão aprofundada da realidade estudada mediante o estudo do caso que representa cada um desses Programas de Pós-graduação.

Fundamentando o método de estudo de caso coletivo ou múltiplos que escolhemos para realizar a nossa pesquisa, André (2005, p. 16) enumera características fundamentais. Segundo a autora o conhecimento advindo dos estudos de caso possui um valor próprio, *não sendo considerado um método específico de pesquisa, mas sim uma forma peculiar de estudo.*

Sobre as suas técnicas de coleta, estas podem ser composta por entrevistas, observação, gravações, anotações de campo ou análise de documentos. Em nosso estudo utilizamos a análise de documentos, sendo eles as fichas de avaliações trienais da CAPES no período delimitado, bem como os históricos dos Programas.

Stake (1994 *apud* André 2005) explica que o que confere especificidade ao estudo de caso é um tipo de conhecimento advindo dele e não um método específico. Segundo este autor esse conhecimento está voltado para a interpretação do leitor, que pode inclusive levar a generalizações quando adicionam novos dados aos antigos.

Ao optar pelo método de estudo de caso, André (2005) afirma que ele nos permite uma visão profunda e também ampla e integrada de uma unidade social, que comporta variáveis diversas. Segundo a autora, este método também possui como vantagem ser capaz de reproduzir situações da vida real, possibilitando a descoberta de novos horizontes, ajudando na compreensão do problema pesquisado e principalmente pelo fato de poder contribuir com informações importantes para o traçado de políticas públicas, que é o que almejamos com os resultados desta pesquisa. Yin (2004 p.03) refere que o estudo de caso é preferido quando:

O tipo de questão de pesquisa é da forma “como” e por quê? quando o controle que o investigador tem sobre os eventos é muito reduzido; ou quando o foco temporal está em fenômenos contemporâneos dentro do contexto de vida real.

O nosso estudo se enquadra nesses critérios de Yin por que nos perguntamos como se comporta determinada realidade, não temos controle sobre o que acontece, nem sobre as causas do problema pesquisado. Também são fenômenos contemporâneos de grande interesse para a pesquisa e a produção didática e para a formação dos professores.

Chizzotti (2010, p.135) afirma que o estudo de caso possui como objetivo “reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes e, sobretudo, instruindo ações posteriores”. Sendo assim, através do estudo-de-caso destes Programas conseguiremos saber qual é o estado de pesquisa e produção didática existente em cada um deles, e de acordo com os resultados poderemos contribuir para o traçado de políticas públicas decisivas para a melhoria da educação no país.

Segundo Chizzotti (2000) esta metodologia de pesquisa envolve a coleta ordenada de informações a respeito de determinada atividade, indivíduo, grupo ou processo social visando um melhor entendimento da realidade pesquisada para colaborar na tomada de decisões,

justificar intervenções, ou ainda buscar entendimento sobre os motivos que levaram a adotar determinadas ações e seus resultados. Na visão de Goode & Hatt (1979 *apud* Chizzotti, 2010) o estudo de caso é composto pela procura de dados de uma determinada situação, evento ou processo que será designado como caso, visando uma melhor compreensão para que seja possível realizar a sua descrição, analisar os frutos de ações e também ajudar na tomada de decisões.

Stake (1994, *apud* André, 2005) diferencia três tipos de estudo de caso, sendo eles: a) *estudo de caso intrínseco*, ocorre quando os interesses particulares do pesquisador pretendem aprofundar num caso específico por seu valor em si mesmo; b) *estudo de caso instrumental*, se realiza quando o interesse do pesquisador se centra numa questão que o estudo do caso ajudará aclarear. Segundo este autor nos estudos instrumentais o caso não é importante em si mesmo; ele é apenas interessante pela informação que seu estudo aporta; c) estão também os *estudos de casos coletivos ou múltiplos*, os quais se realizam quando o pesquisador opta pelo estudo de vários casos ao invés de um só.

Chizzotti (2010) diz que o estudo de caso coletivo procura um melhor entendimento ou teorização a partir de uma variedade de casos conexos. Segundo isso os estudos de caso podem ser classificados como intrínsecos ou instrumentais e estes podem ser individuais ou coletivos. Segundo Gil (2002), a utilização de estudos de casos múltiplos também permite evidências inseridas em diferentes contextos, contribuindo para a realização de uma pesquisa de melhor qualidade, podendo inclusive chegar a generalizações teóricas. Ainda segundo este autor, essas generalizações teóricas são dificuldades desse tipo de estudo, caso ele seja realizado com poucos casos. Como se infere da explicação acima, o nosso estudo é de caráter instrumental e coletivo, onde os Programas assumidos como casos são interessantes não só por sua relevância, senão principalmente pela informação que revelam para a compreensão do problema estudado.

2.4.1 As fases de desenvolvimento do estudo de caso

Sobre as fases de desenvolvimento dos estudos de caso, Nisbett e Walls (1978 *apud* André 2005, p. 47) enumeram três fases, sendo elas a fase “exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados”. Concordando com os autores acima, seguimos estas fases para a execução do nosso estudo.

Fase exploratória

A fase exploratória consiste no momento em que o pesquisador se insere no contexto a ser pesquisado, objetivando o conhecimento da realidade a ser investigada. Segundo André (2005) é neste momento em que se definem os casos e se estabelece como acontecerá a coleta dos dados. A autora ressalta que nesta fase de início do estudo de caso o pesquisador inicia seus trabalhos perante uma problemática, que pode ter origem na literatura relacionada ao tema, pode também ser oriunda de incertezas da prática profissional do pesquisador, pode desenvolver-se mediante uma necessidade externa ou ainda pode dar continuidade a pesquisas precedentes, que em nosso caso foi utilizado. Partimos do estudo de importantes pesquisas anteriores, atuais e suficientemente rigorosas, que foram explicitados na nossa justificativa, através de uma pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica permitiu a realização de uma parte importante de nossa pesquisa, pois através dela surgiu o nosso problema de pesquisa e a partir daí nossos objetivos foram formulados. Gil (2002) levanta que as fontes da pesquisa bibliográfica são diversas e podem ser classificados como publicações periódicas em jornais ou revistas, livros ou também meios impressos diversos. Atualmente os artigos científicos são considerados como uma das principais fontes bibliográficas, pois permitem ao pesquisador através do rápido acesso às informações, que se mantenha sempre atualizado. Em nosso estudo a pesquisa bibliográfica foi realizada mediante exploração de artigos científicos e consulta em livros na área.

Ainda segundo Gil (2002) este tipo de pesquisa apresenta, assim como em outros, uma série de vantagens e desvantagens. Sua principal vantagem ocorre pela facilidade de investigar uma quantidade significativa de fenômenos, mesmo quando estes dados se encontram em locais muito distantes. Porém, é indispensável que o pesquisador seja cauteloso ao selecionar suas fontes bibliográficas, que devem ser confiáveis, pois caso contrário poderá apenas repetir erros de trabalhos que não foram bem fundamentados, não contribuindo assim para o avanço científico.

Um aspecto importante da pesquisa bibliográfica refere-se ao fato de que esta não deve acontecer sem que primeiramente se faça um roteiro de pesquisa, pois ele permite ao pesquisador a condução adequada dos passos a serem seguidos. Em nossa pesquisa esta estratégia foi utilizada, com a criação de um roteiro pelos professores-pesquisadores que se encontra em anexo (ANEXO 1). Este roteiro possibilitou a realização de uma pesquisa bibliográfica estruturada e bem delineada.

Gil (2002) também relata na literatura que existe uma variedade de enfoques sobre as formas de se realizar a pesquisa bibliográfica, mas ainda sem consenso. Este autor (Gil 2002, p. 59-60) propõe um modelo baseado em etapas, sendo elas: “escolha do tema; levantamento bibliográfico preliminar; formulação do problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto”.

A escolha do tema é um primeiro passo na construção da pesquisa, porém antes que o problema seja formulado o pesquisador deve realizar um levantamento bibliográfico prévio, com pesquisas mais recentes sobre o assunto escolhido. Desta forma, o pesquisador se adentrará no universo a ser investigado e a partir deste momento será possível a elaboração de um problema de pesquisa pertinente. Muitas vezes durante o processo de levantamento bibliográfico o pesquisador encontra lacunas e, mesmo que o problema já tenha sido formulado, é revisto e redirecionado (GIL, 2002).

Após a formulação do problema de pesquisa será elaborado um plano de assunto, que segundo Gil (2002, p. 63) “consiste na organização sistemática das diversas partes que compõe o objeto de estudo”. Portanto, construir um plano se refere então ao modo como o trabalho será estruturado, de forma que haja perfeita sintonia entre partes.

Um próximo passo no processo da pesquisa bibliográfica, de acordo com o autor acima citado, se refere à identificação das fontes bibliográficas que serão utilizadas. Vale ressaltar que esta etapa deve ser cuidadosamente realizada, de forma que não sejam utilizadas fontes duvidosas. Estas fontes podem ser encontradas em bibliotecas ou em bases de dados, que armazenam em formato eletrônico uma ampla variedade de dados.

Assim que estes dados forem obtidos o pesquisador procede à leitura do material. Neste processo o pesquisador irá tomar nota do que for pertinente para a sua pesquisa, preferencialmente com suas próprias palavras. Após estas leituras o pesquisador passa para o processo de fichamento do material, sendo que estas fichas podem ser eletrônicas ou não (Gil, 2002). Realizamos em nossa pesquisa este fichamento por meio eletrônico, o que contribui de forma singular na redação do trabalho.

Após esta fase, a construção lógica do trabalho será então o próximo passo. Gil (2002) comenta que esta etapa é indispensável, pois permite ao pesquisador a organização de todo o material para que a redação do relatório seja feita com clareza. O autor considera que é fundamental ocupar-se do tempo que for necessário nesta fase, pois com certeza a produção do relatório terá melhor qualidade.

Estas etapas devem ser cuidadosamente conduzidas, desde a escolha do tema até a redação do texto. Isto porque um evento é fator que contribui bastante para o desenvolvimento do outro, levando então à produção de uma pesquisa de qualidade. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico que muito contribui para o avanço científico. Se bem conduzida, fornece ao pesquisador um amplo entendimento sobre situações difíceis de serem analisadas sobre outras perspectivas. Aliada a outros procedimentos, constitui-se em um importante recurso utilizado pelos pesquisadores.

Resumindo, em nossa investigação demos grande espaço à pesquisa bibliográfica, a qual nos permitiu a revisão da literatura científica contida em artigos e livros da área de didática e da área da metodologia da pesquisa. A revisão da literatura sobre didática nos permitiu a elaboração do problema científico, do quadro teórico da pesquisa (Capítulo 1), assim como a elaboração da metodologia da pesquisa que explicitamos no presente capítulo. Do mesmo modo, a pesquisa bibliográfica nos proporcionou a recuperação da literatura com respeito às investigações recentes sobre o estado atual das pesquisas e da produção didática em três estados do Brasil. O resultado disso foi à elaboração da justificativa da pesquisa. Terminada esta fase de pesquisa bibliográfica, seguimos com as próximas etapas do estudo de caso.

Fase de delimitação do estudo e de coleta de dados

A segunda fase do desenvolvimento de um estudo de caso, chamada por André (2005) de fase de delimitação do estudo e de coleta de dados, possui também uma função ímpar. A autora afirma que é crucial que se estabeleçam quais serão os focos de análise, pois considera impossível que se explore todas as instâncias de um determinado evento em um período relativamente curto da pesquisa. Delimitamos então o nosso foco de análise nas pesquisas e produções didáticas, no período de 2004 a 2010, nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UTP, UFSM e UFSC, realizadas mediante uma pesquisa documental.

Sobre a seleção dos casos a serem estudados, André (2005) relata que a definição dos critérios deve ser um dos primeiros passos da pesquisa, e em nosso estudo utilizamos os critérios já elaborados pelos professores-pesquisadores que integram o projeto guarda-chuva em nível nacional. Estes critérios são:

- 1)Garantir a representatividade dos Programas, de acordo com a CAPES.
- 2)Que sejam programas credenciados pela CAPES.
- 3)Que os Programas disponham de linhas de pesquisa relacionadas à Didática ou áreas afins.
- 4)Que os Programas tenham cursos de Mestrado e Doutorado.
- 5)Que o conceito da última avaliação junto a CAPES seja igual ou superior a 4 em ambos os cursos.
- 6)Que o tempo de credenciamento junto à CAPES seja critério para definir a seleção dos Programas. (LONGAREZI, 2010, p.8).

A região sul do Brasil possui um total de 26 Programas, dos quais 10 foram selecionados para o estudo. Houve uma subdivisão para aprofundar melhor os casos e, portanto, os casos selecionados foram: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria; o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Ainda com base nos critérios de Alves-Mazzotti (2006) e de Chizzotti (2000) é possível afirmar que esses programas constituem-se casos a serem estudados por sua singularidade e importância científica. Foram escolhidos porque se acredita que seu estudo permitiria uma melhor compreensão e uma melhor teorização sobre o estado da pesquisa e da produção didática na região Sul de Brasil e, ainda, sobre um número maior de casos. Acredita-se que o estudo desses Programas assumidos como casos por separado e logo a comparação entre eles permitiu a elaboração de um relatório ordenado e crítico de suas realidades, assim como um julgamento global dos três o que facilitou uma compreensão aprofundada do problema estudado, possibilitando a sugestão de determinadas intervenções

Na coleta de dados sobre cada um dos casos estudados foi de suma importância a pesquisa documental. Segundo Gil (2002) a pesquisa documental possui muitas características em comum com a pesquisa bibliográfica, mas a principal diferença entre as duas está na natureza de suas fontes. A pesquisa documental utiliza-se de dados diversos que não recebem tratamento por meio de análise ou que podem ser novamente elaborados de acordo com os objetos de pesquisa, já a pesquisa bibliográfica utiliza essencialmente a cooperação de autores variados sobre assuntos diversos, mas que obrigatoriamente tenha sido submetida a algum tipo de tratamento.

O uso de documentos em pesquisa deve ser muito bem valorizado, pois deles podemos extrair uma riqueza de informações. Segundo Sá-Silva (2009) os documentos permitem a compreensão de situações que necessitam de contextualização histórica e

sociocultural e Cellard (2008 *apud* Sá-Silva 2009) acrescenta que este tipo de pesquisa propicia o acompanhamento do processo de desenvolvimento de indivíduos, populações, conhecimentos e práticas, dentre outros.

GIL (2002) enumera uma série de vantagens da pesquisa documental. Segundo este autor os documentos são compostos por uma fonte estável e muito fértil de dados e devido a estas características tornam-se a fonte primordial para pesquisas de natureza histórica. Também, este tipo de pesquisa não exige contato diretamente com os sujeitos pesquisados, pois se sabe que muitas vezes este é um grande empecilho. Outra vantagem importante se refere ao fato de não ser dispendiosa, já que exige em grande parte das vezes apenas a disponibilidade de tempo e dedicação do pesquisador.

É importante salientar que a pesquisa documental também possui restrições. Segundo Gil (2002, p.46) as críticas mais frequentes a esse tipo de pesquisa “referem-se a não representatividade e à subjetividade dos documentos”. Para Sá-Silva (2009, p.08) quem trabalha com documentos deve estar atento para superar algumas dificuldades. Deve selecionar diante de um olhar bastante crítico, os materiais mais representativos e ao formular as conclusões deve levar em conta todas as implicações que podem surgir.

Em relação às fases da pesquisa documental Gil (2002), apesar da diversidade de procedimentos adotados na interpretação dos dados ou em função da diversidade de documentos, define importantes fases, que muito se assemelham à pesquisa bibliográfica. Estas fases são (Gil, 2002, p. 87) a “determinação dos objetivos; elaboração do plano de trabalho; identificação das fontes; localização das fontes e obtenção do material; tratamento dos dados; confecção das fichas e redação do trabalho e por fim a construção lógica e redação do trabalho”.

Sobre o desenvolvimento do planejamento da pesquisa documental mais uma vez ele se assemelha ao desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, porém existem algumas diferenças. A pesquisa documental possui objetivos bem mais específicos que a pesquisa bibliográfica, que geralmente é parte de uma pesquisa bem mais ampla e pode também exigir consulta aos mais diversos tipos de arquivos públicos e particulares sob formatos variados. A análise dos dados dos documentos, que ainda não receberam tratamento analítico, deve ser feita juntamente aos objetivos e plano da pesquisa, necessitando por vezes de técnicas altamente sofisticadas (GIL, 2002). Segundo Sá-Silva (2009, p. 10) a etapa de análise dos documentos propõe-se:

[...] a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. Esta etapa é condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência.

Feito a seleção e análise preliminar dos documentos, o pesquisador fará o procedimento de análise dos dados. Esta análise é realizada mediante discussão que os temas e os dados vão instigando e inclui geralmente o corpus da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico (Gil, 2002).

Nas pesquisas documentais quantitativas, onde os dados são ordenados em tabelas, se torna bem mais fácil à ordenação lógica do trabalho e por isso, a redação do relatório é facilitada. Porém, nas pesquisas documentais qualitativas a ordenação do trabalho é mais complexa, sobretudo naquelas em que não se dispõe de um modelo teórico de análise (GIL, 2002).

Por fim, Sá-Silva (2009) relata que a pesquisa documental é um tipo de procedimento metodológico extremamente importante para as investigações em ciências humanas e sociais já que neste tipo de pesquisa suas principais fontes sejam elas escritas ou não, são fundamentais no processo de investigação. O autor (Sá-Silva, 2009, p.13) também destaca que a pesquisa documental “apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação”. Fica bastante claro o quanto a pesquisa documental contribui para o processo de pesquisa, já que revela informações substanciais para o entendimento da realidade pesquisada.

Voltando a dizer sobre o estudo de caso, Bassey (2003 apud André 2005) enumera três grandes métodos de coleta de dados neste tipo de estudo sendo eles: elaborar perguntas, observar determinados eventos e realizar a leitura de documentos. O nosso estudo recorreu à leitura de documentos para a coleta de dados, sendo que cada um dos três Programas foi estudado como um caso específico, aprofundando simultaneamente no Programa e no seu contexto. Para isso foram estudadas múltiplas fontes de evidências: título e descrição das linhas de pesquisas, títulos e descrição dos projetos de pesquisa, títulos dos artigos, livros, capítulos de livros e trabalhos completos publicados em Anais de Congressos, veículos das publicações, notas qualis das revistas, relatórios e históricos elaborados pelos Programas e currículo lattes dos docentes.

Esses documentos foram analisados, pois conforme diz Stake (1995 *apud* André 2005) estes materiais podem, em diversas situações, substituir registros de eventos onde o pesquisador não pode realizar a observação direta e podem complementar as informações obtidas por outros meios. André (2005) cita ainda outras formas de coleta de dados, como questionários, teses e dados estatísticos, sendo que estes últimos também utilizamos em nosso estudo. Resumidamente, foram utilizados como método de coleta de dados em nossa pesquisa:

- Fichas de avaliação trienal da CAPES, no período de 2004 a 2010, de cada um dos Programas estudados, disponíveis no site da CAPES.
- Informações sobre os Programas disponíveis nas suas respectivas páginas Web.
- Coleta de dados quantitativos sobre as pesquisas e produções desses programas na base de dados www.pesquisasemeducacao.com.br.

Resumindo, a pesquisa documental, em nosso caso, facilitou o estudo e interpretação das fichas de avaliação da CAPES dos três Programas estudados, correspondentes aos triênios 2004-2006 (informe de 2007) e 2007-2009 (informe de 2010), disponíveis no site da CAPES. Uma parte importante dos dados foi coletada a partir dos sites de cada um dos Programas de Pós-graduação estudados, sendo eles: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria: <http://www.ufsm.br/ppge/>; Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina: <http://www.ppgeufsc.com.br/>; Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná – Educação: <http://www.utp.br/mde/>; do site da CAPES e da base de dados disponível no endereço www.pesquisasemeducacao.com.br.

O preenchimento desta base de dados foi realizado em equipe juntamente com outros pesquisadores, mediante a coleta das informações necessárias nos sites dos Programas bem como no currículo Lattes dos professores, diante das seguintes etapas:

- Cadastraram-se os Programas de Pós-graduação a serem estudados.
- Dentro deles foram cadastradas as linhas de pesquisa correspondentes à didática, bem como suas descrições.
- Em cada linha foram cadastrados os projetos de pesquisa correspondentes, assim como os professores dessas linhas.
- Foram também cadastrados os Projetos de pesquisa dos professores com suas descrições.

- Por último a produção intelectual desses professores foi qualificada em artigos (A1, A2, B1-B5, C); livros e capítulos (editoras Internacionais, nacionais, universitárias e outras) e trabalhos completos em anais (eventos internacionais, nacionais, regionais e locais).

O preenchimento desta última base de dados, classificando as pesquisas e produções dos Programas sobre ser ou não didática, assim como seus campos e dimensões, ocorreu mediante as diretrizes para qualificação dos dados, elaborada pelos professores-pesquisadores integrantes do projeto guarda-chuva. Estas diretrizes se encontram em anexo (ANEXO 2). Para a classificação da produção dos professores sobre ser ou não didática e para qualificar em relação aos seus campos e dimensões realizamos a leitura dos títulos de cada um dos trabalhos e para a classificação dos projetos realizamos a leitura dos respectivos resumos.

Fase da análise sistemática dos dados e elaboração do relatório

Realizadas a fases de delimitação do estudo e de coleta de dados nas quais se incluíram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, procedemos à terceira fase que é a etapa da análise sistemática dos dados e elaboração do relatório. André (2005) afirma que inicialmente o pesquisador deve organizar todo o material que foi coletado, proceder à leitura e releitura deste material para que se inicie o processo de construção das categorias descritivas e também para selecionar os pontos mais importantes. Um enfoque importante que a autora ressalta é que a análise deve ir muito além da categorização, e faz-se necessário que o pesquisador procure acrescentar algum conhecimento que possua sobre o tema, que conseguirá quando recorrer à fundamentação teórica e pesquisas relacionadas, o que lhe permitirá levantar os achados do estudo.

Outro ponto importante a ser levantado diz respeito ao tempo de análise dos dados e redação do relatório. É necessário que se reserve um tempo razoável para a análise dos dados para que se possa fazer várias leituras e releituras, visando chegar a uma reprodução do caso em suas múltiplas dimensões. Sobre a análise de relatório, esta deve ser bastante clara e objetiva e consiste em um desafio do pesquisador, já que tem muito a ver com sua individualidade.

A análise das fichas de avaliação da CAPES correspondentes aos triênios 2004 a 2006 (corte de 2007) e 2007 a 2009 (corte de 2010), assim como de numerosos dados levantados dos sites das dos Programas estudados resultou na elaboração do capítulo 3 desta dissertação. Isso permitiu uma caracterização do histórico e do contexto acadêmico em que se

desenvolvem esses Programas, cada um com suas particularidades, enquanto casos específicos. Do mesmo modo, facilitou a comparação qualitativa entre os casos estudados.

A mineração dos dados quantitativos foi feita a partir da base de dados www.pesquisasemeducacao.com.br, através do emprego do Programa de Informática SQL Server. Logo após, os dados quantitativos minerados foram tabelados, ou apresentados na forma de gráficos, e submetidos à análise percentual. Os dados e tabelas permitiram fazer numerosas análises e inferências qualitativas (interpretativas) e quantitativas (numéricas), sempre em relação com os contextos institucionais estudados e a recuperação da literatura. A síntese deste trabalho se encontra explicitada ao longo do capítulo 4.

A elaboração do presente capítulo de explicitação da metodologia tem sido de vital importância para minha formação como pesquisadora, assim como para o desenvolvimento teórico e prático da pesquisa, pois ele permitiu-nos entender a dialética existente entre a teoria e a prática da pesquisa.

CAPÍTULO 3- CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS ESTUDADOS

Neste capítulo apresentamos a caracterização dos casos que analisamos em nossa pesquisa. Inicialmente descreveremos o histórico dos Programas, segundo as informações disponíveis no site de cada um e a seguir faremos, de forma minuciosa, a descrição das fichas de avaliação trienal da Capes no período delimitado do estudo. Posteriormente, uma análise comparativa entre os três Programas será abordada, visando estabelecer possíveis relações entre os casos estudados.

Desta forma, contemplamos o objetivo específico que delimitamos no início da pesquisa, sendo este “descrever os programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo”. Esta análise possibilitará a busca de relações entre os resultados da pesquisa e da produção didática entre os programas estudados, que também é um objetivo específico e que nos levará à análise do lugar da pesquisa e produção didática numa seleção de Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil, no período 2004-2010, nosso objetivo geral.

3.1 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná teve seu curso de Mestrado recomendado e credenciado pela CAPES conforme parecer Nº CAA/CTC/11 em 09 de abril de 1999 e seu curso de Doutorado foi homologado pelo CNE/ Portaria MEC 1045, em 18/08/2010. O PPGE da UTP forma pesquisadores e profissionais da educação, bem como desenvolve estudos e pesquisas na área, em âmbito nacional e internacional.

Este Programa se organiza na área de concentração “Educação” e atualmente é composto por duas Linhas de Pesquisa (LPs) que por sua vez possuem grupos de pesquisas e de estudos. Os projetos de pesquisa, as disciplinas e os seminários são componentes básicos dos grupos de pesquisas e das LPs. A pesquisa científica contribui e garante a especificidade de cada linhas que por sua vez se articulam em grupos conforme as temáticas de investigação. Nas LPs são discutidas as categorias metodológicas e definidas as orientações dos alunos, a organização dos seminários de dissertação e os estudos avançados em educação. As LPs que constituem o Programa, desde sua origem, já estão consolidadas em dois campos temáticos: Políticas Públicas e Gestão da Educação e Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores (PPGE-UTP, 2012).

A linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas: elementos articuladores” define seu objeto de estudo como sendo as práticas pedagógicas escolares e os seus elementos articuladores. Estes elementos são entendidos como currículo, ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, docência e cultura escolar. As práticas pedagógicas e seus elementos são pesquisados diante de diferentes perspectivas teóricas, envolvendo temáticas tais como cotidiano escolar, relação escola-comunidade, interdisciplinaridade, indisciplina escolar, conhecimento escolar, tecnologia educacional, história das práticas escolares e formação de professores. Esta linha de pesquisa faz parte da nossa investigação por se tratar dos estudos sobre a didática.

Outra linha pertencente ao Programa trata-se da linha “Políticas Públicas e Gestão da Educação” que possui como objetivo refletir sobre a educação contemporânea, investigando as políticas públicas, a gestão da educação e os processos pedagógicos que ocorrem na escola, no sistema educacional e também na sociedade. Sobre as temáticas estudadas nesta linha, destacam-se: a formação de profissionais da educação, autonomia da escola, centralização e descentralização, democratização e qualidade da educação, projeto político-pedagógico, avaliação, inclusão, exclusão e desigualdade social, cidadania, ética e justiça, políticas e diretrizes curriculares, reformas educacionais contemporâneas, educação formal e não formal e políticas de acesso à educação superior (PPGE-UTP, 2012). A partir desta descrição verificamos que esta linha não estuda processos relacionados à didática e, portanto, nosso foco de investigação será a linha Práticas Pedagógicas: elementos articuladores.

O PPGE da Universidade Tuiuti do Paraná apresenta como objetivos:

Formar educadores com capacidade investigativa crítica frente às questões sociais, promovendo a autonomia e a excelência intelectual, concorrendo para o avanço do conhecimento e da prática pedagógica; desenvolver pesquisa a partir de projetos com relevância acadêmica e social, vinculados às Linhas de Pesquisa do Programa; produzir conhecimento em educação nos campos temáticos delimitados pelas Linhas de Pesquisa em consonância com as demandas sociais; formar professores-pesquisadores que atendam às necessidades educacionais, através do aprofundamento de estudos e desenvolvimento de pesquisas que concorram para o avanço do conhecimento e da prática pedagógica (PPGE- UTP, 2012).

O PPGE da UTP possui como público alvo graduados e mestres na área de Educação, das áreas das Ciências Humanas e Sociais e de outras áreas interessados na pesquisa em educação. O perfil do profissional a ser formado na UTP decorre dos objetivos acima descritos, destacando-se as capacidades de ser pesquisador com autonomia intelectual e crítica perante as questões sociais brasileiras; ser capaz de desenvolver pesquisa a partir de projetos relevantes do ponto de vista acadêmico e social; estar familiarizado com as temáticas da linha

de pesquisa na qual desenvolveu a investigação; estar preparado para enfrentar os desafios da docência, da pesquisa, da extensão e da formulação de políticas educacionais (PPGE-UTP, 2012).

Em relação à delimitação do curso de mestrado o Programa informa que sua composição curricular caracteriza-se por 24 créditos em disciplinas obrigatórias, sendo duas disciplinas comuns às duas linhas de pesquisa e duas obrigatórias específicas às linhas de pesquisa, somadas a uma disciplina obrigatória de Prática de Pesquisa ministrada em cada linha. As disciplinas obrigatórias comuns são Pesquisa em Educação e Educação Brasileira. As disciplinas obrigatórias específicas se dividem de acordo com as linhas em:

- Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores: Teorias do Currículo, Fundamentos da Prática Pedagógica.
- Políticas e Gestão da Educação: Gestão e Políticas Públicas em Educação, Gestão da Educação, Políticas Públicas em Educação.

As disciplinas Prática de Pesquisa e Seminário de Dissertação são obrigatórias às duas linhas. As disciplinas optativas, Tópicos Especiais, constituem 04 créditos obrigatórios e são oferecidas pelas linhas e os alunos optam, segundo indicações do seu orientador, quais e quantas disciplinas fazer.

Além das disciplinas, os alunos participam de seminários e eventos organizados no Programa. A qualificação da dissertação acontece após a conclusão de todos os créditos. As defesas ocorrem no período regulamentar de 24 a 30 meses, no Mestrado em que o aluno totaliza 36 créditos.

Em relação ao curso de doutorado do PPGE da UTP a sua composição curricular caracteriza-se por: 08 créditos em disciplinas obrigatórias comuns às LPs; 08 créditos em dois Seminários Avançados em escolha conjunta com o orientador, visando subsidiar os projetos dos doutorandos nas respectivas LPs que serão redefinidos periodicamente e oferecidos semestralmente conforme a demanda das LPs; 12 créditos de Atividades de Pesquisa – 1, 2, 3, 4, 5, e 6 (2 créditos cada uma) oferecidos ao longo de seis semestres visando contribuir para o aprofundamento e o aperfeiçoamento da produção da tese. A defesa de tese computará 08 créditos e o total de créditos para o Doutorado é de 36 (PPGE-UTP, 2012).

Sobre o formato curricular do doutorado este se apresenta do seguinte modo: Disciplinas obrigatórias: Pesquisa em Educação: aprofundamentos teórico-metodológicos (04 créditos) e Educação Brasileira: aprofundamentos teórico-metodológicos (04 créditos); Seminários Avançados (proposto e cada semestre); Gestão da Educação e Formação Humana (04 créditos); Teoria da Justiça e Políticas Educacionais (04 créditos); Cultura Escolar e

Práticas Pedagógicas (04 créditos); Políticas e Educação em Gramsci (04 créditos); Indisciplina Escolar na Educação Contemporânea (04 créditos); Educação e Escola Pública do Campo no Brasil (04 créditos); História e Historiografia da Educação (04 créditos) e História de Instituições Escolares (04 créditos), sendo que cada crédito corresponde a 15 horas/aula. Ao lado das disciplinas acontecerão as Atividades de Pesquisa que poderão ser realizadas com o próprio orientador da tese, no contexto das atividades do Grupo de Pesquisa, ou com outro docente pesquisador do Programa (PPGE-UTP, 2012).

3.1.1 Análise das fichas de avaliação trienal realizada pela CAPES

A Tabela 1 oferece uma sinopse das avaliações realizadas pela CAPES do PPGE da UTP em 2007 e 2010. A seguir se realiza uma análise qualitativa desses dados.

Tabela 1- Resumo das avaliações trienais da CAPES em 2007 e 2010 referentes ao PPGE da UTP.

QUESITOS	AVALIAÇÃO COMISSÃO	AVALIAÇÃO COMISSÃO
	TRIÊNIO 2007	TRIÊNIO 2010
PROPOSTA DO PROGRAMA	BOM	MUITO BOM
CORPO DOCENTE	BOM	MUITO BOM
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES.	BOM	MUITO BOM
PRODUÇÃO INTELECTUAL	BOM	MUITO BOM
INSERÇÃO SOCIAL	REGULAR	MUITO BOM
CONCEITO COMISSÃO	BOM	MUITO BOM
NOTA COMISSÃO	4	4

Fonte: Ficha de Avaliação do Programa da Universidade Tuiuti do Paraná, avaliação trienal 2007 e 2010, CAPES.

Como dito acima, para compreendermos melhor o PPGE da UTP analisaremos duas fichas de avaliações trienais realizadas pela CAPES, sendo elas a ficha de avaliação trienal de 2007 e a de 2010, que englobam o período determinado em nosso estudo.

Sobre a avaliação da “Proposta do Programa” foi evidenciado nas duas avaliações trienais realizada pela CAPES, 2007 e 2010, que o Programa se organiza em torno de duas linhas de pesquisa, sendo elas: Políticas Públicas e Gestão da Educação e Práticas Pedagógicas: elementos articulares. Sobre as linhas e os projetos em andamento houve melhora no conceito, sendo que em 2007 este item foi considerado como Bom, porém em 2010 o conceito evoluiu para Muito Bom. Manteve-se o conceito Muito Bom nos dois triênios

sobre à coerência, consistência a abrangência da estrutura curricular, pois o conjunto das disciplinas e suas respectivas bibliografias é atual e está em consonância com o perfil acadêmico do corpo docente.

Em relação à infraestrutura, em 2007 o Programa foi avaliado com conceito Bom, devido ao acervo da biblioteca não ser detalhado, mas em 2010 houve melhora, pois as informações fornecidas, os laboratórios, recursos de informática e biblioteca foram compatíveis com as necessidades geradas pelo funcionamento do Programa neste triênio, mudando o conceito para Muito Bom. Sobre o item que trata de atividades inovadoras, em 2007 o Programa foi avaliado como Regular, pois não ocorrem atividades de preparação profissional de docentes e planejamento com vistas ao desenvolvimento do Programa. Já em 2010 a avaliação mostrou que apesar do Programa não destacar estratégias que pretende adotar para enfrentar seus desafios e alcançar seus objetivos, destacou a existência de uma política de credenciamento e recredenciamento dos docentes e também mostrou que ocorre o acompanhamento dos egressos por meio da criação de um núcleo de Egressos. Houve então mudança do conceito, sendo avaliado então como Bom. Por fim houve melhora na avaliação final da “Proposta do Programa” nas avaliações de 2007 e de 2010, mudando o conceito de Bom para Muito Bom.

Em relação ao item “Corpo Docente”, no final do triênio de 2007 o Programa da UTP contava com um total de 19 docentes sendo 15 permanentes, já em 2010 eram 13 docentes no total com 12 docentes pertencendo ao quadro permanente. Apesar de ter havido a queda no número de docentes, o fato da maior parte destes pertencerem ao corpo permanente mostra, na avaliação de 2010, que não há dependência de docentes colaboradores. Destes docentes, na avaliação trienal de 2007, 67% dos docentes, possuíam titulação na área, obtendo o conceito Bom.

Sobre o aprimoramento do corpo docente, na avaliação trienal de 2007 o programa foi avaliado como Muito Bom, pois todos tiveram participação em eventos. Já em 2010 houve participação significativa, mas não houve registro de pós-doutorado ou estágio de pesquisa no triênio, que havia acontecido no triênio anterior. No triênio de 2007 também não havia política de credenciamento e recredenciamento dos docentes, sendo o programa avaliado como Deficiente. Na avaliação trienal de 2007, 80% dos docentes permanentes lecionou na pós-graduação e em 2010 essa porcentagem subiu para 100%, mudando o conceito de Bom para Muito Bom. Nos dois triênios, 100% deles orientaram neste nível de ensino, com conceito Muito Bom.

Sobre o envolvimento dos docentes em projetos de pesquisa a avaliação trienal de 2007 mostrou que nos dois primeiros anos 100% tiveram envolvidos, mas em 2006 este percentual caiu para 93%, com conceito Regular. Na avaliação trienal de 2010 o percentual aumentou novamente, atingindo 100%.

Em relação à permanência dos docentes, na avaliação de 2007 houve um percentual de 63% estáveis, obtendo conceito Regular. Nas duas avaliações trienais a dimensão do corpo discente em relação ao corpo docente foi apropriada (7,2 e 7,6 respectivamente), obtendo conceito Muito Bom. Ainda na avaliação de 2007 o programa foi avaliado como Muito Bom com respeito ao perfil dos docentes colaboradores em relação aos projetos de pesquisa, linhas e áreas de concentração; quanto ao envolvimento dos docentes permanentes em relação às disciplinas oferecidas; na atuação dos docentes na graduação e também na atuação de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa. Sobre a quantidade de docentes permanentes envolvidos com projetos de pesquisa nos dois triênios manteve-se o conceito Bom, com participação de 93% em 2007 e 89% em 2010.

No PPGE da UTP houve um pequeno avanço em relação à quantidade de projetos com financiamento externo nas duas avaliações. Em 2007 representavam apenas 8% sendo avaliado com conceito Deficiente neste quesito, mas em 2010 houve pequena melhora, atingindo 21% e mudando o conceito para Fraco. Sobre a inserção acadêmica do corpo docente o Programa foi avaliado como Muito Bom no primeiro triênio, mas posteriormente este conceito caiu para Bom, já que houve diminuição da atuação dos mesmos. Houve, por fim, uma melhora no conceito final da avaliação do Corpo Docente do programa, mudando de Bom no triênio de 2007 para Muito Bom no triênio de 2010.

Nas avaliações do “Corpo Discente, Teses e Dissertações” no triênio de 2007 o Programa produziu 54 dissertações e no seguinte esta quantia aumentou para 70. Manteve-se o conceito Muito Bom sobre o número de titulações de mestrado em relação ao conjunto dos docentes nos dois triênios. Do total de concluintes, 96% em 2007 e 87% em 2010 foram orientados por docentes permanentes, obtendo nos dois triênios conceito Muito Bom. Sobre a distribuição de defesas por orientador em 2007 ela foi parcialmente equilibrada, com conceito Bom, contudo em 2010 houve melhora e o conceito passa a ser Muito Bom. Porém, sobre o total de docentes do Programa, em 2010, 100% tinham até 8 orientandos de pós-graduação, obtendo conceito Muito Bom, mas em 2010, 82% tinham entre 3 e 10 orientandos, caindo então o conceito para Regular neste item. Na avaliação trienal de 2007 a distribuição de orientandos por orientador apesar dos docentes permanentes concentrarem um número maior de alunos por sua responsabilidade é, em geral adequada e obteve conceito Bom.

Houve também no Programa estudado um crescimento entre as duas avaliações sobre o percentual de discentes autores em relação ao total de discentes, sendo que no primeiro triênio era de 15%, avaliado como Deficiente, e na segunda avaliação sobe para 47%, com índice Bom. Em relação à média de produção bibliográfica e técnica dos discentes por discente matriculado mudou de 0,9 com conceito Bom, para 1,3 com conceito Muito Bom. Os resumos das dissertações defendidas mostram na avaliação trienal de 2007 que ocorre relativa adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa, mas esse item melhora em 2010, onde ocorre verdadeiramente a adequação, mudando o conceito de Bom para Muito Bom.

Sobre a constituição das bancas nos dois triênios 100% delas tiveram a participação de doutores em sua composição e possuíam membros externos, obtendo nas duas avaliações conceitos Muito Bom.

Nos projetos de pesquisa 51% contaram com a presença de alunos de graduação em 2007, com conceito Muito Bom, mas em 2010 este índice cai para 43% obtendo conceito Bom e sobre a participação de alunos de mestrado manteve-se nos dois triênios conceito Muito Bom, com 79% e 78% respectivamente. Também se manteve nos dois triênios (2007 e 2010) o tempo médio de titulação do mestrado de 26 e 28 meses, com conceito Muito Bom e a porcentagem de alunos bolsistas que defenderam em até 30 meses foi de 100% no primeiro triênio e 83% no segundo, também obtendo conceito Muito Bom nos dois triênios. O conceito final deste item de “Corpo Discente, Teses e Dissertações” melhorou de Bom em 2007 para Muito Bom em 2010. É importante destacar que o curso de Doutorado não foi considerado nestas avaliações trienais, pelo fato de ter sido aprovado em 2009.

Sobre a “Produção Intelectual” na avaliação trienal de 2007 o Programa da UTP produziu 223 publicações bibliográficas qualificadas, distribuídas entre periódicos, livros, capítulos e trabalhos completos em anais. A média ponderada anual referente à produção de livros, capítulos e artigos do corpo docente do triênio foi de 19,2 pontos, com conceito Muito Bom, e sobre os anais o valor foi de 8,8 pontos e manteve conceito Muito Bom. Na avaliação de trienal de 2010 o programa também manteve conceito Muito Bom em relação a esses itens. Manteve-se nos dois triênios o conceito Muito Bom sobre a produção técnica dos membros do corpo docente que atingiu 11,3 produtos/docente na avaliação de 2007 e 14 produtos/docente na avaliação de 2010.

O conceito final das duas avaliações em relação à “Produção Intelectual” foi Bom na primeira avaliação, pois obteve conceito Regular em relação à distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa, já que os docentes colaboradores não

publicaram nenhum trabalho qualificado no ano. Na avaliação de 2010 este conceito melhora para Muito Bom, pois os itens avaliados foram todos bem contemplados.

No que se refere à avaliação das “Inserções Sociais” o Programa informa estar envolvido no primeiro triênio em parcerias com Instituições Educacionais das redes pública e privada, de diferentes níveis; consultoria à Secretaria de Educação estadual e às secretarias municipais, sendo este conjunto de atividades analisado como Regular. Já na avaliação trienal de 2010 o Programa demonstra estar envolvido em atividades como assessorias às escolas e às secretarias de educação, em especial à Secretaria do Estado de Educação do Paraná, projetos de extensão e ações de formação continuada de professores, além de apresentar destacada importância na formação de mestres nesse Estado, sendo que estas atividades foram avaliadas agora com conceito Muito Bom.

Com relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos foram relatadas na primeira avaliação trienal, entre outros, os seguintes tipos de atividades: participação em comissões científicas de eventos de âmbito estadual e participação em associações científicas, sendo considerado Regular no triênio em relação a este indicador. Já em 2010 foi observada alguma melhoria, sendo relatadas atividades como organização de eventos, atuação em comissões editoriais e na formulação de pareceres junto a periódicos e editoras qualificadas, considerado então como Bom no triênio.

Na integração e cooperação com outros programas/instituições, o Programa da UTP foi avaliado como Regular na avaliação de trienal de 2007 e já na de 2010 o Programa relata parcerias e intercâmbios com instituições nacionais e estrangeiras, destacando a proposta de MINTER com a Universidade Tecnológica Federal/Campus Pato Branco, já aprovada pela Capes, mudando o conceito de Regular para Bom.

A página Web do Programa nas duas avaliações contém informações diversas, sobre proposta e estrutura do Programa, linhas e projetos de pesquisa, financiamentos, produção bibliográfica, corpo docente, processo seletivo e intercâmbios, considerado então como Muito Bom nos dois triênios. Também foi considerado Muito Bom o fato das dissertações defendidas nos dois triênios estarem disponíveis na íntegra. Por fim o conceito final deste item “Inserção Social” na avaliação trienal de 2007 obteve conceito Regular, pois deixou a desejar nos itens de inserção e impacto regional e (ou) nacional do Programa e também na integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação. Já no segundo triênio, o conceito final foi Muito Bom, demonstrando a melhora do Programa neste quesito.

Por fim, no primeiro triênio a apreciação destacou a média anual de produção bibliográfica qualificada, que recebeu conceito Muito Bom e os demais quesitos receberam conceito Bom. O conjunto destes fatores permitiu à comissão que o Programa obtivesse nota 4 e conceito Bom. Já na avaliação trienal seguinte, houve melhorias do Programa no que diz respeito à qualificação de suas atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, na inserção nacional e internacional, melhorando o conceito para Muito Bom. Porém, segundo a deliberação do CTC-ES para cursos iniciados no triênio 2007-2009, o Programa deve permanecer com a mesma avaliação do triênio anterior, permanecendo então com a nota 4.

3.2 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina

O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina iniciou-se em 1984 quando obteve o reconhecimento do Curso de Mestrado em Educação e, em 1994, do Curso de Doutorado em Educação. Permaneceu até 2011 como o único Programa de pós-graduação com oferta de vagas nos dois níveis no estado de Santa Catarina (PPGE-UFSC, 2012).

O Programa se organiza em torno da área de concentração “Educação” e é composto pelo curso de mestrado e o curso de doutorado. As linhas de pesquisa que compõe o programa atualmente são: Educação e Comunicação; Ensino e Formação de Educadores; Sociologia e História da Educação; Filosofia da Educação; Educação e Infância; Educação e Movimentos sociais; Educação, Estado e Políticas Públicas e Trabalho e Educação. O curso de mestrado constitui-se pelas atividades de oito linhas de pesquisa, as quais expressam a inserção de docentes e discentes na produção científica na área educacional. Já o curso de doutorado se concentra em cinco linhas de pesquisa.

A linha de pesquisa “Sociologia e História da Educação” se ocupa dos estudos e pesquisas que discutem os pressupostos epistemológicos da Sociologia e/ou da História em articulação com o campo educacional em suas múltiplas abordagens, objetos e fontes, a partir de eixos temáticos passíveis de diálogo, sendo eles sociologia da educação e história e historiografia em processos educativos.

Por outro lado, a linha “Trabalho e Educação” refere-se aos estudos e pesquisas sobre a articulação trabalho e educação no contexto das relações capitalistas de produção e sobre os processos e dimensões educativos e escolares presentes nas práticas sociais do trabalhador (PPGE-UFSC, 2012).

Já a linha de pesquisa “Filosofia da Educação” se ocupa dos estudos e pesquisas compreendendo modelos filosófico-educacionais acumulados pela tradição educativa e contribuições da filosofia em geral para a área educacional.

Compõe também o Programa a linha “Educação, Estado e Políticas Públicas” que refere-se aos estudos e pesquisas sobre questões teóricas e metodológicas no âmbito da relação entre Educação e Políticas Públicas.

A linha de pesquisa “Educação e Movimentos Sociais” se ocupa dos estudos e pesquisas sobre as questões e perspectivas educacionais emergentes na prática dos movimentos sociais, focando, particularmente, a construção da cidadania, a relação entre estado e sociedade civil, atuação das organizações não governamentais (ONGs), políticas públicas, educação e comunicação popular, educação ambiental, saúde, cultura e intercultura (PPGE-UFSC, 2012).

Também pertence ao PPGE da UFSC a linha de pesquisa “Educação e infância”, que realiza estudos e pesquisas sobre a educação da infância e o processo de produção de conhecimento nesta área, suas especificidades no campo educacional relacionadas às práticas pedagógicas, à formação docente e às políticas educacionais.

Outra linha de pesquisa que compõe o Programa refere-se à linha “Educação e Comunicação” que se ocupa dos estudos e pesquisas sobre os processos de comunicação na produção da existência humana e da educação, em especial sobre as mediações das tecnologias atuais da informação e da comunicação na ação pedagógica.

Por fim, diante da análise da ementa dessas linhas vimos que a linha de pesquisa que se refere à didática trata-se da linha de pesquisa “Ensino e Formação de Educadores”, que trata dos estudos e pesquisas nas diversas dimensões dos processos pedagógicos: a ética, a estética, a cultura, e os sujeitos envolvidos nos espaços, tempos e saberes escolares, além do planejamento e gestão do trabalho escolar. Infelizmente é claro o pouco espaço da didática no Programa estudado, pois dentre as oito linhas de pesquisa apenas uma contempla algo relacionado à ciência didática (PPGE-UFSC, 2012).

Dentro destas linhas se encontram vários grupos e núcleos de pesquisa, sendo eles (tabela 2):

Tabela 2 - Linhas de pesquisa, núcleos e grupos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.

LINHAS DE PESQUISA						
Educação e Comunicação	Ensino e Formação de Educadores	Sociologia e História da Educação	Filosofia da Educação	Educação e Infância	Educação e Movimentos Sociais	Educação, Estado e Políticas Públicas
Educação, comunicação e Mídias - EDUMDIAS	Estudos e Pesquisas em Educação de jovens e Adultos - EPEIA	Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina - GREFEC	Grupo de Filosofia da Educação e Arte-GRAFI A	Grupo de Estudo e Pesquisas sobre infância, Educação e escola- GEPTEE	Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violência-NUVIC	Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho-GEPETO
Grupos de Estudos e pesquisa sobre Arte, diferença e Educação - ALTERNATIVAS	Núcleo de Estudos Pesquisas em Alfabetização	Estudos e pesquisas em Educação de jovens e Adultos - EPEIA	Núcleo de Estudo e Pesquisas da Sociedade Contemporânea- NEPECS	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância- NUPEIN	Educação, Intercultura e Movimentos Sociais-MOVER	Políticas públicas de Educação Especial
Núcleo Infância, Comunicação e Arte - NICA	Ensino da Língua Portuguesa - NEPALP	Patrimônio, Memória e Educação			Educação no Campo e Letramento	Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho-TMT
Grupo de Educação Ambiental e Estudos Culturais- TECENDO	Trabalho e Conhecimento na Educação Superior - TRACES	Sociedade, Memória e Educação-UFSC/UDESC			Instituto de Educação do Campo	Trabalho e Conhecimento na Educação Superior-TRACES
Oficina de Escrita: Psicanálise e Laço Social						
Pesquisa Científica em Educação à Distância - PCEA-DIS						

NÚCLEOS E GRUPOS DE PESQUISA

Fonte: Ficha de avaliação do Programa, avaliação trienal 2007 e 2010, CAPES.

Sobre os pesquisadores formados no PPGE da UFSC estes atuam em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) ou de Educação Básica no país, em Secretarias de Educação, em cargos de destaque em IES como Reitorias, Pró-reitorias, Coordenação de Cursos de Graduação e de Programas de Pós-Graduação. A partir de 2002 realizaram Estágio Pós-Doutoral, além disso, o Programa apoiou e deu sustentação à criação de diversos cursos de Mestrado no país (PPGE-UFSC, 2012).

O programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina possui como objetivos principais:

Formar educadores e educadoras de alto nível, comprometidos com o avanço do conhecimento para o exercício da pesquisa, da extensão e das atividades profissionais em instituições de ensino de todos os níveis e em outros campos onde sejam possíveis trabalhos em educação; estimular a produção e a socialização do conhecimento no campo da educação, através de publicações e outras formas de divulgação; contribuir para uma reflexão contínua e crítica sobre a educação pública brasileira (PPGE-UFSC, 2012).

Em relação ao colegiado do PPGE da UFSC este é composto pelo coordenador(a) do PPGE, do ex-coordenador(a), dos representantes docentes de cada linha de pesquisa, e também dos representantes discentes, sendo um do curso de mestrado e um do doutorado com respectivos suplentes.

Sobre o credenciamento dos docentes desse Programa, há um regimento próprio, onde para atuar como docente ou orientador no Programa, o professor deve solicitar seu credenciamento. O processo de recredenciamento deve ser feito a cada três anos e obedece à resolução nº 01/PPGE/2012, que se encontra disponível na página do Programa (PPGE-UFSC, 2012).

3.2.1 Análise das fichas de avaliação trienal realizada pela CAPES

A tabela a seguir mostra o resumo das avaliações feitas pela CAPES do PPGED da UFSC em 2007 e 2010. Uma análise comparativa dessas duas avaliações se realiza na continuação.

Tabela 3- Resumo das avaliações trienais da CAPES em 2007 e 2010 referentes ao PPGED da UFSC.

QUESITOS	AVALIAÇÃO COMISSÃO TRIÊNIO 2007	AVALIAÇÃO COMISSÃO TRIÊNIO 2010
PROPOSTA DO PROGRAMA	MUITO BOM	MUITO BOM
CORPO DOCENTE	MUITO BOM	BOM
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	MUITO BOM	BOM
PRODUÇÃO INTELECTUAL	BOM	REGULAR
INSERÇÃO SOCIAL	MUITO BOM	MUITO BOM
CONCEITO COMISSÃO	MUITO BOM	BOM
NOTA COMISSÃO	5	4

Fonte: Ficha de avaliação do Programa da Universidade Federal de Santa Catarina, avaliação trienal 2007 e 2010, CAPES.

As duas últimas fichas de avaliação trienal da CAPES usadas para ajudar a caracterizar o caso estudado, nos forneceu substanciais informações sobre o andamento do Programa. Em relação à análise da “Proposta do Programa” a UFSC, na avaliação trienal realizada em 2007 organizava-se com linhas de pesquisa diversas entre os cursos de mestrado e doutorado. O programa de mestrado contava com 7 linhas de pesquisa, sendo que as exclusivas eram “Educação e Comunicação”, “Educação e Infância” e “Educação e Movimentos Sociais”. Já as linhas de pesquisa “Educação e Processos Inclusivos”, “Educação, História e Política”, “Ensino e Formação de Educadores” e “Trabalho e Educação” atuavam conjuntamente nos cursos de mestrado e doutorado. Na avaliação realizada em 2010 esta realidade se torna um pouco diferente. Neste período o programa contava com 9 linhas de pesquisas, sendo incorporadas as linhas de “Estado e Políticas Públicas” e “Filosofia da Educação”.

Na avaliação trienal de 2007 o programa obteve conceito Muito Bom, com relação à coerência, consistência, abrangência e atualização destas linhas e dos projetos em andamento, porém, na avaliação trienal de 2010 houve mudança e o programa obteve conceito Bom, quanto à coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e a proposta, mesmo apresentando segundo apreciação da CAPES, íntima relação entre as linhas, os projetos de pesquisa, a estrutura curricular e as temáticas das dissertações.

Em relação à infraestrutura o programa obteve conceito Muito Bom na avaliação trienal de 2007, pois atende até mesmo as necessidades dos professores aposentados e este conceito se manteve na avaliação trienal de 2010.

Sobre as atividades de auto avaliação, de preparação profissional dos docentes e de planejamento para o desenvolvimento do programa em 2007, este item recebeu conceito Bom, pois não havia explicitações sobre o acompanhamento dos egressos. Já em 2010 este item foi melhorado e considerado como Muito Bom, pois ocorre a avaliação destes egressos e também ocorrem estratégias de capacitação docente, como seminários internos, estímulo ao pós-doutorado, realização de eventos, etc. O conceito final do quesito “Proposta do Programa”, em virtude dos dados acima descritos, melhora de Bom em 2007 para Muito Bom na avaliação trienal de 2010.

Sobre o “Corpo Docente” na avaliação trienal de 2007 o Programa contava com um total de 47 professores, sendo que 36 eram integrantes do corpo permanente. Já na avaliação trienal de 2010 esta quantia aumentou para 55, sendo que deste total 46 pertenciam ao quadro permanente. Em 2007, 75% dos docentes possuíam titulação na área de educação e em 2010 este número diminuiu para 73%, mudando o conceito de Muito Bom para Bom. Também em 2007, 100% dos docentes estavam envolvidos em projetos de pesquisa, obtendo conceito Muito Bom neste indicador. Também foram considerados como Muito Bom nesta avaliação o fato dos docentes permanentes manterem-se estáveis, a relação de 1 docente permanente para cada 6 estudantes, e também o perfil dos docentes permanentes e colaboradores considerando a descrição da área de concentração, das linhas e dos projetos de pesquisa. Já em relação aos docentes permanentes responsáveis pelas disciplinas na avaliação de 2007 eles representavam 92%, sendo considerado então como Muito Bom. Já no triênio de 2010 esta porcentagem caiu, representando agora 60% e mudando o conceito para Regular. Sobre a atuação dos docentes na graduação nos dois triênios a comissão avaliou este quesito com conceito Bom. Em relação aos docentes que lecionam na graduação foi evidenciado na avaliação de 2007 um total de 74%, visto como Muito Bom, sendo que destes 44% realizaram orientação neste nível, o que representa um conceito Regular pela comissão de avaliação.

Em relação à quantidade de projetos de pesquisa que os docentes se envolveram no triênio no Programa da UFSC, 91% respeitaram a exigência da área, com conceito Bom, e em 2010 esta quantidade caiu para 90%, porém com o mesmo conceito. Sobre o apoio financeiro, 58% dos projetos o obtiveram, com conceito Muito Bom, e em 2010 esta quantidade caiu para 47%, mudando o conceito para Bom. Outro dado importante é que 91% dos docentes permanentes foram responsáveis por projetos de pesquisa, sendo avaliado como Muito Bom e em 2010 este valor aumentou para 95%. Sobre a inserção acadêmica no corpo docente, nas avaliações de 2007 e 2010 foram consideradas como Muito Bom, pois grande parte dos docentes permanentes participaram em comissões nacionais e internacionais, consultorias do

MEC e de associação científica, consultorias de agência de fomento da ciência e de associação científica, dentre outros. O conceito final do quesito “Corpo Docente”, em virtude dos dados analisados, muda de Muito Bom na avaliação de 2007 para Bom na avaliação trienal de 2010.

Sobre o quesito “Corpo discente, teses e dissertações” houve um aumento progressivo das produções. Na avaliação de 2007 eram 136 dissertações e 29 teses e em 2010 esta quantidade aumentou para 150 dissertações e 32 teses. Manteve-se o conceito Muito Bom sobre as titulações de mestrado e de doutorado em relação ao conjunto dos docentes nos dois triênios. Na avaliação de 2010, 94% do total de saída dos alunos ocorreu por titulação, sendo considerado este item como Muito Bom. Houve um aumento percentual de 83% para 91% sobre os concluintes orientados por docentes permanentes, mantendo o conceito Muito Bom.

Por outro lado, ocorreu uma alteração significativa em relação à distribuição de defesas por orientador no segundo triênio. Na avaliação trienal de 2007 esta distribuição foi equilibrada, porém na avaliação de 2010 houve uma quantia expressiva de docentes sem orientação, mudando este conceito para Bom. Do total de docentes do programa, na avaliação trienal de 2007, 97% destes tem até 8 orientandos de pós-graduação, obtendo conceito Bom, porém na avaliação de 2010 este conceito muda para Deficiente, pois 56% têm, no triênio, entre 3 e 10 orientandos. Na avaliação trienal de 2007 a distribuição de orientandos por orientadores do corpo permanente foi considerada adequada, tendo mais orientandos junto a docentes mais experientes, porém 4 docentes permanentes tiveram um alto número de alunos orientandos no ano de 2005, mas o mesmo não ocorreu nos dois anos seguintes, sendo o programa considerado em relação a esse item como Bom.

Ainda na avaliação trienal de 2007 do Programa da UFSC o percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes foi de 33%, com conceito Regular, em 2010 esse conceito mudou para Bom, com índice de 40%. Já em relação à média anual de produção bibliográfica e técnica dos discentes esse conceito permanece o mesmo nas duas avaliações, Muito Bom, com 1,4 produtos por aluno na avaliação de 2007 e 2,19 na avaliação de 2010. Este dado evidencia expressiva contribuição dos alunos no bom desempenho do Programa.

Sobre os projetos de pesquisa analisados em 2007, 61% obtiveram participação de alunos de graduação, com conceito Muito Bom, já em 2010 os alunos de graduação não registraram presença, mudando este conceito para Deficiente. Em 2007, 73% dos projetos tiveram participação de alunos de mestrado, com conceito Muito Bom, mas em 2010 esse conceito cai para Fraco, com a participação de apenas 34% dos mestrandos. Já em relação ao

doutorado a quantidade de doutorandos é de 52% em 2007, obtendo conceito Fraco e piorando ainda mais em 2010, com apenas 40% e conceito Deficiente.

Sobre os resumos das dissertações e teses defendidas, nas duas avaliações trienais eles evidenciam adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa, com conceito Muito Bom. Também nas duas avaliações as bancas tiveram 100% de doutores, sendo avaliado como Muito Bom. Em relação aos tempos de titulação do mestrado e doutorado houve diferenças ao comparar as duas avaliações. Na avaliação de 2007 o tempo de titulação do mestrado foi de 26,8 meses e de doutorado 51,5 meses, já na avaliação de 2010 esse tempo aumenta para 28 no mestrado e diminui para 48 meses no doutorado. Sobre os alunos bolsistas e seu tempo de titulação o conceito obtido foi Muito Bom nos dois triênios, mantendo porcentagens de 81% em 2007 e 80% em 2010. Portanto, o conceito final do quesito “Corpo discente, teses e dissertações” assim como o quesito “Corpo Docente” regredie de um conceito Muito Bom na avaliação trienal de 2007 para Bom na avaliação trienal de 2010.

A avaliação da “Produção Intelectual” no triênio de 2007, em relação à média ponderada anual referente à produção de livros, capítulos e artigos do corpo docente permanente neste triênio foi considerada como Boa, mas em 2010 esse conceito cai para Regular. Ainda na avaliação trienal de 2007, a produção qualificada do programa não foi concentrada em veículos da própria instituição e houve em 97% dos docentes permanentes pelo menos 1 trabalho qualificado por ano, conferindo um conceito Muito Bom a este itens. Entre os docentes colaboradores, na avaliação trienal de 2007, apenas 68% publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado no ano, sendo avaliado como Bom. Também neste período, 94% dos docentes permanentes tiveram pelo menos 1 produto bibliográfico em periódico ou livro classificado como, no mínimo, Nacional/Grupo B, sendo avaliado como Muito Bom. Na avaliação trienal de 2010, 61% dos docentes permanentes publicaram, no mínimo 6 trabalhos qualificados, obtendo conceito Regular. Importante dizer também que nem todos os docentes tiveram produtos publicados em periódicos até B2.

Analizando a produção técnica dos membros do corpo docente houve melhora, pois passou de uma média anual de 5,5 produtos/docente para 6,3 produtos/docente, mudando o conceito de Bom para Muito Bom. O conceito final do quesito “Produção intelectual” devido à diminuição da publicação docente cai de Bom em 2007 para Regular no próximo triênio.

Em relação ao quesito “Inserção social” na avaliação trienal de 2007 e na avaliação trienal de 2010 o programa obteve conceito Muito Bom, mostrando estar envolvido em diversos tipos de atividades, como qualificação de quadros para a secretaria municipal de

Educação de Florianópolis e outras secretarias municipais e estaduais de educação; participação em ciclos de debates de educação infantil da rede pública; projetos de estágio e extensão em educação não formal; alfabetização em educação do campo; projeto PRONERA; educação de jovens e adultos envolvendo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Movimento dos Sem Terra (MST); Educação Especial; produção de material didático em cursos de curta duração e atividades de extensão registradas como produções técnicas, entre outros. Também foi realizado parcerias com redes locais, regionais, nacionais e internacionais, assessorias, consultorias, projetos de extensão, divulgação científica, organização de eventos, participação em sociedades científicas, intercâmbios científico-culturais, desenvolvimento de processos e produtos, mostrando compromisso com o aspecto da inserção social.

Sobre o indicador impacto e inserção científicos e tecnológicos também nos dois triênios o programa foi avaliado como Muito Bom, exercendo variados tipos de atividades como: participação em sociedades científicas, organização de eventos, editoria, consultorias, reedições de diversas obras de cunho científico e tecnológico, entre outros.

Em relação à integração e cooperação com outros programas/instituições o Programa da UFSC também é avaliado como Muito Bom nos dois triênios. O Programa relata um conjunto expressivo de intercâmbios com outros Programas/Instituições, nacionais e internacionais.

A página da Web do Programa em 2007 apresentava informações completas sobre a proposta e estrutura do programa, linhas e projetos de pesquisa, produção bibliográfica, corpo docente, processo de seleção, intercâmbios, entre outros, obtendo conceito Bom. Já na avaliação trienal de 2010 houve diferença entre as linhas de pesquisa apresentadas no caderno de indicadores referente à Proposta do Programa e as apresentadas, como compondo a oferta do curso de mestrado e de doutorado, mudando este conceito para Bom. Nas duas avaliações, ocorre acesso digital na íntegra de todas as teses e dissertações defendidas desde 2006 obtendo então conceito Muito Bom nos dois triênios. Sendo assim, no quesito “Inserção social” o Programa da UFSC manteve conceito Muito Bom nos dois triênios analisados.

Concluindo, as fichas de avaliação trienal realizadas pela CAPES clareia o caso estudado. Comparando as apreciações de 2007 e 2010 houve um decréscimo em alguns aspectos. Na avaliação de 2007, a CAPES classifica o Programa com conceito Muito Bom nos quesitos Proposta do Programa, Corpo Docente, Corpo Discente, Teses e Dissertações e Inserção Social, descrevendo o Programa como “bem consolidado”. Destacou-se no triênio a importante atuação do corpo docente, tanto na formação de recursos humanos para a pós-

graduação como no impacto de sua inserção social, sendo atribuído ao Programa o conceito Muito Bom e nota 5.

Já a apreciação da avaliação de 2010, alguns resultados merecem atenção. Segundo a comissão o Programa apresenta qualificação para formação de mestres e doutores na área de Educação, assim como inserção nacional e internacional. No entanto necessita, segundo a comissão avaliativa, minimizar o número de linhas de pesquisa, visto que há professores atuando em mais de uma linha de pesquisa e linhas de pesquisa com número exíguo de docentes permanentes. A produção bibliográfica também necessita ser incrementada, tanto para docentes como para discentes. Devido a esses dados o programa apresenta um decréscimo na avaliação, atingindo então nota 4 e conceito Bom segundo a comissão de avaliação.

3.3 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é composto pelos cursos de mestrado e doutorado, sendo que o curso de Mestrado foi regulamentado nos termos do Parecer nº 77169 do Conselho Federal de Educação, do ano de 1967, e o Curso de Doutorado no ano de 2008 (PPGE-UFSM, 2012).

Possui como objetivo geral a construção de um suporte teórico-investigativo para fortalecer a produção de conhecimentos relevantes na área da Educação, compreendendo o ato educativo enquanto atividade compromissada e engajada com a problemática humana em suas múltiplas dimensões. Segundo as informações disponibilizadas na página Web do Programa, o fortalecimento do objetivo geral será efetivado pela integração com as Redes de Ensino, com os Departamentos Didáticos da UFSM, dos Cursos de Licenciaturas da UFSM e demais instituições de Ensino Superior tanto local, estadual, da Região Sul e da integração com os países do MERCOSUL, retomando os objetivos de origem do Programa, em uma dimensão compartilhada de convênios em consonância com as Linhas de Pesquisa do PPGE, Grupos de Pesquisas, estabelecendo a integração internacional.

Os alunos egressos do PPGE da UFSM poderão atuar como professores da educação básica, conforme seu diploma de licenciatura. Como docentes e pesquisadores do ensino superior, poderão atuar nos cursos de formação de professores e como docentes e pesquisadores de outras áreas do conhecimento nas quais estejam habilitados.

O Programa organiza-se na área de concentração "Educação" e compõe-se atualmente por quatro Linhas de Pesquisa, que indicam o horizonte de produção científica docente e discente. São as Linhas de Pesquisa que sinalizam e orientam as pesquisas realizadas no PPGE, inserindo professores e alunos nas temáticas do campo. Estas linhas são: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional; Práticas Escolares e Políticas Públicas; Educação Especial e Educação e Artes (PPGE-UFSM, 2012).

A linha de pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional” desenvolve investigações sobre a formação inicial e continuada nos seus diferentes níveis e espaços educativos, tendo como referência as relações sócio-políticas e culturais na constituição da docência. Investiga as trajetórias de formação, a produção dos saberes e a aprendizagem docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Também compõe o Programa a linha de pesquisa “Práticas Escolares e Políticas Públicas”, que desenvolve investigações buscando a compreensão da organização das propostas educacionais através das políticas públicas, do espaço pedagógico da organização escolar, priorizando como focos de pesquisa elementos como as políticas públicas, o ensino, a aprendizagem, o currículo, e suas relações. Os estudos das temáticas selecionadas tanto trabalham com a compreensão aprofundada de cada um desses elementos em articulação com os demais quanto com as próprias relações entre eles (PPGE-UFSM, 2012).

Por outro lado, a linha de pesquisa “Educação Especial” desenvolve investigações sobre a diferença e a inclusão na perspectiva da democratização das instituições. Explora temas que envolvem a eliminação de barreiras que impedem trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, buscando perspectivas de entendimento das condições da deficiência, das altas habilidades, da superdotação e da surdez. Também investiga as políticas públicas internacionais e nacionais, na área da Educação Especial e os desdobramentos destas na formação de profissionais e nas práticas educativas.

Já a Linha de Pesquisa “Educação e Artes” trata das investigações sobre o campo da educação em artes tendo como foco de análise as Artes Visuais e a Educação Musical na história da educação, na formação e nas práticas educativas de professores e de educadores. Busca perspectivas de compreensão da relação educação e artes em dimensões formais e não formais do ensino e da aprendizagem, considerando o movimento das sociedades em sua constituição histórico-cultural (PPGE-UFSM, 2012).

Dentre estas linhas de pesquisa, as linhas “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional” e “Práticas escolares e políticas públicas” fazem parte do nosso estudo, pois se referem ao estudo da ciência didática.

3.3.1 Análise das fichas de avaliação trienal realizada pela CAPES

A Tabela 4 apresenta um resumo das avaliações trienais feitas pela CAPES em 2007 e 2010 do PPGE da UFSM. Uma descrição detalhada dessas informações se realiza mais abaixo.

Tabela 4-Resumo das avaliações trienais da CAPES em 2007 e 2010 referentes à UFSM.

QUESITOS	AVALIAÇÃO COMISSÃO TRÍENIO 2007	AVALIAÇÃO COMISSÃO TRÍENIO 2010
PROPOSTA DO PROGRAMA	MUITO BOM	MUITO BOM
CORPO DOCENTE	MUITO BOM	MUITO BOM
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	BOM	MUITO BOM
PRODUÇÃO INTELECTUAL	BOM	BOM
INSERÇÃO SOCIAL	REGULAR	MUITO BOM
CONCEITO COMISSÃO	BOM	MUITO BOM
NOTA COMISSÃO	4	4

Fonte: Ficha de avaliação do Programa da Universidade Federal de Santa Maria, avaliação trienal 2007 e 2010.

Como dito acima, para compreendermos melhor o PPGE da UFSM analisaremos as fichas de avaliações trienais realizadas pela CAPES, sendo elas a ficha de avaliação trienal de 2007 e a de 2010, que englobam o período determinado em nosso estudo.

Segundo o quesito “Proposta do Programa” nas duas avaliações realizadas pela CAPES no triênio de 2007 e no triênio de 2010 o PPGE da UFSM organizava-se em torno da área de concentração “Educação”. Compunha-se, na avaliação trienal de 2007, por 5 linhas de pesquisa, sendo elas: “Currículo, Ensino e Práticas Escolares”; “Educação e Artes”; “Educação Especial”; “Educação, Política e Cultura”, “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”. Já na próxima avaliação trienal a linha “Currículo, Ensino e Práticas Escolares” e “Educação, Política e Cultura” deixam de existir e ocorre a inserção de uma nova linha de pesquisa, chamada de “Práticas Escolares e Políticas Públicas”, sendo agora composto por 4 linhas de pesquisa.

Nos dois triênios o Programa foi avaliado como Muito Bom em relação à coerência, consistência, abrangência e atualização dessas linhas e dos projetos em andamento. Outro item que manteve o conceito Muito Bom nos dois triênios foi à avaliação quanto à coerência, consistência a abrangência da estrutura curricular, pois houve detalhamento na descrição desta estrutura, o que permitiu observar a organicidade entre a mesma e a área de concentração, as

linhas, os projetos de pesquisa e as temáticas das dissertações. Outro dado importante analisado nas duas avaliações se refere ao conjunto das disciplinas e suas respectivas bibliografias, que era atual e em consonância com o corpo docente.

Sobre os laboratórios, recursos de informática e biblioteca, estes eram compatíveis com as necessidades geradas pelo funcionamento do Programa nos dois triênios. Em especial na avaliação trienal de 2007, o Programa contava com laboratórios relacionando suas diferentes linhas, com ênfase na área de Artes e oferecia espaços para estudo individual e grupal. Portanto, a infraestrutura do Programa foi considerada Muito Boa nas duas avaliações.

O Programa também relatou nas duas avaliações que realizava o acompanhamento de egressos. Também disponibilizou informações sobre apoio institucional a projetos de capacitação docente, na forma de pós-doutorado e/ou participação em eventos. Sendo assim, o Programa obteve Muito Bom no que diz respeito ao seu planejamento com vistas ao seu desenvolvimento futuro. Merece destaque um item relatado na avaliação de 2007, que mostra a existência de atividades de auto avaliação como prática permanente. Foram realizados nesta etapa da avaliação o I e o II Seminários Internos de Auto avaliação, sendo um em cada semestre de 2006, que tiveram amplo impacto na revisão das ações do Programa, no planejamento de seu desenvolvimento e na sua estrutura acadêmica. Avaliou-se, portanto, como Bom o item que trata de atividades inovadoras na avaliação trienal de 2007. Como conceito final, na avaliação trienal de 2007 e de 2010 o Programa obteve conceito Muito Bom em relação à Proposta do Programa.

Em relação ao quesito “Corpo Docente” ao final do primeiro triênio, o Programa contava com 25 docentes, 23 deles professores permanentes. Já no final do segundo triênio estudado, o Programa aumentou o número de docentes para 33, sendo que 32 pertenciam ao corpo permanente, indicando que não havia dependência de docentes colaboradores. Nos dois triênios o aprimoramento do corpo docente foi avaliado como Muito Bom, uma vez que 100% tiveram participação em eventos e houve professores em estágio de pós-doutoramento ao longo dos triênios analisados.

Na avaliação trienal de 2007, a Proposta indicou a existência de política de credenciamento e recredenciamento dos professores, sendo avaliado neste item com conceito Muito Bom. Dos docentes permanentes, 91% no primeiro triênio e 96% no segundo triênio lecionaram na pós-graduação, obtendo conceito Muito Bom nas duas avaliações e 90% e 91% referentes ao primeiro e segundo triênio orientaram neste nível de ensino, com conceito Bom em 2007 e conceito Muito Bom em 2010. Sobre o envolvimento dos docentes com projetos de

pesquisa houve uma melhora na segunda avaliação, que no primeiro triênio possuía conceito Bom e no segundo passou a ser Muito Bom.

Na avaliação de 2007 verificou-se também que o corpo docente permaneceu estável, uma vez que 88% dos docentes permanentes em 2004 mantiveram-se nessa condição em 2006, sendo atribuído conceito Muito Bom. Ainda nesta avaliação houve uma média de 5,11 estudantes para cada docente permanente, índice também considerado Muito Bom. Sobre o perfil dos docentes permanentes este foi considerado adequado considerando-se a descrição da área de concentração, das linhas e dos projetos de pesquisa, com conceito Muito Bom, na avaliação trienal de 2007. Os docentes permanentes, também na avaliação de 2007, foram responsáveis por 100% das disciplinas oferecidas neste triênio o que lhe conferiu conceito Muito Bom.

Em relação à atuação dos docentes na graduação esta foi considerada Muito Boa na avaliação trienal de 2010, porém na avaliação anterior foi avaliada apenas como Boa. Segundo a apreciação da ficha de avaliação, este conceito justifica-se porque houve concentração de carga horária letiva e de orientação de monografias em dois professores. Um docente lecionou 15 disciplinas e orientou 11 monografias e outro lecionou 10 disciplinas e orientou 24 monografias. Em 2006, três docentes do Programa não tiveram envolvimento nas atividades de ensino da Graduação. O Caderno da Proposta faz referência a este fato e o justifica em função de se tratar de professores aposentados que retornaram à UFSM por meio de projeto de trabalho voluntário. Estes docentes dedicam-se somente à Pós-Graduação, desenvolvendo pesquisas, ministrando disciplinas, orientando, inclusive, alunos de Iniciação Científica.

Sobre a participação de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa nos dois triênios o Programa foi avaliado com conceito Muito Bom, com 99% dos docentes responsáveis por projetos de pesquisa na avaliação de 2007 e 100% na avaliação de 2010. Com relação à quantidade de projetos de pesquisa em que os docentes permanentes se envolveram no triênio de 2007, 75% deles respeitaram a exigência da área, com conceito Fraco, mas no próximo triênio esta porcentagem subiu para 96%, mudando o conceito para Muito Bom. Houve 99% e 100% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa, no primeiro e segundo triênio, respectivamente, com conceito Muito Bom.

Em relação ao financiamento dos projetos de pesquisa, na avaliação trienal de 2007 69% contaram com financiamento e na avaliação trienal seguinte esta porcentagem subiu para 81%, obtendo nos dois triênios conceito Muito Bom. Sobre a maturidade do corpo docente, na avaliação trienal de 2007 apenas 29% têm mais de 10 anos de titulação e 43% dos professores

têm menos de 2 anos de titulação, o que indica intensa renovação do corpo docente e classifica o Programa como Bom neste indicador. Como último item da avaliação do corpo Docente, a análise das fichas nos mostra que houve uma melhora em relação à inserção acadêmica do corpo docente, que era considerada Boa em 2007 e passa a ser considerada Muito Boa em 2010. O conceito final da avaliação do quesito Corpo Docente foi definido pela comissão como Muito Bom nos dois triênios.

Em relação ao quesito avaliação do “Corpo Discente, Teses e Dissertações” houve avanços nos itens de avaliação. No primeiro triênio, o Programa produziu 110 dissertações e no segundo triênio, o Programa aumentou sua produção para 133 dissertações. As titulações de mestrado em relação ao conjunto dos docentes obtiveram o conceito Muito Bom nos dois triênios.

Sobre a distribuição de defesas por orientador do corpo permanente no primeiro triênio foi, em geral, adequada, mas há 3 professores permanentes sem defesa neste triênio, o que lhe conferiu conceito Regular. Porém, no triênio de 2010 houve melhora e o conceito mudou para Bom, mas ainda havendo relativa concentração de docentes permanentes experientes com um número pequeno de alunos sob sua responsabilidade.

O percentual de discentes orientados por docentes do corpo permanente na avaliação trienal de 2007 foi de 98%, com conceito Muito Bom. Do total de docentes do Programa, 75% têm até 8 orientandos de pós-graduação o que lhe confere conceito Fraco. Já na avaliação trienal de 2010 esta porcentagem subiu para 79%, apresentando entre três e dez orientandos e conceito Regular.

Na avaliação de 2007 a distribuição de orientandos por orientadores do corpo permanente foi considerada inadequada. Na ficha de avaliação do Programa, a comissão descreve que há excessiva concentração de docentes permanentes sem alunos ou com um número pequeno de alunos sob sua responsabilidade e há docentes que concentram entre 9 e 11 orientandos cada um, obtendo portanto, conceito Regular em relação a esse quesito. No quesito “percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes” na avaliação trienal de 2007 o índice foi de 57%, com conceito Muito Bom, aumentando em 2010 para 69%, mantendo este conceito. A média da produção bibliográfica e técnica dos discentes foi de 1,98 produtos por aluno e conceito Muito Bom em 2007, porém houve queda na avaliação trienal de 2010 , com 0,6 produtos por aluno e conceito Bom.

Na avaliação trienal de 2007, 85% dos projetos de pesquisa contaram com a presença de alunos de graduação, obtendo conceito Muito Bom e 70% tiveram participação de alunos de mestrado, índice também considerado como Muito Bom. Já na avaliação trienal de 2010 a

porcentagem de projetos de pesquisa com presença de alunos de graduação diminuiu para 54% mas manteve conceito Muito Bom e aumentou para 91% a participação de alunos de mestrado, com conceito Muito Bom. Nesta avaliação também houve 100% dos projetos coordenados por professores credenciados no doutorado que contaram com alunos de doutorado, índice avaliado como Muito Bom.

O tempo médio de titulação do mestrado no primeiro triênio foi de 28, 2 meses e no segundo cai para 27 meses, obtendo nas duas avaliações conceito Muito Bom. Sobre a porcentagem de alunos bolsistas que defenderam em até 30 meses houve melhora, pois este índice era de 91% em 2007 e passa para 100% em 2010. Os resumos das dissertações defendidas no triênio de 2007 mostram adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa, com conceito Muito Bom e na avaliação trienal de 2010 este conceito cai para Bom.

Sobre as bancas é importante ressaltar que na avaliação trienal de 2007 elas tiveram 100% de doutores em sua composição nos anos de 2005 e 2006 obtendo conceito Bom, porém nem todas as bancas de mestrado contaram com pelo menos 1 participante externo doutor, obtendo portanto, conceito Deficiente neste quesito. Também, no ano de 2004, houve bancas com a participação apenas de mestres como membros. Sobre a melhora ou não deste quesito não é possível fazer comparações, pois não houve informações disponíveis sobre esse item na ficha de avaliação trienal de 2010.

O conceito final sobre a avaliação deste item “Corpo Discente, Teses e Dissertações” apresentou melhora nos dois triênios, sendo que em 2007 este conceito era Bom e passa para Muito Bom no próximo triênio analisado.

Sobre o quesito “Produção Intelectual” houve na avaliação trienal de 2007, segundo a análise das fichas de avaliação, um montante de 295 publicações bibliográficas qualificadas, distribuídas entre periódicos, livros, capítulos e trabalhos completos em anais. A média ponderada anual referente à produção de livros, capítulos e artigos do corpo docente permanente no triênio foi de 14,87 pontos, considerada Boa. A média ponderada em relação a trabalhos completos em anais do corpo docente permanente foi de 8,05 pontos, sendo atribuído o conceito Muito Bom.

Já na avaliação trienal de 2010 o montante total da produção qualificada do corpo docente permanente, no triênio, foi de 172 produtos em periódicos, perfazendo uma média ponderada anual por membros do corpo docente permanente de 29. Em relação à produção em livros, o montante total foi de 6 textos integrais e 58 capítulos, compondo uma média ponderada anual por docente permanente de 118. Tais valores, em comparação com as médias

da área, conferem conceito Muito Bom ao Programa. O conceito referente à produção qualificada em anais foi o mesmo atribuído na avaliação anterior, Muito Bom.

Na avaliação trienal de 2007, dos docentes que se mantiveram permanentes nos 3 anos, 78% publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado por ano em média, com conceito Bom. Na avaliação seguinte este valor aumenta para 100% de docentes, que publicaram ao invés de um, três trabalhos qualificados. Isto mostra a melhora das produções qualificadas por docente permanente de um triênio a outro.

Ainda na avaliação trienal de 2007, 78% dos docentes permanentes tiveram pelo menos 1 produto bibliográfico em periódico ou livro classificado como, no mínimo, Nacional/Grupo B, sendo classificado como Bom. Na avaliação trienal de 2010 o conceito é mantido, com o percentual de docentes permanentes com no mínimo 2 produtos (para os docentes do mestrado) e 3 (para os credenciados para o doutorado) veiculados em periódicos até B2 ou livros no mínimo L2, de 77%. Sobre a produção técnica do corpo docente houve um decréscimo no conceito entre as duas avaliações trienais analisadas. Em 2007 esta produção atingiu uma média anual de 14,9 produtos/docente, sendo atribuído conceito Muito Bom. Já na avaliação trienal de 2010 este valor cai para 1,8 produtos/docente, o que lhe conferiu conceito Fraco.

O conceito final na avaliação do quesito “Produção Intelectual” nas duas avaliações trienais foi mantido e definido pela comissão como Bom, o que evidencia que este item ainda pode ser melhorado.

Analizando agora o quesito “Inserção Social” percebe-se um notável avanço do Programa da UFSM. Na avaliação trienal de 2007, o Programa informa estar envolvido nos seguintes tipos de atividades: assessoria a secretarias de educação e participação de programas ligados a políticas públicas, lhe conferindo conceito Regular segundo a comissão de avaliação. Já na avaliação trienal de 2010 o Programa aprimorou, informando estar envolvido em parcerias com redes, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, divulgação científica, mudando o conceito para Muito Bom.

Com relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, também foram observadas melhorias. Na avaliação trienal de 2007 foram relatados apenas organização e realização da Anped - Região Sul e participação de um número pequeno de docentes em sociedades científicas, conferindo ao Programa conceito Regular. Já no próximo triênio houve participação em associações científicas e organização de eventos, mudando o conceito para Bom em relação a este indicador.

Na integração e cooperação com outros programas/instituições, o Programa na avaliação trienal de 2007, relata o convênio interinstitucional mantido entre o GPEFICA/UFSM/RS e o CEALE/UFMG/MG através do projeto "Laboratório de Alfabetização: Repensando a formação de professores", porém as informações não são aprofundadas e não há registro de evidências de impactos concretos. Portanto, o Programa foi avaliado como Bom neste indicador. No próximo triênio o Programa relata a cooperação com cinco Programas da região Sul, convênio com a Universidade Tres de Febrero (Argentina), com o Grupo Montevideo (AUGM), com a Universidade de Buenos Aires e com a Universidade de Valencia, mudando o conceito para Muito Bom.

A página Web do Programa, nos dois triênios obteve conceito Muito Bom, pois contém informações sobre a proposta e estrutura do Programa, linhas e projetos de pesquisa, corpo docente e processo de seleção. Em relação à disponibilização das dissertações defendidas, na avaliação trienal de 2007, no ano de 2006, apenas os resumos foram disponibilizados, o que foi considerado Deficiente. Já no próximo triênio as dissertações defendidas no triênio foram disponibilizadas na íntegra, mudando o conceito para Muito Bom. O conceito final na avaliação do quesito "Inserção Social" na avaliação trienal de 2007 foi Regular, mas na avaliação trienal de 2010 foram evidenciadas grandes melhorias neste quesito, mudando então o conceito para Muito Bom.

Concluindo, segundo a apreciação da ficha de avaliação da CAPES no triênio de 2007 o PPGE da UFSM trata-se de um Programa que obteve conceitos Muito Bom em quatro dos cinco quesitos analisados. Como destaque no triênio a composição do corpo docente, a atividade docente e a distribuição da carga letiva devem ser bastante valorizadas. No entanto, segundo a comissão de avaliação a produção intelectual, a inserção educacional e social e a visibilidade do Programa precisam ser melhoradas e devido a este conjunto de fatores o Programa obteve nota 4 e conceito Bom.

Já a apreciação de 2010 mostra que o Programa evoluiu no triênio na qualificação de suas atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, na inserção nacional e internacional. No entanto, considerando a deliberação do CTC-ES para cursos iniciados no triênio 2007-2009 ("os cursos que ainda não estejam titulando com regularidade não devem ter suas notas elevadas ou rebaixadas") o Programa deve permanecer com a mesma avaliação do triênio anterior, mantendo então a nota 4, mas com conceito Muito Bom.

4. Comparações entre os casos estudados

A Tabela 5 mostra a comparação final entre os três PPGE estudados e pertencentes ao Estado de Santa Catarina. A seguir se realiza uma síntese qualitativa dessa comparação.

Tabela 5- Comparações entre os Programas estudados.

Programas	Início Cursos	Conceito e nota comissão avaliação trienal 2007	Conceito e nota comissão avaliação trienal 2010
Universidade Tuiuti do Paraná	Mestrado:1999 Doutorado:2010	Bom/4	Muito Bom/4
Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado: 1967 Doutorado:2008	Bom/4	Muito Bom/4
Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado:1984 Doutorado:1994	Muito Bom/5	Bom/4

Fonte: Fichas de avaliação trienal da Capes, 2007 e 2010.

Os Programas de Pós-Graduação da UFSM, da UFSC e da UTP nos possibilitam conhecer parte da realidade sobre a pesquisa em educação no estado do Rio Grande do Sul. O curso de Mestrado da UFSM é o curso mais antigo dentre os três, com início em 1967, seguido pelo curso de mestrado da UFSC, em 1984 e após o curso da UTP, com início em 1999. Isso mostra que os cursos já estão bem consolidados, com trajetória bem definida. Já o curso de doutorado é um pouco mais recente nos três Programas, iniciando em 1994 na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2008 na UFSM e somente em 2010 na UTP. Quanto às linhas de pesquisa, apenas o Programa da UFSM apresenta duas linhas de pesquisa vinculadas à didática. Merece atenção o fato do PPGE da UFSC, que apresenta um total de 8 linhas de pesquisa e apenas 1 sobre o estudo da didática.

Em relação ao quesito “Proposta do Programa”, houve algumas diferenças em relação aos Programas estudados. No PPGE da UTP houve melhora na avaliação final deste quesito nas avaliações trienais de 2007 e de 2010, mudando o conceito de Bom para Muito Bom. O Programa melhorou no quesito de infraestrutura para ensino, pesquisa e extensão e informou a criação de um núcleo de Egressos, que na avaliação trienal de 2007 não havia sido informada, além da existência de uma política de recredenciamento e recredenciamento dos docentes. Na UFSC mantiveram-se os conceitos Muito Bom nas duas avaliações trienais referentes a esse quesito, apenas regredindo devido a má distribuição entre os professores e linhas de pesquisa

na avaliação trienal de 2010. A UFSM também manteve o conceito Muito Bom nos dois triênios, atendendo a todos os critérios estabelecidos pela comissão de avaliação.

Sobre o quesito “Corpo Docente” na UTP melhorou o conceito de Bom na avaliação trienal de 2007 para Muito Bom na avaliação de 2010, principalmente pelo fato do aumento do número de projetos de pesquisa com financiamento. Na UFSC houve queda de Muito Bom para Bom, pois a distribuição de docentes permanentes por disciplinas caiu de 92% para 60% e sobre a participação em eventos esta também caiu de 100% para 60% nos dois triênios analisados. Na UFSM manteve-se o conceito Muito Bom nos dois triênios, e ainda houve aumento de 69% para 81% de projetos de pesquisa com financiamento.

Em relação ao quesito “Corpo discente, teses e dissertações” na UTP o conceito melhorou de Bom para Muito Bom, pois houve aumento do percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes de 15% para 47%, comparando as avaliações trienais de 2007 e 2010. Na UFSC o conceito em relação a esse quesito regrediu de Muito Bom para Bom, pois do total de docentes do Programa, o percentual de orientandos de pós-graduação caiu substancialmente. Também neste Programa não houve no segundo triênio presença de alunos de graduação nos projetos de pesquisa, além do fato dos alunos de mestrado e doutorado participarem de forma reduzida nos projetos. Já na UFSM o conceito melhorou de Bom para Muito Bom nos dois triênios analisados, pois houve aumento no número de dissertações e no percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes.

Sobre o quesito “Produção intelectual” na UTP o conceito melhorou de Bom para Muito Bom, pois houve aumento na publicação de trabalhos qualificados pelos docentes permanentes. Na UFSC o conceito apresentou um decréscimo de Bom para Regular, pois ao contrário da UTP os docentes da UFSC diminuíram suas publicações. Na UFSM manteve-se o conceito Bom nos dois triênios, apesar de ter havido uma diminuição substancial da produção técnica dos membros do corpo docente.

Já em relação à “Inserção Social” o PPGE da UTP apresentou grande evolução no triênio de 2010, melhorando o conceito de Regular para Muito Bom, pois o Programa se envolveu com variados tipos de atividades além de apresentar destacada importância na formação de mestres no estado do Rio Grande do Sul. O PPGE da UFSC manteve o conceito Muito Bom nos dois triênios, pois realiza inúmeras atividades referentes ao impacto e inserção educacional e social, além de impacto e inserção científicos e tecnológicos. Também merece destaque o fato do Programa apresentar inúmeros intercâmbios com outros Programas/Instituições nacionais e internacionais, que além da UFSM que relatou estas atividades na avaliação trienal de 2010 não foram relatadas pelos outros Programas estudados.

O PPGE da UFSM apresentou melhora neste quesito, mudando o conceito de Regular para Muito Bom pelo fato acima descrito das melhorias dos intercâmbios com outras instituições e também pela disponibilização na íntegra das dissertações defendidas, que na avaliação trienal de 2007 eram disponibilizados apenas os resumos.

Percebe-se após a análise das fichas da avaliação dos Programas e da pesquisa no site de cada um deles, que de forma individual, são Programas caracteristicamente consolidados. O PPGE da UTP nos dois triênios apresentou significativas melhorias, em todos os quesitos apresentados pela comissão de avaliação. O Programa, apesar de pequeno em comparação com os outros, se fortaleceu no período determinado do estudo e contribui com a pesquisa e a produção didática na região sul. O PPGE da UFSM também apresentou melhorias, principalmente em relação à inserção social, ao corpo discente, teses e dissertações, mas devido à deliberação do CTC-ES para cursos iniciados no triênio 2007-2009 (“os cursos que ainda não estejam titulando com regularidade não devem ter suas notas elevadas ou rebaixadas”), que é o caso também da UTP, o Programa deve permanecer com a mesma nota do triênio anterior. Portanto, tanto o Programa da UTP quanto o Programa da UFSM, apesar das melhorias, tiveram que permanecer com as mesmas notas do triênio anterior. Já o PPGE da UFSC apresentou um decréscimo entre os triênios de 2007 e 2010, pela queda da produção intelectual do corpo docente e do corpo discente, além da grande quantidade de linhas de pesquisa com professores atuando em mais de uma linha e outras linhas com pequeno número de docentes permanentes. Apesar destes impasses, trata-se de um Programa consolidado, que segundo as informações disponibilizadas no site do mesmo, apoiou e deu sustentação à criação de diversos cursos de Mestrado no país.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo faremos a apresentação dos resultados de nossa pesquisa, obtidos através da análise das fichas de avaliação da CAPES correspondentes aos triênios 2004 a 2006 (corte de 2007) e 2007 a 2009 (corte de 2010) e da mineração dos dados quantitativos, feita a partir da base de dados www.pesquisasemeducacao.com.br. Apresentamos no decorrer do capítulo as análises e inferências qualitativas (interpretativas) e quantitativas realizadas mediante as análises dos dados, tabelas e gráficos, sempre em relação com os contextos institucionais estudados e a literatura discutida no primeiro capítulo.

Dividimos o capítulo apresentando primeiro as análises referentes às linhas de pesquisa e docentes dos Programas, seguido pelas análises dos projetos de pesquisa, e logo após as análises referentes à produção intelectual.

4.1 Análises das linhas de pesquisa e docentes dos Programas

Para compreendermos o estado da pesquisa e produção didática nos casos selecionados é necessário que inicialmente se faça uma análise das linhas de pesquisa e docentes dos Programas. Para tanto, o gráfico 1 oferece uma sinopse referente ao total de linhas de pesquisa por Programas, comparadas através das avaliações trienais realizadas pela CAPES em 2007 e 2010. A seguir se realiza uma análise qualitativa desses dados.

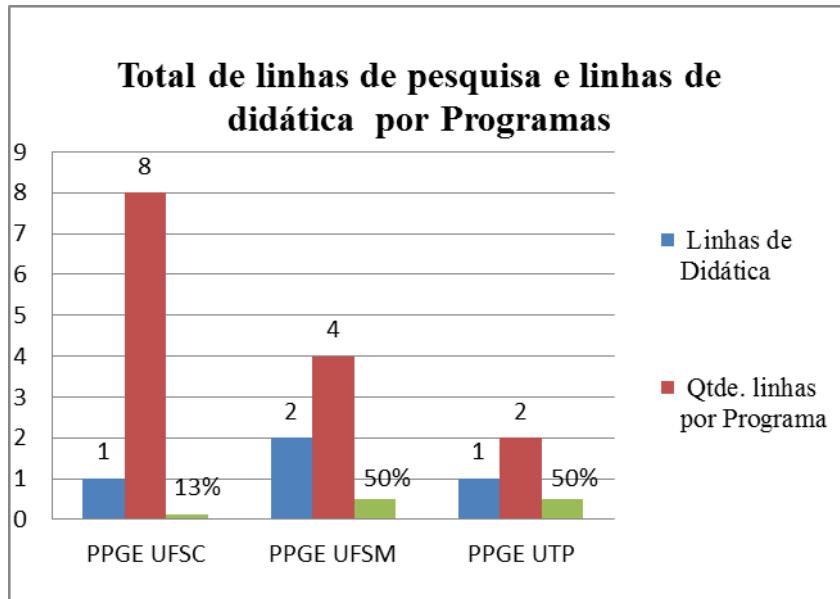


Gráfico 1- Total de linhas de pesquisa e linhas de didática por Programas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre a quantidade de linhas de pesquisa e de docentes dos Programas em estudo verificamos com os cortes de 2007 (2004 a 2006) e 2010 (2007 a 2009) e 2012 (referente aos dados encontrados nas páginas dos Programas) que as linhas de pesquisa dos Programas de uma forma geral não sofreram muitas modificações, mas que comparando os Programas entre si percebemos uma grande discrepância sobre a importância que a didática ocupa entre eles.

No caso do PPGE da UFSC a porcentagem de linhas de didática em relação ao total de linhas do Programa é de apenas 13 %, que demonstra que os estudos referentes à ciência didática não é referência neste Programa. Este Programa também apresenta uma grande quantidade de linhas de pesquisa, fato que a comissão de avaliação da CAPES até questiona, como foi colocado no capítulo anterior na análise destas fichas, porém dentre as 8 linhas que possui apenas uma se refere à didática, que é linha “Ensino e formação de educadores”.

Descrevendo as linhas de pesquisa desse Programa, em relação aos triênios de 2007 e 2010 houve um aumento, passando de sete para nove linhas na avaliação trienal de 2010. Inicialmente estas linhas eram: “Educação e Comunicação”, “Educação e Infância”, “Educação e Movimentos Sociais”, “Educação e Processos Inclusivos”, “Educação, História e Política”, “Ensino e Formação de Educadores” e “Trabalho e Educação”. Na avaliação trienal realizada em 2010 ocorre o aumento de mais duas linhas de pesquisa, sendo elas as linhas de “Estado e Políticas Públicas” e “Filosofia da Educação”. Já em relação ao corte de 2012, que se refere às informações do site do Programa e que preenchem o gráfico acima, hoje este se

estrutura em oito linhas, que são Educação e Comunicação, Ensino e Formação de Educadores, Sociologia e História da Educação, Filosofia da Educação, Educação e Infância, Educação e Movimentos Sociais, Educação, Estado e Políticas Públicas e Trabalho e Educação.

Apesar das mudanças referentes às quantidades das linhas de pesquisa no PPGE da UFSC, ainda persiste apenas a linha “Ensino e formação de educadores” que diz respeito aos estudos sobre didática. Infelizmente, este fato evidencia que neste Programa a pesquisa em didática é pouco relevante e sabemos o quanto importante é sua utilização disciplinar na formação dos professores. Como foi exposto no capítulo 1, sabemos que a didática oferece aos professores os conhecimentos específicos necessários para o exercício da atividade docente, que se bem conduzida, contribuirá de forma substancial para o desenvolvimento da educação no país.

Já o PPGE da UTP, analisado diante dos cortes de 2007 (2004 a 2006), 2010 (2007 a 2009) e 2012 (referente aos dados encontrados nas páginas dos Programas) mantêm sua organização em torno de duas linhas de pesquisa, sendo elas: Políticas Públicas e Gestão da Educação e Práticas Pedagógicas: elementos articulares. Dentre estas duas linhas, a linha “Práticas Pedagógicas: elementos articulares” se ocupa dos estudos sobre a didática, representando então 50 % do total de linhas do Programa. Em virtude de este Programa ser composto apenas por duas linhas e uma delas se referir à didática podemos dizer que em relação ao Programa da UFSC este Programa se dedica melhor ao estudo da didática que no outro Programa.

Analizando agora o PPGE da UFSM, percebemos algumas mudanças em suas linhas de pesquisa no período do estudo. Compunha-se, na avaliação trienal de 2007, por 5 linhas, sendo elas: "Currículo, Ensino e Práticas Escolares"; "Educação e Artes"; "Educação Especial"; "Educação, Política e Cultura"; "Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional". Já na próxima avaliação trienal a linha "Currículo, Ensino e Práticas Escolares" e "Educação, Política e Cultura" deixam de existir e ocorre a inserção de uma nova linha de pesquisa, chamada de “Práticas Escolares e Políticas Públicas”, mantendo até a avaliação trienal de 2010, 4 linhas de pesquisa. Destas linhas, duas se ocupam dos estudos sobre didática, que são: “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional” e “Currículo, Ensino e Práticas Escolares”. Assim como no Programa da UTP, 50% das linhas do Programa da UFSM se ocupam da didática.

Comparando agora a quantidade atual de docentes dos Programas e suas quantidades nas linhas de didática verificamos certo equilíbrio entre os três Programas em termos percentuais, apesar da grande diferença em valores absolutos (Gráfico 2).

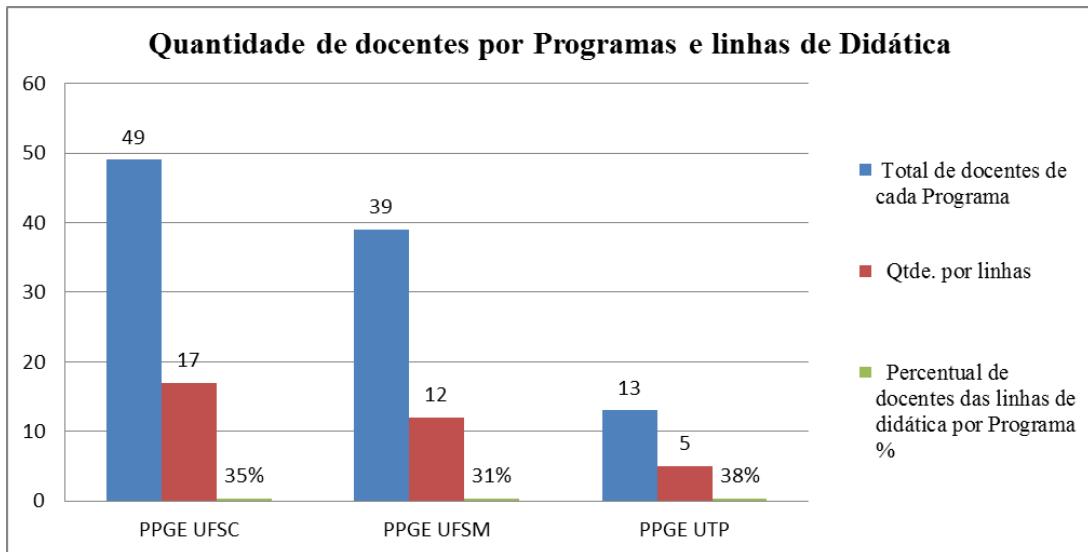


Gráfico 2- Quantidade atual de docentes por Programas e linhas de didática.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Programa da UTP, no final do triênio de 2007, possuía 19 docentes sendo 15 permanentes, já em 2010 este valor cai para 13 docentes no total sendo 12 permanentes. Apesar desta queda no número total de docentes, o fato da maior parte destes pertencerem ao corpo permanente mostra, na avaliação de 2010, que não há dependência de docentes colaboradores. Com o corte de 2012 percebemos que não houve alteração do número de docentes deste Programa, mantendo então um total de 13 docentes segundo as informações disponibilizadas no site. Destes 13 docentes, 5 pertencem à linha de didática, evidenciando uma porcentagem de 38%.

No caso da UFSC, segundo a avaliação trienal de 2007, o Programa contava com um total de 47 professores, sendo 36 permanentes. Já na avaliação trienal de 2010 esta quantia aumentou para 55, com 46 pertencentes ao quadro permanente, diminuindo um pouco a dependência de docentes colaboradores. Apesar deste aumento dos docentes no segundo triênio, segundo as informações disponibilizadas no site do Programa, verificamos que atualmente o número total apresentou um decréscimo, diminuindo de 55 para 49 docentes, com 17 pertencentes à linha de didática, obtendo um percentual de 35%.

Já o Programa da UFSM apresentou ao longo dos anos um aumento progressivo na quantidade de docentes. Ao final do primeiro triênio, contava com um total de 25, sendo que 23 deles eram professores permanentes. No final do segundo triênio estudado, o Programa aumentou o número de docentes para 33 e apenas 1 professor colaborador. Hoje, esse número aumentou para 39 e deste total 12 pertencem à linha de didática, obtendo um percentual de 31%.

Concluindo as análises dos docentes e linhas de pesquisa dos três Programas, casos do nosso estudo, podemos verificar que o Programa da UTP apresentou queda no número total de docentes em relação ao primeiro triênio analisado, mas é importante considerar também que não há dependência de docentes colaboradores, e que entre os três Programas estudados a porcentagem maior de total de docentes por linhas de pesquisa é o do PPGE da UTP, com 38,46%. O Programa da UFSM vem gradativamente aumentando seu número de docentes, hoje com 39 docentes no total e 12 vinculados à linha de didática. Apesar deste aumento, na comparação entre os casos este Programa obtém a menor porcentagem entre os três na relação quantidade de docentes e linhas de didática, com 31%.

4.2 Análises dos projetos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em estudo

Ao analisar os projetos de pesquisa dos Programas verificamos que cada um deles possui características peculiares, que foram explicitadas ao longo do capítulo 3, mas que por serem importantes na compreensão do contexto são retomados para discussão.

Sobre o apoio financeiro dos projetos de pesquisa o PPGE da UFSC apresentou um decréscimo comparando as avaliações trienais de 2007 e 2010, de 58% para 47% respectivamente. Já o Programa da UTP e UFSM apresentaram melhorias, mudando de 8% para 21% no caso da UTP e de 69% para 81% a quantidade de projetos financiados no Programa da UFSM, também comparando as duas avaliações trienais que utilizamos para o nosso estudo.

Sobre a quantidade de docentes permanentes envolvidos com projetos de pesquisa se destaca o Programa da UFSM, que apresenta 99% dos docentes responsáveis por projetos de pesquisa na avaliação de 2007 e 100% na avaliação de 2010. O PPGE da UFSC também apresentou melhorias, apresentando um acréscimo de 91% para 95%, porém, o Programa da UTP apresentou um decréscimo de 93% em 2007 para 89% em 2010.

Analizando agora o total de projetos de didática por Programas no período de 2004 a 2010 encontramos resultados diversos entre os Programas. Analisando inicialmente o total de projetos dos três Programas conjuntamente (179), apenas 104 (58,10%) se referem à didática (Gráfico 3). Esse dado mostra que apesar de existirem 179 projetos das linhas de didática, 75 não se referem ao estudo da didática.

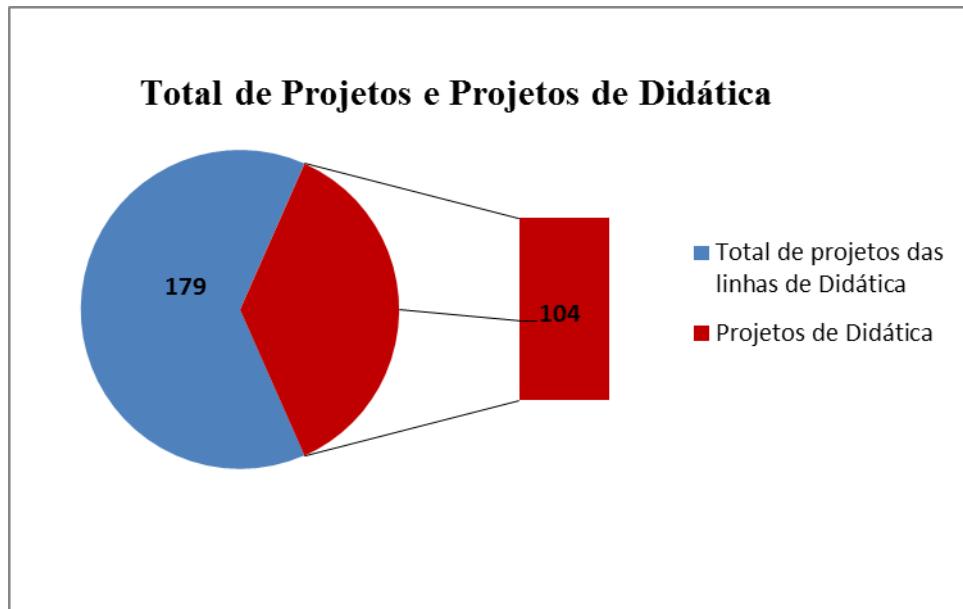


Gráfico 3- Total de projetos e projetos de didática.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao total de projetos desenvolvidos no PPGE da UTP, de um total de 18 projetos, 9 se referem à didática, evidenciando um percentual de 50%. No caso da UFSC existe um total de 49 projetos e 26 referentes à didática, obtendo então um percentual de 53,06%. Já no PPGE da UFSM a quantidade de projetos é grande, 112, e destes 69 tratam dos estudos sobre didática. Esse dado mostra que nesse Programa 61,61% dos projetos corresponde à didática, o que lhe confere uma característica peculiar em relação aos outros dois Programas, visto que a didática ocupa maior espaço em seus projetos de pesquisa (tabela 6).

Tabela 6- Projetos de didática por Programas.

PROGRAMAS	QTDE DE PROJETOS DAS LINHAS DE DIDÁTICA	PROJETOS DIDÁTICA	%
PPGE UFSC	49	26	53,06%
PPGE UFSM	112	69	61,61%
PPGE UTP	18	9	50,00%
TOTAL	179	104	58,10%

Fonte: Dados da pesquisa.

Comparando os três Programas, casos de nossa pesquisa, podemos observar que é destaque o PPGE da UFSM, com o maior percentual entre os três de projetos de pesquisa referentes à didática. Analisando a quantidade total de projetos que as linhas de didática produzem e o total de projetos que correspondem à didática somando os três Programas, vimos que 58,10% destes são didática. Esses dados nos mostram que apesar das linhas se referirem ao estudo de didática ainda ocorre uma grande parte de projetos que não se referem à didática, o que é bastante controverso.

Observando agora os projetos de pesquisa por campos da didática percebemos entre os Programas estudados vários pontos em comum (tabela 7). Lembramos que o estudo dos campos e dimensões da didática é fundamental para a compreensão do estado atual das pesquisas e da produção intelectual nesta ciência, como já explicitamos ao longo do primeiro capítulo desta dissertação. Através desta conceitualização que não a fragmenta, mas que busca por uma compreensão em sua totalidade, podemos realizar numerosas correlações entre a pesquisa e a produção intelectual da área, fazer inferências e sugestões para a melhora da realidade educativa.

O estudo de cada um desses campos e dimensões também contribui de forma substancial para fazer avançar a pesquisa, a formação de professores e a profissionalização docente na área de educação. Conforme exposto por Longarezi e Puentes (2010), já abordados no primeiro capítulo, no campo disciplinar enquadram-se os trabalhos que abordam e discutem questões relativas ao desenvolvimento da didática enquanto disciplina acadêmica, ou seja, relativas ao seu ensino, que é fundamental para a profissionalização docente e formação dos professores. O campo profissional se ocupa dos trabalhos relacionados à formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didático, ou seja, os estudos sobre a contribuição da didática para a formação do professor. Já o campo investigativo desenvolve pesquisas que se ocupam dos processos de ensino e aprendizagem,

das relações entre ambos os processos, da prática docente, do ensino e da produção de conhecimento novo sobre a didática, que é fundamental para o avanço da ciência didática.

Tabela 7- Projetos de pesquisa por campos da didática.

PROGRAMAS	PROJETOS DE DIDÁTICA	CAMPOS DA DIDÁTICA					
		Investigativo	%	Disciplinar	%	Profissional	%
PPGE UFSC	26	23	88,46%	0	0,00%	3	11,54%
PPGE UFSM	69	40	57,97%	0	0,00%	29	42,03%
PPGE UTP	9	9	100,00%	0	0,00%	0	0,00%
TOTAL	104	72	69,23%	0	0,00%	32	30,77%

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando a tabela 7 verificamos que o campo investigativo é o mais estudado nos projetos de pesquisa dos Programas e o campo disciplinar não tem sido objeto de interesse em nenhum dos Programas. Merece destaque o fato do PPGE da UTP apresentar todos os seus projetos no campo investigativo, que mostra, conforme as definições dos campos já expostas, que os docentes desse Programa estão se preocupando exclusivamente com a produção de novos conhecimentos relacionados à prática docente e aos processos de ensino-aprendizagem. Conjuntamente, percebemos que o estudo da didática enquanto disciplina acadêmica não desperta interesse nesses Programas e os estudos de profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos estão sendo pouco explorados.

Além de realizar a classificação dos projetos por campos é fundamental que conheçamos também por dimensões. Os autores Longarezi e Puentes (2010), já citados, dividem estas dimensões em fundamentos, condições e modos. A dimensão dos fundamentos diz respeito ao conjunto de saberes, conhecimentos, ideias, pensamentos, juízos, discursos ou argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade e que são utilizados para justificar, explicar ou embasar as ações didáticas. Também está relacionada a esta dimensão os estudos relacionados ao estado da arte. A dimensão das condições pode ser dividida em externas, relacionadas à sociedade, comunidade, família, políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico da escola que condicionam as práticas e também em internas, que são relativas à organização do trabalho didático. Já a dimensão dos modos se refere aos objetivos, o sistema de conteúdos, os métodos, as atividades e estratégias de aprendizagem e também a avaliação, isto é, as formas e as maneiras de se efetivar do ponto de vista metodológico o processo de ensino-aprendizagem.

Analisando agora os projetos de pesquisa dos três Programas em estudo por dimensões da didática verificamos que os projetos do Programa da UFSC se concentram na dimensão das condições, revelando que os estudos preocupados com os condicionantes externos ou internos de realização da instrução e do ensino é responsável por 53,85% de seus projetos. Já os Programas da UTP e UFSM concentram seus projetos na dimensão dos fundamentos, mostrando que há predomínio de estudos visando à investigação do conjunto de saberes, ideias, conhecimentos, teorias, entre outros que se constituem como a estrutura das fundamentações teóricas para o esclarecimento das ações didáticas. De forma conjunta, vimos que a dimensão dos fundamentos é a de maior interesse nas pesquisas e a dimensão dos modos, relacionada aos aspectos práticos da ciência didática representa o menor interesse investigativo, sendo responsável por apenas 17,31% (tabela 8).

Tabela 8- Projetos de pesquisa por dimensões da didática.

PROGRAMAS	QUANTIDADE DE PROJETOS	DIMENSÕES DA DIDÁTICA					
		Fundamentos	%	Condições	%	Modos	%
PPGE UFSC	26	9	34,62%	14	53,85%	3	11,54%
PPGE UFSM	69	31	44,93%	23	33,33%	15	21,74%
PPGE UTP	9	6	66,67%	3	33,33%	0	0,00%
TOTAL	104	46	44,23%	40	38,46%	18	17,31%

Fonte: Dados da pesquisa.

4.3 Análises das produções dos Programas de Pós-Graduação em estudo

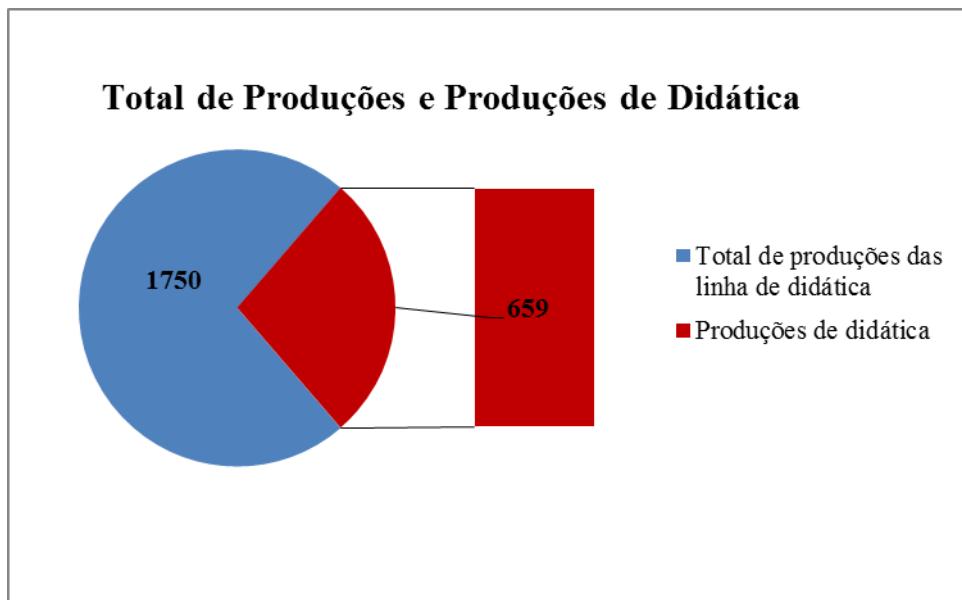
Partindo agora para a análise da produção didática por Programas, os PPGE da UTP, UFSC e UFSM, casos de nossa pesquisa, apresentam uma alta produção nas linhas relacionadas à didática, porém nem mesmo 50% das produções das linhas de didática se referem realmente ao estudo de didática. No caso do Programa da UFSM este apresenta o maior número total de publicações e deste total 43,33% são sobre didática, mostrando a relevância que os estudos sobre didática representam para este Programa. Posteriormente, o Programa da UTP concentra 32,75% de suas produções sobre didática e após o Programa da UFSC, com 29,72%, que representa a menor porcentagem em relação ao total de produção sobre a didática (tabela 9).

Tabela 9- Produção didática por Programas.

PROGRAMAS	QTD. DOCENTES DAS LINHAS SOBRE DIDÁTICA	TOTAL DE PRODUÇÕES	PRODUÇÕES SOBRE DIDÁTICA	PERCENTUAIS
PPGE UFSC	17	461	137	29,72%
PPGE UFSM	12	944	409	43,33%
PPGE UTP	5	345	113	32,75%
TOTAL	34	1750	659	37,66%

Fonte: Dados da pesquisa.

Analizando a produção englobando os três casos, para termos uma compreensão geral do que se produz de didática nestes Programas, temos um total de 1750 produções, divididas em artigos, livros, capítulos de livros e anais, e deste total, 659 são sobre didática, evidenciando uma porcentagem de 37,65% (Gráfico 4).

**Gráfico 4-** Total de produções e produções de didática.

Fonte- Dados da pesquisa.

Retomando as análises das fichas de avaliação segundo o quesito acima citado, o Programa da UTP que apresentava na primeira avaliação trienal considerada 223 produções bibliográficas qualificadas, aumentou este número, passando então para 350 em 2010. Este Programa também aumentou a quantidade de produções em periódicos internacionais. A média entre o total de produções do Programa e o total de docentes das linhas de didática nos dá uma relação de 69 produtos/docente, e no caso da média entre a produção sobre didática e

o total de docentes essa relação é de 22,6 produtos/docente, um valor considerado razoável se comparado ao pequeno número de docentes deste Programa.

Analisando a produção intelectual do Programa da UFSC, percebeu-se uma diminuição nas publicações bibliográficas qualificadas entre os dois triênios. Na avaliação trienal de 2007 houve 97% dos docentes permanentes produzindo pelo menos 1 trabalho qualificado por ano, contudo, na avaliação trienal de 2010, esta porcentagem cai para 61% dos docentes permanentes publicando no mínimo 6 trabalhos qualificados. Esse dado mostra que as produções estão centralizadas em alguns docentes. Calculando a média entre o total de produções do Programa e a quantidade de docentes das linhas de didática evidenciamos uma produção de 27,1 produtos/docente. Porém, ao realizarmos a média com as produções exclusivas sobre didática vimos que essa relação cai 8,05 produções/docente.

No caso do PPGE da UFSM, em relação a esse quesito “Produção Intelectual” houve na avaliação trienal de 2007 um montante de 295 publicações bibliográficas qualificadas. Já na avaliação trienal de 2010 esse montante foi de 172 produtos em periódicos, 6 textos integrais de livros e 58 capítulos. Sobre a média do total de publicações por docente este Programa possui 78,6 produtos/docente, e a média das publicações sobre didática por docente é de 34,08 produções/docente, bem maior que o Programa da UFSC.

Verificamos com esses dados que apesar do Programa da UTP ser recente e possuir uma quantidade bem menor de docentes em relação aos outros Programas sua produção por docente é superior à do Programa da UFSC, programa caracteristicamente consolidado. Também evidenciamos que o Programa da UFSM possui a maior média tanto no total de publicações por docente, como nas publicações sobre didática por docentes.

Partindo para a análise das produções intelectuais dos Programas por campos da didática verificamos alguns resultados coincidentes com os projetos. O campo investigativo, assim como nos projetos de pesquisa, é predominante nos estudos de cada um dos casos de nossa pesquisa, como podemos ver mediante análise da tabela 10. No PPGE da UTP 85,84% de suas produções estão no campo investigativo, na UFSC 66,42% e na UFSM esta porcentagem é de 75,31%. Do total de produções dos três Programas, o campo investigativo representa um total de 75,27 % referente à todas as produções, mostrando então a relevância que as produções sobre os processos pedagógicos e da produção de novos conhecimentos sobre a didática possui nesses Programas. Porém, o campo disciplinar é o que apresenta menos interesse investigativo nesses Programas, mostrando que ocorrem poucos estudos sobre a didática enquanto disciplina acadêmica e merecendo destaque o fato do PPGE da UTP não apresentar nenhuma produção neste campo. Comparando aos projetos, a UTP que apenas

desenvolveu projetos no campo investigativo, nas produções ocorre uma mudança nesse panorama, passando agora a produzir também no campo profissional. Importante analisarmos também que o PPGE da UFSC é o que mais produz no campo profissional, chegando a 32,12%, apresentando, portanto, interesse nos trabalhos voltados para a formação e profissionalização para a docência.

Tabela 10- Produção intelectual por campos da didática.

PROGRAMAS	PRODUÇÃO DIDÁTICA	CAMPOS DA DIDÁTICA					
		Investigativo	%	Disciplinar	%	Profissional	%
PPGE UFSC	137	91	66,42%	2	1,46%	44	32,12%
PPGE UFSM	409	308	75,31%	2	0,49%	99	24,21%
PPGE UTP	113	97	85,84%	0	0,00%	16	14,16%
TOTAL	659	496	75,27%	4	0,61%	159	24,13%

Fonte: Dados da pesquisa.

Do total de produções didáticas nos três Programas em estudo, 37,65% se referem realmente à didática, mostrando que as linhas de didática produzem também muitos trabalhos que não são de didática.

Analizando agora as produções por dimensões da didática observamos que a dimensão dos fundamentos é a mais investigada nos três Programas, demonstrando um grande interesse nas fundamentações teóricas para explicar as ações didáticas. os aspectos teóricos em investigar as formas e maneiras de se efetivar, do ponto de vista metodológico, os processos de ensino-aprendizagem. Nos projetos também houve predomínio da dimensão dos fundamentos nos Programas da UFSM e UTP, mas no PPGE da UFSC a dimensão das condições é prevalente.

Por outro lado, a dimensão de menos interesse nas produções dos três Programas e casos de nossa pesquisa é a dimensão dos modos. Esse dado mostra que estudos sobre aspectos práticos da ciência didática como os objetivos, sistema de conteúdos, métodos e estratégias de aprendizagem e avaliação não estão sendo estudados como deveriam, pois sabemos sua importância para a melhoria dos processos educativos no país (tabela 11).

Tabela 11- Produção intelectual por dimensões da didática.

PROGRAMAS	PRODUÇÃO DIDÁTICA	DIMENSÕES DA DIDÁTICA					
		Fundamentos	%	Condições	%	Modos	%
PPGE UFSC	137	93	67,88%	32	23,36%	12	8,76%
PPGE UFSM	409	271	66,26%	90	22,00%	48	11,74%
PPGE UTP	113	76	67,26%	22	19,47%	15	13,27%
TOTAL	659	440	66,77%	144	21,85%	75	11,38%

Fonte: Dados da pesquisa.

De uma forma geral, 66,77% das produções didáticas dos três Programas estão concentradas na dimensão dos fundamentos e a dimensão de menor interesse, de uma forma geral, é a dimensão dos modos.

Examinando agora os tipos de produção didática nos PPGE da UFSM, UTP e UFSC, verificamos que os anais são os veículos de maior publicação, chegando a 74,82% dos casos na UFSM (tabela 12), mostrando que a maior parte das publicações ocorre em veículos de menor valoração. Já os veículos de menor publicação são os livros, também nos três Programas em estudo. As publicações no formato de artigos, no caso do Programa da UTP, são mais expressivas que nos outros Programas. Esse é um fato relevante, pois como discutimos anteriormente um Programa com uma pequena quantidade de docentes produz mais artigos que o Programa da UFSC, que apresenta um número três vezes maior de docentes relacionados à linha de didática.

Tabela 12- Produção didática por veículos de publicação.

PROGRAMAS	PRODUÇÃO DIDÁTICA	VEÍCULOS PUBLICAÇÃO					
		Artigos	%	Livros	%	Cap. Liv.	%
PPGE UFSC	137	26	18,98%	14	10,22%	32	23,36%
PPGE UFSM	409	47	11,49%	15	3,67%	36	8,80%
PPGE UTP	113	27	23,89%	4	3,54%	11	9,73%
TOTAL	659	100	15,17%	33	5,01%	79	11,99%
						441	66,92%

Fonte: Dados da pesquisa.

Analizando os totais de produção didática por veículos de publicação vimos que os anais representam 66,92% do total, mostrando, como foi dito anteriormente, que as produções não estão centradas em veículos de maior relevância. Já os artigos e livros são responsáveis por apenas 15,17% e 5,01%, respectivamente, do total de publicações.

Descrevendo as publicações em revistas/qualis dos Programas percebemos que, de uma forma geral, as publicações não estão centradas dentro das revistas de maior valoração. No caso do Programa da UFSC analisando as publicações dos dois triênios conjuntamente vimos que de um total de 26 artigos sobre didática, apenas 2 foram publicados em periódico A1, ao passo que a maior publicação ocorreu nos periódicos B4, que atingiu 34,62% do total. Quando comparamos ao triênio de 2010, onde o percentual de docentes permanentes com, no mínimo 3 produtos qualificados com periódicos até B2 foi de 68%, vimos que de uma forma geral este Programa não publica muito nas revistas de maior valoração, dentro do período do estudo.

O PPGE da UFSM possuía 77% dos docentes permanentes publicando no mínimo 2 produtos (para os docentes do mestrado) e 3 produtos (para os docentes do doutorado) até B2 no triênio de 2010. Analisando a tabela 13 com as publicações referentes aos dois triênios percebe-se que este Programa apresenta a maior parte de seus trabalhos de didática publicados em periódicos B2 e B4.

Já o Programa da UTP, na avaliação trienal de 2010 o percentual de docentes permanentes com, no mínimo 2 produtos veiculados em periódicos até B2 foi de 90%, sendo avaliado com conceito Muito Bom pela comissão. A análise conjunta dos dois triênios mostra-nos que este Programa publica 37,04% do total de seus artigos em revistas B1 e a mesma porcentagem em revistas B3.

Tabela 13- Publicações em revistas qualis.

PROGRAMAS/ CLASSIFICAÇÃO	QUANTIDADE	TOTAL DE ARTIGOS	%
UFSC - A1	2	26	7,69%
UFSC - A2	2	26	7,69%
UFSC - B1	5	26	19,23%
UFSC - B2	3	26	11,54%
UFSC - B3	2	26	7,69%
UFSC - B4	9	26	34,62%
UFSC - B5	2	26	7,69%
UFSC - Sem Qualis	1	26	3,85%
UFSM - A1	2	47	4,26%
UFSM - A2	4	47	8,51%
UFSM - B1	3	47	6,38%
UFSM - B2	13	47	27,66%
UFSM - B3	5	47	10,64%
UFSM - B4	9	47	19,15%
UFSM - B5	6	47	12,77%

UFSM - C	3	47	6,38%
UFSM - Evento Internacional	1	47	2,13%
UFSM - Sem Qualis	1	47	2,13%
UTP - A1	1	27	3,70%
UTP - A2	1	27	3,70%
UTP - B1	10	27	37,04%
UTP - B3	10	27	37,04%
UTP - B4	2	27	7,41%
UTP - B5	3	27	11,11%

Fonte: Dados da pesquisa.

Procedendo à análise das publicações em livros por editoras os dados encontrados através da mineração na base de dados, referente ao período de 2004 a 2010, nos mostram que as editoras nacionais são prevalentes nas publicações de livros nos Programas da UFSM e UTP, porém no Programa da UFSM ocorre certo equilíbrio entre as editoras nacionais e outras. Outro fato importante é que não há publicações de livros de didática por editoras internacionais em nenhum dos Programas em estudo (tabela 14).

Tabela 14- Publicações em livros por tipos de editora.

Programas	Livros por tipo de Editora								Total	
	Editoras Internacionais		Editoras Nacionais		Editoras Universitárias		Outras Editoras			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
PPGE UFSC	0	0,00%	5	35,71%	3	21,43%	6	42,86%	14	
PPGE UFSM	0	0,00%	8	53,33%	0	0,00%	7	46,67%	15	
PPGE UTP	0	0,00%	3	75,00%	0	0,00%	1	25,00%	4	

Fonte- Dados da pesquisa.

Pormenorizando agora as publicações de capítulos de livros por tipos de editora vimos que o Programa da UFSC, que publicava seus livros na mesma proporção entre as editoras nacionais e outras passa a publicar seus capítulos de livros predominantemente nas editoras nacionais (78,13%) e apresenta também uma publicação em editora internacional, que não aconteceu com os livros. No Programa da UFSM também acontece uma publicação de capítulo de livro sobre didática em editora internacional e as demais publicações ficam centradas dentro de outras editoras. No PPGE da UTP os capítulos de livros chegam a ser publicados em 81,82% por editoras nacionais, mantendo então a predominância encontrada nas suas publicações em livros (tabela 15).

Tabela 15- Publicações de capítulos de livros por editora.

Programas	Capítulos de livros por tipo de Editora								Total	
	Editoras Internacionais		Editoras Nacionais		Editoras Universitárias		Outras Editoras			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
PPGE UFSC	1	3,13%	25	78,13%	2	6,25%	4	12,50%	32	
PPGE UFSM	1	2,78%	17	47,22%	0	0,00%	18	50,00%	36	
PPGE UTP	0	0,00%	9	81,82%	0	0,00%	2	18,18%	11	

Fonte- Dados da pesquisa.

Por último, analisando as publicações em anais por tipo de evento (tabela 16) verificamos que estes são apresentados em eventos diversos nos três Programas. No Programa da UFSC estes são apresentados em sua maior parte em eventos nacionais e regionais, seguidos pelos internacionais. No Programa da UFSM as publicações dos anais ocorrem preferencialmente em eventos nacionais, nos dois triênios. No caso do PPGE da UTP as apresentações de anais em eventos locais e nacionais são próximas, com 31,43% e 34,29%, analisando de uma forma geral os dois triênios, mas individualizando o triênio de 2007 este tipo de publicação acontecia preferencialmente em eventos nacionais e internacionais. Vale ressaltar que o PPGE da UTP, mais recente entre os três, é o que mais apresenta anais em eventos internacionais.

Tabela16- Publicações em anais por tipo de evento.

Programas	Congressos								Total		
	Internacional		Nacional		Regional		Local				
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%			
PPGE UFSC	18	27,69%	25	38,46%	22	33,85%	0	0,00%	0	0,00%	65
PPGE UFSM	73	23,86%	147	48,04%	53	17,32%	33	10,78%	0	0,00%	306
PPGE UTP	19	27,14%	24	34,29%	5	7,14%	22	31,43%	0	0,00%	70

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisarmos estas publicações em anais podemos concluir de uma forma bastante genérica, que as publicações nos eventos nacionais ocupam destaque, mas as publicações internacionais estão aumentando nos Programas da UTP e UFSM, ao contrário da UFSC, que apresentou um decréscimo quando compararmos os dados das fichas de avaliações trienais estudadas.

Por fim, cada Programa possui uma história e características singulares. Esta análise nos possibilita, entretanto, fazer algumas afirmações. Entre os três casos estudados o PPGE da UFSM se destaca praticamente em todos os aspectos. No período do estudo aumentou sua quantidade de docentes, seus projetos e suas publicações e merece atenção o fato de que é o Programa que mais pesquisa e produz sobre didática entre os três. O PPGE da UTP, apesar de pequeno em comparação aos outros também progrediu no período do estudo. Reduziu sua quantidade de docentes, mas este fato não impediu que o Programa se fortalecesse e conseguisse a melhora em todos os quesitos analisados pela comissão de avaliação da Capes. Já o PPGE da UFSC apresentou um decréscimo neste período de 2004 a 2010 devido ao fato da queda na produção bibliográfica docente e discente e também pela desigualdade na distribuição dos docentes pelas linhas de pesquisa. É importante salientar também, que é o Programa da UFSC onde menos se pesquisa sobre didática nos casos estudados, apesar de ser um Programa com a maior quantidade de docentes nas linhas de didática.

CONCLUSÕES

As informações levantadas ao longo do processo investigativo, assim como a análise dos resultados apresentados nos capítulos precedentes permitiram-nos elaborar as conclusões a seguir.

Ao descrevermos os Programas estudados, analisando as fichas de avaliação trienais de 2007 e 2010 da Capes, percebemos suas evoluções e também os desafios enfrentados. No caso do PPGE da UTP os avanços foram significativos, sendo que em todos os quesitos examinados pela comissão de avaliação, que são corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual e inserção social houve melhorias de um triênio a outro, merecendo destaque as melhorias que dizem respeito à inserção social e financiamento dos projetos de pesquisa. Porém, ao realizar uma análise de suas pesquisas e publicações percebemos que os professores do Programa estão perdendo um pouco a direção que foi proposta para as pesquisas nas linhas, pois em relação aos seus projetos de pesquisa apenas 50% deles se referem à didática e nas produções esta porcentagem diminui para apenas 32,75%. Ao analisarmos um dos objetivos deste Programa que se trata da formação de professores-pesquisadores que atendam às necessidades educacionais, através do aprofundamento de estudos e desenvolvimento de pesquisas que concorram para o avanço do conhecimento e da prática pedagógica, percebemos que de uma forma geral estes professores pesquisadores não estão objetivando como deveriam esse propósito.

Quando qualificamos os projetos e produções do PPGE da UTP por campos e dimensões percebemos algumas contradições. Sobre os seus projetos de pesquisa, todos se encontram no campo investigativo, mostrando que as questões relacionadas ao estudo do ensino, dos processos de ensino-aprendizagem, suas relações e também a produção de novos conhecimentos sobre didática são grande interesse dos docentes deste Programa. Classificando suas produções percebemos que estas também ocorrem na maior parte no campo investigativo, mas diferentemente dos projetos ocorrem também no campo profissional, embora sejam em menor proporção, mostrando que o estudo da didática para a profissionalização para docência embasada nos saberes didáticos despertam sim algum interesse. Porém, não houve nenhuma produção no campo disciplinar nesse Programa, mostrando infelizmente o desinteresse pelo estudo da didática enquanto disciplina acadêmica.

Analizando agora segundo as dimensões da didática percebemos que os projetos de pesquisa e as produções do PPGE da UTP ocorrem prioritariamente na dimensão dos fundamentos, que estão relacionados ao estado da arte, conjunto de conhecimentos, teorias,

tendências e argumentos usados para embasar as ações didáticas, mostrando uma preocupação apenas com o estudo dos aspectos teóricos da ciência didática.

Descrevendo agora o PPGE da UFSC percebemos que no período do estudo este Programa apresentou um decréscimo em alguns quesitos avaliados pela comissão de avaliação da CAPES. Apesar de ser um Programa referência no estado, que na avaliação trienal de 2007 a comissão de avaliação destacou sua importante atuação do corpo docente, tanto na formação de recursos humanos para a pós-graduação como no impacto de sua inserção social, alguns aspectos não foram bem contemplados. Segundo a comissão de avaliação referente ao triênio de 2010 o Programa necessita minimizar o número de linhas de pesquisa, visto que há professores atuando em mais de uma linha e linhas de pesquisa com número exíguo de docentes permanentes, mostrando grande dependência de docentes colaboradores. Outro fato se refere à baixa produção bibliográfica, que necessita ser incrementada, tanto para docentes como para discentes, também segundo a comissão de avaliação.

Sobre os projetos de pesquisa referentes à didática o Programa da UFSC apresenta uma porcentagem um pouco maior de projetos se referindo realmente à didática que o PPGE da UTP, com 53,06% dos seus projetos de pesquisa das linhas de didática, estudando realmente didática. Esse dado mostra que os docentes estão perdendo o foco de pesquisa nas linhas que se propuseram investigar. Em relação às publicações sobre didática as porcentagens são ainda menores, representando 29,72% do total, sendo essa a menor porcentagem entre os três Programas em estudo. Assim como no PPGE da UTP vimos que no PPGE da UFSC pouco se pesquisa sobre didática, mas analisando as produções ficamos ainda mais surpresos, pois elas ocupam um percentual pequeno, mostrando a pouca relevância das produções em didática para este Programa.

Analizando agora as pesquisas e produções do Programa da UFSC por campos e dimensões da didática percebemos uma desproporção na distribuição destes estudos. Vimos que o Programa apresenta a maior parte de seus projetos de pesquisa no campo investigativo, com 66,42%, mas também pesquisa no campo profissional, com 32,12% e uma pequena porcentagem de projetos no campo disciplinar, com apenas 1,46%. Portanto, os docentes não estão apresentando grande interesse no estudo de questões sobre o ensino de didática enquanto disciplina acadêmica ou contribuição da didática para a formação do professor. Dedicam-se nos projetos de pesquisa principalmente aos aspectos referentes aos processos de ensino-aprendizagem, prática docente e produção de novos conhecimentos sobre a didática. Realizando agora estas análises por dimensões, os projetos e produções deste Programa se dedicam de forma diferente entre elas. No caso dos projetos de pesquisa, a maior parte deles

se encontram na dimensão das condições, com 53,85%, mostrando que as condições de realização da instrução e do ensino, sendo elas externas ou internas e relativas à organização do trabalho didático ou também externas são grande interesse. Após a dimensão das condições, a dimensão dos fundamentos é que se destaca nos projetos, com 34,62%. Já nas produções esta situação se inverte, mostrando o maior interesse na dimensão dos fundamentos, com 67,88% e logo após na dimensão das condições, com 23,36%, mostrando o grande interesse nas questões teóricas. Em ambos (projetos e produções) não existe grandes interesses na dimensão dos modos.

O PPGE da UFSM, dentre os três Programas em estudo, apresenta-se como destaque. Este Programa apresenta o curso de mestrado mais antigo, e também apresenta o maior número total de produções e também de produções sobre didática. Ao longo do período de estudo percebeu-se através dos dados analisados uma evolução deste Programa. Houve gradualmente um aumento do número de docentes, apesar dos docentes das linhas de didática ser apenas 31% do total, mostrando que o ingresso de novos docentes não está acontecendo nas linhas de didática. Este Programa também apresenta a maior quantidade de produções e projetos sobre didática entre os três, mostrando que apesar de não haver tantos docentes há uma quantidade maior de produção entre eles. Todos os docentes do Programa são responsáveis por projetos de pesquisa e ocorre também uma alta porcentagem de projetos financiados.

Sobre os projetos e produções vimos, assim como nos outros Programas, que a quantidade de projetos de didática é bem maior que a de produções. Quase 62% dos projetos de pesquisa deste Programa se referem à didática, fato que é destaque entre os outros Programas, e em relação às suas publicações esta porcentagem diminui para aproximadamente 43%. Este dado mostra que existe um grande índice de estudos sobre a didática, e este valor não ocorre devido a um número elevado de docentes, pois o Programa que apresenta a maior quantidade de docentes por linhas de didática é o da UFSC. Mas se pensarmos no fato de que estes projetos e produções são das linhas de didática verificamos que os professores também não estão estudando apenas o que a linha de pesquisa propõe.

Dividindo estes projetos por campos e dimensões da didática vimos que esses ocorrem preferencialmente no campo investigativo (57,97%), e logo após no campo profissional, com 42,03%. Assim como nos outros Programas, não há no período do estudo nenhum projeto no campo disciplinar. Esse dado nos desaponta por sabermos que o estudo deste campo é referência para a melhoria no processo de formação de professores, já que a didática traz valiosas contribuições para o processo de formação docente, como explicitado no primeiro

capítulo. Sobre as produções e os campos da didática percebemos da mesma forma que nos projetos a predominância no campo investigativo (75,31%), seguido pelo campo profissional, com 24,21%. Porém ocorre a produção de dois trabalhos no campo disciplinar (0,49%), diferentemente dos projetos. Já em relação às dimensões, tanto os projetos como as produções ocorrem preferencialmente na dimensão dos fundamentos, seguido pela dimensão das condições. A dimensão dos modos, tão importante por tratar das questões práticas do estudo da ciência didática, apresentam menor interesse, com 21,74% nos projetos e 11,74% nas produções, que refletem a pouca importância dada às formas e maneiras de se efetivar, do ponto de vista metodológico o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, é o Programa que apresenta a maior quantidade de projetos e produções na dimensão dos modos.

Correlacionando o estado da pesquisa e produção didática e também dos docentes nos PPGE que são objeto de estudo percebemos que novamente o PPGE da UFSM se destaca entre os três, pois apresenta o maior volume de projetos referentes à didática e este valor não ocorre devido a um número elevado de docentes, pois o Programa que apresenta a maior quantidade de docentes por linhas de didática é o da UFSC.

Os PPGE da UFSC e UTP possuem aproximadamente a mesma porcentagem de projetos referente à didática, em torno de 50%. Porém, no caso do Programa da UTP merece destaque o fato de que apenas 5 docentes produzem uma quantidade de publicações sobre didática muito próxima às publicações de 17 docentes da UFSC, mostrando que há uma grande produção sobre didática entre eles. O Programa da UFSC é o que possui a maior quantidade de docentes nas linhas de didática, mas não é o que apresenta o maior percentual de produções e projetos de didática. Portanto, como já foi exposto na análise individual dos Programas, concluímos que os professores não estão centrados dentro das questões que configuram a linha de pesquisa onde pertencem.

Verificamos também através do estudo de cada um destes Programas que ocorrem muitas pesquisas e produções no campo investigativo, seguidas pelo campo profissional, porém no campo disciplinar não ocorrem nos projetos e nas produções ocorrem em quantias ínfimas. Isso mostra a preocupação com os aspectos relacionados ao estudo da produção de conhecimento novo sobre didática bem como os processos de ensino-aprendizagem e prática docente e a pouca atenção sobre o ensino de didática quanto disciplina acadêmica e suas contribuições para a formação do professor. Sobre as dimensões, tanto as pesquisas como as produções ocorrem preferencialmente na dimensão dos fundamentos, dando ênfase então aos aspectos teóricos da realização da instrução e do ensino. A dimensão dos modos que diz

respeito aos meios, recursos e técnicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem são poucos explorados.

Através deste estudo evidenciamos que os PPGE acima citados estão pesquisando e produzindo relativamente bem, mas os estudos sobre didática não são a referência dentro das linhas, principalmente nas produções. No caso dos projetos de pesquisa dos três Programas das linhas referentes à didática, observamos de forma conjunta, que apenas 58,10% deles se referem à didática e nas produções a situação é ainda pior, com apenas 37,65%. Infelizmente, esses dados confirmam, assim como nos PPGE do estado de Minas Gerais, conforme estudo de Longarezi e Puentes (2010), que a didática não é referência nos estudos das linhas de didática nos Programas estudados e que da mesma forma a dimensão dos modos não é estudada como deveria, dando ênfase aos aspectos teóricos. Sabemos que os estudos teóricos são importantes, mas necessitamos de muito além para que possamos vivenciar as tão esperadas melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

Por fim, percebemos que pesquisa-se e se produz muito no campo investigativo, na dimensão dos fundamentos, mas as questões sobre o ensino de didática enquanto disciplina acadêmica, relativa ao campo disciplinar, bem como a dimensão dos modos que se refere às formas e maneiras de se efetivar do ponto de vista metodológico o processo de ensino-aprendizagem estão sendo esquecidos. Provavelmente, nestes professores-pesquisadores não há muita compreensão de que uma boa formação didático-pedagógica dos professores faria progredir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e que isso seria uma grande contribuição para a educação no país. O campo profissional, também fundamental nessa direção, deveria ser mais explorado. É necessário que os docentes se dediquem aos estudos referentes às linhas no sentido de que consigam desenvolver trabalhos que atendam às diversas necessidades que a nossa educação precisa para ser melhorada. Concentrar as pesquisas e produções em alguns aspectos e ignorar outros não conseguirá trazer os benefícios que tanto almejamos para termos uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 627-651, set./dez. 2006.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 68 p Série Pesquisa educacional; V.13.
- BASE DE DADOS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO. Disponível em: www.pesquisasemeducacao.com.br. Acesso em 23/10/2011.
- CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: Fichas de avaliação trienal. Disponível em: <http://ficha.capes.gov.br/ficha/>. Acesso em: 10/07/2011.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas. **Revista Portuguesa de Educação**, 16(2), p. 221-236, 2003.
- FLICK, Uwe. **Métodos de Pesquisa-Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3^a Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, Antônio Carlos: **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a. Ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática geral e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P.A> e D'Ávila, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008a.
- LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o campo das sereias. In: Eggert, E.; Traversini, C.; Peres, E., Bonin, Iara. **Trajetórias e processos de ensinar e de aprender**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008b, p.234-252.
- LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do Ensino Fundamental: o caso dos cursos de Pedagogia no estado de Goiás. In: **Anais do XV ENDIPE -Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2010, Belo Horizonte, Editora Autêntica, p. 14-26.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). **Panorama da Didática: Ensino, Prática e Pesquisa**. 1^a Ed. Campinas: Papirus, 2011.
- LONGAREZI, A. M. A Didática no âmbito da Pós-graduação no Brasil: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010. (Projeto interinstitucional de pesquisa EDITAL MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010).

LONGAREZI, Andréa M. e PUENTE, Roberto. O lugar da Didática nas Pesquisas e Produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Minas Gerais/BR. In: **Anais do XV ENDIPE -Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, v. 1, p. 2-14.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** 5^a Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento - Pesquisa qualitativa em saúde.** 10^a Ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2007, 406 p.

PIMENTA, Selma G. Para uma re-significação da Didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). IN: PIMENTA, Selma G. **Didática e formação de professores percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 1997.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Disponível em: <http://www.ppgueufsc.com.br/>. Acesso em: 07/07/2011.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ppge/>. Acesso em: 07/07/2011.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. Disponível em: <http://www.utp.br/mde/>. Acesso em: 07/07/2011.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico. **Educação em Revista.** Belo Horizonte: UFMG, 2012. No prelo.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandéz; LÚCIO, Pilar Baptista. **Metodología de la investigación.** 3^a Ed. Mc Graw Hill, 2003.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: www.rbhcs.com. Acesso em: 10/01/2012.

SGUAREZI, Nilza de Oliveira. As abordagens da Didática nos cursos de formação de professores: o caso da universidade Federal de Mato Grosso. IN: **Anais do XV ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010,v.1, p.2739.

TRIVINÖS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Por dentro da didática: um retrato de três pesquisas. **Anais do XV Endipe-Encontro Nacional de didática e prática de ensino.** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas públicas e educacionais, Belo Horizonte, 2010, p.54-55.

YIN, Robert K. “**Case Study Research: design and methods**”. Tradução e síntese: Prof. Ricardo Lopes Pinto. 2004. Disponível em: http://www.focca.com.br/cac/textocac/Estudo_Caso.htm Acesso de 08/03/2011

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, ago.1994. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>> . Acesso em: 14/11/2011.

APÊNDICE 1- Roteiro para elaboração da pesquisa bibliográfica

Roteiro temático para a pesquisa bibliográfica

1. Pedagogia e Didática.
 - 1.1 Conceito de Pedagogia.
 - 1.2 Conceito de Didática.
 - 1.3 Relações entre Pedagogia e didática.
2. A Ciência Didática.
 - 2.1 O objeto de estudo da didática.
 - 2.2 O campo epistemológico da didática.
 - 2.3 Os campos da didática:
 - 2.3.1 O campo investigativo
 - 2.3.2 O campo disciplinar.
 - 2.3.3 O campo profissional
 - 2.4 Dimensões da didática
 - 2.4.1 A dimensão dos fundamentos
 - 2.4.2 A dimensão das condições (internas e externas)
 - 2.4.3 A dimensão dos modos.
 - 2.5 O processo de ensino-aprendizagem.
 - 2.5.1 Conceito e características do processo de ensino-aprendizagem.
 - 2.5.2 Conceito e características do ensino.
 - 2.5.3 Conceito e características da aprendizagem
 - 2.5.4 Os componentes didáticos do processo de ensino-aprendizagem
 - 2.5.4.1 Os objetivos
 - 2.5.4.2 Os conteúdos
 - 2.5.4.3 Os métodos e técnicas de ensino
 - 2.5.4.4 Os meios ou recursos.
 - 2.5.4.5 A avaliação.
3. Relações entre didática geral e didáticas específicas.
4. Relações entre didática e epistemologia das ciências.
5. O papel das mediações na didática.
6. Didática e formação de professores.

ANEXO 1- FICHAS AVALIATIVAS DA CAPES



Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação

Ficha de Avaliação do Programa

Período de Avaliação:	2004 a 2006	Etapa:	Avaliação Trienal 2007
Área de Avaliação:	38 - EDUCAÇÃO		
IES:	41001010 - UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA		
Programa:	41001010015P7 - EDUCAÇÃO		
Modalidade:	Acadêmico		

Curso	Nível	Ano Início	Ano Início
EDUCAÇÃO	Doutorado		1994
	Mestrado	1984	

Dados Disponíveis na Coleta de Dados

Curso	Nível	Ano	Ano	Ano
EDUCAÇÃO	Doutorado	2004	2005	2006
	Mestrado	2004	2005	2006

PROPOSTA DO PROGRAMA

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão).	0.00	Muito Bom
Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.	0.00	Muito Bom
Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.	0.00	Muito Bom
Atividades inovadoras e diferenciadas de informação e gestão.	0.00	Bom
Comissão:		Muito Bom

Apreciação

O Programa organiza-se em 1 área de concentração - "Educação" - com 7 linhas de pesquisa no curso de mestrado e 4 no de doutorado. São exclusivas do mestrado as linhas: "Educação e Comunicação"; "Educação e Infância"; "Educação e Movimentos Sociais". Conjuntamente, mestrado e doutorado atuam nas linhas: "Educação e Processos Inclusivos"; "Educação, História e Política"; "Ensino e Formação de Educadores" e "Trabalho e Educação". Com relação à coerência, consistência, abrangência e atualização dessas linhas e dos projetos em andamento, o Programa foi Muito Bom no triênio. Indicou-se a existência de alteração nas linhas de pesquisa no triênio, a partir do ingresso de 2006, uma vez que a linha "Trabalho e Educação" alcançou o patamar de exigências do doutorado. A descrição da estrutura curricular foi detalhada, permitindo observar a organicidade entre ela e a área de concentração, linhas, projetos de pesquisa e temáticas das teses e dissertações. O conjunto das disciplinas e suas respectivas bibliografias é atual e está em consonância com o corpo docente. Considerando-se tais análises, o Programa foi Muito Bom quanto à coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular neste triênio. Tendo em vista as informações fornecidas, os laboratórios, recursos de informática e biblioteca foram compatíveis com as necessidades geradas pelo funcionamento do Programa, atendendo inclusive necessidades de professores aposentados. Portanto, sua infra-estrutura foi considerada Muito Boa no triênio. Foi informada a realização de atividades de auto-avaliação, de preparação profissional de docentes e de planejamento para o desenvolvimento do Programa, faltando explicações quanto ao acompanhamento de egressos. Assim, avalia-se o Programa como Bom neste indicador.

CORPO DOCENTE

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência).	15.00	Muito Bom
Adequação da dimensão, composição e dedicação dos DOCENTES PERMANENTES para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa.	20.00	Muito Bom
Perfíl, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a proposta do programa (especialidade e adequação em relação à proposta do programa).	15.00	Muito Bom
Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes.	10.00	Muito Bom

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na GRADUAÇÃO (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG.	10.00	Bom
Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.	15.00	Muito Bom
Inserção acadêmica e maturidade do corpo docente.	15.00	Muito Bom
Comissão:		Muito Bom

Apreciação

No final do triénio, o Programa contava com 47 docentes, 36 dos quais integrantes do corpo permanente. No triénio, 75% dos permanentes, em média, possuíam titulação na área da Educação (Muito Bom), aí incluídos aqueles que são assim considerados, segundo os critérios da área. Quanto ao aprimoramento do corpo docente permanente, o Programa é avaliado como Muito Bom, uma vez que 100% tiveram participação em eventos, havendo registro de que pelo menos 5 tenham realizado estágio de pesquisa ou pós-doutoramento durante o triénio. A Proposta indicou a existência de uma política de credenciamento e recredenciamento de docentes (Muito Bom). Dos docentes permanentes, em média, 82% lecionaram na pós-graduação (Bom) e 97% orientaram neste nível de ensino (Muito Bom). Quanto ao envolvimento deles em projetos de pesquisa, 100% estiveram envolvidos, o que classifica o Programa no triénio como Muito Bom neste indicador. O corpo docente permaneceu estável, uma vez que 94% dos docentes permanentes em 2004 mantiveram-se nessa condição em 2006 (Muito Bom). Houve uma média de 6 estudantes para cada docente permanente, índice considerado Muito Bom. Foi adequado o perfil dos docentes permanentes considerando-se a descrição da área de concentração, a descrição das linhas e dos projetos de pesquisa (Muito Bom). Foi adequado o perfil dos docentes colaboradores considerando-se a descrição da área de concentração, das linhas e dos projetos de pesquisa (Muito Bom). Os docentes permanentes foram responsáveis, em média, por 92% das disciplinas oferecidas anualmente no triénio (Muito Bom). A atuação dos docentes na graduação foi considerada Boa. Isto porque além de lecionar os docentes envolveram muito os graduandos em projetos de pesquisa e outras atividades de formação. Dos docentes permanentes, em média, 74% lecionaram na graduação (Muito Bom) e 44% orientaram neste nível de ensino (Regular). Com relação à quantidade de projetos de pesquisa em que os docentes permanentes se envolveram no triénio, 91% respeitaram a exigência da área, ou seja: participação em pelo menos um projeto de pesquisa; participação em no máximo 3 projetos; responsabilidade por, no máximo, 2 projetos (Bom). Houve 91% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa, o que foi avaliado como Muito Bom. Dos projetos de pesquisa, 58% contaram com financiamento (Muito Bom) (FAPESC, CNPq, CNPQ/PQ, Universidade do Minho, FUNCITEC, FUNPESQUISA, PIBIC). Com relação à maturidade do corpo docente, 75% tem mais de 5 anos de titulação e entre os 11 colaboradores muitos são docentes em situação de aposentadoria, enquanto novos docentes ingressaram no Programa. Pelo conjunto dessas razões, o Programa foi avaliado como Muito Bom neste indicador. Quanto à inserção acadêmica, os docentes têm participação: em diretorias de associações nacionais; comissões nacionais de avaliação - CAPES, CNPq, MEC; Associações e Comissões científicas internacionais e de eventos de caráter internacional, nacional e estadual; Fóruns e assessoria a órgãos governamentais e não-governamentais, entre outros. Assim, para este indicador, o Programa foi considerado Muito Bom.

CORPO DISCENTE,TESES E DISSERTAÇÕES

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	15.00	Muito Bom
Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.	15.00	Bom
Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação (neste caso, se a IES possuir graduação na área) na produção científica do programa.	25.00	Bom
Qualidade das Teses e Dissertações: Teses e Dissertações vinculadas a publicações.	15.00	Muito Bom
Qualidade das Teses e Dissertações: Outros Indicadores.	15.00	Muito Bom
Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	15.00	Muito Bom
Comissão:		Muito Bom

Apreciação

No triénio, o Programa produziu 136 dissertações e 29 teses de doutorado. As titulações de mestrado e de doutorado em relação ao conjunto dos docentes obtiveram o conceito Muito Bom. Do total de concluintes no período, 83% foram orientados por docentes permanentes, percentual considerado Muito Bom. A distribuição de defesas por orientador do corpo permanente no triénio foi equilibrada, sendo que todos os docentes mais antigos tiveram defesas e os mais recentes no Programa têm orientandos. Tal situação é considerada Muito Boa. O percentual de discentes orientados por docentes do corpo permanente foi de 86% (Bom). Do total de docentes do Programa, 97% têm até 8 orientandos de pós-graduação (BOM). A distribuição de orientandos por orientadores do corpo permanente é em geral adequada, tendo mais orientandos junto a docentes mais experientes, embora tenha havido 4 docentes permanentes com um número alto de alunos sob sua responsabilidade no ano de

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

2005 (13, 12, 18 e 10 orientandos), o mesmo não ocorreu nos outros 2 anos em análise. Em relação a esse critério, o Programa foi considerado Bom. O percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes foi de 33% (Regular), enquanto a média anual de produção bibliográfica e técnica dos discentes foi de 1,4 produtos por aluno (Muito Boa). Dos projetos de pesquisa, 61% contaram com a presença de alunos de graduação (Muito Bom), 73% tiveram participação de alunos de mestrado (Muito Bom) e 52% contaram com alunos de doutorado (Fraco). O percentual de dissertações de mestrado defendidas em 2004 com produtos qualificados em até 2 anos após a defesa foi de 22% (Bom). O percentual de teses de doutorado defendidas em 2004 com produtos qualificados em até 2 anos após a defesa foi de 54% (Muito Bom). Os resumos das dissertações e teses defendidas mostram adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa (Muito Bom). As bancas tiveram 100% de doutores em sua composição (Muito Bom). Contaram com pelo menos 1 participante externo doutor nas de mestrado e 2 nas de doutorado (Muito Bom). O percentual de titulados em relação ao total de saídas foi de 94%, índice considerado Muito Bom. O total de titulados no triênio com relação ao total de matrículas em 2004 atingiu o índice de 90% (Muito Bom). O tempo médio de titulação do mestrado no triênio foi de 26,8 meses (Muito Bom). O tempo médio de titulação do doutorado no triênio foi de 51,5 meses (Bom), mesmo considerando que ocorre seleção para esse nível a cada dois anos. A porcentagem de alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses e de doutorado em até 48 meses foi de 81% (Muito Bom).

PRODUÇÃO INTELECTUAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50,00	Bom
Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa.	30,00	Muito Bom
Outras produções consideradas relevantes (produção, técnica, patentes, produtos etc.)	20,00	Bom

Apreciação	Comissão:	Bom
No triênio, o Programa produziu 563 publicações bibliográficas qualificadas, distribuídas entre periódicos (Internacional A - 13; B - 6; C - 12; Nacional A - 31; B - 13; C - 47; Local A - 17; B - 12; C - 14); livros (Grupo A - 13; Grupo B - 19), capítulos (Grupo A - 75; Grupo B - 40; Grupo C - 25) e trabalhos completos em anais (Internacional A - 53; B - 16; C - 12; Nacional A - 35; B - 75; C - 17; Local - 12). A média ponderada anual referente à produção de livros, capítulos e artigos do corpo docente permanente no triênio foi de 14,63 pontos, considerada Boa. De modo geral, a produção qualificada do Programa não foi centralizada em veículos da própria instituição (Muito Bom). Dos docentes que se mantiveram permanentes nos 3 anos, 97% publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado por ano em média (Muito Bom). Com relação aos docentes colaboradores, a média do percentual dos que publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado no ano foi 68% (Bom). No mesmo período, 94% dos docentes permanentes tiveram pelo menos 1 produto bibliográfico em periódico ou livro classificado como, no mínimo, Nacional/Grupo B (Muito Bom). A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 5,5 produtos/docente, valor considerado Bom.		

INSERÇÃO SOCIAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	60,00	Muito Bom
Integração e Cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30,00	Muito Bom
Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	10,00	Muito Bom

Apreciação	Comissão:	Muito Bom
No que se refere ao impacto e inserção educacionais e sociais, o Programa informa estar envolvido nos seguintes tipos de atividades: qualificação de quadros para a secretaria municipal de Educação de Florianópolis e outras secretarias municipais e estaduais de educação; participação em ciclos de debates de educação infantil da rede pública; projetos de estágio e extensão em educação não-formal; alfabetização em educação do campo; projeto PRONERA; educação de jovens e adultos envolvendo o INCRA e MST; Educação Especial; produção de material didático em cursos de curta duração e atividades de extensão registradas como produções técnicas, entre outros. O conjunto de tais atividades é considerado Muito Bom. Com relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, são relatados os seguintes tipos de atividades: docentes ocupam cargos de destaque em sociedades científicas (ANPEd, ANFOPE), contribuem no desenvolvimento de rede de cooperação científica sobre educação profissional, trabalho docente (CLACSO), têm participação técnico-científica na "Escola de Gestores da Educação Básica" (SEB/MEC), além de reedições de diversas obras de cunho científico e tecnológico, entre outros. Assim, o Programa foi considerado Muito Bom no triênio, em relação a este indicador. Na integração e cooperação com outros programas/instituições, o Programa relata participar de diversas ações de cooperação com outros programas através de assessorias específicas em projetos de cursos de mestrado (ainda não recomendados), de pesquisa com outros programas, de criação de um DINTER com o CEFET-SC do interior do Estado ou ainda de PQIs, além de convites para outros DINTERS. O conjunto dessas atividades é avaliado		

Ficha de Avaliação

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

como Muito Bom. A página Web do Programa contém informações completas sobre: proposta e estrutura do programa, linhas e projetos de pesquisa, produção bibliográfica, corpo docente, processo de seleção, intercâmbios, entre outros, o que é considerado Bom. A disponibilização, na íntegra, das dissertações e teses defendidas em 2006 atende aos padrões da Área (Muito Bom).

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa**Qualidade dos Dados**

Quesitos	Qualidade
PROPOSTA DO PROGRAMA	Muito Bom
CORPO DOCENTE	Muito Bom
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	Muito Bom
PRODUÇÃO INTELECTUAL	Muito Bom
INSERÇÃO SOCIAL	Muito Bom
Comissão:	Muito Bom

Apreciação

Os dados de todos os itens estão bem apresentados, com clareza e detalhamento. A redação da Proposta do Programa, durante o triênio, permitiu visualizar adequadamente a diversidade de suas atividades.

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa**Conceito CA**

Quesitos	Pesos	Avaliação Comissão
PROPOSTA DO PROGRAMA	0.00	Muito Bom
CORPO DOCENTE	30.00	Muito Bom
CORPO DISCENTE,TESES E DISSERTAÇÕES	30.00	Muito Bom
PRODUÇÃO INTELECTUAL	30.00	Bom
INSCRIÇÃO SOCIAL	10.00	Muito Bom
Data Chancela: 27/08/2007	Nota Comissão:	Muito Bom
		Conceito: 5

Apreciação

Trata-se de um Programa consolidado, tendo obtido conceito Muito Bom nos quesitos Proposta do Programa, Corpo Docente, Corpo Discente, Teses e Dissertações e Inserção Social. Destaca-se no trânsito a importante atuação do corpo docente, tanto na formação de recursos humanos para a pós-graduação como no impacto da sua inserção social. O conjunto de tais fatores, associado à ressalva expressa no final do quesito II justifica sua avaliação com o CONCEITO 5.

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Complementos**Apreciações ou sugestões complementares sobre a situação ou desempenho do programa.****Recomendações da Comissão ao Programa.**

- Assegurar a participação dos doutorandos nos projetos de pesquisa dos docentes.
- Incrementar a produção bibliográfica do corpo discente.
- Buscar formas de financiamento para a pesquisa.
- Acompanhar e incentivar a produção de publicações qualificadas dos egressos.

A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa?

Não

Justificativa da recomendação de visita ao programa.**A Comissão recomenda mudança de área de avaliação?**

Não

Área Indicada:**Justificativa da recomendação de mudança do programa**

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa**Conceito CTC****Data Chancela:** 09/10/2007**Conceito:** 5**Apreciação**

O CTC endossa o parecer e a nota propostos pela Comissão de Área.

Comissão Responsável pela Avaliação:	Sigla IES	
ROBERT EVAN VERHINE	UFBA	Representante da Área
ALFREDO MACEDO GOMES	UFPE	
ALICIA MARIA CATALANO DE BONAMINO	PUC-RIO	
ANNA MARIA PESSOA DE CARVALHO	USP	
CECILIA MARIA ALDIGUERI GOULART	UFF	
CLARILZA PRADO DE SOUSA	PUC/SP	
ELIZABETH FERNANDES DE MACEDO	UERJ	
EMÍLIA FREITAS DE LIMA	UFSCAR	
FLÁVIA OBINO CORRÉA WERLE	UNISINOS	
GRAÇA APARECIDA CICILLINI	UFU	
JACQUES THERRIEN	UFC	
JÚLIO ROMERO FERREIRA	UNIMEP	
LUIS ENRIQUE AGUILAR	UNICAMP	
MARIA APARECIDA PAIVA SOARES DOS SANTOS	UFMG	
MARÍLIA GOUVEA DE MIRANDA	UFG	
MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR	UFMS	
NARA MARIA GUAZZELLI BERNARDES	PUC/RN	
ROSA FATIMA DE SOUZA	UNESP	
ROSA MARIA BUENO FISCHER	UFRGS	
VALÉRIA AUGUSTA CERQUEIRA DE MEDEIROS WEIGEL	UFAM	

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Período de Avaliação: 2007 a 2009 **Etapa:** Avaliação Trienal 2010
Área de Avaliação: 38 - EDUCAÇÃO
IES: 41001010 - UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Programa: 41001010015P7 - EDUCAÇÃO
Modalidade: Acadêmico

Curso	Nível	Ano Início	Ano Início
EDUCAÇÃO	Doutorado		1994
	Mestrado	1984	

Dados Disponíveis na Coleta de Dados

Curso	Nível	Ano	Ano	Ano
EDUCAÇÃO	Doutorado	2007	2008	2009
	Mestrado	2007	2008	2009

PROPOSTA DO PROGRAMA

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	60.00	Bom
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	30.00	Muito Bom
1.3. Infra-estrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	10.00	Muito Bom

Comissão:	Muito Bom
------------------	-----------

Apreciação

O Programa organiza-se em torno de nove linhas de pesquisa, a saber: Educação e Comunicação; Educação e Infância; Educação e Movimentos Sociais; Educação e Processos Inclusivos; Educação, Estado e Políticas Públicas; Educação, História e Política; Ensino e Formação de Educadores; Filosofia da Educação; Trabalho e Educação. Há professores atuando em mais de uma linha de pesquisa e uma linha de pesquisa com apenas um professor. A descrição da estrutura curricular permite observar relação entre as linhas, os projetos de pesquisa, a estrutura curricular e as temáticas das dissertações. O conjunto das disciplinas e suas respectivas bibliografias estão atualizados e em consonância com o corpo docente. Considerando-se tais análises, o Programa foi considerado Bom quanto à coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e a proposta. O Programa apresenta projeto em que destaca as estratégias que pretende adotar para enfrentar os desafios da área e atingir seus objetivos atuais e futuros, indicando a existência de uma política de credenciamento e recredenciamento de docentes, não informando, porém, como ocorreu a realização dessa atividade no triênio. O Programa realiza acompanhamento de egressos. Há informações sobre apoio institucional a projeto de capacitação docente, na forma de pós-doutorado e/ou participação em eventos. São detalhadas, na Proposta, atividades de formação adicional, assim como a existência de estratégias de formação didático-pedagógicas (Seminários internos, estímulo ao pós-doutorado, realização de conferências, eventos, etc.). Sendo assim, o Programa obteve conceito Muito Bom no que respeita ao seu planejamento com vistas ao seu desenvolvimento futuro. Tendo em vista as informações fornecidas, os laboratórios, recursos de informática e biblioteca foram considerados compatíveis com as necessidades geradas pelo funcionamento do Programa (Muito Bom).

CORPO DOCENTE

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua	15.00	Bom

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.

2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa	30.00	Bom
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa	30.00	Muito Bom
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	10.00	Bom
2.5. Inserção acadêmica do corpo docente.	15.00	Muito Bom

Comissão: Bom

Apreciação

No final do triênio, o Programa contava com 55 docentes, 46 dos quais integrantes do corpo permanente, indicando que não houve excessiva dependência de docentes colaboradores. 73% dos docentes permanentes são doutores em Educação (Bom). Quanto ao aprimoramento do corpo docente permanente, o Programa é avaliado como bom, havendo registro de 5 docentes no pós-doutorado e (60%) dos docentes participou em eventos, havendo registro de cinco docentes realizando pós-doutoramento durante o triênio. O perfil dos docentes permanentes é compatível com as linhas e pesquisa do Programa em parte, visto que, três docentes permanentes têm como área de formação a Engenharia de Produção (Bom). Todos os docentes colaboradores inserem-se em áreas afins das ciências humanas e sociais (Muito Bom). Dos docentes permanentes, 65% lecionaram na pós-graduação (Regular) e 90% orientaram, no triênio, neste nível de ensino (Muito bom). A dimensão do corpo discente em relação aos docentes permanentes foi conceito Bom. Os docentes permanentes foram responsáveis por 60% das disciplinas oferecidas (Regular). Há registro de um professor permanente, em 2009, sem participação em projeto de pesquisa (99%), sendo que nos dois primeiros anos todos participaram. Com relação à quantidade de projetos de pesquisa em que os docentes permanentes se envolveram no triênio, 90% deles respeitaram a exigência da área, ou seja: participação em no máximo 3 projetos, com responsabilidade por, no máximo, 2 projetos (Muito Bom). Houve 95% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa, o que é considerado Muito Bom. Dos projetos de pesquisa, 47% contaram com financiamento (Bom). Os financiamentos se fizeram na forma de auxílio financeiro e bolsas, em especial, de agências de fomento nacionais como a CAPES e o CNPq, estadual como a FAPESC e local como FUNDEPESQUISA da UFSC. Com relação à atuação na graduação o conceito foi Bom. Sendo atribuído, com relação à inserção acadêmica do corpo docente, conceito Muito Bom, na medida em que parte expressiva dos docentes permanentes participou, entre outras, de comissões nacionais e internacionais, consultorias do MEC, consultorias de agências de fomento da ciência, conselhos consultivos de periódicos, consultoria de associação científica, etc.

CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20.00	Muito Bom
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa.	10.00	Fraco
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área	40.00	Bom
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	20.00	Muito Bom
3.5. Participação de discentes em projeto de pesquisa.	10.00	Fraco

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Período de Avaliação: 2007 a 2009 **Etapa:** Avaliação Trienal 2010
Área de Avaliação: 38 - EDUCAÇÃO
IES: 41001010 - UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Programa: 41001010015P7 - EDUCAÇÃO
Modalidade: Acadêmico

Curso	Nível	Ano Início	Ano Início
EDUCAÇÃO	Doutorado		1994
	Mestrado	1984	

Dados Disponíveis na Coleta de Dados

Curso	Nível	Ano	Ano	Ano
EDUCAÇÃO	Doutorado	2007	2008	2009
	Mestrado	2007	2008	2009

PROPOSTA DO PROGRAMA

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	60.00	Bom
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	30.00	Muito Bom
1.3. Infra-estrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	10.00	Muito Bom

Apreciação

O Programa organiza-se em torno de nove linhas de pesquisa, a saber: Educação e Comunicação; Educação e Infância; Educação e Movimentos Sociais; Educação e Processos Inclusivos; Educação, Estado e Políticas Públicas; Educação, História e Política; Ensino e Formação de Educadores; Filosofia da Educação; Trabalho e Educação. Há professores atuando em mais de uma linha de pesquisa e uma linha de pesquisa com apenas um professor. A descrição da estrutura curricular permite observar relação entre as linhas, os projetos de pesquisa, a estrutura curricular e as temáticas das dissertações. O conjunto das disciplinas e suas respectivas bibliografias estão atualizados e em consonância com o corpo docente. Considerando-se tais análises, o Programa foi considerado Bom quanto à coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e a proposta. O Programa apresenta projeto em que destaca as estratégias que pretende adotar para enfrentar os desafios da área e atingir seus objetivos atuais e futuros, indicando a existência de uma política de credenciamento e recredenciamento de docentes, não informando, porém, como ocorreu a realização dessa atividade no triênio. O Programa realiza acompanhamento de egressos. Há informações sobre apoio institucional a projeto de capacitação docente, na forma de pós-doutorado e/ou participação em eventos. São detalhadas, na Proposta, atividades de formação adicionais, assim como a existência de estratégias de formação didático-pedagógicas (Seminários internos, estímulo ao pós-doutorado, realização de conferências, eventos, etc.). Sendo assim, o Programa obteve conceito Muito Bom no que respeita ao seu planejamento com vistas ao seu desenvolvimento futuro. Tendo em vista as informações fornecidas, os laboratórios, recursos de informática e biblioteca foram considerados competitivos com as necessidades geradas pelo funcionamento do Programa (Muito Bom).

CORPO DOCENTE

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua	15.00	Bom

Ficha de Avaliação

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.

2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa	30.00	Bom
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30.00	Muito Bom
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	10.00	Bom
2.5. Inserção acadêmica do corpo docente.	15.00	Muito Bom

Comissão: **Bom****Apreciação**

No final do triênio, o Programa contava com 55 docentes, 46 dos quais integrantes do corpo permanente, indicando que não houve excessiva dependência de docentes colaboradores. 73% dos docentes permanentes são doutores em Educação (Bom). Quanto ao aprimoramento do corpo docente permanente, o Programa é avaliado como bom, havendo registro de 5 docentes no pós-doutorado e (60%) dos docentes participou em eventos, havendo registro de cinco docentes realizando pós-doutoramento durante o triênio. O perfil dos docentes permanentes é compatível com as linhas e pesquisa do Programa em parte, visto que, três docentes permanentes têm como área de formação a Engenharia de Produção (Bom). Todos os docentes colaboradores inserem-se em áreas afins das ciências humanas e sociais (Muito Bom). Dos docentes permanentes, 65% lecionaram na pós-graduação (Regular) e 90% orientaram, no triênio, neste nível de ensino (Muito bom). A dimensão do corpo discente em relação aos docentes permanentes foi conceito Bom. Os docentes permanentes foram responsáveis por 60% das disciplinas oferecidas (Regular). Há registro de um professor permanente, em 2009, sem participação em projeto de pesquisa (99%), sendo que nos dois primeiros anos todos participaram. Com relação à quantidade de projetos de pesquisa em que os docentes permanentes se envolveram no triênio, 90% deles respeitaram a exigência da área, ou seja: participação em no máximo 3 projetos, com responsabilidade por, no máximo, 2 projetos (Muito Bom). Houve 95% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa, o que é considerado Muito Bom. Dos projetos de pesquisa, 47% contaram com financiamento (Bom). Os financiamentos se fizeram na forma de auxílio financeiro e bolsas, em especial, de agências de fomento nacionais como a CAPES e o CNPq, estadual como a FAPESC e local como FUNDEPESQUISA da UFSC. Com relação à atuação na graduação o conceito foi Bom. Sendo atribuído, com relação à inserção acadêmica do corpo docente, conceito Muito Bom, na medida em que parte expressiva dos docentes permanentes participou, entre outras, de comissões nacionais e internacionais, consultorias do MEC, consultorias de agências de fomento da ciência, conselhos consultivos de periódicos, consultoria de associação científica, etc.

CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20.00	Muito Bom
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa.	10.00	Fraco
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área	40.00	Bom
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	20.00	Muito Bom
3.5. Participação de discentes em projeto de pesquisa.	10.00	Fraco

Ficha de Avaliação

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa**Comissão:****Bom****Apreciação**

No triênio, o Programa produziu 150 dissertações e 32 teses de doutorado. O número de titulados de mestrado e de doutorado em relação ao conjunto dos docentes permanentes foi Muito Bom. Do total de saída de alunos, 94% ocorreram por titulação, o que é Muito Bom. Do total de concluintes no período, 91% foram orientados por docentes permanentes, índice considerado Muito Bom. A distribuição de defesas por orientadores do corpo permanente no triênio foi atribuída o conceito Bom. O número expressivo de docentes sem orientação no triênio compromete o desempenho do Programa neste item. Do total de docentes do Programa, 56% têm, no triênio, entre três e dez orientandos de pós-graduação (Deficiente). Os resumos das dissertações e teses defendidas mostram adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa (Muito Bom). Todas as bancas foram compostas por doutores, com presença de participantes externos (Muito Bom). O percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes foi de 40% (Bom), enquanto a média de produção bibliográfica e técnica dos discentes por discente matriculado foi 2,19 (Muito Bom). O tempo médio de titulação do mestrado no triênio foi de 28 meses (Muito Bom). O tempo médio de titulação do doutorado no triênio foi de 48 meses (Muito Bom). A porcentagem de alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses e de doutorado em até 48 meses foi de 80% (Muito Bom). Nos projetos de pesquisa, os cadernos de indicadores do triênio não registram nenhuma presença de alunos de graduação, portanto, nenhum projeto de pesquisa apresentou presença de alunos de graduação (Deficiente), 34% tiveram participação de alunos de mestrado (Fraco) e 40% contaram com alunos de doutorado (Deficiente).

PRODUÇÃO INTELECTUAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50.00	Regular
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30.00	Regular
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	20.00	Muito Bom

Comissão:**Regular****Apreciação**

O montante total da produção qualificada do corpo docente permanente, no triênio, foi de 86 produtos em periódicos (A1 – 14; A2 – 11; B1 – 15; B2 – 11; B3 – 18; B4 – 11; e B5 – 6), perfazendo uma média ponderada anual por membros do corpo docente permanente de 37,2. Em relação à produção em livros, o montante total foi de 6 textos integrais (L4 – 0; L3 – 5; L2 – 1; L1 – 0) e 145 capítulos (L4 – 9; L3 – 41; L2 – 90; L1 – 5), compondo uma média ponderada anual por docente permanente de 54,7. Tais valores, em comparação com as médias da área, conferem conceito Regular ao Programa. Cabendo destacar o alto número de periódicos acima de B2, assim como de capítulos de livros situados entre L3 e L2. O percentual de docentes permanentes com, no mínimo, 2 produtos veiculados em periódicos até B2 ou livros, no mínimo L2 foi de 68%, o que é considerado conceito Regular. O número de trabalhos em anais foi inferior ao de capítulos de livros somados a publicação em periódicos. Dos docentes permanentes, 61% publicaram, pelo menos, 6 trabalhos qualificados (Regular). O percentual de docentes permanentes com, no mínimo, 3 produtos qualificados em periódicos até B2 ou livros L2 foi de 68%, o que é considerado conceito Regular. Cabe destacar que nem todos os docentes tiveram produtos em periódicos até B2 (61%). A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 6,3 produtos/docente, valor considerado Muito Bom.

INSCRIÇÃO SOCIAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	55.00	Muito Bom
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30.00	Muito Bom
5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	15.00	Muito Bom

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Avaliação	Comissão:	Muito Bom
-----------	-----------	-----------

Apreciação

O Programa apresenta impacto e inserção educacional e social, por meio de: estabelecimento de parcerias com redes locais, regionais, nacionais e internacionais; formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, consultorias, projetos de extensão, divulgação científica, organização de eventos, participação em sociedades científicas, intercâmbios científico-culturais, desenvolvimento de processos e produtos. O conjunto de tais atividades é considerado Muito Bom. Já com relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, são relatados os seguintes tipos de atividades: participação em sociedades científicas, organização de eventos, editoria, consultorias, entre outras. Assim, o Programa foi considerado Muito Bom no triênio, em relação a este indicador. Na integração e cooperação com outros Programas/Instituições, o Programa relata um conjunto expressivo de intercâmbios com outros Programas/Instituições, nacionais e internacionais. Dentre os intercâmbios e convênios nacionais/regionais destacam-se: Convênio PPGE/UFSC/CAPES/ PROESP; Convênio PPGE/UFSC/UFAM/CNPq; Convênio PROCAD Amazônia (CAPES) – UFSC/UNEMAT; UNIMEP; DINTER entre o PPGE UFSC/PPGCT/ CEFET; Programa de Educação no Campo, dentre outros. Entre os intercâmbios internacionais, situam-se: Convênio CAPES/GRICES - intercâmbio Brasil-Portugal (biênio 2008-2009); Programa de Qualificação Docente no Timor Leste (PQLP); Acordo PPGE/CED/ UFSC/ Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho; Acordo PPGE/CED/UFSC e University of Connecticut/USA; Acordo PPGE/UFSC e Università Cattolica Del Sacro Cuore di Milano, além de atividades de cooperação de alguns professores com instituições internacionais. O conjunto dessas atividades é avaliado como Muito Bom.

A página da Web apresenta a proposta e estrutura do Programa, linhas e projetos de pesquisa, entretanto, há diferença entre as linhas de pesquisa apresentadas no caderno de indicadores referente à Proposta do Programa e as apresentadas como compõe a oferta do curso de mestrado e de doutorado (Bom). Os resumos dos projetos de pesquisa em andamento estão listados. Os dados relativos ao corpo docente, processo de seleção e alguns intercâmbios estão contemplados, assim como a produção bibliográfica docente e discente. Há acesso digital a íntegra de todas as teses e dissertações defendidas desde 2006 (Muito Bom).

Qualidade dos Dados

Quesitos	Qualidade
PROPOSTA DO PROGRAMA	Muito Bom
CORPO DOCENTE	Muito Bom
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	Muito Bom
PRODUÇÃO INTELECTUAL	Muito Bom
INSCRIÇÃO SOCIAL	Muito Bom

Comissão:	Muito Bom
-----------	-----------

Comentário

Os dados de todos os itens são bem apresentados com clareza e detalhamento.

Conceito/Nota CA

Quesitos	Peso	Avaliação Comissão
PROPOSTA DO PROGRAMA	0.00	Muito Bom
CORPO DOCENTE	15.00	Bom
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	35.00	Bom
PRODUÇÃO INTELECTUAL	35.00	Regular
INSCRIÇÃO SOCIAL	15.00	Muito Bom

Data Chancela:	03/09/2010	Conceito Comissão:	Bom
		Nota Comissão:	4

Apreciação

O Programa apresenta qualificação para formação de mestres e doutores na área de Educação, assim como inserção nacional e internacional. Necessita, entretanto, minimizar o número de linhas de pesquisa, visto que há professores atuando em mais de uma linha de pesquisa e linhas de pesquisa com número exíguo de docentes permanentes. A produção bibliográfica necessita ser incrementada, tanto para docentes como para discentes. O Programa atende aos requisitos da área para conceito 4.

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Complementos**Apreciações ou sugestões complementares sobre a situação ou desempenho do programa.**

O Programa atendeu as exigências da Área para obtenção do conceito 4.

Recomendações da Comissão ao Programa.

Recomenda-se que o Programa amplie a produção qualificada com a participação de todos os docentes.

A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa? Não**Justificativa da recomendação de visita ao programa.****A Comissão recomenda mudança de área de avaliação?** Não**Área Indicada:****Justificativa da recomendação de mudança de área de avaliação do programa (em caso afirmativo)****Nota CTC-ES****Data Chancela:** 09/09/2010**Nota CTC-ES:** 4**Apreciação**

O CTC acompanha a área.

Comissão Responsável pela Avaliação:	Sigla IES	
CLARILZA PRADO DE SOUSA	PUC/SP	Coordenador(a) da Área
ELIZABETH FERNANDES DE MACEDO	UERJ	Coordenador(a) Adjunto(a) da Área
ALFREDO MACEDO GOMES	UFPE	Consultor(a)
ALICIA MARIA CATALANO DE BONAMINO	PUC-RIO	Consultor(a)
ANTONIO CHIZZOTTI	PUC/SP	Consultor(a)
BETÂNIA LEITE RAMALHO	UFRN	Consultor(a)
BRUNO PUCCI	UNIMEP	Consultor(a)
DARIO FIORENTINI	UNICAMP	Consultor(a)
EURIZE CALDAS PESSANHA	UFMS	Consultor(a)
FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO	UFMT	Consultor(a)
FLÁVIA OBINO CORRÉA WERLE	UNISINOS	Consultor(a)
GILBERTO LACERDA DOS SANTOS	UNB	Consultor(a)
GUARACIRA GOUVÉA DE SOUSA	UNIRIO	Consultor(a)
IVANY PINTO NASCIMENTO	UFPA	Consultor(a)
JADIR DE MORAIS PESSOA	UFG	Consultor(a)
JANETE MAGALHÃES CARVALHO	UFES	Consultor(a)
JARBAS SANTOS VIEIRA	UFPEL	Consultor(a)
LUIS CARLOS SALES	FUFPI	Consultor(a)
MARCIA SERRA FERREIRA	UF RJ	Consultor(a)
MARIA CECILIA LOREA LEITE	UFPEL	Consultor(a)
MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVÉA	UFMG	Consultor(a)
MARIA LOURDES GISI	PUC/PR	Consultor(a)
MARIA STEPHANOU	UFRGS	Consultor(a)
MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES	UFRP	Consultor(a)
MARILDA APARECIDA BEHRENS	PUC/PR	Consultor(a)
MARILIA COSTA MOROSINI	PUC/RS	Consultor(a)
MARILUCE BITTAR	UCDB	Consultor(a)
NADIA HAGE FIALHO	UNEB	Consultor(a)

Ficha de Avaliação

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Comissão Responsável pela Avaliação:	Sigla IES	
PEDRO LAUDINOR GOERGEN	UNISO	Consultor(a)
ROSA FATIMA DE SOUZA	UNESP/ARAR	Consultor(a)
ROSELI RODRIGUES DE MELLO	UFSCAR	Consultor(a)
SANDRA LÚCIA ESCOVEDO SELLES	UFF	Consultor(a)
SANDRA MARIA ZAKIA LIAN SOUSA	USP	Consultor(a)
SELVA GUIMARÃES FONSECA	UFU	Consultor(a)
VALÉRIA AUGUSTA CERQUEIRA DE MEDEIROS WEIGEL	UFAM	Consultor(a)
WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA	UFC	Consultor(a)

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Período de Avaliação:	2004 a 2006	Etapa:	Avaliação Trienal 2007
Área de Avaliação:	38 - EDUCAÇÃO		
IES:	42002010 - UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA		
Programa:	42002010001P5 - EDUCAÇÃO		
Modalidade:	Acadêmico		

Curso	Nível	Ano Início
EDUCAÇÃO	Mestrado	1970

Dados Disponíveis na Coleta de Dados

Curso	Nível	Ano	Ano	Ano
EDUCAÇÃO	Mestrado	2004	2005	2006

PROPOSTA DO PROGRAMA

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão).	0.00	Muito Bom
Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.	0.00	Muito Bom
Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.	0.00	Muito Bom
Atividades inovadoras e diferenciadas de informação e gestão.	0.00	Bom
Comissão:		Muito Bom

Apreciação

O Programa organiza-se em uma área de concentração "Educação" e 5 linhas de pesquisa: "Curriculo, Ensino e Práticas Escolares"; "Educação e Artes"; "Educação Especial"; "Educação, Política e Cultura"; "Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional". Com relação à coerência, consistência, abrangência e atualização dessas linhas e dos projetos em andamento, o Programa foi Muito Bom no triênio. A descrição da estrutura curricular foi detalhada, permitindo observar a organicidade entre a mesma e a área de concentração, as linhas, os projetos de pesquisa e as temáticas das dissertações. O conjunto das disciplinas e suas respectivas bibliografias é atual e está em consonância com o corpo docente. Considerando-se tais análises, o Programa foi Muito Bom quanto à coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular neste triênio. Tendo em vista as informações fornecidas, os laboratórios, recursos de informática e biblioteca foram compatíveis com as necessidades geradas pelo funcionamento do Programa. Há laboratórios temáticos vinculados ao Centro de Educação, bem como um laboratório de informática bem equipado. O Programa também conta com laboratórios relacionados suas diferentes linhas, com ênfase na área de Artes, e oferece espaços para estudo individual e grupal. Pela descrição, fica evidente que os acervos da biblioteca do Centro de Educação e da biblioteca central da Instituição são adequados. Portanto, a infra-estrutura do Programa foi considerada Muito Boa no triênio. Foi informada a realização de atividades de auto-avaliação, de acompanhamento de egressos e de preparação profissional de docentes. A Proposta do Programa aponta atividades de auto-avaliação como prática permanente. Foram realizados no Programa o I e o II Seminários Internos de Auto-avaliação, um em cada semestre de 2006. Esses seminários tiveram impacto na revisão das ações do Programa, no planejamento de seu desenvolvimento e na sua estrutura acadêmica. Segundo o relato, os egressos do Programa encontram-se nas redes públicas de ensino e em instituições de ensino superior da cidade. Assim, avalia-se o Programa como Bom no item que trata de atividades inovadoras.

CORPO DOCENTE

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência).	15.00	Muito Bom
Adequação da dimensão, composição e dedicação dos DOCENTES PERMANENTES para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa.	20.00	Muito Bom
Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a proposta do programa (especialidade e adequação em relação à proposta do	15.00	Muito Bom

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

programa).

A atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes.	10.00	Muito Bom
Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na GRADUAÇÃO (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de formação de futuros ingressantes na PG.	10.00	Bom
Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.	15.00	Bom
Inserção acadêmica e maturidade do corpo docente.	15.00	Bom

Comissão: Muito Bom**Apreciação**

No final do triênio, o Programa contava com 25 docentes, 23 deles professores permanentes. Dos permanentes, 90% foram titulados na área de Educação (Muito Bom), ai incluídos aqueles que são assim considerados, segundo os critérios da Área. Quanto ao aprimoramento do corpo docente permanente, o Programa é avaliado como Muito Bom, uma vez que 100% tiveram participação em eventos e houve professores em estágio de pós-doutoramento ao longo do triênio. A Proposta indicou a existência de uma política de credenciamento e recredenciamento de docentes (Muito Bom). Dos docentes permanentes, 91% lecionaram na pós-graduação (Muito Bom) e 90% orientaram neste nível de ensino (Bom). Quanto ao envolvimento deles em projetos de pesquisa, no primeiro e no último ano do triênio 100% dos docentes estiveram envolvidos; em 2005 este percentual foi de 96%, o que classifica o Programa no triênio como Bom neste indicador. O corpo docente permaneceu estável, uma vez que 88% dos docentes permanentes em 2004 mantiveram-se nessa condição em 2006 (Muito Bom). Houve uma média de 5,11 estudantes para cada docente permanente, índice considerado Muito Bom. Foi adequado o perfil dos docentes permanentes considerando-se a descrição da área de concentração, das linhas e dos projetos de pesquisa (Muito Bom). Os docentes permanentes foram responsáveis por 100% das disciplinas oferecidas no triênio (Muito Bom). A atuação dos docentes na graduação foi considerada Boa. Isto porque houve concentração de carga horária letiva e de orientação de monografias em dois professores. Um docente lecionou 15 disciplinas e orientou 11 monografias e um outro lecionou 10 disciplinas e orientou 24 monografias. Em 2006, três docentes do Programa não tiveram envolvimento nas atividades de ensino da Graduação. O Caderno da Proposta faz referência a este fato e o justifica em função de se tratar de professores aposentados que retornaram à UFSM por meio de projeto de trabalho voluntário. Estes docentes dedicam-se somente à Pós-Graduação, desenvolvendo pesquisas, ministrando disciplinas, orientando, inclusive, alunos de Iniciação Científica. Em 2004 e em 2005, apenas um professor não atuou na Graduação. Dos docentes permanentes, 88% lecionaram na graduação (Muito Bom) e 83% orientaram neste nível de ensino (Muito Bom). Com relação à quantidade de projetos de pesquisa em que os docentes permanentes se envolveram no triênio, 75% deles respeitaram a exigência da área, ou seja: participação em pelo menos um projeto de pesquisa; participação em no máximo 3 projetos; responsabilidade por, no máximo, 2 projetos (Fraco). Houve 99% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa (Muito Bom). Dos projetos de pesquisa, 69% contaram com financiamento (auxílio financeiro de agências e bolsas de pesquisa do CNPq e da FAPERGS), o que é considerado Muito Bom. Com relação à maturidade do corpo docente, apenas 29% têm mais de 10 anos de titulação e 43% dos professores têm menos de 2 anos de titulação, o que indica que a renovação do corpo docente é intensa. Por essas razões, o Programa foi avaliado como Bom no triênio neste indicador. Quanto à inserção acadêmica, docentes do Programa têm participação em comissões e como pareceristas do CNPq, INEP, MEC e de periódicos, entre outros. Assim, para este indicador, o Programa foi considerado Bom.

CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	15.00	Muito Bom
Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.	15.00	Regular
Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação (neste caso, se a IES possuir graduação na área) na produção científica do programa.	25.00	Muito Bom
Qualidade das Teses e Dissertações: Teses e Dissertações vinculadas a publicações.	15.00	Regular
Qualidade das Teses e Dissertações: Outros Indicadores.	15.00	Regular
Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	15.00	Muito Bom

Comissão: Bom**Apreciação**

No triênio, o Programa produziu 110 dissertações. As titulações de mestrado em relação ao conjunto dos docentes obtiveram o conceito Muito Bom, no triênio. Do total de concluintes no período, 92% foram orientados por docentes permanentes, percentual considerado Muito Bom. A distribuição de defesas por orientador do corpo permanente no triênio foi, em geral, adequada, mas

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

há 3 professores permanentes sem defesa no triênio. Tal situação é considerada Regular. O percentual de discentes orientados por docentes do corpo permanente foi de 98% (Muito Bom). Do total de docentes do Programa, 75% têm até 8 orientandos de pós-graduação (Fraco). A distribuição de orientandos por orientadores do corpo permanente é inadequada. Há excessiva concentração de docentes permanentes sem alunos ou com um número pequeno de alunos sob sua responsabilidade e há docentes que concentram entre 9 e 11 orientandos, cada um. Em relação a esse critério, o Programa foi considerado Regular. O percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes foi de 57% (Muito Bom), enquanto a média da produção bibliográfica e técnica dos discentes foi de 1,98 produtos por aluno (Muito Bom). Dos projetos de pesquisa, 85% contaram com a presença de alunos de graduação (Muito Bom) e 70% tiveram participação de alunos de mestrado (Muito Bom). O percentual de dissertações de mestrado como produtos qualificados em até 2 anos após a defesa foi de 13% (Regular). Os resumos das dissertações defendidas mostram adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa (Muito Bom). As bancas tiveram 100% de doutores em sua composição apenas em 2005 e 2006 (Bom). Em 2004, houve bancas que tiveram mestres como membros. Em 2005 e 2006, nem todas as bancas de mestrado contaram com pelo menos 1 participante externo doutor (Deficiente). O percentual de titulados em relação ao total de saídas foi de 98%, índice considerado Muito Bom. O total de titulados no triênio com relação ao total de matrículas em 2004 atingiu o índice de 97% (Muito Bom). O tempo médio de titulação do mestrado no triênio foi de 28,2 meses (Muito Bom). A porcentagem de alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses foi de 91% (Muito Bom).

PRODUÇÃO INTELECTUAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50.00	Bom
Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa.	30.00	Bom
Outras produções consideradas relevantes (produção, técnica, patentes, produtos etc.)	20.00	Muito Bom

Apreciação	Comissão:	Bom
No triênio, o Programa produziu 295 publicações bibliográficas qualificadas, distribuídas entre periódicos (Internacional A - 6; B - 1; C - 3; Nacional A - 15; B - 7; C - 35; Local A - 14; B - 6; C - 4); livros (Grupo A - 1; Grupo B - 5; Grupo C - 1), capítulos (Grupo A - 14; Grupo B - 31; Grupo C - 14) e trabalhos completos em anais (Internacional A - 9; B - 3; C - 1; Nacional A - 33; B - 51; C - 2; Local - 39). A média ponderada anual referente à produção de livros, capítulos e artigos do corpo docente permanente no triênio foi de 14,87 pontos, considerada Boa. A média ponderada em relação a trabalhos completos em anais do corpo docente permanente foi de 8,05 pontos (Muito Bom). De modo geral, a produção qualificada do Programa não foi centralizada em veículos da própria Instituição (Bom). Dos docentes que se mantiveram permanentes nos 3 anos, 78% publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado por ano em média (Bom). Com relação aos docentes colaboradores, a média do percentual dos que publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado no ano foi 88% (Bom). No mesmo período, 78% dos docentes permanentes tiveram pelo menos 1 produto bibliográfico em periódico ou livro classificado como, no mínimo, Nacional/Grupo B (Bom). A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 14,9 produtos/docente, valor considerado Muito Bom.		

INSERÇÃO SOCIAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	60.00	Regular
Integração e Cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30.00	Bom
Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	10.00	Regular

Apreciação	Comissão:	Regular
No que se refere ao impacto e inserção educacionais e sociais, o Programa informa estar envolvido nos seguintes tipos de atividades: assessoria a secretarias de educação e participação de programas ligados a políticas públicas. O conjunto de tais atividades é considerado Regular. Já com relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, são relatados os seguintes tipos de atividades: organização e realização da Anped - Região Sul e participação de um número pequeno de docentes em sociedades científicas. Assim o Programa foi considerado Regular no triênio em relação a este indicador. Na integração e cooperação com outros programas/instituições, o Programa relata o convênio interinstitucional mantido entre o GPEFICA/UFSM/RS e o CEALE/UFMG/MG através do projeto "Laboratório de Alfabetização: Repensando a formação de professores". No entanto, as informações não apresentam maior detalhamento e não há registro de evidências de impactos concretos. O conjunto dessas atividades foi avaliado como Bom. A página Web do Programa contém informações sobre: proposta e estrutura do Programa, linhas e projetos de pesquisa, corpo docente e processo de seleção (Muito Bom). Das dissertações defendidas em 2006, apenas os resumos estão disponibilizados, o que é considerado Deficiente.		

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Qualidade dos Dados

Quesitos	Qualidade
<u>PROPOSTA DO PROGRAMA</u>	Muito Bom
<u>CORPO DOCENTE</u>	Muito Bom
<u>CORPO DISCENTE, TESSES E DISSERTAÇÕES</u>	Bom
<u>PRODUÇÃO INTELECTUAL</u>	Bom
<u>INSCRIÇÃO SOCIAL</u>	Bom

Comissão:**Bom****Apreciação**

Os dados da maioria dos itens são bem apresentados, com clareza e detalhamento. Merece destaque a redação da Proposta do Programa, que permite visualizar adequadamente o funcionamento da grade curricular. Como já ressaltado anteriormente, sugere-se maior cuidado em relação a dois aspectos: na elaboração dos resumos das dissertações, de modo particular no que se refere à necessidade de exposição dos conceitos e autores que fundamentaram teoricamente as pesquisas e na disponibilização na página Web da íntegra das dissertações defendidas a partir de 2006.

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Conceito CA

Quesitos	Pesos	Avaliação Comissão
PROPOSTA DO PROGRAMA	0.00	Muito Bom
CORPO DOCENTE	30.00	Muito Bom
CORPO DISCENTE,TESES E DISSERTAÇÕES	30.00	Bom
PRODUÇÃO INTELECTUAL	30.00	Bom
INSCRIÇÃO SOCIAL	10.00	Regular
Data Chancela: 27/08/2007	Nota Comissão:	Bom
		Conceito: 4

Apreciação

Trata-se de um Programa que obteve conceitos Muito Bom e Bom em quatro dos cinco quesitos. Destacam-se, no triênio, a composição do corpo docentes, a atividade docente e a distribuição da carga letiva. No entanto, a produção intelectual, a inserção inserção educacional e social e a visibilidade do Programa precisam ser melhoradas. O conjunto de tais fatores justifica sua avaliação com o CONCEITO 4.

Ficha de Avaliação

Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa**Complementos****Apreciações ou sugestões complementares sobre a situação ou desempenho do programa.****Recomendações da Comissão ao Programa.**

- Especificar melhor a relação das dissertações com as linhas e projetos de pesquisa.
- Distribuir de forma mais harmônica os encargos de orientação.
- Garantir a presença de doutores externos ao Programa na composição das bancas.
- Incrementar a produção bibliográfica do corpo docente permanente, em periódicos qualificados e em livros de ampla circulação.
- Incentivar a produção discente.
- Evitar que os docentes participem de projetos de pesquisa em número superior ao indicado pela área.
- Detalhar as ações do Programa relativas ao item "Integração e Cooperação com outros Programas/Instituições"
- Disponibilizar na Web o texto integral das dissertações defendidas até 2006.

A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa? Não**Justificativa da recomendação de visita ao programa.****A Comissão recomenda mudança de área de avaliação?** Não**Área Indicada:****Justificativa da recomendação de mudança do programa**

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Conceito CTC**Data Chancela:** 09/10/2007**Conceito:** 4**Apreciação**

O CTC endossa o parecer e a nota propostos pela Comissão de Área.

Comissão Responsável pela Avaliação:	Sigla IES	
ROBERT EVAN VERHINE	UFBA	Representante da Área
ALFREDO MACEDO GOMES	UFPE	
ALICIA MARIA CATALANO DE BONAMINO	PUC-RIO	
ANNA MARIA PESSOA DE CARVALHO	USP	
CECILIA MARIA ALDIGUERI GOULART	UFF	
CLARILZA PRADO DE SOUSA	PUC/SP	
ELIZABETH FERNANDES DE MACEDO	UERJ	
EMILIA FREITAS DE LIMA	UFSCAR	
FLÁVIA OBINO CORRÉA WERLE	UNISINOS	
GRAÇA APARECIDA CICILLINI	UFU	
JACQUES THERRIEN	UFC	
JÚLIO ROMERO FERREIRA	UNIMEP	
LUIS ENRIQUE AGUILAR	UNICAMP	
MARIA APARECIDA PAIVA SOARES DOS SANTOS	UFMG	
MARÍLIA GOUVEA DE MIRANDA	UFG	
MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR	UFMS	
NARA MARIA GUAZZELLI BERNARDES	PUC/RS	
ROSA FATIMA DE SOUZA	UNESP	
ROSA MARIA BUENO FISCHER	UFRGS	
VALÉRIA AUGUSTA CERQUEIRA DE MEDEIROS WEIGEL	UFAM	

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Período de Avaliação: 2007 a 2009 **Etapa:** Avaliação Trienal 2010
Área de Avaliação: 38 - EDUCAÇÃO
IES: 42002010 - UFSM - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Programa: 42002010001P5 - EDUCAÇÃO
Modalidade: Acadêmico

Curso	Nível	Ano Início	Ano Início
EDUCAÇÃO	Doutorado		2008
	Mestrado	1970	

Dados Disponíveis na Coleta de Dados

Curso	Nível	Ano	Ano	Ano
EDUCAÇÃO	Doutorado		2008	2009
	Mestrado	2007	2008	2009

PROPOSTA DO PROGRAMA

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	60.00	Muito Bom
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	30.00	Muito Bom
1.3. Infra-estrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	10.00	Muito Bom

Apreciação	Comissão:	Muito Bom
O Programa organiza-se em uma área de concentração "Educação" e nas seguintes linhas de pesquisa: "Educação e Artes", "Educação Especial"; "Práticas Escolares e Políticas Públicas" e "Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional". Conta ainda com 18 Grupos de Pesquisa que irradiam as atividades de investigação. As linhas de pesquisa e os projetos em andamento são consistentes, abrangentes e atualizados. A relação dos projetos com as linhas de pesquisa em que se inserem é Muito Bom no triênio. A descrição da estrutura curricular foi detalhada, permitindo observar a organicidade entre as linhas, os projetos de pesquisa, a estrutura curricular e as temáticas das dissertações. O conjunto das disciplinas e suas respectivas bibliografias é atual e está em consonância com o corpo docente. Considerando-se tais análises, o Programa foi Muito Bom quanto à coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular neste triênio. A proposta do Programa apresenta o projeto em que destaca as estratégias que pretende adotar para enfrentar os desafios da área e atingir seus objetivos atuais e futuros. A Proposta indicou a existência de uma política de credenciamento e recredenciamento de docentes e informou sobre a realização dessa atividade no triênio. O Programa realiza o acompanhamento de egressos. Há informações sobre apoio institucional a projeto de capacitação docente, na forma de pós-doutorado e/ou participação em eventos. Sendo assim, o Programa obteve Muito Bom no que respeita ao seu planejamento com vistas ao seu desenvolvimento futuro. Tendo em vista as informações fornecidas, os laboratórios, recursos de informática e biblioteca foram compatíveis com as necessidades geradas pelo funcionamento do Programa. Em termos de infra-estrutura, o Programa pode ser considerado Muito Bom no triênio.		

CORPO DOCENTE

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	15.00	Muito Bom

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

<u>2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa</u>	30.00	Muito Bom
<u>2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.</u>	30.00	Muito Bom
<u>2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.</u>	10.00	Muito Bom
<u>2.5. Inserção acadêmica do corpo docente.</u>	15.00	Bom

Comissão: **Muito Bom**

Apreciação

No final do triênio, o Programa contava com 33 docentes, 32 dos quais integrantes do corpo permanente, indicando que não houve dependência de docentes colaboradores. O perfil dos docentes permanentes é compatível com as linhas e pesquisa do Programa, assim como o dos não permanentes. Quanto ao aprimoramento do corpo docente permanente, o Programa é avaliado como Muito Bom, uma vez que 100% tiveram participação em eventos, havendo registro de que quatro realizaram estágio de pesquisa ou pós-doutoramento durante o triênio. Dos docentes permanentes, em média, 96% lecionaram na pós-graduação (Muito Bom) e 91% orientaram neste nível de ensino (Muito Bom). A dimensão do corpo discente em relação aos docentes permanentes é considerada Muito Bom. A maioria das disciplinas oferecidas está sob responsabilidade de docentes permanentes. Todos os docentes permanentes participam em projetos de pesquisa, o que é adequado. Com relação à quantidade de projetos de pesquisa em que os docentes permanentes se envolveram no triênio, 96% deles respeitaram a exigência da área, ou seja: participação em no máximo 3 projetos, com responsabilidade por, no máximo, 2 projetos (Muito Bom). Houve 100% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa, o que é considerado Muito Bom. Dos projetos de pesquisa, 81% contaram com financiamento (Muito Bom). A Proposta informa o financiamento na forma de auxílios de agências de nacionais e estaduais como FIFPE, CNPQ, SESU/MEC, INEP/CAPES, SECAD/MEC, FAPERGS. A atuação dos docentes na graduação foi considerada Muito Bom, destacando-se a docência e a orientação. Com relação à inserção acadêmica do corpo docente, foi considerada Muito Bom, na medida em que parte expressiva dos docentes permanentes participam em diretorias de associações, comissões científicas de eventos nacionais, consultorias e comissões nacionais.

CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
<u>3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.</u>	20.00	Muito Bom
<u>3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa.</u>	10.00	Regular
<u>3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área</u>	40.00	Bom
<u>3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.</u>	20.00	Muito Bom
<u>3.5. Participação de discentes em projeto de pesquisa.</u>	10.00	Muito Bom

Comissão: **Muito Bom**

Apreciação

O Programa iniciou o Curso de Doutorado em 2008. No triênio, o Programa produziu 133 dissertações. O número de titulados de mestrado em relação ao conjunto dos docentes permanentes foi Muito Bom. Do total de saída de alunos, 98% se deu por titulação, o que é Muito Bom. Do total de concluintes no período, 93% foram orientados por docentes permanentes, índice considerado Muito Bom. A distribuição de

Ficha de Avaliação

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

defesas por orientador do corpo permanente no triênio foi Bom havendo relativa concentração de docentes permanentes experientes com um número pequeno de alunos sob sua responsabilidade. Do total de docentes do Programa, 79% têm entre três e dez orientandos de pós-graduação (Conceito Regular). Os resumos das dissertações defendidas mostram adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa (Bom). O percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes foi de 69% (Muito Bom), enquanto a média de produção bibliográfica e técnica dos discentes por discente matriculado foi 0,6 (Bom). O tempo médio de titulação do mestrado no triênio foi de 27 meses (Muito Bom). A porcentagem de alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses foi de 100% (Muito Bom). Dos projetos de pesquisa, 54% contaram com a presença de alunos de graduação (Muito Bom) e 91% tiveram participação de alunos de mestrado (Muito Bom) e 100% dos projetos coordenados por professores credenciados no doutorado contaram com alunos de doutorado (Muito Bom).

PRODUÇÃO INTELECTUAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50.00	Muito Bom
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30.00	Bom
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	20.00	Fraco

Apreciação	Comissão:	Bom
-------------------	------------------	------------

O montante total da produção qualificada do corpo docente permanente, no triênio, foi de 172 produtos em periódicos (A1 – 3; A2 – 11; B1 – 18; B2 – 29; B3 – 18; B4 – 52; e B5 – 41), perfazendo uma média ponderada anual por membros do corpo docente permanente de 29. Em relação à produção em livros, o montante total foi de 6 textos integrais (L4 – 0; L3 – 2; L2 – 2; L1 – 2) e 58 capítulos (L4 – 3; L3 – 22; L2 – 26; L1 – 7), compondo uma média ponderada anual por docente permanente de 118. Tais valores, em comparação com as médias da área, conferem conceito Muito Bom ao Programa. O Conceito referente à produção qualificada em anais foi Conceito Muito Bom. Dos docentes permanentes no período, 100% publicaram, pelo menos, 3 trabalhos qualificados. O percentual de docentes permanentes com, no mínimo, 2 produtos (para os docentes do mestrado) e 3 (para os credenciados para o doutorado) veiculados em periódicos até B2 ou livros, no mínimo L2 foi de 77%, o que é considerado Bom. A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 1,8 produtos/docente, valor considerado Fraco.

INSERÇÃO SOCIAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	55.00	Muito Bom
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30.00	Bom
5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	15.00	Muito Bom

Apreciação	Comissão:	Muito Bom
-------------------	------------------	------------------

No que se refere ao impacto e inserção educacionais e sociais, o Programa informa estar envolvido nos seguintes tipos de atividades: parcerias com redes, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, divulgação científica. O conjunto de tais atividades é considerado Muito Bom. Já com relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, são relatados os seguintes tipos de atividades: participação em associações científicas e organização de eventos. Assim, foi considerado Bom no triênio, em relação a este indicador. Na integração/cooperação com outros Programas/Instituições, o Programa relata a cooperação com cinco Programas da região Sul, convenio com a Universidade Tres de Febrero (Argentina), com o Grupo Montevideo (AUGM), com a Universidade de Buenos Aires e com a Universidade de Valencia. O conjunto dessas atividades é avaliado como Muito Bom. A página Web do Programa contém informações sobre a proposta e estrutura do Programa, linhas de pesquisa, corpo docente, processo de seleção e intercâmbios, o que é considerado Muito Bom. As dissertações defendidas no triênio estão

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

disponibilizadas na íntegra (Muito Bom).

Qualidade dos Dados

Quesitos	Qualidade
PROPOSTA DO PROGRAMA	Muito Bom
CORPO DOCENTE	Muito Bom
CORPO DISCENTE, TESSES E DISSERTAÇÕES	Bom
PRODUÇÃO INTELECTUAL	Muito Bom
INSCRIÇÃO SOCIAL	Muito Bom
Comissão:	Muito Bom

Comentário

Os dados de todos os itens são bem apresentados, com clareza e detalhamento. Merece destaque a redação da Proposta do Programa, que permite visualizar adequadamente o funcionamento da grade curricular, especialmente a organização dos grupos de pesquisa, nas respectivas linhas.

Conceito/Nota CA

Quesitos	Peso	Avaliação Comissão
PROPOSTA DO PROGRAMA	0,00	Muito Bom
CORPO DOCENTE	15,00	Muito Bom
CORPO DISCENTE, TESSES E DISSERTAÇÕES	35,00	Muito Bom
PRODUÇÃO INTELECTUAL	35,00	Bom
INSCRIÇÃO SOCIAL	15,00	Muito Bom
Data Chancela:	03/09/2010	Conceito Comissão: Muito Bom
		Nota Comissão: 4

Apreciação

O Programa evolui no triênio na qualificação de suas atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, na inserção nacional e internacional. No entanto, considerando a deliberação do CTC-ES para cursos iniciados no triênio 2007-2009 ("os cursos que ainda não estejam titulando com regularidade não devem ter suas notas elevadas ou rebaixadas") o Programa deve permanecer com a mesma avaliação do triênio anterior.

Complementos

Apreciações ou sugestões complementares sobre a situação ou desempenho do programa.

Recomendações da Comissão ao Programa.

A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa? **Não**

Justificativa da recomendação de visita ao programa.

A Comissão recomenda mudança de área de avaliação? **Não**

Área Indicada:

Justificativa da recomendação de mudança de área de avaliação do programa (em caso afirmativo)

Nota CTC-ES

Data Chancela:	09/09/2010	Nota CTC-ES:	4
-----------------------	-------------------	---------------------	----------

Apreciação

O CTC acompanha a área.

Comissão Responsável pela Avaliação:	Sigla IES	
CLARILZA PRADO DE SOUSA	PUC/SP	Coordenador(a) da Área
ELIZABETH FERNANDES DE MACEDO	UERJ	Coordenador(a) Adjunto(a) da Área
ALFREDO MACEDO GOMES	UFPE	Consultor(a)
ALICIA MARIA CATALANO DE BONAMINO	PUC-RIO	Consultor(a)
ANTONIO CHIZZOTTI	PUC/SP	Consultor(a)

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Comissão Responsável pela Avaliação:	Sigla IES	
BETÂNIA LEITE RAMALHO	UFRN	Consultor(a)
BRUNO PUCCI	UNIMEP	Consultor(a)
DARIO FIORENTINI	UNICAMP	Consultor(a)
EUREZE CALDAS PESSANHA	UFMS	Consultor(a)
FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO	UFMT	Consultor(a)
FLÁVIA OBINO CORRÉA WERLE	UNISINOS	Consultor(a)
GILBERTO LACERDA DOS SANTOS	UNB	Consultor(a)
GUARACIRA GOUVÉA DE SOUSA	UNIRIO	Consultor(a)
IVANY PINTO NASCIMENTO	UFPA	Consultor(a)
JADIR DE MORAIS PESSOA	UFG	Consultor(a)
JANETE MAGALHÃES CARVALHO	UFES	Consultor(a)
JARBAS SANTOS VIEIRA	UFPEL	Consultor(a)
LUIS CARLOS SALES	FUFPI	Consultor(a)
MARCIA SERRA FERREIRA	UFRJ	Consultor(a)
MARIA CECILIA LOREA LEITE	UFPEL	Consultor(a)
MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVÉA	UFMG	Consultor(a)
MARIA LOURDES GISI	PUC/PR	Consultor(a)
MARIA STEPHANOU	UFRGS	Consultor(a)
MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES	UFPR	Consultor(a)
MARILDA APARECIDA BEHRENS	PUC/PR	Consultor(a)
MARILIA COSTA MOROSINI	PUC/RN	Consultor(a)
MARILUCE BITTAR	UCDB	Consultor(a)
NADIA HAGE FIALHO	UNEB	Consultor(a)
PEDRO LAUDINOR GOERGEN	UNISO	Consultor(a)
ROSA FATIMA DE SOUZA	UNESP/ARAR	Consultor(a)
ROSELI RODRIGUES DE MELLO	UFSCAR	Consultor(a)
SANDRA LÚCIA ESCOVEDO SELLES	UFF	Consultor(a)
SANDRA MARIA ZAKIA LIAN SOUSA	USP	Consultor(a)
SELVA GUIMARÃES FONSECA	UFU	Consultor(a)
VALÉRIA AUGUSTA CERQUEIRA DE MEDEIROS WEIGEL	UFAM	Consultor(a)
WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA	UFC	Consultor(a)

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Período de Avaliação: 2004 a 2006 **Etapa:** Avaliação Trienal 2007**Área de Avaliação:** 38 - EDUCAÇÃO**IES:** 40020010 - UTP - UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**Programa:** 40020010002P3 - EDUCAÇÃO**Modalidade:** Acadêmico

Curso	Nível	Ano Início
EDUCAÇÃO	Mestrado	1999

Dados Disponíveis na Coleta de Dados

Curso	Nível	Ano	Ano	Ano
EDUCAÇÃO	Mestrado	2004	2005	2006

PROPOSTA DO PROGRAMA

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão).	0.00	Bom
Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.	0.00	Muito Bom
Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.	0.00	Bom
Atividades inovadoras e diferenciadas de informação e gestão.	0.00	Regular
Comissão:	Bom	

Apreciação

O Programa organiza-se em duas linhas de pesquisa: "Políticas Públicas e Gestão da Educação" e "Práticas Pedagógicas: elementos articuladores". Com relação à coerência, consistência, abrangência e atualização dessas linhas e dos projetos em andamento, o Programa foi Bom no triênio. A descrição da estrutura curricular foi detalhada, permitindo observar, de modo geral, a organicidade entre a mesma e linhas, projetos de pesquisa e temáticas das dissertações. O conjunto das disciplinas e suas respectivas bibliografias é atual e está em consonância com o perfil acadêmico do corpo docente. Considerando-se tais análises, o Programa foi Muito Bom quanto à coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular neste triênio. Tendo em vista as informações fornecidas, embora o acervo da biblioteca não seja detalhado, a própria biblioteca, os laboratórios e recursos de informática foram compatíveis com as necessidades geradas pelo funcionamento do Programa. Portanto, sua infra-estrutura recebeu conceito Bom no triênio. Não foi informada a realização de atividades de preparação profissional de docentes e de planejamento para o desenvolvimento do Programa. Assim, avalia-se o Programa como Regular no item que trata de atividades inovadoras.

CORPO DOCENTE

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência).	15.00	Bom
Adequação da dimensão, composição e dedicação dos DOCENTES PERMANENTES para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação de programa.	20.00	Bom
Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a proposta do programa (especialidade e adequação em relação à proposta do programa).	15.00	Muito Bom
Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes.	10.00	Muito Bom
Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na GRADUAÇÃO (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de formação de futuros ingressantes na PG.	10.00	Muito Bom

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.	15.00	Bom
Inserção acadêmica e maturidade do corpo docente.	15.00	Muito Bom

Comissão:**Bom****Apreciação**

No final do triênio, o Programa contava com 19 docentes, 15 dos quais integrantes do corpo permanente. No triênio, 67% dos permanentes, em média, possuíam titulação na área de Educação (Bom), ai incluídos aqueles que são assim considerados, segundo os critérios da Área. Quanto ao aprimoramento do corpo docente permanente, o Programa é avaliado como Muito Bom, uma vez que 100% tiveram participação em eventos, havendo registro de que um realizou pós-doutoramento durante o triênio. A Proposta não indicou a existência de uma política de credenciamento e recredenciamento de docentes (Deficiente). Dos docentes permanentes, em média, 80% lecionaram na pós-graduação (Bom) e 100% orientaram neste nível de ensino (Muito Bom). Quanto ao envolvimento deles em projetos de pesquisa, nos 2 primeiros anos, 100% estiveram envolvidos, enquanto em 2006 este percentual caiu para 93%, o que classifica o Programa no triênio como Regular neste indicador. O corpo docente permaneceu parcialmente estável, uma vez que 63% dos docentes permanentes em 2004 mantiveram-se nessa condição em 2006 (Regular). Houve uma média de 7,2 estudantes para cada docente permanente, índice considerado Muito Bom. Foi adequado o perfil dos docentes permanentes considerando-se a descrição das áreas de concentração, das linhas e dos projetos de pesquisa (Muito Bom). Foi adequado o perfil dos docentes colaboradores considerando-se a descrição das áreas de concentração, das linhas e dos projetos de pesquisa (Muito Bom). Os docentes permanentes foram responsáveis, em média, por 96% das disciplinas oferecidas anualmente no triênio (Muito Bom). A atuação dos docentes na graduação foi considerada Muito Boa. Isto porque há integração entre os níveis de graduação e pós-graduação. Dos docentes permanentes, em média, 85% lecionaram na graduação (Muito Bom) e 87% orientaram neste nível de ensino (Muito Bom). Com relação à quantidade de projetos de pesquisa em que os docentes permanentes se envolveram no triênio, 93% deles respeitaram a exigência da área, ou seja: participação em pelo menos um projeto de pesquisa; participação em no máximo 3 projetos; responsabilidade por, no máximo, 2 projetos (Bom). Houve 96% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa (Muito Bom). Dos projetos de pesquisa, 8% contaram com financiamento externo (Deficiente). Com relação à maturidade do corpo docente, a maioria possui titulação há 5 anos ou mais, tendo havido renovação em decorrência da integração de novos professores. Por essas razões, o Programa foi avaliado como Muito Bom no triênio. Quanto à inserção acadêmica, há referência à atuação de docentes em consultorias em agências de fomento de âmbito estadual e nacional, comissões nacionais; comissões científicas de eventos de âmbito estadual. Assim, para este indicador, o Programa foi considerado Muito Bom.

CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	15.00	Muito Bom
Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.	15.00	Muito Bom
Participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação (neste caso, se a IES possuir graduação na área) na produção científica do programa.	25.00	Bom
Qualidade das Teses e Dissertações: Teses e Dissertações vinculadas a publicações.	15.00	Fraco
Qualidade das Teses e Dissertações: Outros Indicadores.	15.00	Muito Bom
Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores; tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	15.00	Muito Bom

Comissão:**Bom****Apreciação**

No triênio, o Programa produziu 54 dissertações. As titulações de mestrado em relação ao conjunto dos docentes obtiveram o conceito Muito Bom. Do total de concluintes no período, 96% foram orientados por docentes permanentes, percentual considerado Muito Bom. A distribuição de defesas por orientador do corpo permanente no triênio foi parcialmente equilibrada. Tal situação recebeu o conceito Bom. O percentual de discentes orientados por docentes do corpo permanente foi de 98% (Muito Bom). Do total de docentes do Programa, 100% têm até 8 orientandos de pós-graduação (Muito Bom). A distribuição de orientandos por orientador, embora mostre certa concentração de docentes permanentes com um número maior de alunos sob sua responsabilidade, é em geral adequada. Em relação a esse critério, o Programa foi considerado Bom. O percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes foi de 15% (Deficiente), enquanto a média anual de produção bibliográfica e técnica dos discentes foi de 0,9 produtos por aluno (Bom). Dos projetos de pesquisa, 51% contaram com a presença alunos de graduação (Muito Bom), 79% tiveram participação de alunos de mestrado (Muito Bom). O percentual de dissertações de mestrado, defendidas em 2004, com produtos qualificados em até 2 anos após a defesa foi de 6% (Fraco). Os resumos das dissertações defendidas mostram relativa adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa (Bom). As bancas tiveram 100% de doutores em sua composição (Muito Bom) e contaram com pelo menos 1 participante externo doutor (Muito Bom). O percentual de titulados em relação ao total de saídas foi de 87%, índice considerado Muito Bom. O total de titulados no triênio com relação

 Ficha de Avaliação


Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

ao total de matrículas em 2004 atingiu o índice de 98% (Muito Bom). O tempo médio de titulação do mestrado no triênio foi de 26 meses (Muito Bom). A porcentagem de alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses foi de 100% (Muito Bom).

PRODUÇÃO INTELECTUAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50.00	Muito Bom
Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa.	30.00	Regular
Outras produções consideradas relevantes (produção, técnica, patentes, produtos etc.)	20.00	Muito Bom

 Comissão: **Bom**
Apreciação

No triênio, o Programa produziu 223 publicações bibliográficas qualificadas, distribuídas entre periódicos (Internacional A - 4; B - 3; Nacional A - 2; B - 7; Nacional C - 17; Local A - 2; B - 2; C - 3); livros (Grupo A - 2; Grupo B - 9), capítulos (Grupo A - 28; Grupo B - 42; Grupo C - 4) e trabalhos completos em anais (Internacional A - 7; B - 5; Nacional A - 18; B - 39; C - 18; Local - 10). A média ponderada anual referente à produção de livros, capítulos e artigos do corpo docente permanente no triênio foi de 19,2 pontos, valor considerado Muito Bom. A média ponderada em relação a trabalhos completos em anais do corpo docente permanente foi de 8,8 pontos (Muito Bom). De modo geral, a produção qualificada do Programa não foi centralizada em veículos da própria Instituição (Bom). Dos docentes que se mantiveram permanentes nos 3 anos, 89% publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado por ano em média (Bom). Com relação aos docentes colaboradores, a média do percentual dos que publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado no ano foi zero (Deficiente). No mesmo período, 84% dos docentes permanentes tiveram pelo menos 1 produto bibliográfico em periódico ou livro classificado como, no mínimo, Nacional/Grupo B (Bom). A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 11,3 produtos/docente, valor considerado Muito Bom.

INSERÇÃO SOCIAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	60.00	Regular
Integração e Cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30.00	Regular
Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	10.00	Muito Bom

 Comissão: **Regular**
Apreciação

No que se refere ao impacto e inserção educacionais e sociais, o Programa informa estar envolvido, entre outros, nos seguintes tipos de atividades: parcerias com Instituições Educacionais das redes pública e privada, de diferentes níveis; consultoria à Secretaria de Educação estadual e às secretarias municipais. O conjunto de tais atividades é considerado Regular. Já com relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, são relatados, entre outros, os seguintes tipos de atividades: participação em comissões científicas de eventos de âmbito estadual, participação em associações científicas. Assim, foi considerado Regular no triênio, em relação a este indicador. Na integração e cooperação com outros programas/instituições, o Programa foi avaliado como Regular. A página Web do Programa contém informações sobre proposta e estrutura do Programa, linhas e projetos de pesquisa, financiamentos, produção bibliográfica, corpo docente, processo seletivo, intercâmbios, o que é considerado Muito Bom. Das dissertações defendidas em 2006, 100% estão disponibilizadas na íntegra (Muito Bom).

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa**Qualidade dos Dados**

Quesitos	Qualidade
PROPOSTA DO PROGRAMA	Regular
CORPO DOCENTE	Bom
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	Bom
PRODUÇÃO INTELECTUAL	Muito Bom
INSERÇÃO SOCIAL	Bom
Comissão:	Bom

Apreciação

De modo geral, os dados foram bem apresentados, embora a Proposta do Programa seja prolixo em relação a alguns itens e sucinta em outros, dificultando a captação das informações. Destaque-se a adequação dos dados da produção intelectual.

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa**Conceito CA****Quesitos**

	Pesos	Avaliação Comissão
PROPOSTA DO PROGRAMA	0.00	Bom
CORPO DOCENTE	30.00	Bom
CORPO DISCENTE,TESES E DISSERTAÇÕES	30.00	Bom
PRODUÇÃO INTELECTUAL	30.00	Bom
INSERÇÃO SOCIAL	10.00	Regular
Data Chancela: 27/08/2007	Nota Comissão:	Bom
	Conceito:	4

Apreciação

Trata-se de um Programa que obteve conceito Bom nos quesitos I. Proposta do Programa, II. Corpo Docente, III. Corpo discente, teses e dissertações, IV. Produção Intelectual. Destaca-se a média anual de produção bibliográfica qualificada que recebeu o conceito Muito Bom. O conjunto de tais fatores justifica sua avaliação com o CONCEITO 4.

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Complementos**Apreciações ou sugestões complementares sobre a situação ou desempenho do programa.****Recomendações da Comissão ao Programa.**

- a) Explicitar a política de credenciamento e recredenciamento de docentes. #####
- b) Garantir que todos os docentes permanentes participem de projetos de pesquisa atendendo aos critérios estabelecidos pela Área #####
- c) Ampliar o número de discentes autores. #####
- d) Realizar ações com vistas a ampliar a integração e cooperação com outros Programas.

A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa? Não**Justificativa da recomendação de visita ao programa.****A Comissão recomenda mudança de área de avaliação?** Não**Área Indicada:****Justificativa da recomendação de mudança do programa**

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa**Conceito CTC****Data Chancela:** 09/10/2007**Conceito:** 4**Apreciação**

O CTC endossa o parecer e a nota propostos pela Comissão de Área.

Comissão Responsável pela Avaliação:	Sigla IES	
ROBERT EVAN VERHINE	UFBA	Representante da Área
ALFREDO MACEDO GOMES	UFPE	
ALICIA MARIA CATALANO DE BONAMINO	PUC-RIO	
ANNA MARIA PESSOA DE CARVALHO	USP	
CECILIA MARIA ALDIGUERI GOULART	UFF	
CLARILZA PRADO DE SOUSA	PUC/SP	
ELIZABETH FERNANDES DE MACEDO	UERJ	
EMÍLIA FREITAS DE LIMA	UFSCAR	
FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE	UNISINOS	
GRAÇA APARECIDA CICILLINI	UFU	
JACQUES THERRIEN	UFC	
JÚLIO ROMERO FERREIRA	UNIMEP	
LUIS ENRIQUE AGUILAR	UNICAMP	
MARIA APARECIDA PAIVA SOARES DOS SANTOS	UFMG	
MARÍLIA GOUVEA DE MIRANDA	UFG	
MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR	UFMS	
NARA MARIA GUAZZELLI BERNARDES	PUC/RS	
ROSA FATIMA DE SOUZA	UNESP	
ROSA MARIA BUENO FISCHER	UFRGS	
VALÉRIA AUGUSTA CERQUEIRA DE MEDEIROS WEIGEL	UFAM	

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa**Período de Avaliação:** 2007 a 2009 **Etapa:** Avaliação Trienal 2010**Área de Avaliação:** 38 - EDUCAÇÃO**IES:** 40020010 - UTP - UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**Programa:** 40020010002P3 - EDUCAÇÃO**Modalidade:** Acadêmico

Curso	Nível	Ano Início
EDUCAÇÃO	Mestrado	1999

Dados Disponíveis na Coleta de Dados

Curso	Nível	Ano	Ano	Ano
EDUCAÇÃO	Mestrado	2007	2008	2009

PROPOSTA DO PROGRAMA

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	60.00	Muito Bom
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	30.00	Bom
1.3. Infra-estrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	10.00	Muito Bom

Comissão: Muito Bom**Apreciação**

O Programa organiza-se em duas linhas de pesquisa, que são: "Políticas Públicas e Gestão da Educação" e "Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores". As linhas de pesquisa e os projetos em andamento são consistentes, abrangentes e atualizados. A relação dos projetos com as linhas de pesquisa em que se inserem obteve conceito Muito Bom. A descrição da estrutura curricular foi detalhada, permitindo observar organicidade entre as linhas, os projetos de pesquisa, a estrutura curricular e as temáticas das dissertações. O conjunto das disciplinas e suas respectivas bibliografias é atual e está em consonância com o corpo docente. Considerando-se tais análises, o Programa foi Muito Bom quanto à coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular neste triênio. A proposta do Programa não destaca as estratégias que pretende adotar para enfrentar os desafios da área e atingir seus objetivos atuais e futuros. A Proposta indica a existência de uma política de credenciamento e recredenciamento de docentes e informou sobre a realização dessa atividade no triênio. O Programa realiza acompanhamento de egressos por meio da criação do NEPPET (Núcleo de Egressos do PPGED da UTP). Há pouca informação sobre apoio institucional a projeto de capacitação docente, na forma de pós-doutorado e/ou participação em eventos. Sendo assim, o Programa obteve Bom no que respeita ao seu planejamento com vistas ao seu desenvolvimento futuro. Tendo em vista as informações fornecidas, os laboratórios, recursos de informática e biblioteca foram compatíveis com as necessidades geradas pelo funcionamento do Programa. Em termos de infra-estrutura, o Programa pode ser considerado Muito Bom no triênio.

CORPO DOCENTE

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	15.00	Muito Bom
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa	30.00	Muito Bom

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30.00	Bom
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	10.00	Muito Bom
2.5. Inserção acadêmica do corpo docente.	15.00	Bom

Comissão: Muito Bom

Apreciação

No final do triênio, o Programa contava com 13 docentes, 12 dos quais integrantes do corpo permanente, indicando que não houve dependência de docentes colaboradores. O perfil dos docentes permanentes é compatível com as linhas e pesquisa do Programa, assim como o dos não permanentes. Quanto ao aprimoramento do corpo docente permanente, o Programa é avaliado como Bom, uma vez que tiveram significativa participação em eventos, mas não houve registro de docentes que tenham realizado pós-doutorado ou estágio de pesquisa no triênio. Dos docentes permanentes, 100% lecionaram na pós-graduação (Muito Bom) e 100% orientaram neste nível de ensino (Muito Bom). A dimensão do corpo discente em relação aos docentes permanentes obteve conceito Muito Bom (7.6). A ampla maioria das disciplinas oferecidas está sob a responsabilidade de docentes permanentes. Todos os docentes permanentes participam em projetos de pesquisa, o que é adequado. Quanto ao envolvimento deles em projetos de pesquisa, 100% estiveram envolvidos, o que classifica o Programa no triênio como Muito Bom neste indicador. Com relação à quantidade de projetos de pesquisa em que os docentes permanentes se envolveram no triênio, 89% deles respeitaram a exigência da área, ou seja: participação em no máximo 3 projetos, com responsabilidade por, no máximo, 2 projetos (Bom). Houve 100% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa, o que é considerado Muito Bom. Dos projetos de pesquisa, 21% contaram com financiamento (Fraco). A atuação dos docentes na graduação obteve conceito Muito Bom, destacando-se a docência e a orientação. Com relação à inserção acadêmica do corpo docente, esta obteve conceito Bom, na medida em que parte dos docentes permanentes participa de grupos de pesquisa interinstitucionais, organiza eventos científicos e emite pareceres para periódicos e eventos qualificados.

CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	20.00	Muito Bom
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa.	10.00	Bom
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área	40.00	Muito Bom
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	20.00	Muito Bom
3.5. Participação de discentes em projeto de pesquisa.	10.00	Muito Bom

Comissão: Muito Bom

Apreciação

O Programa teve o curso de Doutorado aprovado em 2009, razão pela qual este não foi considerado na avaliação. No triênio, o Programa produziu 70 dissertações. O número de titulados de mestrado em relação ao conjunto dos docentes permanentes foi Muito Bom. Do total de saída de alunos, 86% se deu por titulação, o que é Muito Bom. Do total de concluintes no período, 87% foram orientados por docentes permanentes, índice considerado Muito Bom. A distribuição de defesas por orientador do corpo permanente no triênio obteve conceito Muito Bom. Do total de docentes do Programa, 82% têm entre três e dez orientandos de pós-graduação (Regular). Os resumos das dissertações defendidas mostram adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa (Muito Bom).

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Todas as bancas foram compostas por doutores e possuíam membros externos (um para o mestrado) (Muito Bom). O percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes foi de 47% (Bom), enquanto a média de produção bibliográfica e técnica dos discentes por discente matriculado foi 1,3 (Muito Bom). O tempo médio de titulação do mestrado no triênio foi de 28 meses (Muito Bom). A porcentagem de alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses foi de 83% (Muito Bom). Dos projetos de pesquisa, 43% contaram com a presença de alunos de graduação (Bom) e 78% tiveram participação de alunos de mestrado (Muito Bom).

PRODUÇÃO INTELECTUAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50.00	Muito Bom
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30.00	Muito Bom
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	20.00	Muito Bom

Apreciação	Comissão:	Muito Bom
-------------------	------------------	------------------

O montante total da produção qualificada do corpo docente permanente, no triênio, foi de 60 produtos em periódicos (A1 – 3; A2 – 6; B1 – 17; B2 – 7; B3 – 15; B4 – 8; e B5 – 4), perfazendo uma média ponderada anual por membros do corpo docente permanente de 94. Em relação à produção em livros, o montante total foi de 10 textos integrais (L4 – 2; L2 – 4; L1 – 4) e 41 capítulos (L4 – 2; L3 – 14; L2 – 19; L1 – 6), compondo uma média ponderada anual por docente permanente de 63. Tais valores, em comparação com as médias da área, conferem conceito Muito Bom ao Programa. O conceito referente à produção qualificada em anais foi Muito Bom. Dos docentes permanentes no período, 100% publicaram, pelo menos, 3 trabalhos qualificados. O percentual de docentes permanentes com, no mínimo, 2 produtos veiculados em periódicos até B2 ou livros, no mínimo L2 foi de 90%, o que é considerado Muito Bom. A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 14 produtos/docente, valor considerado Muito Bom.

INSERÇÃO SOCIAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	55.00	Muito Bom
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30.00	Bom
5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	15.00	Muito Bom

Apreciação	Comissão:	Muito Bom
-------------------	------------------	------------------

No que se refere ao impacto e inserção educacionais e sociais, o Programa informa estar envolvido em atividades como assessorias às escolas e às secretarias de educação, em especial à Secretaria do Estado de Educação do Paraná, projetos de extensão e ações de formação continuada de professores, além de apresentar destacada importância na formação de mestres nesse Estado. O conjunto de tais atividades é considerado Muito Bom. Já com relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, são relatados os seguintes tipos de atividades: organização de eventos, atuação em comissões editoriais e na formulação de pareceres junto a periódicos e editoras qualificadas. Assim, foi considerado Bom no triênio, em relação a este indicador. Na integração e cooperação com outros Programas/Instituições, o Programa relata parcerias e intercâmbios com instituições nacionais e estrangeiras, destacando a proposta de MINTER com a Universidade Tecnológica Federal/Campus Pato Branco já aprovada pela Capes. O conjunto dessas atividades é avaliado como Bom. A página Web do programa contém informações sobre a estrutura curricular do programa, o corpo docente, as linhas, grupos e projetos de pesquisa, a produção bibliográfica e o processo de seleção, entre outras, o que é considerado Muito Bom. As dissertações defendidas no triênio estão disponibilizadas na íntegra (Muito Bom).

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa**Qualidade dos Dados**

Quesitos	Qualidade
PROPOSTA DO PROGRAMA	Muito Bom
CORPO DOCENTE	Muito Bom
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	Muito Bom
PRODUÇÃO INTELECTUAL	Muito Bom
INSCRIÇÃO SOCIAL	Muito Bom
Comissão:	Muito Bom

Comentário

Os dados de todos os itens são apresentados de forma detalhada, permitindo visualizar adequadamente o funcionamento da grade curricular e a organização das linhas de pesquisa. Recomenda-se maior cuidado na formatação da proposta, de modo a explicitar mais claramente os aspectos de natureza qualitativa a serem avaliados.

Conceito/Nota CA

Quesitos	Peso	Avaliação Comissão	
PROPOSTA DO PROGRAMA	0,00	Muito Bom	
CORPO DOCENTE	15,00	Muito Bom	
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	35,00	Muito Bom	
PRODUÇÃO INTELECTUAL	35,00	Muito Bom	
INSCRIÇÃO SOCIAL	15,00	Muito Bom	
Data Chancela:	03/09/2010	Conceito Comissão:	Muito Bom
Nota Comissão:	4		

Apreciação

O Programa evoluiu no triênio na qualificação de suas atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, na inserção nacional e internacional. No entanto, considerando a deliberação do CTC-ES para cursos iniciados no triênio 2007-2009 ("os cursos que ainda não estejam titulando com regularidade não devem ter suas notas elevadas ou rebaixadas") o Programa deve permanecer com a mesma avaliação do triênio anterior.

Complementos**Apreciações ou sugestões complementares sobre a situação ou desempenho do programa.**

O Programa demonstrou significativo crescimento no triênio, ampliando, especialmente, a produção qualificada em periódicos e em livros. Deve trabalhar no sentido de consolidar os bons resultados, ampliando os financiamentos dos projetos de pesquisa e a qualificação docente.

Recomendações da Comissão ao Programa.

A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa? Não

Justificativa da recomendação de visita ao programa.

A Comissão recomenda mudança de área de avaliação? Não

Área Indicada:

Justificativa da recomendação de mudança de área de avaliação do programa (em caso afirmativo)

Nota CTC-ES

Data Chancela:	09/09/2010	Nota CTC-ES:	4
-----------------------	-------------------	---------------------	----------

Apreciação

O CTC acompanha a área.

Comissão Responsável pela Avaliação:	Sigla IES	
CLARILZA PRADO DE SOUSA	PUC/SP	Coordenador(a) da Área
ELIZABETH FERNANDES DE MACEDO	UERJ	Coordenador(a) Adjunto(a) da Área
ALFREDO MACEDO GOMES	UFPE	Consultor(a)
ALICIA MARIA CATALANO DE BONAMINO	PUC-RIO	Consultor(a)
ANTONIO CHIZZOTTI	PUC/SP	Consultor(a)

Ficha de Avaliação



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Comissão Responsável pela Avaliação:	Sigla IES	
BETÂNIA LEITE RAMALHO	UFRN	Consultor(a)
BRUNO PUCCI	UNIMEP	Consultor(a)
DARIO FIORENTINI	UNICAMP	Consultor(a)
EURIZE CALDAS PESSANHA	UFMS	Consultor(a)
FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO	UFMT	Consultor(a)
FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE	UNISINOS	Consultor(a)
GILBERTO LACERDA DOS SANTOS	UNB	Consultor(a)
GUARACTRA GOUVÉA DE SOUSA	UNIRIO	Consultor(a)
IVANY PINTO NASCIMENTO	UFPA	Consultor(a)
JADIR DE MORAIS PESSOA	UFG	Consultor(a)
JANETE MAGALHÃES CARVALHO	UFES	Consultor(a)
JARBAS SANTOS VIEIRA	UFPEL	Consultor(a)
LUIS CARLOS SALES	FUFPI	Consultor(a)
MARCIA SERRA FERREIRA	UFRJ	Consultor(a)
MARIA CECILIA LOREA LEITE	UFPEL	Consultor(a)
MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVÉA	UFMG	Consultor(a)
MARIA LOURDES GISI	PUC/PR	Consultor(a)
MARIA STEPHANOU	UFRGS	Consultor(a)
MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES	UFPR	Consultor(a)
MARILDA APARECIDA BEHRENS	PUC/PR	Consultor(a)
MARILIA COSTA MOROSINI	PUC/RS	Consultor(a)
MARILUCE BITTAR	UCDB	Consultor(a)
NADIA HAGE FIALHO	UNEB	Consultor(a)
PEDRO LAUDINOR GOERGEN	UNISO	Consultor(a)
ROSA FATIMA DE SOUZA	UNESP/ARAR	Consultor(a)
ROSELMI RODRIGUES DE MELLO	UFSCAR	Consultor(a)
SANDRA LÚCIA ESCOVEDO SELLES	UFF	Consultor(a)
SANDRA MARIA ZAKIA LIAN SOUSA	USP	Consultor(a)
SELVA GUIMARÃES FONSECA	UFU	Consultor(a)
VALÉRIA AUGUSTA CERQUEIRA DE MEDEIROS WEIGEL	UFAM	Consultor(a)
WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA	UFC	Consultor(a)

ANEXO 2- DIRETRIZES PARA QUALIFICAÇÃO DOS DADOS

“A didática constitui o principal ramo de estudo da pedagogia. Investiga os fundamentos, as condições e modos de realização da instrução e do ensino (Libâneo, 2008a). Além disso é uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho com o qual os professores organizam a atividade de ensino, em função da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante”.(PUENTES e LONGAREZI, 2011, p. 165).

Dessa forma, a didática tem a ver com a organização pedagógica e realização da atividade de aprendizagem dos alunos, enquanto processo social de relações com o conhecimento científico para resultar em transformações cognitivas, afetivas e sociais nos alunos.

- Processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento
- Organização do trabalho pedagógico
- Organização do ensino (modos, condições, espaço, tempo)
- Formação didática do professor
- Desenvolvimento didático-pedagógico do professor
- Ensino, práticas pedagógicas, métodos e estratégias de ensino

Campos da Didática: o Disciplinar, o Profissional e o Investigativo (PUENTES e LONGAREZI, 2011, p.168).

- No **Campo Disciplinar** enquadram-se os trabalhos que abordam e discutem questões relativas ao desenvolvimento da didática enquanto disciplina acadêmica, ou seja, relativas ao seu ensino.
- No **Campo Profissional**, trabalhos relacionados à formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos.
- No **Campo Investigativo** pesquisas que se ocupam do estudo do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações entre ambos processos, da prática docente e da produção de conhecimento novo sobre a Didática.

Dimensões da Didática: os Fundamentos, as Condições e os Modos de realização da instrução e do ensino (LONGAREZI e PUENTES, 2011, p.168).

- Os **Fundamentos** consistem no conjunto de saberes, conhecimentos, teorias, tendência, paradigmas, ideias, pensamentos, juízos, discursos, argumentos etc. que obedecem a certas exigências de racionalidade e que são utilizados para justificar, explicar ou embasar as ações didáticas (as condições e os modos), incluindo-se ainda os estudos relacionados ao estado da arte.
- As **Condições** se enquadram em dois tipos: as externas (relacionadas à sociedade, comunidade, família, políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico da escola etc. que condicionam as práticas) e as internas ou relativas à organização do trabalho didático (ambiente educativo: espaço, tempo e recursos), os programas de aprendizagem e o papel educativo do processo docente.
- Os **Modos** incluem os objetivos, o sistema de conteúdos, os métodos, as atividades e estratégias de aprendizagem, bem como a avaliação, isto é as formas e maneiras de se efetivar do ponto de vista metodológico o processo de ensino-aprendizagem.