

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PESQUISAS E PRODUÇÕES EM DIDÁTICA EM TRÊS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DO BRASIL**

LÍLIA MARIA MENDES BERNARDI

UBERABA – MG
2012

LÍLIA MARIA MENDES BERNARDI

**PESQUISAS E PRODUÇÕES EM DIDÁTICA EM TRÊS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

UBERABA – MG

2012

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Bernardi, Lília Maria Mendes.

B456p Pesquisas e produções em didática em três programas de pós-graduação em educação da região sul do Brasil / Lília Maria Mendes Bernardi. – Uberaba, 2012.

124 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2012.

Orientadora: Prof^o. Dr^o. Orlando Fernández Aquino

1. Didática. 2. Pós-graduação em educação. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

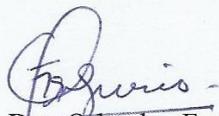
Lília Maria Mendes Bernardi

**PESQUISAS E PRODUÇÕES EM DIDÁTICA EM TRÊS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em 07/12/2012

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Profª Drª Raquel Aparecida Marra de
Madeira Freitas
Pontifícia Universidade Católica de
Goiás – PUC-Goiás



Profª Drª Maria Alzira de Almeida
Pimenta
Universidade de Uberaba - UNIUBE

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

a Deus, pela vida, sabedoria e perseverança;

a meus pais, Leonardo e Laila Maria, pelos caminhos justos e honestos que me ensinaram a buscar, para alcançar o que sou;

a meu esposo e grande companheiro, Felipe, pelo incentivo a desenvolver este trabalho, mesmo sabendo que, em alguns momentos, estaria ausente, ocupada e cansada;

a meus familiares – irmãos, Leonardo Júnior e Luis Fernando; sobrinhos-afilhados; sogros, Adilon e Noely; cunhados e cunhadas – , pelo carinho, pela força e pelo incentivo;

a minhas colegas de trabalho e coordenadoras que compreenderam minhas ausências, e incentivaram-me em meu crescimento profissional;

a minhas alunas, pela compreensão, quando não pude me dedicar mais às aulas, de que este trabalho refletirá em suas aprendizagens;

a meus colegas de mestrado, pelas trocas de conhecimentos e pelas alegrias na caminhada árdua e estressante;

a meus professores do mestrado, pela mediação do conhecimento por mim produzido, pelo meu crescimento pessoal e profissional; e

em especial, a meu orientador, Professor Orlando, pela paciência, pela confiança e pelas orientações metodológicas, fundamentais no percurso desta dissertação.

EPÍGRAFE

*A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo da busca.
Ensinar e aprender não pode dar-se fora da
procura, fora da boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa faz parte do projeto *A Didática no Âmbito da Pós-graduação na Região Sul do Brasil: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010*, apoio PAPER-FAPEMIG-UNIUBE, que, por sua vez, está inserido no projeto, em nível nacional, *A Didática no Âmbito da Pós-Graduação no Brasil: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010*, financiado pelo CNPq. Estas pesquisas desenvolvem um estudo sobre o estado da pesquisa e da produção intelectual na área de didática nos Programas de Pós-graduação em Educação de todo Brasil. Considera-se que esta ciência tem um papel fundamental na formação dos professores. De acordo com estudos precedentes, Libâneo (2010), Longarezi e Puentes (2010) e Sguarezzi (2010), a Didática está vivenciando um esvaziamento em seu campo teórico-científico; o que justifica a necessidade de mais aprofundamento nesta problemática. Desta forma, este estudo tem como objetivo geral analisar o estado das pesquisas e da produção intelectual na área da Didática, no período de 2004 a 2010, em três Programas de Pós-graduação em Educação na região Sul do Brasil. Para sua realização, optamos pela abordagem quanti-qualitativa (mista), na perspectiva dos autores Sampieri (2003), Chizzotti (2010), Gil (2010) e Minayo (2007), e utilizamos a metodologia do estudo de casos múltiplos, Yin (2004), ou estudo de casos coletivo e instrumental (Stake, 1995); citados por André (2005) e outros autores. Para a seleção dos casos, utilizamos os critérios elaborados pelos autores do projeto nacional, que designamos, nesta pesquisa, como Programas de Pós-graduação em Educação “A”, Programas de Pós-graduação em Educação “B” e Programas de Pós-graduação em Educação “C”. Buscamos, na pesquisa bibliográfica, subsídios para a construção da justificativa, do quadro teórico e metodológico que embasaram este estudo. A partir da pesquisa documental, fizemos a análise interpretativa das fichas da CAPES, utilizadas na avaliação dos três Programas e dos currículos Lattes de seus docentes. Como fonte de pesquisa, foram utilizados os sites dos Programas, para análise do histórico, da estrutura curricular, das linhas de pesquisa e da composição do corpo docente. No currículo Lattes, coletamos informações sobre os projetos de pesquisa em que os professores estão inseridos e sobre sua produção intelectual – livros, capítulos de livro, artigos e anais de congressos. No site da CAPES, analisamos as fichas de avaliação trienal de 2007, correspondente aos anos 2004, 2005 e 2006, e da avaliação trienal de 2010, correspondente aos anos 2007, 2008 e 2009. Construímos, também, uma base de dados para o projeto, em nível nacional, com a denominação de cada Programa de Pós-graduação em Educação, suas linhas de pesquisa em Didática, seus projetos, seus professores responsáveis e suas publicações. Nesta base de dados, classificamos as linhas de pesquisa, os projetos e as produções intelectuais dos professores, utilizando o conceito de Didática, seus campos e suas dimensões, como critérios de qualificação. Como resultados, percebemos que há muitos projetos e muitas publicações; contudo, 49,39% dos projetos e 21,88% das produções são da área da Didática, e, concentram-se no campo investigativo e na dimensão dos fundamentos.

Palavras-chave: Didática. Pesquisa e Produção Intelectual. Programa de Pós-graduação em Educação.

ABSTRACT

This research is part of the project *The Didactic in the Scope of Graduation Program* in the south of Brazil: an analysis of the researches and productions in the period of 2004 to 2010, supported by PAPE-FAPEMIG-UNIUBE, which, in turn, is inserted in the project at the national level, *The Didactic in the Scope of Graduation Program* in Brazil: an analysis of researches and productions in the period of 2004 to 2010, financed by CNPq. These researches develop a study about the state of research and the intellectual production in the area of didactic in the Graduation Programs of Education throughout Brazil. It is considered that this science has a key role in teacher formation. According to previous studies of Libâneo (2010), Longarezi and Puentes (2010) and Sguarezzi (2010), the Didactics is experiencing a deflate on its theoretical and scientific field, what justifies the need for going deeper on this issue. This way, this study has as a general aim as analyzing the state of the researches and intellectual production in the area of Didactics in the period from 2004 to 2010 in three Graduation Programs in Education in South Brazil. For its accomplishment, we opted for the quantitative-qualitative approach (mixed), from the perspective of the authors Sampieri (2003), Chizzotti (2010), Gil (2010) and Minayo (2007), and we used the methodology of multiple case study, Yin (2004), or collective and instrumental case study (Stake, 1995), cited by André (2005) and other authors. For the selection of cases, we used the criteria elaborated by the authors of the national project, that we designated in this research, as the Graduating Programs in Education "A", Graduating Programs in Education "B" and Graduating Programs Education in "C". We searched in bibliographic research, subsidies for the construction of the justification, the theoretical and methodological framework that supported this study. From the documental research, we made the interpretative analysis of the records of CAPES, used in the evaluation of the three programs and curricula Lattes of their teachers. As a source of research, it was used the websites of programs, analysis of historical, curricular structure, lines of research and the composition of the faculty. In the Lattes curriculum, we collected information about the research projects in which the professors are inserted and about his intellectual production - books, book chapters, articles and scientific conference proceedings. At the site of CAPES, we analyzed the 2007 triennial assessment corresponding to the years 2004, 2005 and 2006, and 2009. We also built on a database for the project at the national level, with the nomination of each Graduating Program in Education, their lines of research in Didactics, their projects, their responsible professors and their publications. In this database, we classified the research lines, the projects and the intellectual productions of the professors, utilizing the concept of Didactics, their fields and their dimensions, as qualifying criteria. As a result, we realized that there are many projects and many publications; however, 49.39% of the projects and 21.88% of the productions are from the Didactics area, and focusing on the investigative field and the fundamental dimension.

Keywords: Teaching. Research and Intellectual Production. Graduation Program in Education.

SIGLAS

ADA/AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DINTER	Programa de Doutorado Interinstitucional Novas Fronteiras
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidor e Profissionalização Docente
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
PPGE “A”	Programa de Pós-graduação em Educação “A”
PPGE “C”	Programa de Pós-graduação em Educação “B”
PPGE “B”	Programa de Pós-graduação em Educação “C”
PQI	Programa de Qualificação Institucional
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul
RIES	Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior
SQL	Structured Query Language
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal de Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNINCOR	Universidade Vale do Rio Verde
UNIUBE	Universidade de Uberaba

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	Total das linhas de pesquisa.....	99
GRÁFICO 02	Quantidade de docentes por Programas e linhas de Didática.....	101
GRÁFICO 03	Projetos de Didática por programas.....	103
GRÁFICO 04	Projetos de pesquisa por campos da Didática.....	104
GRÁFICO 05	Projetos de pesquisa por dimensões da Didática.....	106
GRÁFICO 06	Produção didática por Programas.....	108
GRÁFICO 07	Produção intelectual por campos da Didática.....	110
GRÁFICO 08	Produção intelectual por dimensões da Didática.....	111
GRÁFICO 09	Produção didática por veículo de publicação.....	112

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Proposta do Programa.....	63
QUADRO 02	Corpo Docente.....	64
QUADRO 03	Corpo Discente, Teses e Dissertações.....	66
QUADRO 04	Produção Intelectual.....	68
QUADRO 05	Publicações.....	68
QUADRO 06	Publicações.....	69
QUADRO 07	Inserção Social.....	70
QUADRO 08	Proposta do Programa.....	74
QUADRO 09	Corpo Docente.....	76
QUADRO 10	Corpo Discente, Teses e Dissertações.....	78
QUADRO 11	Produção Intelectual.....	80
QUADRO 12	Publicações.....	80
QUADRO 13	Publicações.....	81
QUADRO 14	Inserção Social.....	81
QUADRO 15	Proposta do Programa.....	85
QUADRO 16	Corpo Docente.....	86
QUADRO 17	Corpo Discente, Teses e Dissertações.....	88
QUADRO 18	Produção Intelectual.....	90
QUADRO 19	Publicações.....	90
QUADRO 20	Publicações.....	91
QUADRO 21	Inserção Social.....	92

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	Total das linhas de pesquisa.....	98
TABELA 02	Quantidade de docentes por Programas e linhas de Didática.....	99
TABELA 03	Projetos de Didática por Programas.....	102
TABELA 04	Projetos de pesquisa por campos da Didática.....	103
TABELA 05	Projetos de pesquisa por dimensões da Didática.....	105
TABELA 06	Produção didática por Programas.....	107
TABELA 07	Produção intelectual por campos da Didática.....	109
TABELA 08	Produção intelectual por dimensões da Didática.....	110
TABELA 09	Produção didática por veículo de publicação.....	112
TABELA 10	Publicações em revistas Qualis.....	113
TABELA 11	Publicações em livros por tipo de editoras.....	114
TABELA 12	Publicações de capítulos de livros por tipo de editoras.....	115
TABELA 13	Publicações em anais por tipos de eventos.....	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – DIDÁTICA: APROXIMAÇÕES A SEU CAMPO TEÓRICO	16
1.1 Pedagogia e Didática: o fio das diferenças e semelhanças.....	16
1.2 A Didática e seu campo epistemológico.....	24
1.3 O processo de ensino-aprendizagem.....	28
1.4 Os componentes didáticos do processo ensino-aprendizagem.....	31
1.5 Relações entre a Didática e as Didáticas específicas.....	36
1.6 Contribuição entre a Didática e as Didáticas específicas.....	39
CAPÍTULO 2 – DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	42
2.1 Pesquisa e produção da Didática na região Sul do Brasil: um problema ser investigado.....	42
2.2 Uma investigação quanti-qualitativa: da realidade aos dados estatísticos.....	47
2.3 Investigando por meio de um estudo de casos	50
2.4 As três fases do desenvolvimento do estudo de casos	53
CAPÍTULO 3 - CARACTERIZAÇÃO DOS TRÊS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DO BRASIL	61
3.1 Cada caso é um caso: Contextualizando o Programa de Pós-graduação em Educação “A”	61
3.1.1 O Programa de Pós-graduação em Educação “A”: Um olhar sobre a avaliação da CAPES.....	62
3.2 O segundo caso: O Programa de Pós-graduação em Educação “B”.....	71
3.2.1 O Programa de Pós-graduação em Educação “B”: Um olhar sobre a avaliação da CAPES.....	74
3.3 O terceiro caso: O Programa de Pós-graduação em Educação “C”.....	84
3.3.1 O Programa de Pós-graduação “C”: Um olhar sobre a avaliação da CAPES.....	85
3.4 Analisando as observações da avaliação da CAPES nos três Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil.....	93
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS PESQUISAS E PRODUÇÕES DOS TRÊS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DO BRASIL	97
4.1 A presença da Didática nos Programas de Pós-graduação em Educação.....	97
4.2 A temática dos projetos e das pesquisas no campo da Didática: uma análise destes dados.....	101
4.3 A produção intelectual dos docentes dos Programas de Pós-graduação em Educação que foram objeto de estudo.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA O FICHAMENTO	125
ANEXO A – DIRETRIZES PARA QUALIFICAÇÃO DOS DADOS	126

INTRODUÇÃO

De formação montessoriana, da educação infantil ao ensino médio, nunca tive dificuldade de aprendizagem. Contudo, percebia que nem todos os colegas eram como eu, e não compreendia diferenças na forma de ensinar e de aprender.

Fui me identificando com a docência, na própria escola em que estudava. Nos intervalos, apreciava ir às salas de educação infantil para brincar e cuidar das crianças. Resolvi então fazer o curso de magistério, de nível médio, simultaneamente com o curso de Pedagogia. Em minha formação de pedagoga, chamou-me a atenção a necessidade de mudanças de paradigmas para atender às diferenças na educação, uma vez que cada criança apresenta um ritmo e uma forma individual de aprender.

Iniciei, ao final da década de 90, a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Em cada turma que passei, vivenciei a individualidade dos aprendizes e percebi a necessidade de adequar a cada um práticas que os levassem a aprender e a se desenvolver. Mas, foi em minha experiência, como professora da educação superior e como supervisora de uma escola da rede municipal de ensino, que passei a compreender a real importância da Didática, como ciência na formação de professores, responsáveis pela aprendizagem dos alunos nas escolas, e o quanto esta disciplina contribui para uma relação efetiva do ensino e da aprendizagem; auxiliando no trabalho de mediação dos conteúdos, na utilização de métodos e de técnicas para que o aluno possa aprender, realmente. Presenciei, também, práticas tradicionais que se perpetuavam, na mesma forma de ensinar tudo e a todos, e docentes que ainda não compreendiam os processos de aprendizagem de um indivíduo. Assim, busquei, no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, conhecimentos, aprofundados, sobre a relação entre a Didática e a formação de professores.

Na linha de pesquisa *Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente*, do Programa de Mestrado da Universidade de Uberaba, inseri-me com outras duas colegas no projeto *A Didática no Âmbito da Pós-graduação na região Sul do Brasil: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010*, apoio PAPE-FAPEMIG-UNIUBE, processo 07/2011. Passei, então, a conhecer outros olhares sobre a formação de professores e o estado em que se encontram as pesquisas nesta área.

A relevância desta temática mostra uma discussão preocupante para toda a comunidade científica. Fazemos parte de um projeto em nível nacional *A Didática no Âmbito da Pós-Graduação no Brasil: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010*, financiado pelo CNPq – EDITAL MCT/CNPq/MEC/CAPES n.º 02/2010 –, cujo problema é atribuído a uma disciplina que tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ainda encontramos índices muito baixos na aprendizagem, o que significa lacunas nas pesquisas sobre a temática.

Na disciplina *Tópicos Especiais sobre Trabalho Docente e Didática*, tive os primeiros contatos com a literatura relacionada a meu tema de pesquisa. Vários autores abordam, em seus estudos, uma preocupação com o campo teórico-científico da Didática, a descaracterização que vem sofrendo, ao longo das pesquisas, e o lugar que vem ocupando. Estudos recentes discutem sobre o ensino da Didática, nos cursos de graduação em Pedagogia (LIBÂNEO, 2010) e nas licenciaturas (SGUAREZI, 2010), e as pesquisas, na pós-graduação (LONGAREZI e PUENTES, 2010), no campo da Didática. Há um grande avanço no campo educacional no que se refere à quantidades de pesquisas. Todavia, ainda são poucas as que se destacam com a preocupação específica sobre o ensino na sala de aula.

Durante as aulas, passei a compreender que o estudo sobre a Didática nos permite entender que o processo de ensino depende de mediações que favoreçam a apropriação do saber pelo aluno, em diferentes áreas do aprendizado, e que o domínio de dispositivos e instrumentos desta mediação é conseguido mediante experimentações, no contexto da escola e da sala de aula. É necessário o uso de instrumentos mediacionais, para desempenhar bem a profissão, que são as bases teórico-conceituais e metodológicas da ciência ensinada, as teorias pedagógicas, e as decorrentes metodologias, os procedimentos e as técnicas de ensino, a serviço da aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2010).

Assim, este trabalho procura analisar o espaço que estão ocupando as pesquisas e as produções em Didática, em três Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil. O tema é recorrente na literatura, e chama a atenção por sua relevância nos dias atuais, quando temos grandes avanços no mundo da ciência. A educação não poderia estar alheia, apesar de seu desenvolvimento constante. Procuram-se, por meio de pesquisas, teorias, práticas e intervenções contribuir para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos escolares.

Sendo a Didática responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, e se, no meio acadêmico, as pesquisas se propõem a uma relevância científica e social, como estão as pesquisas sobre a Didática? Quais os campos e as dimensões da Didática que estão contribuindo para seu avanço no processo de ensino e aprendizagem?

Desta forma, nosso objetivo geral foi analisar o estado da pesquisa e da produção intelectual na área da Didática, no período de 2004 a 2010, em três Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil. Os Programas foram escolhidos conforme os critérios do projeto nacional, o que facilitou a caracterização de cada um, assim como traçar o perfil do objeto pesquisado nestes três programas.

Traçamos como objetivos específicos: caracterizar os três Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil; descrever o estado das pesquisas e das produções em Didática, no período de 2004 a 2010, nos três Programas; e correlacioná-los nestes Programas, o objeto de estudo.

De acordo com os índices do IDEB¹, a região Sul encontra-se em desenvolvimento na educação e apresenta um dos maiores índices nesta avaliação (5,5 nos anos iniciais do ensino Fundamental, 4,3 nos anos finais do ensino Fundamental e 4,0 no Ensino Médio). Assim sendo, esperávamos dados diferentes das pesquisas procedentes. Pressupomos encontrar, nesta região, um maior quantitativo de projetos, pesquisas e produções, em conformidade com o objeto de estudo da Didática; por compreendermos a pós-graduação como um locus privilegiado da pesquisa, e também por nesta região encontrar-se um grande número de Programas em Educação.

O trabalho foi organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro sobre as aproximações do campo da Didática, sua relação com a Pedagogia, seu objeto de estudo, seus pressupostos metodológicos, bem como sua ligação com as Didáticas específicas e sua contribuição para a formação dos professores.

No segundo capítulo, apresentamos a justificativa deste trabalho, a explicação, detalhada, da metodologia, a abordagem utilizada – quanti-qualitativa –, baseada nos autores Chizzotti (2010), Minayo (2007), Sampieri (2003), os passos do estudo de casos múltiplos, apoiado em autores como André (2005), Yin (2004), Stake (1994). O uso da pesquisa documental, conforme Flick (2009), Severino (2008), Oliveira (2007), o preenchimento da base de dados, apoiado na

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador da qualidade da Educação desenvolvido pelo Ministério da Educação. Seus valores variam de 1 a 10, e o objetivo do MEC é que o Brasil alcance o IDEB 6, no Ensino Fundamental I, até 2022. Dados do MEC de 2011.

pesquisa bibliográfica, que serviu para elencar a triangulação Triviños (1987) dos dados alcançados nesta pesquisa.

No terceiro capítulo, procuramos especificar a história de cada Programa de Pós-graduação em Educação estudado, seu contexto e sua identidade. Por meio das fichas de avaliação da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, foi possível apresentar sua singularidade, analisando-se cada quesito e compreendendo por que são tão conceituados e respeitados, no cenário acadêmico da pós-graduação.

No quarto e último capítulo, apresentamos as análises dos resultados encontrados na base de dados, que, auxiliados pelo programa SQL Server, serviram para alcançar nossos objetivos: traçar o estado da pesquisa e a produção em Didática, nestes três Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul.

Em nossa análise, percebemos que os índices apresentados se equiparam com os das pesquisas precedentes. As pesquisas e produções em Didática não estão atendendo a seu objeto de estudo. Do total dos projetos de pesquisa, 49,39% são específicos da Didática, e, das produções, este percentual ainda é menor, 22,29%. Em relação aos campos e às dimensões pesquisa-se muito no campo investigativo e na dimensão dos fundamentos. Há muitas pesquisas, porém aquém da proposta das linhas em Didática, e nelas prevalece a questão teórica sobre a prática.

Esperamos, por meio deste trabalho, contribuir para o conjunto de produções sobre a formação docente, e que se busquem estratégias para se desenvolver pesquisas e produções que atendam aos objetos de estudo de cada ciência; em específico na área da Didática. Além disto, desejamos oferecer um espaço de reflexões sobre as temáticas desenvolvidas nos projetos e nas produções dos pesquisadores para que possam, por meio delas, atender, em maior diversidade, os campos e as dimensões na área da Didática. Almejamos, ainda, no futuro, conhecer estes profissionais para entender o modo como escolhem seus problemas de pesquisa, bem como as exigências a que são submetidos para promover mudanças efetivas na sala de aula.

CAPÍTULO 01 - DIDÁTICA: APROXIMAÇÕES A SEU CAMPO TEÓRICO

O presente capítulo dedica-se a fundamentar, sob o ponto de vista teórico, o problema científico da investigação. Nele é explorado o campo conceitual da Didática, em interface com a Pedagogia, nos aspectos necessários para melhor entendimento do objeto de estudo. A Pedagogia e a Didática são abordadas enquanto ciências que estudam a educação e o processo ensino-aprendizagem, respectivamente. Os conceitos apresentados a seguir compreendem o embasamento científico para a análise qualitativa e quantitativa da pesquisa e da produção na área da Didática nos três Programas de Pós-graduação em Educação, que foram objeto de estudo da pesquisa.

1.1 Pedagogia e Didática: o fio das diferenças e semelhanças

Com os avanços da modernidade, manifesta a cada dia a necessidade de ampliar os conhecimentos. Desse modo, a ciência se ocupa de contribuições que sejam relevantes neste avanço, por isso, a forma como é desenvolvida deve basear-se em critérios que levem a sua cientificidade

a ciência é apenas um produto cultural do intelecto humano que responde a necessidades coletivas concretas – inclusive àquelas considerações artísticas, sobrenaturais e extracientíficas [...] é construída pela aplicação de regras, métodos e técnicas sujeitas a certo tipo de racionalidade convencionalmente aceita por uma pequena comunidade de indivíduos chamados cientistas que, por serem humanos, estão por isso mesmo, sujeitos a motivações, interesses, crenças e superstições, emoções e interpretações de seu desenvolvimento social, cultural e individual. (BORDA, 1988, p. 43-44).

Os conhecimentos gerados das suas experiências é que torna uma implicação teórica para posteriormente tornar-se objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento. Assim, “a ciência, enquanto conteúdo de conhecimentos, só se processa como resultado da articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade” (SEVERINO, 2008, p. 219).

Consideramos assim, Pedagogia e Didática como duas ciências que se trabalham no campo educacional. O conhecimento sobre a especificidade de cada uma delas possibilita

compreender os caminhos que a educação deverá traçar para contribuir nos aspectos educacionais, buscando uma melhoria na qualidade do ensino.

Nas ciências da educação, observam-se numerosas interfaces entre a Pedagogia e a Didática, ainda que essas relações nem sempre tenham sido bem explicitadas. Ambas as ciências ocupam-se dos processos relacionados com a formação dos cidadãos e, de modo geral, com as práticas educativas na sociedade, mas cada uma delas organiza seu campo de ação em diferentes níveis da estruturação dos processos educativos. Ao mesmo tempo, a Pedagogia e a Didática têm objetos de estudo e campos epistemológicos diferentes, apesar de estes se complementarem. Para compreender o campo dessas ciências, é necessário conhecer o que os autores conceituam sobre Pedagogia e sobre Didática. Libâneo (1994, p. 24), menciona a Pedagogia como:

um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social. Uma vez que a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumulados pela prática social da humanidade, cabe à Pedagogia assegurá-lo, orientando-o para finalidades sociais e políticas, e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo.

O autor esclarece que a Pedagogia é um campo que tem como estudo a educação, sendo sua finalidade a formação dos indivíduos para atuar na sociedade. Nesta formação, a ação pedagógica é responsável pela direção tomada rumo ao caminho do conhecimento que deve ser adquirido, ou seja, na preparação do ser humano para a tomada de consciência sobre suas ações políticas e sociais. O pesquisador acrescenta: “O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 30). Para discutir sobre a Pedagogia, outros teóricos da educação mencionam:

A Pedagogia é concebida como ciência da e para a práxis educativa, ela poderá produzir conhecimentos que fundamentam tal prática, delineados a partir dos saberes pedagógicos, construídos pelos docentes. A Pedagogia é o espaço dialético para a compreensão e a operacionalização das articulações entre teoria e prática educativa e nessa direção se organiza como espaço comunicativo à Didática. (FRANCO, 2008, p. 361).

Sobre a especificidade da Pedagogia, são esclarecedores os critérios assumidos por Pimenta e Libâneo, os quais tomam as ideias de Franco. A primeira assume que a Pedagogia é a

Ciência da Educação. Ciência da prática e para a prática. A Pedagogia é um campo de conhecimento específico da prática social da educação. Realiza a reflexão sistemática sobre as práticas educativas, referendando-se como instância orientadora do trabalho pedagógico. (FRANCO, 2008 apud PIMENTA, 2008, p. 359).

Nestes autores, há que se destacar a coincidência de critérios referentes à peculiaridade da Pedagogia como ciência que se nutre da prática educativa, ao mesmo tempo que, como saber científico constituído, transforma-se em orientadora dessa prática humana em diferentes contextos educacionais, sejam eles escolarizados ou não. Outra característica importante da Pedagogia enquanto ciência é que ela estabelece a dialética entre teoria e prática na ação educativa. Também Libâneo reafirma a maioria desses aspectos e inclui alguns novos, ao expressar que a Pedagogia é a

Ciência da Educação: é uma ciência prática cuja fonte é a prática educativa. Investiga a natureza e as finalidades da educação, bem como os meios de formação do indivíduo. Organiza a direção de sentido das práticas educativas. (FRANCO, 2008 apud LIBÂNEO, 2008, p. 359-360).

Em outro momento, Franco (2008, p. 360) afirma que a Pedagogia é a “Ciência da Educação. Tem por objeto o esclarecimento reflexivo e transformador das práxis educativas”. Conforme os autores acima, é possível concluir que a Pedagogia é considerada uma Ciência da Educação, que tem como objeto de estudo a práxis educativa, a qual orienta o trabalho pedagógico voltado para a reflexão entre teoria e prática. Assim, não basta à Pedagogia teorizar sobre o ato pedagógico, nem apenas promover ações para efetivar práticas educativas, ela precisa produzir conhecimentos que façam a ligação entre a teoria e a prática, desenvolvendo, assim, o processo educativo. Em se tratando da Pedagogia, afirma-se que “investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática com base na própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 44 apud FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 66). Conforme a explanação do autor, a Pedagogia procura relacionar a teoria estudada para atuar na prática,

indaga sobre os meios e os fins da educação, propondo um direcionamento de ações para a prática educativa.

Sendo a Pedagogia ciência *da e para* a educação, inclui em seu estudo a educação, a instrução e o ensino. Compõe-se de ramos de estudos próprios, como Teoria da Educação, Didática, Organização Escolar e História da Educação e da Pedagogia. Ao mesmo tempo, busca em outras ciências, como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, dentre outras, os conhecimentos teóricos e práticos que concorrem para o esclarecimento do seu objeto, o fenômeno educativo (LIBÂNEO, 1994). Dessa forma, estudos teóricos ligados à Pedagogia buscam embasamentos em outras ciências para compreensão de alguns fenômenos educacionais, como exemplo, a teoria do desenvolvimento humano, ligado à Psicologia da Educação.

Assim sendo, nenhuma dessas ciências da educação têm o fenômeno educativo tão específico, enquanto problemática, quanto a Pedagogia. Esta passa a inteirar os enfoques parciais tratados nas outras ciências em razão de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos e os saberes dessas ciências convertem-se em saberes pedagógicos (LIBÂNEO, 2010). Firma-se, portanto, a especificidade da Pedagogia quanto a seu objeto de estudo – a educação –, sendo uma ciência voltada para a prática educativa, a qual toma como ponto de partida e chegada de suas investigações. É nesse processo histórico da educação, na perspectiva da Pedagogia histórico-cultural, que se

concebe a escola como uma das instâncias de democratização da sociedade e promotora de inclusão social, cuja função nuclear é a atividade de aprendizagem dos alunos. Por sua vez, a aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos de pensar associados a esses saberes. Ou seja, a escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos. (LIBÂNEO, 2008, p. 248-249).

Segundo o autor, a escola por meio da educação formal, é responsável pela aprendizagem significativa dos alunos, em que a relação entre teorias, prática escolar e sociedade deve proporcionar ao indivíduo saberes que o levem ao desenvolvimento humano e ao processo de cognição, além de formar atitudes e valores que contribuirão para a cidadania.

Quando se fala em Didática, alguns equívocos estão relacionados à sua concepção por parte de certos professores, que reduzem seu trabalho às práticas de ensino e planejamento, domínio de métodos e técnicas ou condutas de professor na classe, tratando-a, assim, apenas como uma disciplina normativa e prescritiva. Veiga (2010) registra em seu estudo *Por dentro da Didática, uma análise de três pesquisas*, quantos equívocos perpetuam-se na atuação em sala de aula, principalmente as fragilidades no ensino de Didática, tais como ênfase na concepção técnico-instrumental e ensino focalizado na teoria em detrimento da prática, fortalecendo a descontextualização dos conteúdos da Didática. Para melhor esclarecimento sobre o que é a Didática, tem-se a explicação de Libâneo (2010, p. 60):

estuda as relações entre ensino e aprendizagem, integrando necessariamente outros campos científicos, especialmente a teoria do conhecimento (que investiga métodos gerais do processo do conhecimento), a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (que investiga os processos internos da cognição), os conteúdos e métodos particulares das ciências e artes ensinadas, os conhecimentos específicos que permitem compreender os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem e do ensino. A didática ocupa-se, portanto, dos saberes referentes à aprendizagem e ensino em conexão direta com as peculiaridades da aprendizagem e ensino das disciplinas escolares.

Para o autor, a Didática possui objeto próprio, que estabelece a relação entre o ensino e a aprendizagem, porém, integra-se a outros campos científicos necessários ao campo de conhecimento, os quais também se preocupam com processos do desenvolvimento humano.

Tendo a Didática como essência, quando se fala nos processos de ensino e aprendizagem, visto que sua relação com outras ciências é muito discutida, para maior esclarecimento partiu-se de algumas definições apresentadas por educadores estrangeiros, que trazem sua contribuição sobre a Didática enquanto ciência. Esse paralelo é apontado no estudo de Libâneo (1994, p. 66):

Vicente Benedito, espanhol (1987):

A didática é – está a caminho de ser – uma ciência e tecnologia que se constrói a partir da teoria e da prática, em ambientes organizados de relação e comunicação intencional, nos quais se desenvolvem processos de ensino e aprendizagem para a formação do aluno.

Renzo Titone, italiano (1974):

Didática é a ciência que tem por objeto específico e formal a direção do processo de ensinar, tendo em vista fins imediatos e remotos de eficiência instrutiva e formativa.

Klingberg, alemão (1978):

A Didática é uma disciplina científica da Pedagogia que se refere às relações regulares entre o ato de ensinar e a aprendizagem.

Danilov, russo (1978):

A didática estuda o processo de ensino, em cujo desenvolvimento ocorre a assimilação dos conhecimentos sistematizados, o domínio dos procedimentos para aplicar tais conhecimentos na prática, e o desenvolvimento das forças cognoscitivas do educando.

É perceptível, por meio dessas citações, que os autores estrangeiros, encontrados tanto na Europa quanto na Ásia, também se preocupam em definir o campo da Didática enquanto ciência. Nos conceitos apresentados, fica clara a finalidade do seu objeto de estudo, o processo de ensino e aprendizagem que se leva a cabo para a formação do educando. A Didática que foi se consolidando desde os anos 80, no Brasil, tem sua identidade epistemológica e explica seu objeto como “o estudo dos processos de ensino e aprendizagem referentes ao ensino de conteúdos específicos, em situações sociais concretas” (LIBÂNEO, 2008, p. 235). O teórico acrescenta:

Define-se como foco da didática o estudo científico dos elementos constitutivos e das condições do ato de ensinar em suas relações com o 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. (LIBÂNEO, 2008, p. 236).

De acordo com o autor, a Didática é uma ciência cujo domínio teórico e prático está na relação entre ensino e aprendizagem, na forma como são trabalhados os conteúdos nas áreas do conhecimento, os métodos utilizados para que o conhecimento seja adquirido. Portanto, preocupa-se com a forma como o professor vai conduzir seu trabalho para que seu aluno aprenda, ou seja, quais métodos e técnicas serão utilizados para que a aprendizagem efetue-se.

Em relação ao conceito da Didática, que em outras épocas já foi considerada como sinônimo da Pedagogia, nota-se a modificação, pois ambas têm interesse no processo de ensino na sala de aula. Pimenta (1997; 1994) considera a Didática como “área de estudo da Pedagogia. Tem em seu objeto a problemática do ensino como prática social. Investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. Mediadora na construção da identidade profissional do professor” (FRANCO, 2008 apud PIMENTA, 2008, p. 359).

Segundo Libâneo (1994; 1998), a “Didática é uma disciplina pedagógica. Tem em seu objeto o ensino como mediação da relação ativa dos alunos com o saber sistemático. Preocupa-se

com os processos de ensino em sua relação com as finalidades educacionais.” (FRANCO, 2008 apud LIBÂNEO, 2008, p. 359-360). Para Franco (2008, p. 360), a Didática é considerada “Uma sub-área da Pedagogia. Tem por objeto a reflexão crítica e transformadora das práticas docentes, pelos próprios sujeitos da prática”.

Verifica-se, nos autores supracitados, o acordo de que a Didática tem seu objeto de pesquisa próprio – questões relativas ao ensino e à aprendizagem. Nenhum deles considera-a como sinônimo da Pedagogia e, sim, como uma área que se ocupa dos processos do ensino e da aprendizagem, ligada ao campo da Pedagogia. É disciplina fundamental na formação profissional e meio de trabalho a partir do qual os professores organizam a atividade de ensino, em função da aprendizagem dos alunos. Em uma perspectiva da atualidade, desenvolvida nos estudos do GEPEDI² sobre a Didática desenvolvimental, tem-se a Didática como uma

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. (LONGAREZI; PUENTES, 2011, p. 10).

De acordo com os autores citados acima, a Didática tem o ensino como intenção e a aprendizagem como uma condição para que esta intenção seja realizada, todavia, é através da apropriação do conhecimento teórico por parte dos educandos que se impulsiona o desenvolvimento humano. Esses autores acrescentam que a Didática “se ocupa do estudo dos princípios mais gerais de organização adequada da atividade de ensino ou instrução, tendo as leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades das idades e as características individuais da aprendizagem, como condição desse processo.” (LONGAREZI; PUENTES, 2011, p. 10).

Portanto, conforme os estudos apontados, concluímos a Didática como uma ciência que possui seu objeto de estudo próprio – o ensino e a aprendizagem – como intenção e condição para o conhecimento, sendo estes ligados ao desenvolvimento das neoformações do indivíduo, requisito essencial para que seja efetuado esse processo.

² Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais, Brasil.

Nos conceitos apontados em relação à Pedagogia e à Didática, nota-se a especificidade de cada uma dessas ciências e que uma complementa a outra, tendo em vista que a Didática superou a perspectiva técnico-instrumental, sendo a concepção da Didática o processo de ensino como prática social, que visa à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Já a Pedagogia firma-se como ciência *da e para a* práxis educativa, que estabelece os contatos entre a teoria e a prática, sendo que esta ciência produzirá conhecimentos para as pesquisas na área de Didática. Essa relação, quando se afirma nos espaços escolares, fica mais clara no apontamento feito por Libâneo (1994, p. 16):

A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social e global é a Pedagogia. Sendo a Didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é, assim, uma disciplina pedagógica.

Segundo o autor, a Pedagogia preocupa-se com os estudos mais generalizados sobre os aspectos educacionais, enquanto a Didática aponta seus estudos para os fenômenos, como objetivos, conteúdos, meios e condições para os aspectos específicos do processo de ensino e aprendizagem na educação.

Nesse sentido, Franco considera necessário ambas na relação com as práticas docentes, cuja responsabilidade é o processo educativo com o conhecimento que será adquirido pelo indivíduo.

Pedagogia e Didática, imbuídas de sua responsabilidade científica e social, caminharem juntas na integração do educativo com o pedagógico e, assim, construirão espaços de significação para as práticas docentes. Afirmo que a consideração da Didática como a teoria da formação e da Pedagogia como ciência *da/para a* práxis pode ser um caminho de esperança. (FRANCO, 2008, p. 367).

A esperança de uma práxis voltada para a qualidade só poderá acontecer a partir do momento em que esses conceitos estiverem claros na formação do profissional que atuará em sala de aula. Este, por sua vez, deverá também possuir conhecimentos científicos sobre sua atuação, sobre como fazer e o que fazer para que a prática pedagógica seja efetivamente eficiente. Ademais, as relações entre Pedagogia e Didática são decisivas para o esclarecimento do problema

científico e do objeto de estudo da presente investigação: as pesquisas e a produção intelectual na área de Didática em três Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil.

1.2 A Didática e seu campo epistemológico

O ensino é considerado uma prática social complexa, pois através da sua transmissão, recorreremos a conhecimentos teóricos, saberes práticos, valores e atitudes. Pimenta (2008, p. 603) comenta:

Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é modificado pela ação e relação dos sujeitos, situados em contextos e, por sua vez, modifica os sujeitos envolvidos nesse processo. Sendo uma área da pedagogia, a didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva, estabelecendo os nexos entre eles.

Para compreender essa prática educacional que é o ensino, torna-se necessário conhecer os contextos sociais, as capacidades e habilidades que se quer desenvolver nos indivíduos, o trabalho realizado pelos docentes, o diálogo efetuado entre os indivíduos desse processo. Assim, Franco (2008, p. 363) esclarece que:

o ensino é uma prática social e que esta prática para ser compreendida e transformada precisa ser dialogada e tecida nos significados que emergem dos práticos, daqueles que a concretizam [...] como prática social, o ensino conforma-se e configura-se em determinadas condições concretas, tais como o contexto institucional; as condições de trabalho dos docentes; suas representações e os sentidos que elaboram sobre seu trabalho.

Nesse sentido, para que aconteça o ensino, é preciso que seja uma atividade intencional, que proporcione condições para que esta ação realize-se, assegure a aprendizagem – na qual há uma relação dinâmica entre quem vai ensinar com aquele que vai aprender – e contribua para ampliar as capacidades cognoscitivas dos alunos. Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem vai sendo consolidada por meio da atividade de ensino que, conforme explica Libâneo (2010, p. 64),

é uma atividade humana, inseparável do processo educativo, cujo desenvolvimento está ligado à transmissão e interiorização da experiência humana generalizada que se manifesta em saberes, teorias científicas, valores, atitudes, técnicas, práticas. O ensino está historicamente ligado a ações de inclusão das crianças nas atividades dos adultos e, em seguida, à adequação da instrução às capacidades de aprender dos alunos. Constitui-se, assim, como um fenômeno histórico-social, um aspecto da realidade a ser investigado, objeto de pesquisa da didática.

Portanto, ninguém aprende sozinho, o ensino está ligado às relações entre as pessoas, com a intencionalidade de que capacidades se quer desenvolver, quais conhecimentos se quer alcançar para que estes possam ajudar a solucionar problemas. Nessa perspectiva, o pensamento de Longarezi e Puentes (2011, p. 13) sintetiza:

podemos afirmar que a **instrução ou o ensino**, enquanto objeto da didática, é uma atividade específica que gera desenvolvimento (o ensino precede o desenvolvimento) quando está direcionado para a zona de desenvolvimento potencial ou possível, por intermédio da assimilação, pela via da resolução de problemas (método), dos conhecimentos (conteúdos invariantes) que estão na base dos conceitos científicos e das ações mentais sobre os quais se produz o pensamento teórico.

Nesse encadeamento de ideias, chega-se à questão epistemológica do campo da Didática, nestas condições, Charlot (2001, p. 17 apud LIBÂNEO, 2010, p. 84) comenta: “só há saber em uma certa relação com o saber, só há aprender em uma certa relação com o aprender”. Nessa perspectiva, é necessário compreender que epistemologia é o estudo crítico e histórico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências, sendo que, no ensino escolar, talvez fosse apropriado falar em “epistemologia aplicada”, como o processo de construção de conceitos, a determinação de seu nível de formulação, os obstáculos epistemológicos, dentre outros. Ao trabalhar o conhecimento científico, deve-se captar, antes e durante, a atividade de ensino, o perfil epistemológico do aluno. A epistemologia de Bachelard (1971) mostra a relação do sujeito na internalização do conhecimento científico, sua relação entre o conhecimento empírico e o movimento do pensamento, as relações entre Didática e epistemologia.

Nos estudos apresentados por autoras portuguesas sobre Bachelard, Libâneo (2010, p. 92) destaca o apontamento de Maria Eduarda Santos, que menciona

a possibilidade de uma pedagogia do conhecimento científico, e mesmo de uma pedagogia da cultura geral, assentada na epistemologia, visando possibilitar a

cada criança, a cada homem, superar seus conhecimentos imediatos, suas representações primeiras, para aceder a conhecimentos mais repensados, mais racionais. (SANTOS, 1991, p. 130 apud LIBÂNEO, 2010, p. 92).

Compreende-se, assim, que o conhecimento que a criança traz é baseado em fatores primários e que, somente por meio da epistemologia aplicada, o ser humano passa a aprimorar e a repensar seu conhecimento de forma mais elaborada. Referindo-se à aprendizagem, Alice Casimiro Lopes, aponta que, pela teoria de Bachelard (1971), entende-se que

aprender é modificar nosso modo habitual de pensar, romper com ele, e depende do aprendizado científico. [...] A aprendizagem deve se dar contra um conhecimento anterior, a partir da desconstrução desse conhecimento. Sabendo quais são os conceitos prévios dos alunos sobre um assunto, o professor ajuda a questioná-los, tendo por base o conhecimento científico. (LOPES, 2007, p. 44 apud LIBÂNEO, 2010, p. 94-95).

Nesse sentido, conforme as citações dos autores, o objetivo geral do ensino é promover e ampliar as capacidades intelectuais dos alunos pela formação do pensamento teórico-científico, que é a capacidade de pensar e atuar com conceitos. O professor, ao planejar o ensino de uma matéria, deve iniciar pela análise do conteúdo, formulando conceitos nucleares, extraindo daí uma estrutura de tarefas de aprendizagem compatíveis com as ações mentais presentes nos processos investigados, que levem à constituição dos objetos de conhecimento da ciência ensinada. Tal objetivo será realmente alcançado a partir do momento em que o professor, enquanto agente transformador, tiver pleno conhecimento de todos esses processos abordados, principalmente, de como acontece a relação entre ensino-aprendizagem. Para essa relação acontecer, o conhecimento deve aliar-se às contribuições das outras áreas, que podem colaborar com a Didática para que ocorra a aprendizagem. Para isso, Libâneo (2010, p. 83-84) esclarece que:

Para se sustentar a ideia de que toda didática supõe uma epistemologia, é preciso admitir que o núcleo do problema didático é o conhecimento, no qual estão implicadas questões lógicas e psicológicas. Isso significa reconhecer os vínculos da didática com uma filosofia, especialmente, com uma posição epistemológica, a despeito do acentuado papel na constituição dessa disciplina da psicologia da educação, da sociologia da educação, da teoria social do currículo e recentemente, da linguística. Com efeito, o conhecimento é o objeto do ensino, e para isso se estrutura a atividade de aprendizagem.

A Didática, enquanto campo da Pedagogia, tem como preocupação a forma como os seus estudos estão contribuindo para o processo de aprendizagem em relação ao conhecimento. Para que fosse possível avaliar e diagnosticar esses procedimentos, instituíram-se campos e dimensões. Dentre os campos, são classificados o investigativo, o profissional e o disciplinar.

Longarezi e Puentes (2010, p. 4) explicam que, no campo disciplinar, “enquadraram-se os trabalhos que abordam e discutem questões relativas ao desenvolvimento da Didática enquanto disciplina acadêmica, ou seja, relativas ao seu ensino”. São trabalhos que abordam em seu contexto assuntos relativos ao ensino, à forma como a disciplina vê seu objeto de estudo. O segundo, o campo profissional, refere-se aos “trabalhos relacionados à formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos”. Encontram-se nesses estudos, trabalhos relativos aos saberes didáticos na formação docente. Por último, o campo investigativo está integrado por “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”. Neste campo mais amplo, estão os trabalhos destinados à relação entre o ensino e a aprendizagem e novos conhecimentos sobre a Didática e sua docência.

Dentre as dimensões, encontram-se os fundamentos, as condições e os modos. A dimensão dos fundamentos procura explicar sobre o estado da arte, os saberes e conhecimentos que se baseiam nas ações didáticas. Longarezi e Puentes (ibid) explicam que 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.

Já a dimensão das condições refere-se àquelas que propiciam o trabalho criativo e ativo dos alunos, bem como o desenvolvimento intelectual destes. As condições são divididas em externas e internas. Nas primeiras, estão o público de investigação, as práticas; nas segundas, o trabalho docente, suas práticas e o espaço em que está inserido. Longarezi e Puentes (ibid) comentam sobre 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.

A dimensão dos modos está integrada pelos planos, programas das matérias, métodos utilizados, bem como pelos meios de ensino, a forma de organização destes, além do papel educativo do processo docente. Para isso, Longarezi e Puentes (ibid) mencionam sobre 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.

Em síntese, Libâneo (2010, p. 68) acrescenta que “a Didática estuda o processo de ensino que consiste nos modos e condições de assegurar aos alunos a interiorização, pelo processo de comunicação, de conhecimentos sistematizados, e o desenvolvimento de suas capacidades mentais”. Logo, os campos, as dimensões e os modos usados para o estudo da Didática serão empregados na investigação para efetivação deste estudo.

1.3 O processo de ensino-aprendizagem

A Didática, conforme mencionado anteriormente, tem como objeto de estudo a relação entre ensino e aprendizagem, sendo este processo fundamental para realização do trabalho pedagógico. Para que essa relação aconteça, é necessário que o profissional da educação tenha conhecimento sobre o assunto, para que desenvolva esse processo de mediação e seja efetivada a aprendizagem que se pretende.

Esse conhecimento faz-se necessário a partir do momento que esta pesquisa apontará em que estado estão os processos de pesquisa e de produção em Didática no âmbito de três Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil, visto que, quando mencionados estudos no campo da Didática, o trabalho com o ensino e a aprendizagem devem estar presentes. Para isso, a relação entre ensino e aprendizagem é apontada por Libâneo (2010, p. 65), que explica:

Vista a aprendizagem como a relação cognitiva do aluno com a matéria de estudo, o ensino não será outra coisa senão a mediação dessa relação em que o aluno avança não apenas do desconhecido para o conhecido, do conhecimento incompleto e impreciso para conhecimentos mais amplos, mas, também, na interiorização de novas qualidades de relações cognitivas com o objeto que está sendo aprendido.

Para o autor, a aprendizagem é um processo de interiorização do aluno sobre o que foi ensinado, conforme a mediação realizada pelo professor para que o conhecimento seja adquirido. O conhecimento também não parte do “nada”, esse é aprimorado, em uma relação do simples ou até do senso comum para um conhecimento mais elaborado, como o científico, que é o objetivo da escola. Portanto, “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Ao contrário, é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 81). Visto que o conhecimento é muito importante nesse processo, pergunta-se: o que é ensino? O que é aprendizagem?

O ensino é o modo que auxiliará como o aluno irá desenvolver seu processo para obter o conhecimento, como serão ampliadas suas capacidades intelectuais para a formação do pensamento, ou seja, como formará seus conceitos. Nessa perspectiva, Libâneo (2010, p. 65) afirma:

O ensino supõe ajudar os alunos a desenvolver capacidades e habilidades cognitivas de modo que dominem conceitos, formem esquemas mentais de interpretação da realidade, aprendam a organizar ou reestruturar o pensamento, a raciocinar logicamente, a argumentar, a solucionar problemas.

Nessa sequência de atividades entre professor e alunos – que caracteriza o processo de ensinar, cujo objetivo é a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades – é que as capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outras) serão aprimoradas, visto que a finalidade desse processo nada mais é que a mediação da relação cognoscitiva entre alunos e as matérias de ensino (LIBÂNEO, 1994). Portanto, ensinar não é apenas transmitir a matéria, é algo que deve levar o aluno ao conhecimento científico, que promova seu desenvolvimento mental, que o auxilie a aprender a pensar (por meio dos conteúdos) a solução de problemas e as ações que contribuam para intervir em seu ambiente.

Ensinar, portanto, é adquirir meios do pensar, através dos conteúdos. Em outras palavras, é desenvolver nos alunos o pensamento teórico, que é o processo através do qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e intervir nas situações concretas da vida prática. (LIBÂNEO, 2010, p. 79).

Outro fator que deve ser considerado no processo de ensinar é o conhecimento sobre desenvolvimento mental do sujeito, como apresentado neste texto, como conceito final de Didática em relação ao seu campo epistemológico.

Ensinar algo supõe conhecer a estrutura da atividade psicológica do sujeito. Com efeito, falamos de um ensino que promove o desenvolvimento mental e, sendo assim, não se pode levar à frente um conteúdo sem considerar os motivos do aluno, as características do seu processo de desenvolvimento. (LIBÂNEO, 2010, p. 81).

Segundo o autor, um novo conteúdo só deve ser introduzido a partir do momento em que o conhecimento necessário a ele esteja assimilado, respeitando as etapas de desenvolvimento do aluno, isto é, a relação entre ensino (o que ensinou) e aprendizagem (o que aprendeu). Assim, as formas de ensinar dependem das formas de aprender, por isso, a referência para as atividades de ensino está na aprendizagem do aluno.

O ensino nesta perspectiva consiste no provimento de atividades desafiadoras que levem o educando a buscar novos conhecimentos. São atividades desafiadoras para que os indivíduos acionem seus processos mentais, num mecanismo ativo de assimilação dos dados do ambiente às estruturas, modificando-as para incorporar esses novos dados, num movimento contínuo de desequilíbrio e equilíbrio. (ANDRÉ e PASSOS, 2002, p. 181).

Nesse sentido, Libâneo (2010, p. 65) explica que “o elemento nuclear da prática docente é a aprendizagem, que resulta da atividade intelectual e prática de quem aprende em relação ao conteúdo ou objeto de estudo, realizada junto com os professores e colegas”. Assim, para André e Passos (ibid.), “a aprendizagem é então um processo ativo que ocorre no sujeito, através de uma interação constante com o ambiente, onde estruturas cada vez mais complexas vão sendo construídas”.

É nesta mediação que os conceitos, habilidades e conteúdos vão sendo formados, ou seja, no estímulo para aprender, para “assimilar o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades

relacionadas com esse conhecimento. Trata-se de um mesmo movimento no qual se juntam o conteúdo e as ações mentais (as capacidades do pensar).” (LIBÂNEO, 2010, p. 78). O pensamento, então, será direcionado para os conceitos que serão assimilados. Charlot (2001) acrescenta:

aprender é apropriar-se de um saber, de uma habilidade, de uma atitude, mas o que é internalizado é algo exterior ao aprendiz, ou seja, há um conhecimento científico que existe independentemente do sujeito, que tem suas especificidades. Em poucas palavras, tem-se um sujeito que aprende em confronto com o patrimônio científico e cultural da humanidade. (apud LIBÂNEO, 2010, p. 91).

De acordo com o autor, aprender faz parte da mediação entre o indivíduo e o meio em que ele vive. E a escola não pode estar alheia a esse processo, posto que esta tem como finalidade a aprendizagem dos seus alunos, “a aprendizagem é a referência básica do ensino, de modo que o ensino atua como mediação na efetivação da relação ativa do aluno com os objetos de conhecimento” (LIBÂNEO, 1994, p. 68).

Para efetivação dessa aprendizagem, “o papel do professor será o de ajudar o aluno a interiorizar os modos de pensar, de raciocinar, de investigar e de atuar da ciência ensinada. Em outras palavras, ajudar o aluno a utilizar os conceitos como ferramentas para atuar na realidade, com os outros, consigo mesmo” (LIBÂNEO, 2010, p. 81). Concluindo, a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, nos termos desenvolvidos no presente tópico, tem particular importância para nossa pesquisa, visto que boa parte das pesquisas e produções intelectuais com as quais se trabalha referem-se a esse processo.

1.4 Os componentes didáticos do processo de ensino-aprendizagem

Para que o processo de ensino-aprendizagem efetue-se conforme explanado acima, pesquisar a forma como os componentes didáticos são trabalhados e planejados torna-se necessário. Dentre os componentes didáticos do processo ensino-aprendizagem, a Didática tem estudado os seguintes: objetivos, conteúdos, métodos e técnicas de ensino, meios ou recursos, avaliação do processo.

No sentido didático, o componente primordial são os objetivos. Na organização do processo de ensino, o primeiro passo é a elaboração dos objetivos que se quer alcançar dentro de

um determinado conteúdo, para que ocorra a aprendizagem. Estes são a diretriz pela qual o professor vai traçar todas as suas ações. Para organizar o trabalho pedagógico, o docente deve elaborar os objetivos visando a resultados que expressem a assimilação dos conteúdos a serem transmitidos. De acordo com Libâneo (1994, p. 119),

Os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino e aprendizagem).

Para o autor, a aprendizagem só acontecerá a partir do momento em que os objetivos traçados corresponderem aos conhecimentos, habilidades e hábitos que se quer alcançar. O resultado do processo de um trabalho deve basear-se nos objetivos propostos.

Em qualquer atividade educacional, a formulação dos objetivos é fundamental, o professor precisa conhecer o caminho pelo qual se dará o processo do ensino visando a aprendizagem, assim, “definir os objetivos significa, portanto, definir o que espera dos estudantes. Muitos professores indagam-se acerca do que farão em aula, mas deveriam preferencialmente perguntar acerca dos resultados que seus alunos devem atingir ao longo do curso”. (GIL, 2010b, p. 110). Portanto, não há como desenvolver nenhum processo no âmbito da sala de aula sem traçar os objetivos a serem almejados.

Em íntima ligação com os objetivos, encontram-se os conteúdos escolares. Estes são a base objetiva da instrução que, de acordo com os objetivos, serão os conhecimentos e as habilidades assimiladas pelo aluno. Sobre os conteúdos, Libâneo (1994, p. 80) explica que:

São os conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola; são habilidades e hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo; são atitudes e convicções, envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo.

Assim, os conteúdos transmitidos no âmbito escolar são selecionados e fundamentados nas ciências existentes, as quais devem ser compreendidas pelos indivíduos, numa perspectiva mais ampla e dinâmica

a escola está interessada no desenvolvimento integral e harmônico do estudante, os conteúdos precisam referir-se também aos domínios afetivo e psicomotor. E no domínio cognitivo não se envolvem apenas tópicos referentes à categoria aquisição de conhecimentos, mas também ao aprimoramento de suas capacidades intelectuais. Ou em outras palavras: os conteúdos devem referir-se também ao “como estudar”, “como pensar” e “como focar” etc. (GIL, 2010b, p. 127).

Para que o conteúdo seja aprendido, a relação entre quem ensina e quem aprende deverá ser mediada e apoiada em métodos para essa interiorização visando à aquisição de conceitos. Sobre essa apropriação, Libâneo (2010, p. 82) explica que:

Aprender o conteúdo é, então, interiorizar os modos de pensar, de raciocinar e de investigar próprios da ciência ensinada. Ensinar o conteúdo é ajudar o aluno, fornecer-lhe as mediações necessárias para que ele faça essa interiorização. Trata-se de instrumentalizá-lo para que se transforme num sujeito pensante por meios cognitivos de formação de conceitos, habilidades do pensar, raciocínio, etc.

Portanto, quando se aprende determinado conteúdo, o resultado deve ser o desenvolvimento de conceitos, habilidades e hábitos que foram efetivados. Ao selecionar os conteúdos, os conhecimentos científicos que se quer ensinar aos alunos, as disciplinas escolares devem ser organizadas de forma a contribuir na efetivação do desenvolvimento cognitivo, mental, cultural e social do aluno. Sobre isso, Longarezi e Puentes (2011, p. 11), comentam:

as disciplinas escolares devem introduzir um volume cada vez mais crescente de conhecimentos que correspondem às conquistas da ciência e da cultura. Mas não pode ser qualquer conteúdo e sim uma modalidade especial dele que permite e potencializa os tipos de atividade cognitiva cuja assimilação influencia de maneira efetiva o desenvolvimento.

Conforme os autores, não é qualquer conteúdo que deve ser introduzido como se fosse conhecimento, mas sim aqueles que darão contribuição científica e cultural aos alunos. Nesse sentido, deve-se partir da realidade, do que faz sentido, para que se possa aprender. Nessa relação, a terceira categoria são os métodos de ensino. Estes têm como função traçar o caminho a ser utilizado pelo professor, conforme os objetivos e os conteúdos.

Os métodos, por sua vez, são determinados pela relação objetivo-conteúdo e dão forma pela qual se concretiza esta relação em condições didáticas específicas; ao

mesmo tempo, pelo fato de caber aos métodos a dinamização das condições e modos de realização do ensino, eles influem na reformulação ou modificação dos objetivos e conteúdos. (LIBÂNEO, 1994, p. 120).

De acordo com o autor, na escolha do método de ensino poderá acontecer de os objetivos serem reformulados e até modificados para que ocorra determinada aprendizagem. Isso mostra que, no planejamento, nada é estático, pelo contrário, uma das características para um bom planejamento é que ele seja flexível. A escolha do método é muito importante, pois está diretamente ligada à qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Conforme expõem Longarezi e Puentes (2011, p. 11):

Em relação aos **métodos**, é preciso afirmar que eles, junto com os demais componentes, são responsáveis pelo êxito do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Cabe aos métodos dar direção ao estudo dos alunos de modo a alcançarem a assimilação dos conteúdos invariantes³.

Na aplicação dos métodos, a escolha de algumas técnicas poderá acontecer para auxiliar na realização da transmissão do conteúdo. Assim, métodos e técnicas não são sinônimos. Nessa relação, Libâneo (1994, p. 53) explica que “a metodologia compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos”. Nota-se que a utilização de métodos para seguir os objetivos é essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois aqueles são a forma como será mediado o conhecimento, para que seja alcançado.

O quarto componente da Didática está constituído pelos meios ou recursos. Por “*meios de ensino* designamos todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem.” (LIBÂNEO, 1994, p. 173, grifo do autor).

Para que o trabalho docente seja de qualidade, os professores devem dominar os meios que utilizam para auxiliar na sua disciplina. Assim, cada disciplina tem um tipo de material necessário para trabalhar a sua especificidade, como mapas e globo terrestre, na geografia, e

³Talízina (2001 apud Longarezi; Puentes, 2011, p. 11) afirma que os conteúdos invariantes são aqueles conhecimentos que constituem a base de muitos conteúdos das matérias escolares e não os conhecimentos particulares que a escola tradicional esforça-se para ensinar. Por serem invariantes, esses conteúdos permitem 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.

outros também, que são comuns a todas as disciplinas, como mesas, cadeiras, quadro, projetor de imagens, filmes, músicas, livros, dentre outros. Alguns autores ainda classificam os meios de ensino, em “manuais e livros didáticos; rádio, cinema, televisão; recursos naturais (objetos e fenômenos da natureza); recursos da localidade (biblioteca, museu, indústria, etc.); excursões escolares; modelos de objetos e situações (amostras, aquário, dramatizações, etc.)” (LIBÂNEO, 1994, p. 173).

Avaliação é outro componente importante do processo de ensino-aprendizagem e também o mais polêmico. Neste trabalho não iremos discuti-la em profundidade, apenas mostrá-la como essência ao processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação constitui-se em uma reflexão sobre a qualidade do trabalho realizado para que ocorra esse processo. Muito discutida e analisada sobre como deve ser realizada, a avaliação não é uma tarefa fácil. Muitos utilizam-na apenas como meio classificatório e quantitativo de controle da aprendizagem; todavia, é algo que vai além de um simples momento.

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Para o autor, a avaliação não é um simples momento de atribuição de notas ou conceitos quantitativos, mas um processo que se inicia no diagnóstico e perpassa todo o percurso escolar. A avaliação serve de apoio para analisar se os objetivos foram alcançados, conforme os conteúdos e os métodos utilizados.

Este instrumento deve servir de apoio para professores e alunos, a fim de identificar o que está bem e o que é preciso ser melhorado, quais os aspectos que foram encontrados dificuldades para redirecionar o ensino. Sendo assim, “a avaliação deve ser voltada para a obtenção de resultados positivos, valorizando o êxito, corrigindo as falhas, acentuando as conquistas, reforçando os acertos” (ANDRÉ e PASSOS, 2002, p. 178).

Dentro da avaliação escolar, tem-se como característica refletir sobre “a unidade objetivos-conteúdo-métodos, [pois essa reflexão] possibilita a revisão do plano de ensino, ajuda a desenvolver capacidades e habilidades, voltar-se para a atividade dos alunos, ser objetiva, ajuda

na autopercepção do professor e reflete valores e expectativas do professor em relação aos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 202).

Portanto há necessidade de postura na prática avaliativa, pois esta não gira em torno dos processos de ensino e aprendizagem do próprio aluno, segundo André e Passos (2002, p. 179) é uma oportunidade de “levar a uma revisão dos conteúdos selecionados, do método utilizado, das atividades realizadas, das relações estabelecidas em sala de aula, ou seja, a uma revisão do ensino, pois não existe melhor critério para avaliar a eficácia do ensino do que a aprendizagem dos alunos”.

Assim, a avaliação escolar nos orienta em dois sentidos:

Por um lado, indica ao aluno seus ganhos, sucessos, dificuldades, a respeito das distintas etapas pelas quais passa durante aprendizagem e ao mesmo tempo permite a construção/reconstrução do conhecimento. Por outro lado, indica ao professor como se desenvolve o processo de aprendizagem e, portanto, o de ensino, assim como os aspectos mais bem-sucedidos ou os que exigem mudanças. (ANDRÉ e PASSOS, 2002, p. 182).

Portanto a avaliação pode ser uma aliada no processo de acompanhamento do ensino, conduzindo a melhor forma de alcançar sua qualidade, por intermédio da aprendizagem dos alunos é que sabemos se a prática docente – métodos, atividades, meios ou recursos – estão sendo estimulantes para o aluno aprender ou não.

Nessa perspectiva, as questões tratadas neste tópico sobre os componentes didáticos serviram para conceituar a produção e a pesquisa na área de Didática nos Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil, que são objeto de estudo da nossa pesquisa. Nesse sistema conceitual, apoia-se quase todo o processo de efetivação do ensino e da aprendizagem, sem o qual não há como transmitir, mediar, ensinar e aprender o conhecimento científico na escola.

1.5 Relação entre Didática e as Didáticas específicas

Como visto até agora, a Didática sistematiza um conjunto de conhecimentos indispensáveis para uma prática docente adequada. Para ensinar, requer-se “um conjunto de saberes e práticas, como os conteúdos de diversas áreas de conhecimento, os métodos

investigativos da ciência ensinada e os saberes pedagógicos próprios da profissão” (LIBÂNEO, 2010, p. 59).

Nessa relação, como dito anteriormente, a Didática não pode formular seu objeto de estudo sem estar aliada a outros campos científicos, como a Teoria do Conhecimento, a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, assim como as Didáticas específicas. Estas últimas não podem cumprir seu papel sem os princípios do ensino e da aprendizagem contidos na Didática geral. Sendo assim, as Didáticas específicas precisam dos subsídios da Didática geral para poderem desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade nas diferentes disciplinas escolares. Nesse sentido, a formação dos professores necessita tanto da Didática geral quanto das Didáticas específicas. Isso tem particular importância para elevar a qualidade do ensino na educação básica e superior, assim como para a potencialização de uma aprendizagem de qualidade.

Por muito tempo, alguns profissionais consideraram a Didática uma disciplina normativa, preocupada com planejamento, técnicas e normas, enquanto outros profissionais deixaram que os conteúdos fossem ensinados somente por outras disciplinas. No entanto, o que se pretende é apontar a relação de complementaridade dessa relação entre a Didática e as Didáticas específicas. Conforme os argumentos apontados por Libâneo (2010, p. 63),

- a) a didática e as didáticas específicas têm em comum o ensino como objeto de estudo e de pesquisa;
- b) em ambas, as formas de ensinar dependem das formas de aprender, as matérias escolares devem ser ensinadas visando à aprendizagem dos alunos;
- c) aprender é desenvolver capacidades cognitivas, adquirir competências para buscar autonomamente o conhecimento;
- d) as duas disciplinas, enquanto vinculadas à pedagogia, se reportam ao caráter pedagógico do ensino, ou seja, atribuem uma intencionalidade formativa ao ato de ensinar.

Para o autor, o primeiro item associa o ensino como um fenômeno histórico-social inserido no processo educativo, não sendo possível fazer separação entre o que é da Didática e o que é das Didáticas específicas, pois ambas têm a mesma tarefa, viabilizar, mediar a aprendizagem. Assim, complementa Klingberg (1978, p. 142 apud LIBÂNEO, 2010, p. 64), “o caráter do ensino está em que o processo de ensino se dá sobre a base das leis do processo do conhecimento”, ou seja, o conhecimento efetiva-se pela transmissão e assimilação de determinado conteúdo. O segundo item apontado pelo autor considera que ambas possuem, na

aprendizagem, o resultado da prática docente. O objetivo de todo ensino é a aprendizagem do aluno; para ensinar, precisa-se conhecer as formas como os alunos aprendem. O terceiro item propõe que as capacidades e as habilidades cognitivas são construídas através do ensino, portanto, para a formação de conceitos pelo aprendiz é preciso que estes conceitos sejam organizados de forma a viabilizar a construção do pensamento. No último item apontado pelo autor, ambas as disciplinas estão aliadas à Pedagogia visando à formação intencional do ser humano para viver em sociedade, o que demanda conteúdos com objetivos sociais, políticos, éticos, visto que ensinar não é meramente a transmissão de conteúdos. Nesse sentido, essa relação é compreendida mutuamente, conforme apresenta Libâneo (2010, p. 67):

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. Do mesmo modo, não há como ensinar disciplinas específicas sem o aporte da didática, que traz para o ensino as contribuições 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.

Dentro da perspectiva da teoria histórico-cultural, Vygotsky, Leontiev, e mais recentemente Davydov, apontam para a importância da mediação no processo de ensino e aprendizagem, fator fundamental em ambas as disciplinas. De acordo com esses teóricos, o conhecimento é adquirido por meio dos instrumentos simbólicos e materiais mediados pelo professor para efetivar os conceitos pelos alunos. Como a educação busca melhoria na qualidade na aprendizagem, através da sua prática

os instrumentos mediacionais aos quais os professores precisam recorrer para desempenhar bem sua profissão são as bases teórico-conceituais e metodológicas da ciência ensinada, as teorias pedagógicas, e as decorrentes metodologias, os procedimentos e técnicas de ensino, a serviço da aprendizagem dos alunos na sala de aula. (LIBÂNEO, 2010, p. 61).

Portanto, conforme a teoria exposta e o conceito firmado neste texto sobre a Didática, é possível compreender que o campo dessa disciplina é necessário na formação de professores, assim como o auxílio das disciplinas específicas e de outras ciências que contribuem no processo de ensino e aprendizagem. No presente estudo, essas análises serviram para averiguar se as

pesquisas realizadas pelos docentes na área da Didática e das Didáticas específicas apontam a preocupação sobre o processo de ensino.

1.6 Contribuição da Didática para a formação de professores

A formação profissional é um processo de caráter pedagógico, intencional e organizado, pois visa a uma relação entre teoria e prática do professor para dirigir o processo de ensino. As relações humanas estão presentes nesse ato formador e sua prática deve ter os objetivos voltados para a atuação desse profissional no seu campo de trabalho, promovendo resultados satisfatórios na sociedade. “O trabalho docente, portanto, deve ter como referência, como ponto de partida e como ponto de chegada, a prática social, isto é, a realidade social, política, econômica, cultural da qual tanto o professor como os alunos são parte integrante” (LIBÂNEO, 1994, p. 79).

Para atuar na docência, é necessária uma formação profissional com conhecimentos específicos, aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à aprendizagem. Para isso, Veiga (2010, p. 14) afirma que formar professores “implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica”. Assim, quem se forma para a docência tem como tarefa educar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

No momento em que o indivíduo passa a atuar na docência, inaugura-se um processo que tem início, mas não tem fim, é contínuo. Mello (1999, p. 26 apud VEIGA, 2010, p. 15) afirma “(...) é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico”. Significa que o profissional deve estar em constante aperfeiçoamento para saber lidar com os avanços da sociedade e como atuar. Esse processo começa na formação inicial, que deve ter uma base duradoura e aprofundada no seu campo científico, para construção do conhecimento especializado:

isso significa que os cursos de formação devem fornecer aos futuros docentes uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, que lhes permita assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários. (IMBERNÓN, 2002, p. 60 apud ANDRÉ, 2009, p. 44).

Nas palavras da autora, uma formação bem constituída é um primeiro e grande passo para a qualidade profissional. A inicialização deve dar suporte para desenvolver, nos docentes, conceitos, atitudes e habilidades que contribuam na relação ensino e aprendizagem na sala de aula. Nesse sentido, a formação inicial é vista como um grande momento de socialização profissional, porém, esta não termina com a obtenção de um título, ao contrário, é um processo contínuo que deve ser inserido em constantes programas de formação continuada.

Os programas de formação continuada possibilitam o desenvolvimento profissional e a atualização dos conhecimentos docentes, e ao propiciarem reflexão crítica sobre a prática, favorecem uma atuação profissional mais alinhada aos novos tempos. [...] a formação continuada envolve diferentes ações: seminários, congressos, cursos, orientações técnicas, estudos individuais, o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Um programa de formação continuada pressupõe um contexto de atuação, que promoverá transformações necessárias à escola, e condições para a viabilização de suas ações (vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar). (CRISTOV, 2003 apud ANDRÉ, 2009, p. 45).

Para a autora, a participação na formação continuada possibilita conhecimentos novos e aprimorados ao profissional para acompanhar as mudanças da sociedade, reflexões sobre os processos educacionais, auxiliando-o na qualidade da prática educativa e na escola. Nesse contexto de formação docente, a Didática traz suas contribuições para esse processo, que é contínuo, visto que o conhecimento é construído e não tem fim.

Em se tratando desta pesquisa, os conceitos apontados até este ponto, neste capítulo, serviram para traçar o aporte teórico na classificação das pesquisas e das produções realizadas no âmbito dos cursos de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil. Os conceitos abordados sobre os campos da Pedagogia e da Didática serviram para diferenciar a especificidade de cada uma delas, mostrando que possuem seu objeto de estudo próprio.

No nosso caso, destacamos a Didática na sua particularidade, desde o processo de ensino e aprendizagem (objeto de estudo), para a compreensão dos estudos realizados pelos pesquisadores sobre como essas pesquisas estão contribuindo para o olhar na sala de aula, principalmente com a qualidade do ensino nas escolas brasileiras.

Quanto aos componentes curriculares, foram traçados para analisar se os Programas de Pós-graduação em Educação estão adequadamente realizando pesquisas que se concentram no campo da Didática ou procurando buscar reflexões para o planejamento necessário na relação

entre o que será ensinado e o que será aprendido, visto que essa relação é traçada por objetivos visando à aprendizagem propriamente dita do conhecimento científico.

A relação entre a Didática e as Didáticas específicas foi necessária para entender que estas são complementares, pois não se ministra um conteúdo apenas por ministrar, ele deve estar aliado às contribuições da Didática geral. Ambas as disciplinas têm como finalidade o ensino e isso também aparece nas produções e pesquisas realizadas nos Programas de Pós-graduação em Educação.

Nessa perspectiva, conclui-se que a formação docente está imersa no campo da Didática, pois o docente, no cumprimento da sua função, não tem como separar o conhecimento das formas de ensinar, de conhecer o mundo do aluno e seu contexto. Para fazer valer sua atuação, é necessário que o docente compreenda o processo de ensino e aprendizagem, pois só assim acontecerá, efetivamente, a aprendizagem. Dessa forma, os quesitos apresentados até aqui são necessários ao conhecimento para analisar os dados pesquisados neste estudo.

CAPÍTULO 02 - DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste segundo capítulo, abordamos a problemática apresentada em literatura de pesquisas anteriores, por meio das quais se começou a traçar o estado da Didática em cursos ligados à docência na área da educação. Dentre os teóricos consultados, podemos citar Libâneo (2010), com pesquisas relacionadas ao ensino nos cursos de Pedagogia no estado de Goiás; Longarezi e Puentes (2010), com trabalhos desenvolvidos sobre as pesquisas nos cursos de Pós-graduação em Educação no estado de Minas Gerais; e Sguarezi (2010), que pesquisou o ensino nas licenciaturas dos *campi* da Universidade do Mato Grosso. A partir dos resultados desses estudos, surgiu, por parte de alguns pesquisadores em Didática, a preocupação sobre e a proposta de traçar nacionalmente o estado atual das pesquisas e produções em Didática.

Para contribuir com essas pesquisas e atingir os propósitos de nosso trabalho, procuramos delinear dentro das abordagens quanti-qualitativa (mista), mostrando que estas não são opostas, pelo contrário, são complementares. Nessa perspectiva, utilizamos o estudo de casos múltiplos (YIN, 2005), na variante do estudo coletivo instrumental (STAKE, 1995). Para tanto, fizemos uma seleção de três Programas de Pós-graduação em Educação pertencentes à região Sul do Brasil. Apoiados na pesquisa bibliográfica e documental, foi possível delinear os passos da pesquisa. Ao final, apresentamos o processo da análise dos dados, bem como o processo da triangulação realizada entre eles.

2.1 Pesquisa e a produção em Didática na região Sul do Brasil: um problema a ser investigado

Autores diversos têm exposto e abordado, em seus estudos, uma preocupação com o campo da Didática, especialmente quanto à descaracterização que esta vem sofrendo – o que se pode constatar ao longo de variadas pesquisas realizadas – e quanto ao lugar que vem ocupando, quando se fala em educação e na melhoria da qualidade desta. Vários estudiosos alegam que se tem esquecido, do objeto de ensino da Didática, o qual se caracteriza pelo ensino e aprendizagem.

André (2008), em seu estudo “Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000”, que tem como base 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, mostra a importância da pesquisa para a melhoria da qualidade do ensino na sala de aula. A autora expõe também que esta é uma temática em destaque – a melhoria da qualidade do ensino –, mas de uma forma que causa preocupação, pois os textos não trazem muitos indícios sobre sua efetividade. Outra constatação feita pela estudiosa é a de o ensino da Didática, que nos primeiros grupos de trabalho era um forte objeto de estudo, desapareceu das pesquisas.

Outro estudo que retrata a realidade de problemas enfrentados no campo da Didática é o de Veiga (2010), “O papel da didática na formação de professores de educação básica e superior”. Essa teórica identificou algumas fragilidades no ensino de Didática, tais como ênfase na concepção técnico-instrumental e ensino focalizado na teoria, em detrimento da prática, o que fortalece a descontextualização dos conteúdos de Didática. A autora constatou também que algumas funções precípuas do ensino da Didática vêm sendo exercidas com ênfase ora na dimensão técnica, ora na dimensão política, polarizando sua ação.

De acordo com estudos atuais apresentados no XV ENDIPE (LIBÂNEO, 2010; LONGAREZI e PUENTES, 2010; SGUAREZI, 2010) sobre o estado atual da Didática, verificamos que a ciência que estuda as relações entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento está vivenciando um problema em seu campo teórico-científico no que diz respeito às novas produções de conhecimento didático, assim como à sua presença na formação dos professores. São estas abordagens trazidas nas pesquisas apontadas que justificaram este nosso estudo, que propõe maior compreensão e aprofundamento sobre esta problemática.

A pesquisa realizada por Libâneo (2010), “O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental: o caso dos cursos de Pedagogia no estado de Goiás”, é um estudo de caráter documental que aborda a estrutura curricular e as ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia no estado de Goiás. Foram pesquisadas 25 instituições, sendo 2 públicas e 21 privadas, tendo como problema de pesquisa a deficiência na formação profissional de professores dos anos iniciais e a falta de conteúdos disciplinares referentes a como ensinar nas séries iniciais. Nesse sentido, no estudo coube a seguinte pergunta: “será que as disciplinas de formação profissional dos cursos de Pedagogia estão contribuindo para o exercício profissional competente dos egressos?”

Ainda no estudo de Libâneo (2010), autores como Tardif (2002) e Gauthier (1998) são retomados para apontar que a prática dos docentes integra diferentes conjuntos de saberes, com

os quais mantêm diferentes relações, sendo um deles os saberes disciplinares correspondentes aos diversos campos do conhecimento. Também Shulman (2005) é citado quando se refere aos conhecimentos necessários aos professores. Este autor aponta sete tipos de conhecimentos, dentre os quais destaca o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático do conteúdo. Pimenta (1997), também retomada por Libâneo (op. cit.), sintetiza os saberes em três tipos articulados entre si: o saber da matéria, ou seja, o conhecimento que o professor possui sobre a disciplina que ensina; o saber pedagógico, que diz respeito ao conhecimento que resulta da reflexão confrontada entre o saber da matéria e os saberes da educação e da Didática; e o saber da experiência, construído a partir das experiências vivenciadas pelo professor.

Dentre os resultados obtidos na pesquisa de Libâneo (2010), houve a constatação de: 70% de ementas genéricas, retóricas, de caráter instrumental; falta do conteúdo das disciplinas específicas a serem ensinadas nas escolas; desarticulação entre conteúdos e metodologias; pouca contribuição das disciplinas de “fundamentos da educação” às metodologias de ensino; matrizes curriculares e ementas que não mostram, em geral, unidade e integridade com o projeto político pedagógico. Nesse sentido, o pesquisador conclui: “a didática e as metodologias específicas, nessas condições apontadas, são muito pouco relevantes para a atuação profissional dos professores, sem assegurar aqueles saberes profissionais que lhes são necessários” (ibid., p. 8).

Na pesquisa realizada por Longarezi e Puentes (2010), “O lugar da didática nas pesquisas e produções dos programas de pós-graduação em educação do estado de Minas Gerais/BR”, os autores analisaram a pesquisa e a produção sobre Didática nos Programas de Pós-graduação em Educação no estado de Minas Gerais, no período de 2004-2008, procurando identificar “o que”, “sobre o que” e “o quanto” se tem pesquisado e produzido sobre Didática na pós-graduação.

Para realização da pesquisa acima referida, foram levantados os dados de 11 programas de pós-graduação credenciados pela CAPES, dos quais apenas 8 constituíram-se como amostra da pesquisa: 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). A produção acadêmica dos professores inseridos nos tornou-se fonte de informações da pesquisa, mediante o levantamento a partir dos respectivos currículos *Lattes*. Nestes, foram identificadas as pesquisas (projetos cadastrados) e produções (artigos em

periódicos; livros e capítulos de livros; trabalhos completos publicados em anais de eventos) correspondentes ao período analisado de 2004 a 2008. Com base no levantamento, foi feita a identificação, classificação e qualificação para compor os dados em campos e dimensões da Didática.

A pesquisa realizada por Longarezi e Puentes (2010) envolveu 112 professores e os resultados obtidos detectaram que a Didática ocupa, em média, um terço das pesquisas e publicações realizadas pelos professores vinculados à área, em relação ao total, no período. Sendo assim, a Didática não tem ocupado centralidade nos estudos dentro das linhas de pesquisas desses Programas. Apesar dessa não centralidade, devido ao volume de produção na área, era de se esperar que os processos de ensino-aprendizagem tivessem experimentado uma melhoria nas escolas, porém, não é esta a realidade encontrada.

Outro dado constatado pelos autores é a dispersão na produção dos professores em relação às linhas de pesquisa nas quais eles estão vinculados e os projetos de pesquisa desenvolvidos ou em desenvolvimento. Há enorme desequilíbrio na área da Didática. Primeiro, por que pesquisam e publicam com relativa produtividade nessa área, outros ficam aquém das exigências de produção da CAPES. O segundo motivo do desequilíbrio ocorre entre os próprios campos e dimensões. Enquanto se pesquisa e publica-se muito no campo profissional, na dimensão de fundamentos, produz-se menos nos campos investigativo e disciplinar, nas dimensões dos modos e das condições.

Em seu estudo, os autores concluem que, na contribuição para as práticas pedagógicas, encontra-se muita teoria, mas pouca intervenção. A aprendizagem e os processos de ensino-aprendizagem ocupam lugar de menor destaque enquanto objeto de interesse e de investigação, se comparados ao lugar que a formação e a profissionalização têm ocupado.

A pesquisa realizada por Sguarezi (2010), “As abordagens da didática nos cursos de formação de professores: o caso da Universidade Federal de Mato Grosso”, aborda um panorama da Didática nos cursos de licenciatura nos *campi* da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Foram pesquisados 4 *campi* (Campus Universitário de Cuiabá, Campus Universitário de Rondonópolis, Campus Universitário do Araguaia e Campus Universitário de Sinop), um total de 31 cursos de licenciatura. Alguns dos problemas abordados na pesquisa foram: “Como está situada a disciplina de Didática nos diferentes cursos de licenciatura da UFMT? As ementas são as mesmas? Quais os conteúdos propostos na área específica de cada curso?”

Os resultados encontrados na pesquisa de Sguarezi (2010) mostram a Didática, em uma forma mais geral, seguida de estudos relacionados a uma Didática mais específica, com diversas denominações, tais como: Didática para o ensino; Instrumentação para o ensino; Prática de ensino; dentre outras designações. Aos professores formados em Pedagogia cabe a responsabilidade de ministrar a disciplina Didática geral, enquanto a Didática específica fica sob a responsabilidade dos professores das áreas específicas dos cursos, antecedendo a prática de ensino. Outro fator constatado pela autora é a redução da carga horária da disciplina de Didática em até 50% nos cursos de licenciatura pesquisados. Na modalidade de cursos ou disciplinas a distância, a disciplina Didática geral está ausente, tendo sido identificadas apenas as disciplinas específicas.

Após terem sido evidenciadas, em pesquisas diversas, determinadas situações da descaracterização da Didática em alguns estados brasileiros, tornou-se necessário expandir essa pesquisa para outras regiões, buscando diagnosticar qual é a realidade dos estudos sobre Didática, atualmente, no Brasil. Essa expansão justifica-se devido ao fato de que a pesquisa em relação a essa ciência e sua utilização disciplinar na formação dos professores ocupam lugar estratégico para o desenvolvimento da educação no país.

Nesse sentido, o presente estudo, que tem como objeto a pesquisa e a produção acadêmica na área da Didática no contexto de três Programas de Pós-graduação da região Sul do Brasil, busca uma compreensão mais aprofundada do estado da pesquisa e da produção Didática nos Programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo. A recuperação dos estudos precedentes nessa área possibilitou-nos a formulação do seguinte problema científico: Qual é o estado da pesquisa e da produção intelectual na área de Didática, no período de 2004 a 2010, nos três Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil? Por sua vez, esse problema científico foi desdobrado nas seguintes questões norteadoras:

- Como caracterizar os Programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo?
- Qual é o estado da pesquisa em Didática, no período de 2004 a 2010, nos Programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo?
- Qual é o estado da produção em Didática, no período de 2004 a 2010, nos Programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo?
- Como correlacionar os Programas de Pós-graduação em Educação objeto de estudo?

Tendo em vista o problema científico proposto, o objetivo geral da presente pesquisa formula-se da forma seguinte: Analisar o estado da pesquisa e da produção intelectual na área de Didática, no período de 2004 a 2010, nos três Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil. Considerando o problema, as questões norteadoras e o objetivo geral, esta pesquisa propõe-se dar cumprimento aos seguintes objetivos específicos:

- caracterizar os três Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil;
- descrever o estado da pesquisa em Didática, no período de 2004 a 2010, nos Programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo;
- descrever o estado da produção em Didática, no período de 2004 a 2010, nos Programas de Pós-graduação em Educação que são objeto de estudo;
- correlacionar os Programas de Pós-graduação em Educação objeto de estudo.

2.2 Uma investigação quanti-qualitativa: da realidade aos dados estatísticos

A ciência resulta da busca pelo conhecimento, o qual o ser humano vai adquirindo e desenvolvendo ao longo de sua vida. Através da observação, das experimentações, das pesquisas, vão-se criando e recriando conceitos e explicações para os fatos e acontecimentos do nosso ambiente. Chizzotti (2010b, p.19) explicita a forma como acontece esse processo:

A ciência e as pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio das observações atentas ou outros recursos adequados de se coligir os dados singulares que fundamentassem afirmações mais amplas.

Nesse sentido, para que ocorra a pesquisa é necessário que esta seja embasada em processos históricos, sociais e culturais da humanidade e que suas ações sejam sistematizadas por uma investigação com procedimentos, métodos e técnicas definidos e elaborados para sua efetiva comprovação. Chizzotti (ibid.) analisa o processo de pesquisa:

Um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade. Este esforço não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas é de um produto histórico e social, porque resulta de um

esforço coletivo e permanente da humanidade, no curso do tempo, para construir todas as dimensões da vida.

Assim, conforme o autor, a pesquisa é caracterizada pelo esforço sistemático, utilizando critérios claros, embasados teoricamente, aplicando metodologia e linguagem adequadas para compreender os dados encontrados. É nesses critérios que se encaixa este estudo sobre o estado da Didática em três Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil, por se tratar de um estudo científico que ainda não passou pelos olhares dos pesquisadores, mas que se dedica a contribuir para valorização do campo da Didática enquanto ciência e enquanto disciplina que se preocupa com o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento para a qualidade da educação em nosso país.

Para efetivação deste trabalho, recorreremos aos pressupostos metodológicos quanti-qualitativos que caracterizam a presente investigação. Gil (2010a, p. 28) afirma que para “avaliar a qualidade dos resultados de uma pesquisa, torna-se necessário saber como os dados foram obtidos, bem como os procedimentos adotados em sua análise e interpretação”.

Chizzotti (2010a, p. 52) apresenta a pesquisa quantitativa como sendo aquela que possibilita “a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas. O pesquisador descreve, explica e prediz”. Referindo-se à pesquisa qualitativa, e especificamente aos dados coletados a partir desta metodologia, o teórico afirma que eles expressam a

Relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2010a, p. 79).

Da mesma maneira, ao caracterizar os dados obtidos pela metodologia quantitativa, o teórico expressa que “é imprescindível a quantificação a fim de se estabelecer a frequência das ocorrências e nada melhor que a estatística para auxiliar nesse intento” (CHIZZOTTI, 2010b, p. 27).

Para o autor, em ambas as abordagens, o sujeito é o responsável pelo caminho da pesquisa. Assim sendo, a atuação do sujeito poderá escolher qual o método mais adequado à interpretação da pesquisa, em que momento deverá utilizar seu olhar para interpretar os fenômenos, os dados, e o momento para transformá-los em quantidades.

Segundo Sampieri (2003), a abordagem quantitativa é utilizada na investigação cuja coleta e análise de dados possa comprovar as hipóteses estabelecidas previamente, além de o pesquisador poder utilizar os dados estatísticos para estabelecer confiabilidade na resposta do problema apresentado. Já a abordagem qualitativa é utilizada para descobrir e apurar perguntas na investigação cuja proposta consiste em “reconstruir” a realidade, tal como é observada pelos pesquisadores.

Em nossa pesquisa, a opção é pela abordagem mista. A escolha por essas abordagens fundamenta-se na concepção de que é possível a integração entre elas, pois no decorrer da investigação, em sua prática, os procedimentos misturam-se e complementam-se, logrando-se, assim, compreensão mais abrangente e profundado objeto pesquisado. Chizzotti (2010a, p. 34) explica a complementaridade entre a metodologia qualitativa e a quantitativa da seguinte maneira:

a pesquisa quantitativa não deve ser oposta à pesquisa qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua, sem confinar os processos e questões metodológicas a limites que atribuam os métodos quantitativos exclusivamente ao positivismo ou os métodos qualitativos ao pensamento interpretativo (fenomenologia, dialética, hermenêutica, etc). [...] é necessário superar as oposições que subsistem nas pesquisas em ciências humanas e sociais e apontam que se pode fazer uma análise qualitativa de dados estritamente quantitativos ou que o material recolhido com técnicas qualitativas podem ser analisados com métodos quantitativos.

Minayo (2007, p. 76) apresenta outra visão para a complementação das duas abordagens:

elas não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto de pesquisa; uma investigação de cunho quantitativo pode ensejar questões passíveis de serem respondidas só por meio de estudos qualitativos, trazendo-lhe um acréscimo compreensivo e vice-versa; que o arcabouço qualitativo é o que melhor se coaduna a estudos de situações particulares, grupos específicos e universos simbólicos; que todo o conhecimento do social (por método quantitativo ou qualitativo) sempre será um recorte, uma redução ou aproximação; 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.

De acordo com os autores supracitados, a abordagem quanti-qualitativa deve estar presente em todo processo de investigação, pois exige um manejo completo dos dados e uma postura aberta, além de aumentar a complexidade do estudo e contemplar cada uma das etapas dessas abordagens. Essa relação quanti-qualitativa encontra-se presente, pois nenhuma abordagem é melhor que a outra, elas constituem diferentes aproximações de um determinado fenômeno que se complementam, sendo que cada uma serve para uma função específica e para a condução da solução dos problemas e questionamentos (SAMPIERI, 2003).

A abordagem mista escolhida para nossa pesquisa viabilizou, nesta investigação, utilizar o que se tem de melhor de cada uma delas. A análise qualitativa foi praticada para interpretação das teorias existentes, dos dados encontrados nos documentos, enquanto a quantitativa foi desenvolvida no momento do preenchimento e interpretação dos dados estatísticos apresentados nas tabelas, quadros e gráficos.

Nesta perspectiva, a abordagem quali-quantitativa possibilitou-nos estabelecer relação entre o campo teórico da Didática, sua aplicabilidade na formação docente e compreender o estado atual em que se encontram as pesquisas e produções em Didática nos três Programas de Pós-graduação em Educação estudados.

2.3 Investigando por meio de um estudo de casos

Como explicitado acima, em conformidade com o problema apresentado e os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa, visto que analisamos determinado aspecto da realidade, interpretando fatos e retratando a realidade do modo mais complexo e amplo possível. Ainda, devido ao fato de este estudo propor-se uma compreensão aprofundada do estado da pesquisa e da produção acadêmica na área de Didática nos Programas de Pós-graduação em Educação objeto de estudo, dentre as abordagens que melhor poderiam se adequar ao objeto, optamos pela metodologia de estudo de casos (YIN, 2004; STAKE, 1994). Esta metodologia possibilita

a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade, ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real, e tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados. (CHIZZOTTI, 2010, p. 135).

Conforme aponta o autor, fizemos a opção pelos Programas de Pós-graduação em Educação para estudar cada um dos casos em sua especificidade, procurando entender como cada um deles assume seu papel científico e social dentro de sua realidade, explicando seu contexto, sua história, suas avaliações, projetos e produções intelectuais.

Para Gil (2010a, p. 37), “o estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos”. Conforme o contexto teórico pesquisado, nesta investigação essa metodologia possibilita o estudo de um fenômeno contemporâneo, dentro do contexto real, que ainda não se encontra claramente elucidado.

De acordo com Chizzotti (2010, p. 135), o estudo de caso “objetiva reunir 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”. Para a escolha dessa metodologia, compartilhamos desse objetivo exposto pelo autor, visto que visamos, além de traçar novo olhar sobre os casos estudados, contribuir para outras investigações.

Procuramos mostrar, nesta pesquisa, que o estudo de caso gera conhecimento diferente do conhecimento produzido por outras pesquisas. Essa possibilidade ocorre, pois, segundo Merriam (1988, p. 14-15 apud ANDRÉ, 2005, p. 16), o estudo de caso é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a compreensão do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. Nessa perspectiva, é possível fazer generalizações dentro dos casos escolhidos, pois o leitor tem certa população em mente.

Ainda na esteira de André (2005, p. 16), entendemos que o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo. Em relação às técnicas de coleta de dados utilizadas no delineamento estudo de caso, consideramos que, em geral, estas podem ser: observação, entrevista, gravação, anotação ou análise de documentos. Esta última foi a opção adotada em nossa pesquisa, tendo em vista que fizemos uma análise detalhada dos seguintes documentos referentes aos Programas de Pós-graduação objeto de estudo e a seus

docentes: fichas de avaliação da CAPES atinente a cada um dos Programas e o currículo *Lattes* dos professores; e ainda as fontes como páginas web desses Programas e os dados levantados na base de dados⁴ da pesquisa nacional em educação.

Aprofundando a caracterização do delineamento do estudo de caso, Yin (2004) considera que este representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. O autor considera que é preferível optar por essa metodologia quando se procura responder na pesquisa a “forma ‘como’ e ‘por que?’” em fenômenos contemporâneos, dentro de um contexto de vida real. Nesse sentido, em nossa pesquisa, devido ao tempo acadêmico do mestrado, nos restringimos apenas a forma de compreender “como” estão a pesquisa e a produção intelectual no campo da Didática, no contexto dos três Programas de Pós-graduação em Educação selecionados.

Merriam (1988 apud ANDRÉ, 2005, p. 17) destaca quatro características essenciais dos estudos de caso: particularidade, descrição, heurística e indução. Pela particularidade, é implementado quando “o caso em si tem importância, seja pelo fenômeno, seja pelo que representa”. Nosso trabalho enquadra-se nesta característica, pois focaliza o estudo de três Programas de Pós-graduação em Educação. Quanto à descrição, “significa [que] o produto final de um estudo de caso é uma descrição ‘densa’ do fenômeno em estudo” – o que apresentamos ao longo desta pesquisa. Caracterizar-se pela heurística significa a compreensão pela “descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” – apoiados em pesquisas anteriores, buscamos traçar o estado da Didática em outra região de nosso país, a qual ainda não passou pelos olhos dos pesquisadores. Por último, temos a característica da indução, que é “a descoberta de novas relações, conceitos, compreensão que caracteriza o estudo de caso qualitativo” (MERRIAM, 1998, p. 13 apud ANDRÉ, 2005, p. 18).

Seguindo essas características, optamos por fazer um estudo descritivo, o qual é denominado por Stake (1995) de estudo de caso coletivo e instrumental, ou por Yin (2005) de estudo de casos múltiplos. Segundo este autor, “ter casos múltiplos pode ajudar a reforçar os achados de todo o estudo – porque os casos múltiplos podem ser escolhidos como replicações de cada caso, como comparações deliberadas e contrastantes, ou variações com base em hipóteses” (YIN, 2005, p. 384 apud DUARTE, 2008, p. 117).

⁴ Base de dados. Disponível em <www.pesquisasemeducao.com.br> Acessado em 10 jul. 2011.

O estudo de caso coletivo, na compreensão de Yin e Campbell (2002 apud CHIZZOTTI, 2010, p. 137), “significa estender o estudo a diversos casos instrumentais para ampliar a compreensão ou teorização a partir de uma coleção mais ampla de casos conexos”. Os autores ainda complementam que “o estudo de caso instrumental visa-se o exame de um caso para esclarecer uma questão ou refinar uma teoria”.

Para Stake (1998 apud DUARTE, 2008, p. 120), o estudo coletivo “é um estudo instrumental alargado a vários casos, ‘similares ou não’, escolhidos porque ‘a sua compreensão levará a um melhor entendimento, até uma melhor teorização, acerca de uma ainda maior coleção de casos’”. O teórico também acrescenta sobre o estudo de caso instrumental: “um caso particular é examinado para procurar discernimento (*insight*) para um problema (*issue*) ou teoria”.

Nessa perspectiva, adotando o delineamento de estudo de casos múltiplos, pelo critério da singularidade de cada caso, pelo que cada um deles representa. Todavia, não desconsideramos que, a partir da totalidade de nossa análise, será possível contribuir com a reflexão e a intervenção em relação aos problemas da prática educacional, contribuindo, inclusive, com pesquisas futuras. Almejamos, por fim, que este estudo possibilite novas descobertas, relações outras e que acrescente aspectos diferenciados à problemática.

2.4 As três fases do desenvolvimento do estudo de casos

Seguindo as indicações de Nisbett e Watts (1978 apud ANDRÉ 2005, p. 47), o desenvolvimento do estudo de caso passa por três fases: “exploratória ou de definição dos focos de estudo, coleta de dados ou delimitação do estudo e fase de análise sistemática dos dados”.

Fase exploratória

Segundo André (2005), a fase denominada exploratória é marcada pela definição da unidade a ser analisada, o caso a ser escolhido, para se confirmarem ou não as questões da problemática. Nessa etapa, os pesquisadores devem estabelecer os procedimentos e os instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados. Nessa fase exploratória, parte-se de uma problemática que pode ter origem na literatura relacionada ao tema ou dar continuidade a pesquisas anteriores. Em nossa investigação, buscamos, nos estudos bibliográficos, a seleção do

referencial teórico, apoiados nos estudos precedentes, os quais embasaram nossa justificativa, anteriormente apontada. Para Gil (2010a, p. 29), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado:

Praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica. Tanto é que, na maioria das teses e dissertações desenvolvidas atualmente, um capítulo ou seção é dedicado à revisão bibliográfica, que é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Severino (2008, p. 122) complementa:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Nessa perspectiva apresentada pelos autores, realizamos, por meio da pesquisa bibliográfica, a seleção de textos sobre nossa problemática. Dentre estes, selecionamos artigos científicos, livros atualizados que discutem sobre a Didática, seu estado atual, bem como algumas pesquisas e produções sobre a área. Em seguida, foi elaborado um roteiro (constante em anexo) para o fichamento, que, logo depois, possibilitou a elaboração do primeiro capítulo e os dados qualitativos da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica, segundo os autores,

É um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”. Argumenta que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico”. (OLIVEIRA, 2007, p. 69 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5-6).

A opção pela pesquisa bibliográfica em parte deste estudo justifica-se pela contribuição que esta oferece. Segundo Gil (2010a, p. 30), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica

reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Nesse sentido, seguimos as etapas conforme Gil (2010a) propõe: escolha do tema; levantamento bibliográfico; formulação do problema; elaboração do plano provisório sobre o assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto. A realização dessas etapas possibilitou o cumprimento das seguintes tarefas científicas: elaboração do quadro teórico da pesquisa (Capítulo 1); elaboração da justificativa do problema científico, assim como sua definição e a elaboração da metodologia do estudo (Capítulo 2). Sem uma pesquisa bibliográfica como a realizada, não teria sido possível alcançar esses resultados parciais.

Fase de delimitação do estudo e de coleta de dados

A segunda fase apontada por André (2005) é a da coleta sistemática dos dados. Nesse momento, o pesquisador deve fazer a seleção de suas fontes e a delimitação dos focos da investigação, visto que não é possível explorar todos os ângulos do problema em um tempo limitado, como o imposto por Programas de Pós-graduação. Sendo assim, conforme já dito anteriormente, delimitamos nosso estudo no período de 2004 a 2010.

Em seguida, para a seleção do nosso universo da pesquisa, selecionamos três Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil, objetos da pesquisa, tendo como guia de orientação alguns dos critérios elaborados previamente pelos autores do projeto nacional. Esses critérios foram:

- 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 à CAPES seja igual ou superior a 4 em ambos os cursos;
- 6) que o tempo de credenciamento junto à CAPES seja critério para a seleção dos casos a serem estudados;

- 7) que o tempo de credenciamento junto à CAPES seja critério para garantir também a representatividade dos casos a serem estudados.

Na seleção dos casos, permitiu-se a utilização de critérios de fidedignidade no campo da educação para sua representação, pelo seu histórico confiável e de contribuição ao projeto em nível nacional. Utilizando os requisitos exigidos para o trabalho desta pesquisa, designamos os Programas como “A”, “B”, e “C”, assim, os selecionados foram:

- 1) Programa de Pós-graduação em Educação “A” (PPGE “A”), cujo funcionamento do mestrado é marcado pelo ano de 1972 e do doutorado em 1989. Possui uma linha de pesquisa na área de Didática, “Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira”, e nota 6 na última avaliação da CAPES;
- 2) Programa de Pós-graduação em Educação “B” (PPGE “B”), cujo funcionamento do mestrado também é marcado pelo ano de 1972 e do doutorado em 1976. Possui uma linha de Didática, “Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde”, e nota 5 na última avaliação da CAPES;
- 3) Programa de Pós-graduação em Educação “C” (PPGE “C”). Seu funcionamento do mestrado é marcado pelo ano de 1976 e do doutorado em 2001; possui três linhas de Didática – “Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”; “Cultura, Escola e Ensino”; “Educação Matemática” – e nota 5 na última avaliação da CAPES.

Analisando o histórico dos Programas, constatamos que seus credenciamentos pela CAPES possuem uma média de 4 décadas de existência, e que as notas são consideradas excelentes para seu funcionamento, o que mostra credibilidade e responsabilidade com as pesquisas no campo da educação. Em seu conjunto, os três Programas configuram um estudo de casos múltiplos.

Após essas definições, passamos para a coleta dos dados, desenvolvida por meio da pesquisa documental. A opção pela pesquisa documental justifica-se por se tratar de “uma etapa importante para reunir os conhecimentos produzidos e eleger os instrumentos necessários ao estudo de um problema relevante e atual, sem incidir em questões já resolvidas, ou trilhar percursos já realizados” (CHIZZOTTI, 2010a, p. 19).

Para Severino (2008, p. 122), o estudo por meio da pesquisa documental possibilita a exploração dos conteúdos dos textos que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, os quais ainda são matéria-prima, a partir da qual o pesquisador irá desenvolver sua investigação e análise.

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na utilização das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é, portanto, a principal diferença entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. No entanto, um fato que chama a atenção é que: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Ao se realizarem pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, deve estar claro o significado de fontes primárias e fontes secundárias. Oliveira (op. cit.) menciona essa diferenciação:

As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador que analisa. Por fontes secundárias compreende-se a pesquisa de dados de segunda mão, ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento.

Seguindo a definição proposta pela autora, utilizamos, em nossa seleção, fontes primárias, tais como as fichas de avaliação da CAPES de cada Programa e o currículo Lattes dos professores. Essas fontes foram suficientes para delinear nossos estudos. De acordo com Stake (1995, p. 68 apud ANDRÉ, 2005 p. 53), “o documento pode substituir o registro de um evento que o pesquisador não pode observar diretamente. Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação de dados”.

Para conferir nossa seleção de documentos pesquisados, apoiamo-nos em Appolinário (2009, p. 67 apud SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8), que define: “Qualquer suporte que tenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

Os documentos são meios de comunicação; por isso, na seleção destes, procuramos atender aos critérios utilizados por Scott (1990, p. 6 apud FLICK, 2009, p. 233), tais como autenticidade, credibilidade, representatividade e significação.

A autenticidade é a verificação se um documento é primário ou secundário. Pela credibilidade, refere-se à exatidão da documentação, à confiabilidade dos produtos e à ausência de erros. A representatividade é associada à qualidade dos elementos encontrados. Por último, a significação refere-se à compreensão do documento e sua clareza para atender aos propósitos da pesquisa (FLICK, 2009).

Procurando atender aos critérios estabelecidos pelo autor, as fontes selecionadas para análise foram: i) os sites dos Programas de Pós-graduação em Educação objeto de estudo, nos quais procuramos a descrição do histórico dos Programas, a estrutura curricular, as linhas de pesquisa e a composição do corpo docente; ii) o currículo *Lattes*⁵ dos professores, cujas informações foram utilizadas para verificar em quais projetos de pesquisa os docentes dos Programas selecionados estão inseridos e qual a produção intelectual de cada um deles, como livros publicados, capítulos de livro, artigos e anais de congressos; iii) o site da CAPES⁶, em que analisamos as fichas de avaliação trienal de 2007 (correspondente aos anos de 2004, 2005 e 2006) e de 2010 (correspondente aos anos de 2007, 2008 e 2009) de cada Programa, para descrever e analisar como este órgão avalia e classifica os Programas de Pós-graduação em Educação.

Além dos dados coletados a partir dos sites de cada um dos Programas de Pós-graduação e do site da CAPES, uma base de dados específica foi construída para o projeto em nível nacional, a qual se encontra disponível no endereço < <http://www.pesquisasemeducao.com.br/>> (acesso em: 02 jun. 2011). Nesta base, houve a participação de outros integrantes do projeto da região Sul para o seu preenchimento com o nome dos Programas, linhas de pesquisas, projetos, professores e suas produções; depois classificamos os projetos e as produções de cada docente em ser ou não Didática, utilizando o conceito de Didática, e por fim utilizamos as diretrizes para qualificação dos dados quantos aos campos e dimensões (constante em anexo). Esta foi a quarta (iv) fonte documental selecionada para análise.

⁵O Currículo *Lattes* tornou-se padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, sendo adotado atualmente pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país. Devido a sua riqueza de informações e crescente confiabilidade e abrangência, tornou-se elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia.

⁶CAPES. Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acessado em 10 jul. 2011.

Fase de análise sistemática dos dados e elaboração do relatório

A terceira fase do desenvolvimento do estudo de caso é a da análise sistemática dos dados. Esta, de acordo com André (2005, p. 56), é formada por “leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção por categorias descritivas”. Nessa fase, o pesquisador poderá ter auxílio de *software* que o ajude na combinação dos dados, pois é preciso que ele ultrapasse a mera descrição, fazendo correlações aos estudos teóricos para apontar novas descobertas.

Seguindo as etapas propostas pela autora, fizemos a utilização dos comandos na linguagem SQL (Structured Query Language), sendo que, de acordo com Gillenson (2006, p. 163), "SQL é uma linguagem abrangente de gerência de banco de dados. O aspecto mais interessante da linguagem SQL [...] é sua grande capacidade de recuperação de dados". A utilização desse *software* possibilitou-nos a informação dos dados para a construção das tabelas e gráficos apontados no capítulo 4, sendo que os dados foram analisados por meio de técnicas da estatística simples.

Para o cruzamento de todas as informações obtidas na pesquisa bibliográfica, na pesquisa documental e na análise estatística simples, usamos a técnica da triangulação:

que pode ser compreendida como uma dinâmica de investigação que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os autores diferenciados constroem sobre o projeto: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um constructo específico. (SCHUTZ, 1982 apud MINAYO, 2007, p. 361).

Para Triviños (1987, p.138) essa dinâmica tem como objetivo:

abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macrorrealidade social.

Flick (2009, p. 362) explica que a triangulação é uma “estratégia para validação de resultados obtidos com métodos individuais [...] na direção de enriquecer e de complementar ainda mais o conhecimento e de superar os potenciais epistemológicos (sempre limitados) do

método individual”. Assim, fizemos a triangulação embasada nas fontes teóricas do mapa conceitual do primeiro capítulo, os dados encontrados nas fichas de avaliação da CAPES, com os dados encontrados na base de dados.

Nessa perspectiva, torna-se possível, por meio dessa técnica, permear a explicação de como se encontra o estado atual das pesquisas e produções do campo da Didática nos Programas estudados. Ademais, essa estratégia “propicia meios para que, no desenvolvimento do processo de investigação e de análise, os que implementam as ações se apropriem da compreensão dos dados quantitativos e qualitativos gerados pelo trabalho e recolham subsídios para as mudanças necessárias” (MINAYO, 2007, p. 362). Em nosso estudo, justifica a análise quali-quantitativa proposta para esta pesquisa. Na triangulação também é possível superar a dicotomia quantitativo vs. qualitativo, pois utiliza de conceitos e noções de várias áreas do conhecimento (SAMAJA, 1992 apud MINAYO, 2007).

Por fim, a metodologia de trabalho apresentada no presente capítulo foi extremamente importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois as concepções expostas sobre a metodologia mista, as exigências dos estudos de casos instrumentais e múltiplos, os tipos particulares de pesquisas usados nas diferentes fases (pesquisa bibliográfica e documental), assim como as análises estatísticas simples e a triangulação constituíram um roteiro seguro para a abordagem do problema científico e o cumprimento dos objetivos da pesquisa. Sem essa metodologia adequada ao objeto de estudo, não teria sido possível a obtenção dos resultados científicos que hoje estamos apresentando. Há que se destacar, também, que a elaboração da metodologia da pesquisa foi um grande aprendizado para nossa formação como pesquisadora.

CAPÍTULO 03 - CARACTERIZAÇÃO DOS TRÊS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DO BRASIL

No presente capítulo apresentamos uma descrição o mais detalhada possível de cada um dos três Programas selecionados para seu estudo. Fazemos uma caracterização a partir do seu histórico, das linhas de pesquisa, dos docentes que trabalham nos Programas, das pesquisas e produções da área de Didática, entre outros. As fontes destas informações têm sido os sites de cada Programa de Pós-graduação em Educação e as fichas⁷ de avaliação da CAPES dos últimos dois triênios - 2007 que corresponde aos anos de 2004, 2005, 2006 e o triênio 2010 que corresponde aos anos de 2007, 2008, 2009.

Os conceitos mencionados como adequados, satisfatório, atualizados, consistentes foram utilizados para atender os conceitos finais dos quadros como *Muito Bom*, *Bom*, *Regular*, *Fraco* e *Deficiente*, não sendo especificados os fatores atribuídos pelas fichas de avaliação da CAPES.

3.1 Cada caso é um caso: Contextualizando o Programa de Pós-graduação em Educação “A”

O Programa de Pós-Graduação em Educação “A” (PPGE “A”) é integrado pelos cursos de mestrado e de doutorado.

O curso de mestrado foi fundado em 1972 e foi credenciado pelo Conselho Nacional de Educação em 1976. No início, o mestrado estava organizado em duas linhas de concentração: Administração da Educação e Orientação Educacional e Ensino. A partir de 1988, passou a estruturar em três linhas de pesquisa: Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação; Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira e Ensino; e Educação de Professores. Já o curso de doutorado foi criado em 1988, e credenciado em 1995, também estruturado nas mesmas linhas de pesquisa.

O Programa tem como objetivo⁸ “aprofundar o conhecimento teórico-prático dos profissionais da educação e formar pesquisadores visando à estruturação mais qualificada de

⁷ Houve alteração de algumas nomenclaturas nas fichas de avaliação entre os triênios 2007 e 2010, porém nenhuma mudança foi significativa.

⁸ Dados do site do Programa de Pós-graduação “A”.

conhecimentos que objetivem a compreensão crítica da realidade educacional e a melhoria da qualidade do ensino”. É com este objetivo, a relação entre docentes/discentes, com as suas pesquisas e produções que o Programa obteve nota 6 na última avaliação da CAPES.

Sua equipe de profissionais possui 14 docentes permanentes e 3 docentes colaboradores, responsáveis pelos cursos de mestrado e doutorado em educação.

A área da educação campo destinado à análise deste trabalho é um processo pelo qual os indivíduos da sociedade assimilam seus saberes, técnicas, valores, atitudes existentes na cultura que estão inseridos.

O PPGE “A” tem como propósitos estudos educacionais nos seus diferentes contextos. Através da pesquisa nas fontes documentais do Programa, encontramos a descrição no site sobre as linhas de pesquisa: A primeira linha de pesquisa Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação aborda em sua proposta “estudar a educação como um processo amplo implicado no desenvolvimento, formação e autoformação da pessoa, destacando seus entrelaçamentos com a saúde, a espiritualidade, as histórias de vida”.

A segunda linha de pesquisa Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira, cujos estudos “investigam a educação e os processos educacionais em diferentes espaços formativos, nas perspectivas sociopolíticas, históricas e culturais, visando uma análise crítica de políticas, práticas de formação e planejamento educacional em diferentes contextos”.

A terceira linha de pesquisa Ensino e Educação de Professores têm como proposta “estudos da antropologia, história, filosofia, sociologia com a educação, problematizando condicionantes políticos e culturais na esfera educativa, visando à reflexão sobre os fundamentos da experiência humana, da educação, bem como diferentes abordagens da formação”.

3.1.1 O Programa de Pós-graduação em Educação “A”: Um olhar sobre a avaliação da CAPES

O primeiro quesito avaliado é a Proposta do Programa, cujos itens de avaliação encontram-se no quadro 1:

Quadro1 – Proposta do Programa

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento.	Muito Bom	Muito Bom
Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.	Muito Bom	---
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 parâmetros da área.	---	Muito Bom
Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	Bom	Muito Bom
Atividades inovadoras e diferenciadas de informação e gestão.	Regular	---
Nota da Comissão	Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPG “A” (2007, 2010, p. 1)

Conforme a avaliação do triênio 2007, o curso de doutorado está estruturado além da orientação da tese, por uma base curricular que comporta várias modalidades de seminários e leituras independentes. O curso de mestrado tem uma estrutura curricular com três disciplinas obrigatórias e os demais créditos são obtidos em disciplinas optativas e seminários. Assim, as atividades receberam o conceito Muito Bom, pois não existe alteração nas linhas e na estrutura curricular. A descrição da estrutura curricular encontra-se detalhada, permitindo observar a articulação entre linhas, projetos de pesquisa, estrutura curricular e as temáticas das dissertações. No que se refere ao conjunto das disciplinas e suas respectivas bibliografias são atuais e está em consonância com o corpo docente. Os laboratórios, recursos de informática e biblioteca foram compatíveis com as necessidades geradas para o seu funcionamento. Obteve-se a informação da realização de atividades de autoavaliação que influenciaram o planejamento para o seu desenvolvimento. Todavia, nada consta sobre o acompanhamento de egressos e sobre a preparação profissional de docentes, somente foram relatadas atividades para os doutorandos da CAPES. No ano de 2006 o Programa implantou mudanças no processo de seleção do mestrado com vistas a torná-lo mais adequado às linhas de pesquisa.

Na avaliação do triênio 2010, o Programa difere do anterior no item de avaliação de atividades inovadoras e diferenciadas de informação e gestão que agora não consta mais para avaliar. E a questão do planejamento do Programa, com vistas a seu desenvolvimento futuro, que foi inserido como item para avaliação. Em relação às linhas de pesquisa e os projetos em andamento são consistentes, abrangentes e atualizados. Encontra-se detalhada a descrição da estrutura curricular permitindo observar organicidade entre as linhas, os projetos de pesquisa, a

estrutura curricular e as temáticas das dissertações e teses. No que se refere ao conjunto das disciplinas e suas respectivas bibliografias são atuais e está em consonância com o corpo docente. Na proposta do Programa apresenta projeto em que destaca as estratégias que pretende adotar para enfrentar os desafios da área e atingir seus objetivos atuais e futuros. Consta na proposta indicada a existência de uma política de credenciamento e recredenciamento de docentes. O Programa está desenvolvendo estratégia mais efetivas de acompanhamento de egressos. Ainda encontram-se informações sobre apoio institucional a projeto de capacitação docente, na forma de pós-doutorado e/ou participação em eventos. Os laboratórios, recursos de informática e biblioteca foram compatíveis com as necessidades geradas pelo funcionamento havendo, inclusive, reformas de edifícios.

Conforme podemos observar nas avaliações dos dois triênios houve uma melhoria em relação às atividades de acompanhamento dos egressos através de estratégias de acompanhamento para estes pesquisadores como propostas de pós-doutorado e participação em eventos futuros. Os outros itens mostram que o Programa continua com a qualidade exigida, dedica total atenção na concepção das linhas de pesquisa, bem como sua estrutura curricular, nas produções das teses e dissertações, bibliografia atualizada, atendendo aos objetivos propostos. Com isso tem em sua avaliação um conceito que em 2007 era de Bom para 2010 um conceito de Muito Bom neste quesito.

O segundo quesito é o Corpo Docente e para estes itens constam na avaliação:

Quadro 2 – Corpo Docente

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Perfil do corpo docente considerados titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência e sua compatibilidade e adequação à proposta do Programa.	Muito Bom	Muito Bom
Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	Muito Bom	Muito Bom
Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	Muito Bom	Muito Bom
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 pós-graduação, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	Bom	Muito Bom
Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.	Bom	---
Inserção acadêmica do corpo docente.	Muito Bom	Muito Bom
Nota da Comissão	Muito Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “A” (2007, 2010, p. 1 e 2)

Na avaliação do triênio 2007, o Programa contava com 18 docentes, sendo 15 integrantes do corpo permanente. Nesta mesma avaliação 90% do corpo docente permanente, possuía titulação na área de Educação o que é considerado um fator importante. Quanto ao aprimoramento, 93% do corpo docente tiveram participação em eventos. Consta na proposta do Programa a indicação da existência de uma política de credenciamento e reconhecimentos de docentes. Deles, 94% lecionaram na pós-graduação, 94% orientaram neste nível de ensino e também se envolveram com os projetos de pesquisa. Na graduação, 65% docentes permanentes lecionaram e 70% fizeram orientação neste nível de ensino. O corpo docente permaneceu estável, 80% dos docentes permanentes em 2004 permaneceram nessa condição em 2006. Houve uma média de 8,6 estudantes para cada docente permanente, índice a ser considerado satisfatório. Quanto ao perfil dos docentes permanentes e dos docentes colaboradores é adequado em relação à descrição da área de concentração em educação, a descrição das linhas e dos projetos de pesquisa. 91% das disciplinas oferecidas foram de responsabilidades dos docentes permanentes. Quanto a participação em projetos da área, do quadro permanente, 85% respeitaram a exigência tendo participado em, no máximo, 3 projetos e/ou tendo sido responsáveis por, no máximo, 2 projetos. Pelos projetos de pesquisa houve 98% dos responsáveis são de docentes permanentes, sendo que destes projetos de pesquisa, 47% contaram com financiamento sob a forma de bolsas e auxílios financeiros do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul). O corpo docente foi avaliado como profissionais de maturidade, sendo todos com mais de cinco anos de formados e ainda houve renovação com pesquisadores sênior. Quanto à inserção acadêmica, os docentes participam de comissões científicas, agências de fomento e comitês editoriais.

Em relação à avaliação do triênio 2010, o Programa contava com 14 docentes, sendo 13 integrantes do corpo permanente, indicando que não houve dependência de docentes colaboradores. Em relação ao perfil dos docentes, permanentes e colaboradores, é compatível com as linhas e pesquisa. Quanto ao aprimoramento do corpo docente permanente 100% tiveram participação em eventos, havendo registro de que 2 realizaram estágio de pesquisa ou pós-doutoramento durante o triênio. Em média, dos docentes permanentes, 100% lecionaram na pós-graduação e 100% orientaram neste nível de ensino. Houve 12 docentes/docente permanente. As disciplinas oferecidas estão na responsabilidade de docentes permanentes. Todos os docentes permanentes participam em projetos de pesquisa, o que é satisfatório. Com relação à quantidade

de projetos de pesquisa em que os docentes permanentes se envolveram 85% deles respeitaram a exigência da área, participação em no máximo 3 projetos, com responsabilidade por, no máximo, 2 projetos, sendo que 98% dos docentes permanentes são responsáveis por projetos de pesquisa. Contaram com financiamento 77% dos projetos de pesquisa, sendo vários tipos de financiamentos nacionais, incluindo os para redes de pesquisa. Com relação à inserção acadêmica os docentes permanentes participam de diretorias, comitês, comissões ou consultorias *ad hoc* em agências de fomento de âmbito nacional e estadual, comissões editoriais de periódicos qualificados ou de livros, comissões científicas de eventos de caráter internacional, nacional e estadual.

Neste quesito a nota efetuada pela comissão da CAPES, nos dois triênios prevalece Muito Bom, porém houve algumas mudanças como a diminuição de 2 docentes permanentes. Quanto à participação em eventos o percentual que já era Muito Bom, atingiu 100%, outro fator que também atingiu esta totalidade foi o corpo docente lecionar na pós-graduação e orientar neste mesmo nível de ensino. O que prevaleceu consideravelmente nestas avaliações foi à participação dos docentes em projetos, respeitando a área de atuação, participação em comissões científicas, comitês editorial, dentre outros. Outro percentual que aumentou muito foi o financiamento para os projetos de pesquisa de 47% para 77%.

O terceiro quesito é Corpo Discente, Teses e Dissertações, cujos itens de avaliação são:

Quadro 3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Qualidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	Muito Bom	Muito Bom
Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.	Muito Bom	---
Distribuição das orientações teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa.	---	Muito Bom
Participação dos discentes autores da pós-graduação e da graduação (se a IES possuir graduação na área) na produção científica do programa.	Bom	---
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.	Muito Bom	Bom
Qualidade das teses e Dissertações: Outros Indicadores	Muito Bom	---
Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	Muito Bom	Muito Bom
Participação de discentes em projeto de pesquisa.	---	Bom
Nota da Comissão	Muito Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “A” (2007, 2010, p. 2)

Na avaliação do triênio 2007, as titulações de mestrado e de doutorado em relação ao conjunto dos docentes do Programa foram consideráveis. Neste período, 95% dos concluintes foram orientados por docentes permanentes. A distribuição de defesas por orientador do corpo permanente foi bem equilibrada 94%. Do total de docentes do Programa, 94% tiveram até 8 orientandos, o que mostra uma adequada distribuição de orientandos por orientadores do corpo permanente. O percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes foi de 44%, este índice referente à totalidade da produção bibliográfica e técnica dos alunos, 1,6 produtos. Dos projetos de pesquisa que contaram com a presença de alunos da graduação foi de 69%, alunos do mestrado 75% e 49% com alunos do doutorado, percentual um pouco baixo para este curso. O percentual de dissertações de mestrado com produtos qualificados em até 2 anos após a defesa foi de 30%, enquanto o de teses de doutorado foi de 50%. Em relação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa, os resumos das dissertações e teses defendidas encontram-se adequados. As bancas tiveram 100% de doutores em sua composição. O percentual de titulados em relação ao total de saídas foi de 96%. O total de titulados no triênio com relação ao total de matrículas em 2004 atingiu o índice de 95%. O tempo médio de titulação do mestrado foi de 28 meses, enquanto do doutorado foi de 47 meses. 80% são alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses e de doutorado em até 48 meses.

Na avaliação do triênio de 2010, o Programa produziu 69 dissertações e 43 teses de doutorado. Foi satisfatória a composição entre o número de titulados de mestrado e de doutorado em relação ao conjunto dos docentes permanentes. Do total de saída de alunos, 97% se deram por titulação, e do total de concluintes no período, 98% foram orientados por docentes permanentes. A distribuição de defesas por orientador do corpo permanente foi de 90%, eles possuem entre 3 e 10 orientandos de pós-graduação. Foram adequados os resumos das dissertações e teses defendidas aos objetivos e definições das linhas de pesquisa. Dos projetos de pesquisa, 45% contaram com a presença de alunos de graduação, 45% participação de alunos de mestrado, índice considerado baixo e 73% contaram com alunos de doutorado. Todas as bancas foram compostas por doutores. 83% obtiveram a média de produção bibliográfica e técnica dos discentes e egressos por discente matriculado. O tempo médio de titulação do mestrado no triênio foi de 24,3 meses, enquanto o tempo médio de titulação do doutorado foi de 46,6 meses. Os alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses foi de 100% e de doutorado em até 48 meses, representam 79%.

Segundo as avaliações dos dois triênios o Programa tem um número de teses e dissertações por docente permanente Muito Bom, isso também é identificado na relação de matrícula e saída de alunos concluintes cujos índices são bastantes altos 96% e 97%. Outro número que chama a atenção é a quase totalidade de concluintes orientados por docentes permanentes 94% e 98% e também a quantidade de orientados pelos docentes, 8 a 10. Em relação às defesas, o Programa atende o requisito de composição com doutores nas bancas. Um percentual que se destacou foi o aumento de discentes-autores de 44% para 83%, quase o dobro. O tempo destinado aos produtos qualificados de teses e dissertações também atende o tempo previsto para os cursos, 28 e 24,3 meses no mestrado e 47 e 48 meses no doutorado, assim como os bolsistas 80% no primeiro triênio e 100% no mestrado e 79% no doutorado, no segundo triênio. Quanto à participação nos projetos de pesquisas pelos alunos de graduação houve um decréscimo de 69% para 45%, também caiu em relação aos alunos do mestrado 75% para 45%, tendo acréscimo somente aos alunos do doutorado 49% para 73%. Mesmo assim, a nota atribuída pela comissão da CAPES, nos dois triênios foi Muito Bom.

O quarto quesito a ser avaliado é a Produção Intelectual que apresenta os seguintes itens:

Quadro 4 – Produção Intelectual

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	Muito Bom	Muito Bom
Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	Muito Bom	Muito Bom
Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	Muito Bom	Muito Bom
Nota da Comissão	Muito Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “A” (2007, 2010, p. 3)

Na avaliação trienal de 2007, o Programa produziu 290 publicações bibliográficas qualificadas, distribuídas conforme o quadro abaixo:

Quadro 5 – Publicações

Periódicos		Livros		Capítulos de livros		Anais internacionais		Anais nacionais		Anais locais				
Internacionais	Nacionais	Locais												
A	3	A	16	A	2	A	2	A	66	A	4	A	15	34
B	3	B	4	B	3	B	1	B	28	B	3	B	51	
C	2	C	15	C	4	C	4	C	16	C	4	C	4	

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “A” (2007, p. 3)

A média ponderada anual referente às produções bibliográficas do corpo docente permanente foi de 19,93 pontos. A produção qualificada do Programa não foi centralizada em veículos da própria instituição, sendo que os docentes que se mantiveram permanentes nos três anos 93% publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado por ano, os docentes colaboradores, a média foi de 83,3% dos que publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado no ano. 87% dos docentes permanentes tiveram pelo menos 1 produto bibliográfico em periódico ou livro classificado como, no mínimo, Nacional/Grupo B. A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 16 produtos/docente.

Na avaliação trienal de 2010, o total da produção qualificada do corpo docente permanente foi distribuído segundo o quadro:

Quadro 6 – Produção Intelectual

Periódicos		Livros		Capítulos de livros	
A1	3	L3	2	L1	6
A2	14			L2	38
B1	31			L3	22
B2	4			L4	4
B3	3				
B4	4				
B5	2				

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “A” (2010, p. 3)

Confere o total de 61 produtos em periódicos perfazendo uma média ponderada por membros do corpo docente permanente de 101. Em relação à produção em livros, o total foi de 2 textos integrais e 70 capítulos de livros, compondo uma média por docente permanente de 88. Destaca-se o grande número de publicações qualificadas dos docentes do Programa no triênio, dos docentes que se mantiveram permanentes 90% publicaram pelo menos 6 produtos qualificados. O percentual de docentes permanentes com, no mínimo, 3 produtos veiculados em periódicos até B2 ou livros, no mínimo L2, foi de 100%. Todos os docentes efetivos do Programa tiveram produtos em periódicos até B2. Em relação aos trabalhos completos em anais houve uma média bastante considerável. A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 11,2 produtos/docente.

Segundo as avaliações dos triênios apontam para uma qualidade na produção intelectual dos seus docentes e uma grande qualificação das publicações. A maioria dos docentes se preocupa com a qualidade em qualificar suas produções. Apesar de o índice diminuir 16 para

11,2 em relação à produção técnica dos membros do corpo docente, o Programa permaneceu com o conceito Muito Bom avaliado pela comissão da CAPES.

O quinto é último quesito da avaliação da CAPES é a Inserção Social que possui os seguintes itens:

Quadro 7 – Inserção Social

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	Bom	Muito Bom
Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionado à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	Regular	Muito Bom
Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	Muito Bom	Muito Bom
Nota da Comissão	Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “A” (2007, 2010, p. 3)

Na avaliação do triênio de 2007, em relação ao impacto e inserção educacionais e sociais, o Programa relata que forma profissionais para as Secretarias de Educação e para outras instituições de nível superior. Já com relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, são relatados os seguintes tipos de atividades: participação de vários docentes em comitês científicos, em conselhos editoriais de revistas e editoras, em comissões de agências financiadoras e na organização de eventos nacionais e internacionais. Foram realizadas, pelos docentes do Programa, várias conferências, palestras e cursos em Universidades nacionais e internacionais. Na integração e cooperação com outros Programas/Instituições, o Programa relata que integra o PQI (Programa de Qualificação Institucional) recebendo um docente da Universidade Federal de Pelotas como aluno de doutorado. A página web contém informações sobre a estrutura do Programa, linhas de pesquisas, corpo docente, processo de seleção e link para acessar a biblioteca, etc. Das dissertações e teses defendidas em 2006, 78% estão disponibilizadas na íntegra. O conceito da avaliação efetuada pela comissão da CAPES no triênio de 2007 foi 5.

Na avaliação do triênio de 2010, em relação ao impacto e inserção educacionais e sociais, o Programa informa estar envolvido nos seguintes tipos de atividades: produção de material didático, parcerias com as redes, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, projetos de extensão, divulgação científica, entre outros. Já com relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, são relatadas as atividades: participação em sociedades científicas, organização de eventos, entre outros. Na integração e cooperação com outros

Programas/Instituições, relata que ela ocorre por meio de projetos e redes de pesquisa, com destaque para RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior) Universa e Observatório da Educação, em âmbito nacional, e com instituições de diferentes países, também por meio de projetos de pesquisa, pós-doutorado de docentes e estágios de mestrados e doutorandos, em via de mão dupla de circulação Brasil-Parceiros. A página web contém informações sobre a proposta e a estrutura do Programa, as linhas e os projetos de pesquisa, financiamentos, produção bibliográfica, corpo docente, processo de seleção e intercâmbios. As dissertações e teses defendidas no triênio estão disponibilizadas na íntegra. Neste triênio o conceito da avaliação da CAPES foi 6.

Neste último item de avaliação houve uma considerável melhoria, conforme o conceito dado pela comissão da CAPES, de Bom passou a Muito Bom, isso se refere aos fatores como o impacto e inserção sociais do Programa, ao aumentar o seu campo de atividades, não só na formação de profissionais para docência, mas também outros campos no mercado de trabalho como produção de materiais didáticos, assessorias, projetos, divulgação científica, entre outros. Existe a preocupação em relação à integração, cooperação com o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação com outros Programas de pesquisas nacionais e internacionais. A página da web atende as informações necessárias para divulgação e conhecimento do trabalho realizado como link para biblioteca, dissertações e teses disponibilizadas na íntegra.

Concluindo, o Programa de Pós-Graduação em Educação “A”, integrado pelos cursos de doutorado e de mestrado, possui um trabalho de exímia qualidade com a pesquisa, com a relação entre docentes e discentes e responsabilidade com sua estrutura curricular aliada as produções finais de suas teses e dissertações, sendo assim, qualificado pela CAPES como um Programa de conceito 6, o que lhe proporciona uma aguçada peculiaridade.

3.2 O segundo caso: O Programa de Pós-graduação em Educação “B”

O Programa de Pós-Graduação em Educação “B” (PPGE “B”) é integrado pelos cursos de doutorado e de mestrado.

Surgiu em 1972, como curso de mestrado em educação, tendo sido credenciado em 1974, através do Parecer nº 657/74 do Conselho Federal de Educação, e reconhecido pelos Pareceres 534/81 e 645/90, ambos do Conselho Federal de Educação. Em 1976 iniciou o curso de

doutorado em Ciências Humanas - Educação, credenciado através do Parecer 181/82 e reconhecido pelo Parecer 645/90, ambos do Conselho Federal de Educação.

O Programa tem como objetivo⁹ “nos seus cursos de mestrado e doutorado [...] formar profissionais qualificados para o exercício das atividades de Ensino, Pesquisa e Desenvolvimento da produção de conhecimento no campo da Educação”. Proposta que obteve na última avaliação da CAPES conceito 5.

Sua equipe de profissionais é composta por 81 docentes, sendo 58 docentes permanentes e 23 docentes colaboradores, responsáveis pelos cursos de mestrado e doutorado em educação.

O PPGE “B” atende na sua área de concentração a Educação, três eixos temáticos desdobrados em quinze linhas de pesquisa, cuja proposta pedagógica detém conceitos-chave como “multiplicidade, diversidade, transversalidade, complexidade e respeito à diferença”.

Conforme a pesquisa nas fontes documentais do Programa, encontramos a seguinte descrição no site sobre as linhas de pesquisa: O primeiro eixo de conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais, reúne as temáticas comprometidas com “a constituição do sujeito, sua aprendizagem, seus modos de subjetivação e a produção de conhecimento no interior das relações complexas, de diversas ordens, que compõem o ato educativo”. Apresenta as seguintes linhas de pesquisa:

- Educação: Arte, Linguagem, Tecnologia: “focaliza o campo da educação em suas articulações com arte, linguagem e tecnologia, problematizando diferentes contextos e perspectivas”.
- Ética, Alteridade e Linguagem na Educação: tem como “objetivo investigar as articulações entre ética, alteridade e linguagem, em suas dimensões teóricas e práticas, no campo da educação”.
- Informática na Educação: envolve “estudos através de ADA/AVA focalizando o processo de ensino-aprendizagem, a inclusão digital e o desenvolvimento humano, a estruturação, o desenvolvimento, a utilização, a acessibilidade, a avaliação e a formação de professores”.
- Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde: voltada para “os processos de aprendizagem, a análise das práticas educativas e formação de

⁹ Dados do site do Programa de Pós-graduação “B”.

professores, a difusão/recepção de teorias, a educação em saúde e o desenvolvimento de estratégias de ensino/aprendizagem”.

- O Sujeito da Educação: conhecimento, linguagem e contextos: “análise e estudo de modos de subjetividade, foco para o qual convergem os processos plurais que compõem a unidade de sentido que a educação busca realizar”.
- Educação a Distância: “investiga os aspectos psicológicos, técnicos, sociológicos, filosóficos e políticos da Educação a Distância e da concepção de ambientes virtuais para apoiar a adoção de pedagogias abertas, metodologias interacionistas de aprendizagem e a aprendizagem em rede”.

O segundo eixo de conhecimento, Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação, cuja proposta é “as políticas que atravessam o campo da educação nas suas mais variadas intencionalidades e nos múltiplos campos do fazer-pensar em que se projeta o ato educativo”.

Apresenta as seguintes linhas de pesquisa:

- História, Memória e Educação: propõe a “problematização e compreensão dos processos de produção, circulação e adoção de discursos e saberes pedagógicos, bem como a emergência de experiências educativas formais e não formais na história brasileira”.
- Estudos sobre Infâncias: tem como objetivo central “examinar as infâncias e sua educação na multiplicidade e heterogeneidade de espaços e contextos, explorando e analisando as diferentes possibilidades nos modos de ser infantil na contemporaneidade, bem como na história social e cultural”.
- Políticas e Gestão de Processos Educacionais: “analisa as políticas e gestão de processos educacionais na crise do Estado, da cultura e da sociedade contemporânea”.
- Educação Especial e Processos Inclusivos: atende “as articulações entre a educação e os processos inclusivos, os sujeitos e contextos da educação, intervenção pedagógica, com destaque para as dimensões sócio-históricas das práticas sociais e para os instrumentos de mediação”.
- Trabalho, Movimentos Sociais e Educação: “trabalho cooperativo e educação básica, políticas de formação e qualificação profissional, relações entre trabalho, etnia, raça, gênero e idade, movimentos sociais e alternativas de organização do trabalho”.
- Universidade: Teoria e Prática: tem como “objeto de estudo as funções da Universidade na perspectiva sócio-histórico-política e das dimensões e inter-relações macro e

microinstitucionais, que caracterizam e sustentam seus processos de formação educativa e decisão pedagógica”.

O terceiro eixo é Cultura, Currículo e Sociedade cuja proposta é “as relações entre cultura, sociedade e currículo nas suas dimensões educativas tanto produtivas quanto reprodutivas”.

Apresenta as seguintes linhas de pesquisa:

- Educação, Sexualidade e Relações de Gênero: “teorias desenvolvidas no âmbito dos estudos feministas, culturais, gays e lésbicos e da teoria Queer para examinar questões relacionadas a corpo, gênero, sexualidade e educação”.
- Filosofias da Diferença e Educação: “os filósofos e sua crítica e clínica, filosofia, literatura, teatro, poesia, pintura, música, cinema, paisagens plásticas”.
- Estudos Culturais em Educação: concebe “a educação como um processo sociocultural de significação e aculturação, definido por relações de poder”.

3.2.1 O Programa de Pós-graduação em Educação “B”: Um olhar sobre a avaliação da CAPES

O primeiro quesito avaliado é a Proposta do Programa que possui os seguintes critérios de avaliação:

Quadro 8 – Proposta do Programa

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento.	Muito Bom	Muito Bom
Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.	Muito Bom	---
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 parâmetros da área.	---	Muito Bom
Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	Muito Bom	Muito Bom
Atividades inovadoras e diferenciadas de informação e gestão.	Muito Bom	---
Nota da Comissão	Muito Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “B” (2007, 2010, p. 1)

Na avaliação do triênio de 2007, o Programa está organizado em 3 linhas de pesquisa: Conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais; Políticas de Formação, Políticas e Gestão

da Educação; e Cultura, Currículo e Sociedade. As linhas são muito amplas abrangendo uma variedade de projetos e produtos. Apesar da diversidade de projetos, existe uma relação às atividades de ensino e de pesquisa e a produção docente e discente, ou seja, há coerência, consistência, abrangência e atualização das linhas e dos projetos em andamento. A estrutura curricular é flexível, sem disciplinas obrigatórias, oferecendo mais de 500 atividades abrangendo disciplinas, seminários, leituras dirigidas, práticas de pesquisa e ciclos de debates. Em relação à estrutura curricular encontram-se suficientemente detalhada, permitindo observar sua articulação com as linhas, os projetos de pesquisa e as temáticas das teses e dissertações. Assim, o conjunto das atividades de formação está em consonância com o perfil do corpo docente. De acordo com as informações fornecidas, os laboratórios, recursos de informática e biblioteca foram considerados suficientes para o seu funcionamento. A autoavaliação é destacada como atividade inovadora, como prática permanente a implementação de uma pesquisa sobre egressos e a criação de um Programa especial para fornecer para alunos externos acesso às atividades acadêmicas desenvolvidas no seu interior.

Na avaliação do triênio de 2010, o Programa continua com os 3 eixos temáticos subdivididos em 15 linhas de pesquisas. Foi considerado tanto os eixos temáticos, as linhas de pesquisa e os projetos em andamento consistentes, abrangentes e atualizados. Em relação à estrutura curricular permitiu observar organicidade entre as linhas, os projetos de pesquisa, a estrutura curricular e as temáticas das dissertações e teses, bibliografias atualizadas e em conformidade com o corpo docente. Na proposta do Programa é apresentado um projeto que destaca as estratégias para adotar e enfrentar os desafios da área atingindo seus objetivos atuais e futuros. Existe uma política de credenciamento e recredenciamento de docentes, mas não está informada claramente. Em vistas ao planejamento futuro, o Programa realiza acompanhamento de egressos através de uma capacitação docente, na forma de pós-doutorado e participação em eventos. Nas informações fornecidas, os laboratórios, recursos de informática e biblioteca são compatíveis com as necessidades do seu funcionamento.

Conforme apresentado nas avaliações dos dois triênios, o Programa obteve em ambas o conceito Muito Bom, neste quesito, o que mostra a consonância entre as linhas de pesquisa, a estrutura curricular, as dissertações e teses com os objetivos propostos. Embora abrangente, existe uma responsabilidade nas suas produções e com os egressos através de uma política de formação para docência e participação em atividades acadêmicas. Merece destaque o processo de

autoavaliação como prática permanente desenvolvida no âmbito do Programa. Em relação à infraestrutura, apresenta todos os requisitos necessários para seu funcionamento como laboratórios e bibliotecas.

O segundo quesito é o Corpo Docente e para estes itens constam na avaliação de acordo com o quadro:

Quadro 9 – Corpo Docente

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Perfil do corpo docente considerada titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência e sua compatibilidade e adequação à proposta do Programa.	Muito Bom	Bom
Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	Muito Bom	Muito Bom
Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	Muito Bom	Muito Bom
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 pós-graduação, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	Muito Bom	Muito Bom
Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.	Muito Bom	---
Inserção acadêmica do corpo docente.	Muito Bom	Muito Bom
Nota da Comissão	Muito Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “B” (2007, 2010, p. 1 e 2)

Na avaliação do triênio de 2007, o Programa contava com 63 docentes, sendo 45 integrantes do corpo docente permanente, 81% destes, em média, possuíam titulação na área de Educação. Em relação ao aprimoramento dos membros do corpo docente permanente, 100% participaram em eventos, havendo registro de que 3 tenham realizado estágio de pós-doutoramento durante este período. A proposta do Programa indicou a existência de uma política de credenciamento e reconhecimento de docentes. Em relação à docência 97% dos docentes permanentes, lecionaram na pós-graduação, 98% orientaram neste nível de ensino e 100% estiveram envolvidos em projetos de pesquisa. O corpo docente permaneceu estável e foram responsáveis, por 82% das disciplinas oferecidas. Houve uma média de 10,8 estudantes/docente permanente. Na graduação, a atuação dos docentes foi considerável, 68% lecionaram e orientaram neste nível de ensino, conta com a existência de um Programa de estágio docente e a presença de um número expressivo de alunos de graduação em projetos de pesquisa do Programa. O perfil dos docentes permanentes e também dos docentes colaboradores foi considerado

adequado para a descrição das áreas de concentração, a descrição das linhas e dos projetos de pesquisa. Os docentes permanentes, em relação aos projetos de pesquisa 91% deles respeitaram as exigências da área: participação em pelo menos 1 projeto de pesquisa, participação em no máximo 3 projetos, responsabilidade no máximo 2 projetos. Ainda nos projetos de pesquisa, 55% contaram com financiamento, apoios de agências como o CNPq e a FAPERGS. A grande maioria dos docentes permanentes é constituída de pesquisadores experientes, titulados há mais de 5 anos, no triênio houve a incorporação de alguns novos professores, com titulação mais recente. Quanto à inserção acadêmica, houve contatos externos com professores e pesquisadores através do desenvolvimento de atividades de intercâmbio, envolvendo instituições nacionais e internacionais. Vários membros do corpo docente participaram de comitês e comissões de natureza científica e prestaram serviços acadêmicos nacionais e internacionais.

Na avaliação do triênio de 2010, o Programa contava com 81 docentes, sendo 58 integrantes do corpo permanente, o que indica uma forte presença de docentes colaboradores. O perfil dos docentes está de acordo com as exigências das linhas e pesquisa do Programa. Em relação ao aprimoramento do corpo docente permanente 77% tiveram participação em eventos, havendo registro de que 15 realizaram estágio de pesquisa ou pós-doutorado neste período. Na graduação, houve a atuação dos docentes na docência e na orientação. Dos docentes permanentes, 95% lecionaram na pós-graduação, 93% orientaram neste nível de ensino, todos participam em projetos de pesquisa, a relação do corpo discente em relação aos docentes permanentes são de 6. As disciplinas oferecidas estão sob responsabilidade dos docentes permanentes. Nos projetos de pesquisa 92% deles respeitaram a exigência da área: participação em no máximo 3 projetos, com responsabilidade por, no máximo, 2 projetos. Contaram com financiamento 55% dos projetos de pesquisa na forma de auxílios de agências de fomento internacionais, nacionais ou estaduais. Na inserção acadêmica do corpo docente, parte expressiva está presente em comissões nacionais de avaliação, diretorias ou ocuparam cargos de gestão pública.

No segundo quesito Corpo Docente, de acordo com as avaliações dos dois triênios o Programa recebeu o conceito Muito Bom, o que prevalece é o perfil dos docentes tanto os permanentes quanto os colaboradores estarem em conformidade com a área educacional, com as linhas e as pesquisas. Houve um aumento de 12 docentes, porém o número de docentes colaboradores 23, ainda é muito grande. Um índice que caiu foi à participação dos docentes em

eventos, o que antes era 100% de participação, passou a ser 77%, porém aumentou o número de docentes no pós-doutorado de 3 para 15, o que é muito satisfatório. O percentual que é muito considerável é a relação da docência tanto na pós-graduação quanto na graduação, além de lecionar, os docentes também orientam projetos nestes mesmos níveis de ensino. A média de discentes por docentes permanentes foi outra que decresceu, de 10,8 passou para 6, mesmo assim, é considerado um número Bom. Outro item que considera estável é quantidade de projetos de pesquisa por docentes: participação em 3, responsabilidade em 2. Os projetos ainda constam com financiamento por algumas agências de fomento como CAPES e FAPERGS. Vários membros do corpo docente participam de forma expressiva em comissões nacionais de avaliação, prestam serviços acadêmicos em âmbito nacional e internacional.

O terceiro quesito é Corpo Discente, Teses e Dissertações, cujos itens de avaliação são:

Quadro 10 – Corpo Discente, Teses e Dissertações

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Qualidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	Muito Bom	Muito Bom
Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.	Bom	---
Distribuição das orientações teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa.	---	Regular
Participação dos discentes autores da pós-graduação e da graduação (se a IES possuir graduação na área) na produção científica do programa.	Bom	---
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.	Muito Bom	Bom
Qualidade das teses e Dissertações: Outros Indicadores	Muito Bom	---
Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	Bom	Muito Bom
Participação de discentes em projeto de pesquisa.	---	Regular
Nota da Comissão	Muito Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “B” (2007, 2010, p. 2)

Na avaliação do triênio de 2007, o Programa produziu 198 dissertações de mestrado e 89 teses de doutorado. Do total de concluintes no período, 83% foram orientados por docentes permanentes, sendo a distribuição de defesas por orientador razoavelmente equilibrado, de 5 a 8 titulações. A distribuição de orientandos por orientadores do corpo permanente foi até 8 alunos de pós-graduação uma vez que a maior parte deles teve entre 6 e 10 alunos sob sua responsabilidade. O total de discentes-autores foi de 35%, enquanto a média anual de produção bibliográfica e

técnica dos discentes foi de 1,6 produtos por aluno. Dos projetos de pesquisa, 64% tiveram a presença alunos de graduação, 58% a participação de alunos do mestrado e 56% alunos do doutorado. O percentual de dissertações defendidas com produtos qualificados em até 2 anos após a defesa foi de 48%, enquanto as teses foi de 74%. Os resumos das dissertações e teses defendidas mostram adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa. As bancas tiveram 100% de doutores em sua composição. O percentual de titulados em relação ao total de saídas foi de 98%. O total de titulados com relação ao total de matrículas atingiu 70%. O tempo médio de titulação do mestrado foi de 30,7 meses, enquanto no doutorado foi de 56 meses. A porcentagem de alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses e de doutorado em até 48 meses foi de 65%.

Na avaliação do triênio de 2010, o Programa produziu 219 dissertações e 172 teses de doutorado. Do total de saída de alunos, 90% ocorreram por titulação. 82% dos concluintes foram orientados por docentes permanentes. A distribuição de defesas por orientador do corpo houve maior concentração no primeiro ano, problema que foi corrigido ao final do triênio. Do total de docentes do Programa, 75% têm entre 3 a 10 orientandos de pós-graduação. Os resumos das dissertações e tese defendidas mostram adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa. Todas as bancas foram compostas por doutores. Os discentes-autores tiveram como percentual 63% em relação ao total de discentes, enquanto a média de produção bibliográfica e técnica dos discentes e egressos por discente matriculado foi 2,73. O tempo médio de titulação do mestrado foi de 31 meses, sendo o dos bolsistas de 30 meses. O tempo médio de titulação do doutorado foi de 56 meses, sendo 44 meses o de bolsistas. Os alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses e de doutorado em até 48 meses foi de 100%. Dos projetos de pesquisa em andamento, 45% tiveram a presença alunos de graduação, 65% contaram com a participação de alunos de mestrado e 70% com alunos de doutorado.

Conforme apresentado na avaliação trienal em relação ao quesito Corpo Discente, Teses e Dissertações, o conceito em ambas foi Muito Bom. Houve um aumento no número de dissertações produzidas de 198 para 219 e as teses de 89 para 172. Quanto às defesas, em 2007 cada orientador era responsável por 5 a 8 titulações, enquanto em 2010 passou para 3 a 10, o que foi considerado um pouco Fraco. Os resumos das dissertações e teses mostram-se adequados aos objetivos e definições das linhas de pesquisa. Todas as bancas foram compostas por doutores e membros externos. O percentual que era muito baixo 35% de discentes-autores passou para 63%

quase o dobro, considerado Muito Bom. Outra média que aumentou foi a de produção bibliográfica e técnica dos discentes que era de 1,6 produtos passou para 2,73. Em relação aos projetos de pesquisa houve uma oscilação de alunos na participação de 64% passou para 45% alunos da graduação, 58% para 65% alunos do mestrado e 56% para 70% alunos do doutorado, o que indica uma maior concentração de participação de alunos da pós-graduação. O tempo médio de titulação foi estável nos dois triênios, sendo para mestrado de 31 meses, doutorado de 56 meses. O que teve um aumento Muito Bom foi às defesas dos alunos bolsistas que de 65% passou para 100%.

O quarto quesito a ser avaliado é a Produção Intelectual que apresenta os seguintes itens:

Quadro 11 – Produção Intelectual

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	Muito Bom	Muito Bom
Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	Muito Bom	Bom
Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	Muito Bom	Muito Bom
Nota da Comissão	Muito Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “B” (2007, 2010, p. 3)

Na avaliação trienal de 2007, o Programa produziu 1136 publicações bibliográficas qualificadas, distribuídas:

Quadro 12 - Publicações

Periódicos														
Internacionais	Nacionais	Locais	Livros	Capítulos de livros	Anais internacionais	Anais nacionais	Anais locais							
A	56	A	56	A	25	A	28	A	169	A	28	A	41	40
B	3	B	46	B	37	B	19	B	158	B	24	B	99	
C	20	C	92	C	34	C	26	C	100	C	12	C	9	

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “B” (2007, p. 3)

A média anual referente à produção de livros, capítulos e artigos do corpo docente permanente foi de 21 pontos. A produção qualificada do Programa não foi centralizada em veículos da própria Instituição. Dos docentes que se mantiveram permanentes 100% publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado por ano em média, enquanto aos docentes colaboradores, a média do percentual foi 73%. No mesmo período, 91% dos docentes permanentes tiveram pelo menos 1 produto bibliográfico em periódico ou livro classificado como, no mínimo,

Nacional/Grupo B. A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 6,7 produtos/docente.

Na avaliação trienal de 2010, o total da produção qualificada do corpo docente:

Quadro 13 – Publicações

	Periódicos		Livros		Capítulos de livros
A1	15	L1	18	L1	22
A2	33	L2	18	L2	63
B1	13	L3	23	L3	53
B2	11	L4	3	L4	11
B3	16				
B4	68				
B5	10				

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “B” (2010, p. 3)

A produção total por periódicos fez uma média ponderada por membros do corpo docente permanente de 50%. Em relação à produção em livros, o montante total foi de 44 textos integrais e 149 capítulos perfazendo uma média de 77%. Dos docentes permanentes atuando apenas no mestrado, 58% publicaram, pelo menos, 3 trabalhos qualificados e 70% dos docentes credenciados para o doutorado publicaram, pelo menos, 6 produtos qualificados. O percentual de docentes permanentes com, no mínimo, 2 produtos para o mestrado e 3 para o doutorado veiculados em periódicos até B2 ou livros, no mínimo, L2 foi de 78%. A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 9,2 produtos/docente.

Neste quesito sobre a Produção Intelectual dos dois triênios percebe-se o comprometimento com as produções pelo fato que em ambos os conceitos foram Muito Bom. Porém houve um decréscimo na quantidade de produções por docentes, a média que era de 21 pontos passou para 77%. A produção qualificada no mínimo de 2 produtos para o mestrado e 3 para o doutorado, permaneceu quase estável de 73% para 78%. A produção técnicas dos membros docentes aumentou de 6,7 para 9,2 produção/doente.

O quinto quesito da avaliação da CAPES é a Inserção Social com os seguintes itens:

Quadro 14 – Inserção Social

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	Muito Bom	Muito Bom
Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionado à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-	Muito Bom	Muito Bom

graduação.		
Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	Muito Bom	Muito Bom
Nota da Comissão	Muito Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “B” (2007, 2010, p. 3)

Na avaliação do triênio de 2007, em relação ao impacto e inserção educacionais e sociais, o Programa se destaca comprometido com a comunidade externa da universidade, dando suporte as instituições públicas, aos gestores de sistemas de ensinos e de grupos organizados da sociedade civil. Como exemplos descreve o Programa de Educação Continuada que garante acesso de alunos externos ao Programa às suas atividades acadêmicas e também os projetos de extensão que oferecem serviços importantes para a comunidade. Já com relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, uma grande quantidade de atividades inclusive um bom número de convênios e intercâmbios com instituições nacionais e internacionais e a promoção de diversos eventos de cunho acadêmico. Neste período destacam-se os alunos que participaram de estágios no exterior, assim como alunos do exterior que estavam estudando no Programa, vários pesquisadores realizaram estágios de pós-doutorado. A nucleação é visível, pois egressos atuam como docentes em muitas universidades brasileiras, sendo aproximadamente 150 que estão atuando em instituições de ensino superior, localizadas em 10 estados brasileiros. Na integração e cooperação com outros Programas/Instituições, relata a existência de convênios e cooperações firmados com Programas de várias regiões do país, destacando a implementação de PQI. Está em fase de elaboração um DINTER¹⁰ (Programa de Doutorado Interinstitucional Novas Fronteiras) com a UNEMAT (Universidade do Estado do Mato Grosso) que prevê a formação de 18 doutores. Quanto à visibilidade, a página web contém todas as informações pertinentes, desde o processo de seleção, os docentes, às linhas de pesquisa, ao regimento, à infraestrutura, às bolsas disponíveis, à oferta curricular e ao calendário, os resumos das dissertações e teses defendidas entre 1998 e 2007. Das teses e dissertações defendidas 65% estão disponibilizadas na íntegra. O conceito da avaliação efetuada pela comissão da CAPES no triênio de 2007 foi 6.

Na avaliação do triênio de 2010, em relação ao impacto e à inserção educacionais e sociais, o Programa desenvolve as atividades: produção de material didático, parcerias com as redes de ensino, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, projetos de

¹⁰ Os projetos Dinter caracterizam-se pelo atendimento de uma turma ou grupo de alunos por um programa de pós-graduação com curso de doutorado reconhecido pelo CNE e já consolidado (conceito maior ou igual a 5), em caráter temporário e sob condições especiais, caracterizadas pelo fato de parte das atividades de formação desses alunos serem desenvolvidas no campus de outra instituição. A CAPES disponibiliza recursos de custeio e bolsas.

extensão, divulgação científica, destinação dos egressos, programas de inclusão de portadores de necessidades especiais, entre outros. Em relação ao impacto e à inserção científicos e tecnológicos as atividades são: participação em sociedades científicas, organização de eventos, participação de comitês avaliadores de sociedades, de eventos e de periódicos, criação de produtos e processos tecnológicos, entre outros. Na integração e na cooperação com outros Programas/Instituições, existem parcerias e intercâmbios com Programas, centros de pesquisas nacionais e internacionais e realização de DINTER. Há membros do corpo docente atuando na gestão pública. A página web é facilmente acessível e possuem informações como propostas e estrutura do Programa, linhas e projetos de pesquisa, financiamentos, produção bibliográfica, corpo docente, processo de seleção, intercâmbios etc. As dissertações e teses defendidas estão disponibilizadas na íntegra. Neste triênio o conceito da avaliação da CAPES no foi 5.

No último quesito da avaliação Inserção Social, em ambas o conceito foi Muito Bom. No que se refere ao impacto e inserção educacionais, mostra envolvido com a sociedade através de atividades como Programa de Formação Continuada atendendo as instituições, gestores, assessorias, projetos de extensão, programas de atenção aos portadores de necessidades especiais, entre outros. Em relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, são organizadas atividades de diversos cunhos acadêmicos, intercâmbios nacionais e internacionais, além de proporcionar a inserção dos egressos na docência em universidades brasileiras. Na integração e cooperação com outros Programas/Instituições existe vários convênios e parcerias dentro do DINTER. E finalizando a questão da acessibilidade na página da web, as informações disponíveis são claras e atende as necessidades como linhas de pesquisa, estrutura curricular, docentes, financiamento e produções, além das teses e dissertações que são disponibilizadas na íntegra.

Concluindo, o Programa de Pós-Graduação em Educação “B”, integrado pelos cursos de doutorado e de mestrado, desenvolve um trabalho de muita qualidade com a pesquisa, com a relação entre docentes e discentes e responsabilidade com sua estrutura curricular aliada as produções finais de suas teses e dissertações, porém, houve um decréscimo na nota de avaliação pela CAPES, conceito que no triênio de 2007 era de 6, passou para o triênio de 2010 para o conceito 5.

3.3 O terceiro caso: O Programa de Pós-graduação em Educação “C”

O Programa de Pós-Graduação em Educação “C” (PPGE “C”) compreende os cursos de doutorado e de mestrado.

O curso de mestrado foi criado em 1974, instalado em 1975 e credenciado pelo Parecer publicado na Revista Documenta, número 204, novembro de 1977. O curso de doutorado foi criado em 2001, sendo credenciado pela CAPES em 2002.

O Programa tem como objetivos¹¹ qualificar pesquisadores no campo da educação; qualificar profissionais para o exercício no campo educacional em instituições e sistemas educacionais e em organizações sociais, governamentais, empresariais e movimentos sociais; produzir e divulgar conhecimentos na área específica da educação; contribuir para o aprofundamento do debate sobre a educação nacional, seu pensamento pedagógico e sua prática, em diferentes instâncias.

É composto pela equipe de 61 docentes, sendo 44 permanentes e 12 docentes colaboradores, responsáveis pelos cursos de mestrado e doutorado em educação.

A área de concentração em estudo é a Educação que concentra em 7 linhas de pesquisas abordando vários contextos educacionais. Na pesquisa buscando as fontes documentais do Programa, encontramos a descrição no site sobre as linhas de pesquisa: A primeira linha de pesquisa é História e Historiografia da Educação atende “investigações históricas sobre os fenômenos educativos escolares e não escolares, respeitando as diferentes possibilidades teórico-metodológicas, a educação envolve a produção de saberes e práticas educativas, bem como de formas institucionalizadas de ensino”.

A segunda linha é Políticas e Gestão da Educação aborda as formas pelas quais se definem as “políticas públicas no âmbito da educação, contemplando as relações estabelecidas entre Estado e sociedade civil no contexto socioeconômico contemporâneo”.

A terceira linha Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação considera atenção no “trabalho em geral, como práxis humana, na dimensão de produção da existência humana em suas múltiplas possibilidades”.

A quarta linha Cultura, Escola e Ensino atende os “saberes, a cultura e as práticas que são construídos e se mostram no cotidiano escolar. Tem-se interesse o pensar e o fazer docente e discente,

¹¹ Dados do site do Programa de Pós-graduação “C”.

a formação de professores e o ofício de aluno, considerados na perspectiva histórica, social e cotidiana”.

Na quinta linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano investiga sua “manifestação teórica quanto aplicada, pretende contribuir para a produção de conhecimento sobre questões centrais da educação, relacionadas aos processos cognitivos, aprendizagem escolar e desenvolvimento humano”.

Na sexta linha Educação Matemática e na sétima linha Educação, Ambiente e Sociedade, não encontra nenhuma referência nos documentos do site sobre o assunto.

3.3.1 O Programa de Pós-graduação em Educação “C”: Um olhar sobre a avaliação da CAPES

No primeiro quesito avaliado, Proposta do Programa, podemos analisar os itens da avaliação que se encontram abaixo:

Quadro 15 – Proposta do Programa

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento.	Muito Bom	Bom
Coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular.	Bom	---
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 parâmetros da área.	---	Muito Bom
Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	Muito Bom	Muito Bom
Atividades inovadoras e diferenciadas de informação e gestão.	Bom	---
Nota da Comissão	Muito Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “C” (2007, 2010, p. 1)

Na avaliação do triênio de 2007, o Programa organizava-se numa grande área de concentração que é Educação, Cultura e Tecnologia que contém 7 linhas de pesquisa que são Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; Cultura, Escola e Ensino; Educação Matemática; Educação, Saúde e Trabalho; História e Historiografia da Educação; Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação; Políticas e Gestão da Educação. Encontra-se organizado entre as linhas, projetos de pesquisa, estrutura curricular e temática das dissertações. Os laboratórios, recursos de informática e biblioteca estão de acordo com as exigências para o seu funcionamento.

Ainda desenvolve atividades de autoavaliação, de acompanhamento de egressos e de preparação profissional de docentes e de planejamento para o seu desenvolvimento.

Na avaliação do triênio de 2010, o Programa apresenta sua proposta cuja relação dos projetos com as linhas de pesquisa em que se inserem conduzem bem. Destaca as estratégias para atingir seus objetivos atuais e futuros, indicando a existência de uma política de credenciamento e reconhecimento de docentes. Existe um apoio institucional a projeto de capacitação docente, na forma de pós-doutorado e/ou participação em eventos. Os laboratórios, recursos de informática e biblioteca estão compatíveis com as necessidades geradas pelo seu funcionamento.

Conforme as avaliações neste quesito, o Programa recebeu o conceito Muito Bom em ambas. A estrutura curricular encontra-se bem detalhada observando a relação entre as linhas, os projetos de pesquisa, as temáticas das teses e dissertações. Em 2007, foi encontrado atividades de autoavaliação que permite o acompanhamento dos egressos. Existe uma política no triênio de 2010 para o credenciamento e reconhecimento de docentes para realização das atividades, na perspectiva futura. A infraestrutura atende as exigências necessárias para o seu funcionamento como laboratório, recursos de informática e biblioteca.

Na avaliação, o segundo quesito é o Corpo Docente com os seguintes itens:

Quadro 16 – Corpo Docente

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Perfil do corpo docente considerada titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência e sua compatibilidade e adequação à proposta do Programa.	Muito Bom	Muito Bom
Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	Muito Bom	Bom
Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	Muito Bom	Muito Bom
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 pós-graduação, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	Bom	Bom
Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.	Regular	---
Inserção acadêmica do corpo docente.	Muito Bom	Muito Bom
Nota da Comissão	Muito Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGC “C” (2007, 2010, p. 1 e 2)

Em 2007, ao final do triênio, o Programa contava com 49 docentes, sendo 43 integrantes do corpo permanente. 68% dos docentes permanentes possuem titulação na área de educação.

Quanto ao aprimoramento 100% do corpo docente tiveram participação em eventos. Existe na proposta a existência de uma política de credenciamento e recredenciamento de docentes. 89% dos docentes permanentes lecionaram na pós-graduação e 97% orientaram neste mesmo nível de ensino. Em 2004, 1 docente não participou de projetos de pesquisa, situação corrigida a partir de 2005. Quanto à atuação dos docentes permanentes, 84% lecionaram na graduação e 53% orientaram neste mesma modalidade. O corpo docente permaneceu relativamente estável, 76%. O perfil é adequado dos docentes permanentes e dos docentes colaboradores considerando-se a descrição das linhas e dos projetos de pesquisa. Os docentes permanentes foram responsáveis, em média, por 88% das disciplinas oferecidas. A média de 6,3 estudantes/docente permanente. Dos projetos de pesquisa envolvidos pelos docentes permanentes 94% são responsáveis pelos projetos de pesquisa, 80% respeitaram a exigência da área: participação em pelo menos 1 projeto de pesquisa, participação no máximo 3 projetos, responsabilidade por, no máximo, 2 projetos. 45% dos projetos de pesquisa contaram com financiamento. Os docentes participaram de diretorias de associações científicas nacionais e comitês de eventos nacionais e internacionais.

Na avaliação do triênio de 2010, o Programa contava com 61 docentes, sendo 44 do corpo permanente e 17 de docentes colaboradores. Destes, 65% dos docentes permanentes são doutores em educação. O perfil dos docentes permanentes e dos docentes colaboradores está de acordo com as linhas de pesquisa. A grande maioria dos docentes participou em eventos, havendo registro de que 5 professores afastaram-se por ano para pós-doutoramento. 88% dos docentes permanentes lecionaram na pós-graduação e 97% orientaram nesta mesma modalidade de ensino. Há 4,4 discentes/docentes permanentes. 83% lecionaram na graduação e/ou orientaram Iniciação Científica. Há envolvimento do corpo docente permanente na oferta de disciplinas, porém 37% das disciplinas oferecidas estão sob-responsabilidade dos docentes colaboradores. Os projetos de pesquisa em que os docentes permanentes se envolveram 87% deles respeitaram a exigência da área: participação em no máximo 3 projetos, com responsabilidade por, no máximo, 2 projetos, todos os docentes permanentes foram responsáveis por projetos de pesquisa. Dos projetos de pesquisa 63% contaram com financiamento através de agências de fomento como CAPES, CNPq, Fundação Araucária, entre outras. Os docentes participam de comissões nacionais e internacionais, consultorias do MEC, consultorias de agências de fomento da ciência, conselhos consultivos de periódicos nacionais e internacionais, consultoria de associação científica, acordos de cooperação interinstitucional local, regional, nacional e internacional.

No segundo quesito destas avaliações, o conceito atribuído em ambas foi Muito Bom, havendo um aumento no número de 12 docentes para o Programa, porém sendo a maior quantidade deles colaboradores, mostrando uma relativa dependência. Um índice ainda baixo é a relação de docentes na área da educação entre 68% a 65% nos dois triênios. A participação na docência permaneceu estável na pós-graduação, 89% e 97% orientou neste mesmo nível de ensino, este mesmo fator também aconteceu na graduação 84% lecionaram enquanto 53% orientaram nesta modalidade de ensino. Quanto ao envolvimento dos docentes em projetos de pesquisa 76% no primeiro triênio, média de 6,3 estudantes por docentes e 87% no segundo, havendo um aumento considerável. Na oferta das disciplinas, no triênio de 2007, 88% era sob a responsabilidade dos docentes permanentes, enquanto em 2010, ficou sob a responsabilidade dos docentes colaboradores, o que não é muito bom na avaliação do Programa. Quanto ao financiamento os projetos de pesquisa, contou com um aumento de 45% para 63% através de suas agências de fomento. O que permanece muito bom é a participação dos docentes em comissões científicas nacionais e internacionais, consultorias, entre outros.

No terceiro quesito Corpo Discente, Teses e Dissertações, temos os seguintes itens de avaliação:

Quadro 17 – Corpo Discente, Teses e Dissertações.

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Qualidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	Muito Bom	Muito Bom
Adequação e compatibilidade da relação orientador/discente.	Bom	---
Distribuição das orientações teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa.	---	Bom
Participação dos discentes autores da pós-graduação e da graduação (se a IES possuir graduação na área) na produção científica do programa.	Bom	---
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.	Bom	Bom
Qualidade das teses e Dissertações: Outros Indicadores	Muito Bom	---
Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	Muito Bom	Muito Bom
Participação de discentes em projeto de pesquisa.	---	Bom
Nota da Comissão	Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGC “C” (2007, 2010, p. 2)

Na avaliação do triênio de 2007, o Programa produziu 155 dissertações e 18 teses. Do total de concluintes no período, 74% foram orientados por docentes permanentes, 89% dos discentes foram orientados por docentes do corpo permanente. Dos docentes do Programa, 97% têm até 8 orientandos de pós-graduação. O percentual de discentes-autores foi de 40%, enquanto a média anual de produção bibliográfica e técnica dos discentes foi de 1,33 produtos por aluno. Dos projetos de pesquisa, 65% tiveram a presença de alunos de graduação, 82% alunos de mestrado e 47% alunos de doutorado. As dissertações de mestrado defendidas com produtos qualificados em até 2 anos após a defesa foi de 23%. Os resumos das dissertações e teses mostram adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa. Em 2005, há registro de uma banca sem a participação de 100% de doutores, situação corrigida em 2006. As bancas foram compostas por doutores. O percentual de titulados em relação ao total de saídas foi de 87%. O total de titulados no triênio com relação ao total de matrículas atingiu o índice de 76%. O tempo médio de titulação do mestrado no triênio foi de 28,2 meses, enquanto do doutorado foi de 44,7 meses, os alunos bolsistas de mestrado que defenderam em até 30 meses e de doutorado em até 48 meses foi de 97%.

Na avaliação do triênio de 2010, o Programa produziu 205 dissertações e 59 teses. Do total de saída de alunos, 92% ocorreram por titulação, sendo 94% orientados por docentes permanentes. Houve um número baixo de distribuição de defesas por orientador do corpo permanente 14% dos docentes com menos de 3 orientações devido à concentração de orientações na pós-graduação e docentes permanentes sem nenhuma orientação. Do total de docentes do Programa, 84% têm entre 3 e 10 orientandos de pós-graduação. Os resumos das dissertações e teses mostram adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa. Todas as bancas foram compostas por doutores e possuíam membros externos. Os discentes autores em relação ao total de discentes foi 68% e a produção bibliográfica e técnica dos discentes foi de 1,2 e a média de produção bibliográfica e técnica dos discentes, por discente matriculado, foi 1. O tempo médio de titulação do mestrado foi de 28 meses e do doutorado foi de 47 meses. 88% dos alunos bolsistas de mestrado defenderam em até 30 meses e de doutorado em até 48 meses.

Analisando as avaliações destes dois triênios neste quarto quesito, houve um acréscimo no conceito de Bom para Muito Bom. O número de produções de dissertações e em destaque para as teses aumentou muito. O índice de concluintes orientados por docentes permanentes cresceu de 74% para 94%. A distribuição de defesas por orientador que era de 89%, teve ocorrências no

triênio de 2010 por parte de docentes que não tiveram orientação, 14% dos docentes tiveram menos de 3 orientações. As bancas atenderam as exigências de serem compostas por doutores, menos no triênio de 2007, mas logo foi corrigido. Outro aumento foi em relação à produção bibliográfica e técnica dos discentes de 40% para 68%. Os projetos de pesquisa, no triênio de 2007 contaram com a participação de 65% dos alunos da graduação, 82% alunos do mestrado e 47% alunos do doutorado, no triênio de 2010, a participação na pesquisa foi considerada adequada. O tempo médio de titulação no mestrado permaneceu estável nos dois triênios de 28,2 meses, já no doutorado de 44,7 meses, passou para 47 meses. A porcentagem de defesa dos alunos bolsistas que era de 97% decaiu para 88%.

No quarto quesito da avaliação Produção Intelectual apresenta os seguintes itens:

Quadro 18 – Produção Intelectual

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	Bom	Bom
Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	Bom	Muito Bom
Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	Muito Bom	Muito Bom
Nota da Comissão	Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “C” (2007, 2010, p. 3)

Na avaliação trienal de 2007, o Programa produziu 497 publicações bibliográficas qualificadas, distribuídas:

Quadro 19 - Publicações

Periódicos														
Internacionais		Nacionais		Locais		Livros		Capítulos de livros		Anais internacionais		Anais nacionais		Anais locais
A	7	A	45	A	10	A	3	A	35	A	31	A	68	6
B	10	B	24	B	10	B	6	B	26	B	27	B	65	
C	9	C	26	C	6	C	5	C	22	C	5	C	42	

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “C” (2007, p. 3)

Em relação à produção de livros, capítulos e artigos do corpo docente permanente, a média foi de 11,7 pontos. Quanto aos trabalhos completos em anais do corpo docente permanente foi de 7,5 pontos, sendo a produção qualificada do Programa não centralizada em veículos da própria Instituição. Dos docentes que se mantiveram permanentes, 84% publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado por ano em média e dos docentes colaboradores, a média foi 60%. No

mesmo período, 88% dos docentes permanentes tiveram pelo menos 1 produto bibliográfico em periódico ou livro classificado no mínimo, Nacional/Grupo B. A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 6,0 produtos/docente.

Na avaliação trienal de 2010, temos as seguintes produções:

Quadro 20 – Publicações

Periódicos		Livros		Capítulos de livros	
A1	7	L1	4	L1	24
A2	37	L2	4	L2	58
B1	31	L3	1	L3	45
B2	19	L4	2	L4	4
B3	20				
B4	12				
B5	5				

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “C” (2010, p. 3)

O total da produção qualificada do corpo docente permanente foi de 131 produtos em periódicos perfazendo uma média de 58,82. Em relação à produção em livros, o montante total foi de 11 textos integrais, uma média anual por docente permanente de 46,9. Destaca-se, na produção, o elevado número de artigos em periódicos acima de B1. Dos docentes permanentes, 75% publicaram, pelo menos, 6 trabalhos qualificados. O percentual de docentes permanentes com, no mínimo, 3 produtos em periódicos até B2 ou livros, no mínimo L2 foi de 75%. A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 7,24 produtos/docente.

Na comparação entre os dois triênios houve uma mudança no conceito de Bom passando para Muito Bom. Esse fator deve-se ao aumento de produções qualificadas do corpo docente, principalmente no triênio de 2010, um elevado número de artigos publicados em periódicos acima de B1. A publicação em trabalhos qualificados atingiu o índice de 84% docentes permanentes e 60% dos docentes colaboradores em 2007, enquanto no triênio de 2010 este número de publicação dos docentes permanentes passou para 75%. A média anual acompanhou a elevação de 6 para 7,24 produtos/docente.

No quinto quesito da avaliação da CAPES Inserção Social possui os seguintes itens:

Quadro 21 – Inserção Social

Itens de avaliação	Conceito do Triênio 2007	Conceito do Triênio 2010
Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	Bom	Muito Bom
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.	Bom	Muito Bom
Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	Bom	Muito Bom
Nota da Comissão	Bom	Muito Bom

Fonte: Avaliação da CAPES, PPGE “C” (2007, 2010, p. 3)

Na avaliação do triênio de 2007, sobre impacto e inserção educacionais e sociais, o Programa desenvolve as atividades: parceria com as redes, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, projetos de extensão e divulgação científica. Com relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, as atividades: participação em sociedades científicas e organização de eventos. Na integração e cooperação com outros Programas/Instituições, oferece disciplinas para alunos de outros Programas e realização de pesquisas integradas. A página web possui informações sobre proposta e estrutura curricular, linhas e projetos de pesquisa, corpo docente e processo de seleção, ainda 65% das teses e dissertações estão disponibilizados na íntegra. Neste triênio de 2007, a comissão da CAPES atribuiu o conceito 4.

Na avaliação do triênio de 2010, em relação ao impacto e inserção educacionais e sociais, o Programa participa com atividades: 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. Destacam-se intercâmbios com entidades e secretarias municipais e estaduais, convênio com prefeituras de diversos municípios do Estado para formação de professores em serviço, oferta de curso para formação de gestores educacionais, participação em conselhos, intercâmbios permanentes, dentre outros. Ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, as atividades são: participação em sociedades científicas, organização de eventos, criação de produtos e processos tecnológicos. É bastante expressivo o número de intercâmbios com outros Programas/Instituições, nacionais e internacionais. A página web possui informações sobre linhas de pesquisa, docentes, proposta e estrutura do Programa, mas não possui: projetos de pesquisa em

desenvolvimento, financiamentos, produção bibliográfica docente e discente, intercâmbios realizados e/ou em realização. Todas as teses e dissertações estão disponíveis na íntegra. Em 2010, o conceito atribuído na avaliação da CAPES foi de 5.

Conforme este quesito de avaliação, também apresenta uma elevação no seu conceito de Bom para Muito Bom. Em todos os itens houve mudanças qualitativas, no impacto e inserção educacionais e sociais, desenvolvem parcerias locais, nacionais e internacionais, assessorias, projetos de extensão, formação de profissionais, organização de eventos, entre outras. Ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, participação em eventos e sociedades científicas, criação de produtos e processos tecnológicos. Na integração com outros Programas/Instituições desenvolve vários intercâmbios nacionais e internacionais. A página da web apresenta informações sobre o Programa, linhas de pesquisa, docentes, estrutura curricular, disponibiliza na íntegra as teses e dissertações, porém faltam algumas informações importantes como os projetos que estão sendo desenvolvidos, os financiamentos e as produções bibliográficas.

Na comparação entre os dois triênios, o Programa de Pós-Graduação em Educação “C”, integrado pelos cursos de doutorado e de mestrado, investe nas melhorias para um trabalho de qualidade com a pesquisa, incentivo aos docentes e discentes nas suas produções e comprometimento com sua estrutura curricular havendo uma melhoria considerável na nota de avaliação pela CAPES, conceito que no triênio de 2007 era de 4, passou para o triênio de 2010 para o conceito 5.

3.4 Analisando as observações da avaliação da CAPES nos três Programas de Pós-Graduação em Educação da região Sul do Brasil

A região Sul do Brasil acolhe de acordo com as fichas de avaliação da CAPES, conceitos bastante considerados em qualidade na educação. Existe uma preocupação dos Programas em atender as exigências necessárias para o seu funcionamento, além de objetivos coerentes com as produções e as linhas de pesquisa.

Conforme podemos observar, no primeiro quesito de avaliação Proposta do Programa, todos os Programas preocupam em aderir às normas de funcionamento desde as instalações com laboratórios, bibliotecas, recursos de informática até as estruturas curriculares que devem estar em articulação como as pesquisas, os projetos, as linhas de pesquisa e as bibliografias

atualizadas. Os Programas pesquisados obtiveram o conceito Muito Bom, todavia, o PPGE “A” na avaliação do triênio de 2007 obteve conceito Bom devido alterações nas linhas de pesquisa, porém na avaliação do triênio de 2010 ocorreram modificações em sua estrutura para atingir o conceito Muito Bom. Uma diversidade encontrada neste quesito deve-se a quantidade de linhas de pesquisa no âmbito dos Programas, sendo o PPGE “A” 3 linhas de pesquisa, PPGE “B” 3 eixos subdivididos em 15 linhas de pesquisa e PPGE “C” 7 linhas de pesquisa, mostrando que há um estudo voltado para os vários contextos da educação. Nesta relação foram encontrados 5 linhas voltadas para área da Didática, sendo 1 no PPGE “A”, 1 no PPGE “B” e 3 no PPGE “C”.

No segundo quesito, Corpo Docente, todos os Programas de Pós-graduação analisados alcançaram o conceito Muito Bom, fator que atribui com a quantidade necessária de docentes com titulação na área de educação, seu aprimoramento e participação no meio acadêmico através de eventos, comissões, produções científicas nacionais e internacionais, participação na docência nos cursos de pós-graduação e graduação e orientação de projetos de pesquisa. Quanto a distribuição de discentes por orientador foram encontrados nos Programas uma média na avaliação trienal de 2010 de 12 no PPGE “A”, 6 no PPGE “B” e 4,4 no PPGE “C”, média considerada boa em relação as linhas de pesquisa. Conforme a quantidade de linhas de pesquisa, o Programa atende com uma quantidade de docentes, PPGE “A” 14 docentes, PPGE “B” 81 docentes e no PPGE “C” 61 docentes, porém no PPGE “C” há uma dependência de 17 professores colaboradores. Dos projetos de pesquisa, quase 50% deles contam com financiamento, destaque para PPGE “A” que possui 77% dos seus projetos financiados por órgãos de fomento como CAPES e FAPERGS.

Na comparação do terceiro quesito, os Programas de Pós-graduação em Educação atingiram o conceito Muito Bom, menos no triênio de 2007 do PPGE “C” que teve como conceito Bom devido à participação de poucos integrantes nos projetos de pesquisa 47% de alunos do doutorado, os discentes-autores 40%, fatores que logo foram complementados no triênio de 2010. Nos triênios analisados, principalmente no de 2010, houve uma considerável produção sendo 69 dissertações e 43 teses no PPGE “A”, 219 dissertações e 172 teses na PPGE “B” e 155 dissertações e 18 teses no PPGE “C”. O índice Muito Bom deve-se ao conjunto de ações como quantidade de discentes que concluem os cursos, orientação na maior parte por docentes permanentes, resumos das teses e dissertações de acordo com os objetivos das linhas de pesquisa, composição das bancas por doutores, atendendo a exigência, projetos de pesquisa que

envolvam alunos da graduação e pós-graduação, tempo médio de titulação atingindo a média 28 e 30 meses no mestrado e 47 e 48 meses no doutorado do PPGE “A”, 30 meses no mestrado e 56 e 48 meses no doutorado PPGE “B” e 28 meses no mestrado e 44 e 47 meses no doutorado do PPGE “C”.

No quesito avaliado Produção Intelectual cujos conceitos adquiridos pelos Programas foi Muito Bom, salvo do PPGE “C” no triênio de 2007 que atingiu Bom pelas produções anuais dos docentes permanentes ter uma média muito baixa 11,7 pontos e também a produção qualificada dos docentes colaboradores que foi de 60%, considerado Regular, ações que foram melhoradas na avaliação trienal de 2010. Conforme os números apresentados existem uma vasta produção de publicações qualificadas como revistas científicas, livros e capítulos de livro, anais de congressos nacionais e internacionais, sendo no PPGE “A” 290 e 61 publicações bibliográficas distribuídas nos periódicos nacionais e internacionais, 1136 e 166 no PPGE “B” e 497 e 131 no PPGE “C”. Ainda atendem as produções em periódicos ou livros classificados Nacional/Grupo B. A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu média anual nos triênios de 16 e 11,2 no PPGE “A”, 6,7 a 9,2 no PPGE “B” e de 6 e 7,24 no PPGE “C” produtos/docente.

No último quesito avaliado pela CAPES, Inserção Social, no triênio de 2007, os Programas de Pós-graduação em Educação “A” e “C” obtiveram o conceito Bom devido a poucas atividades de impacto e inserção educacionais e sociais, impacto e inserção científicos tecnológicos e na integração com outros Programas/Instituições, atividades que foram aprimoradas na avaliação do triênio de 2010. As atividades que se destacam em relação à inserção educacionais e sociais são: projetos de extensão, cursos de formação continuada, assessorias, divulgação científica, entre outras. No que se refere ao impacto e inserção científicos tecnológicos são desenvolvidas atividades de organização de eventos, participação em sociedades científicas, intercâmbios nacionais e internacionais, conselhos editoriais, entre outros. E na integração com outros Programas/Instituições o desenvolvimento de várias parcerias na docência, estágios e intercâmbios.

Podemos concluir que os PPGE “A”, PPGE “B” e PPGE “C” atendem com qualidade, eficiência e eficácia, as exigências da CAPES para sua funcionalidade, principalmente por manter coerência entre as linhas de pesquisa e resultados finais como as produções de teses e dissertações, por isso foram avaliados e obtiveram ao longo dos triênios de 2007 e 2010, conceitos entre 5 e 6, o que é muito valorizado no meio acadêmico, principalmente no que tange

a pesquisa. Assim sendo, cada um destes Programas revela sua singularidade e o merecimento de haver sido estudado. O estudo do conjunto deles tem permitido uma compreensão aprofundada de seu funcionamento e relevância para o desenvolvimento educacional não só da região Sul, como também de todo Brasil.

CAPÍTULO 04 - ANÁLISE DAS PESQUISAS E PRODUÇÕES DOS TRÊS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DO BRASIL

Neste último capítulo, faremos a apresentação dos resultados de nossa pesquisa, coletados nas fichas de avaliação da CAPES, que correspondem aos triênios de 2007 – 2004, 2005 e 2006 – e 2010 – 2007, 2008 e 2009 –, e dos dados quantitativos da base de dados.

A base foi construída no site¹², para o armazenamento dos dados pesquisados, como os nomes das instituições de Pós-graduação, dos Programas em educação, das linhas de pesquisa em Didática, dos projetos desenvolvidos no período de 2004 a 2010, dos professores responsáveis pelas linhas de pesquisa e, finalmente, suas publicações, bem como o conceito Qualis.

Uma vez armazenados os dados, passou-se à fase da classificação e qualificação dos projetos e das publicações de cada um dos casos estudados, conforme explicado no Capítulo 2. Desta maneira, passamos a apontar, abaixo, a análise qualitativa e quantitativa dos dados, das tabelas e dos gráficos, elencando, por meio da triangulação, os dados obtidos, nas pesquisas bibliográfica e documental, e os da estatística simples.

4.1 A presença da Didática nos Programas de Pós-graduação em Educação

Nos estudos bibliográficos, descritos no primeiro capítulo, compreendemos que a inclusão da Didática na formação docente é essencial, por tratar-se de uma ciência que, em seu campo epistemológico, evidencia preocupação com o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo. Assim, com este propósito e de acordo com os teóricos da área e tendo em vista, ainda, seu objeto de estudo, como uma disciplina curricular, a Didática deveria ser claramente apresentada nos cursos de formação, ligados à educação. A profissionalização exige um caráter pedagógico, intencional e organizado para que o ensino aconteça, e, na prática da docência, exigem-se competências, habilidades e o conhecimento sobre aprendizagem; somente assim, poderemos ter uma educação e um ensino eficientes e de qualidade.

Sendo nossa proposta o estudo de três casos específicos, concentrados na área da Educação, vejamos o que foi encontrado na coleta dos dados destes Programas e na área da Didática, especificamente na tabela a seguir:

¹²Base de dados. Disponível em <www.pesquisasemeducao.com.br> Acessado em 10 jul. 2011.

Tabela 1 - Total de linhas de pesquisa

Programas	Quantidade de Linhas Programas	Linhas de Didática	%
PPGE “A”	3	1	33,33
PPGE “B”	15	1	6,67
PPGE “C”	7	3	42,86
TOTAL	25	5	20,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o primeiro item da avaliação da CAPES, a Proposta do Programa, em que se observa a coerência e a consistência sobre a área de concentração, a Educação, as linhas da Didática deveriam aparecer em maior quantidade ou, pelo menos, em um percentual que representasse a metade das linhas de pesquisa, por tratar-se da disciplina que caracteriza seus estudos na formação docente; contudo, não é a realidade que encontramos.

O PPGE “A” apresenta 3 linhas de pesquisa, nas avaliações trienais de 2007 e 2010. Destas, 2 são destinadas a estudos gerais da Educação – Desenvolvimento de Pessoa, Saúde e Educação; e Ensino e Educação de Professores. Encontramos apenas 1 linha na área da Didática – Fundamentos, Políticas e Práticas de Educação Brasileira –, o que representa um percentual de 33,33% da totalidade.

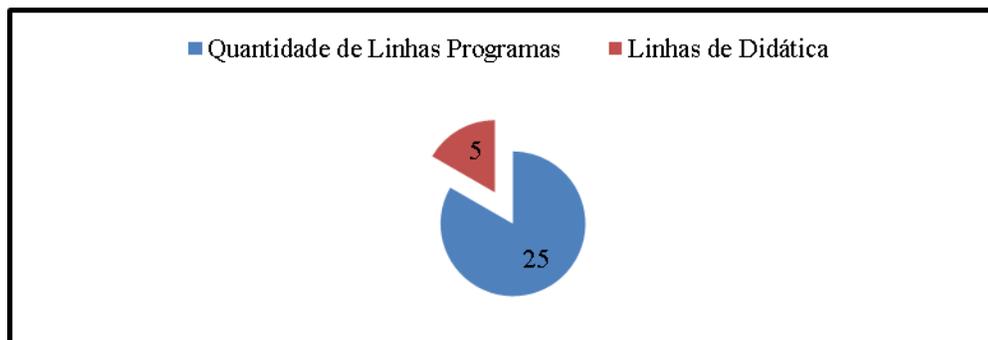
O PPGE “B” apresenta, nas avaliações de 2007 e 2010, 15 linhas de pesquisa, em 3 eixos temáticos – Conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais; Políticas de Formação, Políticas e Gestão da Educação e Cultura, Currículo e Sociedade. Destas, apenas 1 linha de pesquisa do eixo Conhecimento, Subjetividade e Práticas Educacionais é da área da Didática – Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde – ; um percentual mínimo, 6,67%. Exatamente na área que propõe os estudos do processo de ensino e aprendizagem, encontramos o menor percentual; o que revela a pouca importância a esta disciplina no âmbito de um Programa tão amplo.

Contudo, o PPGE “C” apresenta 7 linhas de pesquisa, na avaliação trienal de 2010 – História e Historiografia da Educação; Políticas e Gestão da Educação; Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação; Cultura, Escola e Ensino; Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; Educação Matemática e Educação, Ambiente e Sociedade –; 1 linha a mais do que na avaliação de 2007. Destas, 3 são consideradas linhas da Didática, um percentual de quase a metade, 42,86%, de suas linhas – Cultura, Escola e Ensino; Cognição, Aprendizagem e

Desenvolvimento Humano e Educação Matemática –; em uma delas, está incluída a Didática específica.

Um aspecto observado, que se refere à totalidade das linhas, 25, dos três Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil, (Gráfico 1), escolhidos como nossos casos, significa que o percentual é considerado insuficiente, 20,00%, ou 5 linhas de pesquisa na área da Didática. Percebe-se uma discordância em relação à importância que a formação docente tem na área da Educação, visto que, nos triênios analisados, os conceitos para os três Programas foi *Muito Bom*.

Gráfico 1 – Total das linhas de pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

O segundo item analisado, em nossa pesquisa, refere-se à quantidade de docentes que integram os programas, e, especificamente, as linhas da Didática. Conforme o segundo item da ficha de avaliação da CAPES, Corpo Docente, o perfil deste profissional deve estar em conformidade com a área educacional e, principalmente, com as linhas da Didática. Tabela 2.

Tabela 2 - Quantidade de docentes por Programas e linhas de Didática

Programas	Quantidade de Docentes	Linhas de Didática	%
	Programas		
PPGE “A”	14	6	42,86
PPGE “B”	81	5	6,17
PPGE “C”	61	37	60,66
TOTAL	156	48	30,77

Fonte: Dados da pesquisa.

Na avaliação trienal de 2007, o PPGE “A” contava com 18 docentes, sendo 15 integrantes do corpo permanente. No triênio avaliado em 2010, este número decresceu para 14, dos quais 13

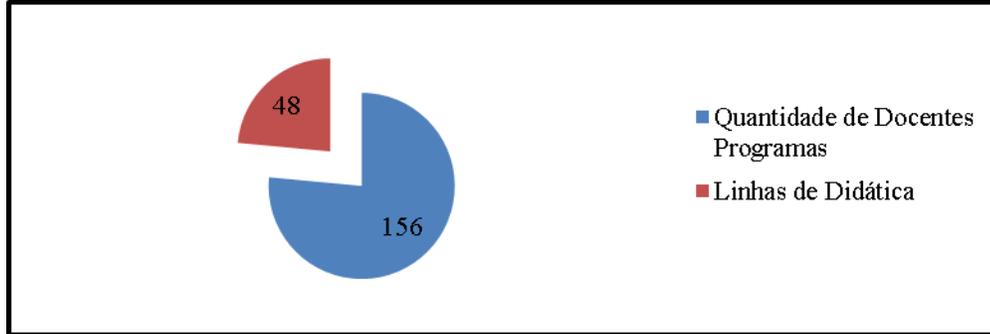
são do corpo permanente; indicando que não há dependência de docentes colaboradores. Dos 14 docentes, 6 estão na linha da Didática, que representa um percentual de quase a metade dos docentes, 42,86%, em apenas 1 linha de pesquisa; este índice é considerado satisfatório.

Segundo a avaliação da CAPES, realizada em 2007, o PPGE “B” apresentava 63 docentes, 45 do corpo permanente. No triênio avaliado em 2010, o quantitativo de docentes aumentou para 81, dos quais 58 são do corpo permanente; o que indica uma forte presença de docentes colaboradores. Dos 81, 5 estão na linha de pesquisa na área da Didática; um índice baixíssimo, 6,17%, em relação aos profissionais que trabalham no Programa. Em um amplo programa, 15 linhas, nota-se que é dispensada pouca atenção para a linha da Didática. Consideramos motivo de apreensão a existência de um Programa que trabalha com formação docente ter, em seu corpo acadêmico, poucos profissionais da área específica, e, na avaliação da CAPES, receber, em todos os quesitos, o conceito Muito Bom.

Na avaliação trienal de 2007, o PPGE “C” contava com 49 docentes, 43 do corpo permanente. Na avaliação do triênio de 2010, a quantidade de docentes aumentou para 61, dos quais 44 são do corpo permanente; índice que mostra uma dependência relativa de docentes colaboradores. Deste total, 37 estão ligados às linhas da Didática, atingindo uma quantidade acima da média, 60,66%; o que mostra uma preocupação maior destes profissionais com a área da Didática. Em relação aos outros Programas, este é o que apresenta o maior percentual de docentes na linha da Didática.

Analisando a avaliação da CAPES nos dois triênios, percebemos que, apenas no PPGE “A”, houve um decréscimo na quantidade de seus docentes. É o único Programa em que não há dependência de docentes colaboradores. Nos outros dois, a quantidade de docentes aumentou significativamente, contudo, são dependentes de docentes colaboradores. No que tange à totalidade dos três casos, estudados, o índice é lamentável. Verificamos que apenas 48 são professores da linha da Didática, 30,77%; o que podemos mencionar como descaso quanto à presença de profissionais específicos da área da Didática, para atuarem em Programas de Pós-graduação em Educação, conforme pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Quantidade de docentes nas linhas de Didática



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme vimos, este resultado, com poucos docentes nas linhas da Didática, influencia na produção de projetos e pesquisas destinados a seu campo e, conseqüentemente, em sua contribuição para problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem.

4.2 A temática dos projetos e das pesquisas no campo da Didática: uma análise destes dados

Os projetos de pesquisa são considerados a proposta do Programa, o caminho por onde as pesquisas vão seguir, por onde o conhecimento científico vai atuar. Como vimos anteriormente, o estudo da Didática possibilita traçar objetivos para que o ensino aconteça de forma eficiente. Assim sendo, nada mais sério e coerente que os projetos desta área atendam sua especificidade, produzir conhecimentos voltados para melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo, no âmbito da educação escolar. De acordo com a avaliação da CAPES, há uma necessidade de envolvimento dos docentes para desenvolver e participar de projetos, de acordo com suas linhas de pesquisa.

Na avaliação trienal de 2007, o PPGE “A” obteve o conceito Bom, em relação à participação dos docentes em pesquisas e desenvolvimento de projetos. Este fator é encontrado em 85% dos docentes permanentes que participaram de projetos de pesquisa, e 47% dos projetos receberam financiamento de agências de fomento. Na avaliação trienal de 2010, o Programa também obteve os mesmos conceitos, aumentando a quantidade de projetos financiados por agências para 77%.

O PPGE “B”, na avaliação trienal de 2007, obteve o conceito Muito Bom, em relação à participação dos docentes em pesquisas e desenvolvimento de projetos, e 100% dos docentes

permanentes participaram dos projetos de pesquisa; o que mostra a responsabilidade destes profissionais com a pesquisa em sua área de conhecimento. Dos projetos, 55% contaram com financiamento de agências de fomento. Na avaliação trienal de 2010, os conceitos permaneceram os mesmos, e a quantidade de docentes participantes de projetos diminuiu para 92%; mesmo assim, um índice considerado satisfatório.

Na avaliação trienal de 2007, o PPGE “C” recebeu o conceito Regular em relação à participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos. Na responsabilidade pelos projetos de pesquisa, houve um percentual de 94% dos docentes permanentes, o que foi considerado satisfatório; destes projetos, 45% receberam apoio financeiro. Na avaliação trienal de 2010, o Programa conseguiu melhorar seu conceito para Bom, o desempenho dos professores responsáveis pela participação em projetos para 100% e o índice de apoio financeiro para 63%.

A partir dos dados acima, analisamos a relação dos projetos desenvolvidos nos Programas, com os projetos considerados da área da Didática, de acordo com a Tabela 3:

Tabela 3 - Projetos de Didática por Programas

Programas	Quantidade de Projetos Linhas de Didática	Projetos Didática	%
PPGE “A”	32	16	50,00
PPGE “B”	19	9	47,37
PPGE “C”	113	56	49,56
TOTAL	164	81	49,39

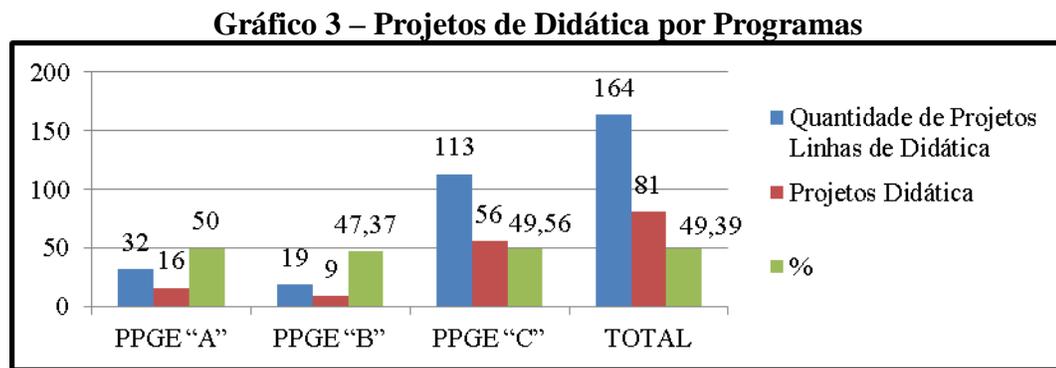
Fonte: Dados da pesquisa.

O PPGE “A” tem 32 projetos cadastrados na linha da Didática, no período de 2004 a 2010. Destes, apenas a metade, 16 ou 50%, de seus projetos atende à área da Didática. O PPGE “B” apresenta 19 projetos na linha da Didática, e, destes, 9 são projetos em Didática, 47,37%. Dos 113 projetos encontrados no PPGE “C”, 56 são de Didática, 49,56%. Nota-se que os três Programas apresentam índices muito próximos, quase a metade dos projetos são especificamente de Didática.

Este resultado é totalmente contraditório ao objeto da Didática por mostrar que não basta atuar em um Programa e ter formação em Educação. É preciso ir além, respeitar e atender os projetos, conforme a linha de pesquisa a que se propõe o trabalho. Se a pesquisa é uma proposta para orientar as ações dos indivíduos sobre situações eventuais, deveria atender o que é determinado por seu objeto de estudo. Este resultado indica que os pesquisadores atendem à

exigência do ponto de vista da quantidade, para o bom funcionamento e a conceituação do Programa, mas que não estão atentos para a especificidade da Didática, como questões da sala de aula, bem como processos de ensino e de aprendizagem.

Observando, em termos percentuais, Gráfico 3, os três Programas de Pós-graduação em Educação estudados apresentam índices muito próximos, revelando que quase a metade, 49,39%, da totalidade dos projetos são especificamente de Didática. Na avaliação da CAPES, os conceitos atribuídos, neste quesito, variam entre Bom e Muito Bom. Contudo, para atender à proposta da linha de pesquisa em Didática, estes índices deveriam ser mais elevados, para estar em conformidade com seus objetivos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme vimos no Capítulo 1, a Didática tem campos e dimensões que auxiliam a diagnosticar e avaliar os procedimentos necessários para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Os campos foram qualificados pelos autores Longarezi e Puentes (2010) em investigativo, disciplinar e profissional. De acordo com a Tabela 4, encontramos os seguintes dados:

Tabela 4 - Projetos de pesquisa por campos da Didática

Programas	Projetos Didática	Campos da Didática					
		Investigativo	%	Disciplinar	%	Profissional	%
PPGE "A"	16	11	68,75	-	-	5	31,25
PPGE "B"	9	8	88,89	1	11,11	-	-
PPGE "C"	56	47	83,93	-	-	9	16,07
TOTAL	81	66	81,48	1	1,23	14	17,28

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos projetos de pesquisa qualificados no PPGE "A", o maior percentual, 68,75%, encontra-se no campo investigativo. Percebe-se que este programa dá ênfase a projetos que visam

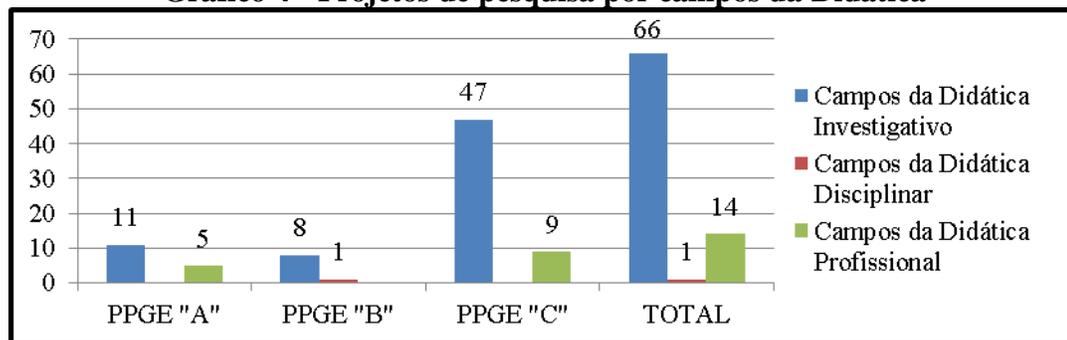
o estudo do ensino e da aprendizagem ou nestes dois processos. Poucos projetos foram encontrados no campo profissional, 31,25%, o que indica uma menor valorização da questão da profissionalização e formação para a docência, e nenhum projeto no campo disciplinar; campo este que discute questões da Didática, como disciplina acadêmica.

No PPGE “B”, o maior percentual que encontramos foi no campo investigativo, 88,89%, o que representa que este Programa também enfatiza aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem. Um índice muito baixo de projetos apresenta-se no campo disciplinar, 11,11%, com vistas a contribuir com a Didática, como disciplina acadêmica. A ausência de projetos no campo profissional demonstra que não há preocupação dos pesquisadores com o processo de formação e profissionalização para a docência.

No PPGE “C”, encontramos os projetos qualificados em índice mais elevado no campo investigativo, 83,93%, índice muito baixo no campo profissional, 16,07%, e nenhum no campo disciplinar; ausência esta também encontrada no PPGE “A”.

Na comparação entre os Programas estudados, Gráfico 4, encontramos seus projetos de pesquisa concentrados no campo investigativo, que, em sua totalidade, representa 81,48%, ou seja, os três Programas estão pesquisando basicamente no mesmo campo da Didática; índice este que comprova a pesquisa dos estudos de Longarezi e Puentes (2010). São poucos os projetos no campo profissional, 17,28%, sendo que o PPGE “B” não contribui com nenhum neste campo. Porém, é o único Programa que apresenta um único projeto no campo disciplinar, o que, na totalidade dos casos estudados, representa quase uma inexistência, 1,23%. Nota-se que o baixo índice no campo disciplinar, indica que os pesquisadores destes Programas não estão contribuindo para o avanço da Didática, como disciplina acadêmica.

Gráfico 4 - Projetos de pesquisa por campos da Didática



Fonte: Dados da pesquisa.

Outro aspecto analisado, na pesquisa e também pelos autores Longarezi e Puentes (2010), é a qualificação das dimensões da Didática: condições, internas e externas, os fundamentos e os modos. Assim, de acordo com a Tabela 5, observamos:

Tabela 5 - Projetos de pesquisa por dimensões da Didática

Programas	Projetos Didática	Dimensões da Didática					
		Condições	%	Fundamentos	%	Modos	%
PPGE “A”	16	5	31,25	10	62,50	1	6,25
PPGE “B”	9	-	-	6	66,67	3	33,33
PPGE “C”	56	15	26,79	36	64,29	5	8,93
TOTAL	81	20	24,69	52	64,20	9	11,11

Fonte: Dados da pesquisa.

O PPGE “A” apresenta, em seus projetos de pesquisa, uma maior preocupação com a dimensão dos fundamentos, 62,50% – o que significa que estas pesquisas enfatizam as questões teóricas que embasam o pensamento da Didática –, poucos projetos na dimensão das condições relativas à organização do trabalho pedagógico, e apenas 1 projeto na dimensão dos modos, ou seja, as questões práticas, de intervenção, não aparecem como prioridade neste Programa.

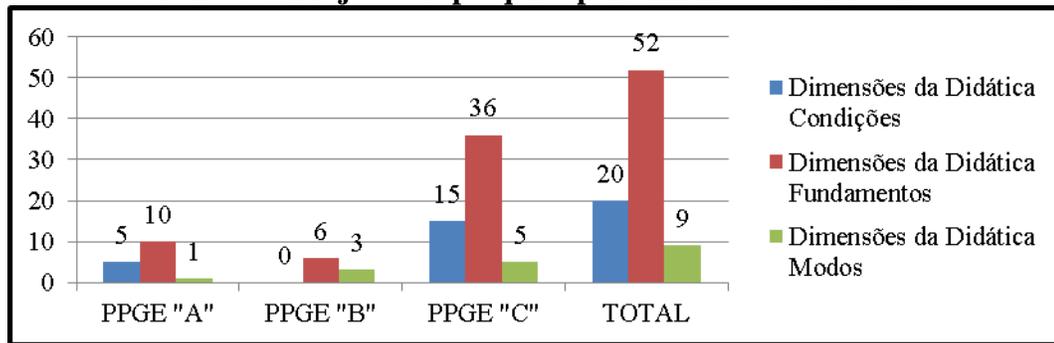
No PPGE “B”, encontramos também mais ênfase na dimensão dos fundamentos, 66,67%. Foram apresentados projetos dedicados aos conhecimentos ainda voltados para os saberes das teorias, um percentual baixo na dimensão dos modos, 33,33%, que se destina aos processos práticos do ensino e da aprendizagem, e ausência de projetos na dimensão das condições. Isto mostra a falta de preocupação com projetos que visem uma maior contribuição com os processos da organização do ambiente educativo.

No PPGE “C”, aparece, mais uma vez, a dimensão dos fundamentos em índice mais elevado, 64,29%. Considerando-se os aspectos teóricos que embasam as ações didáticas nos projetos de pesquisa, há poucos projetos na dimensão das condições, 26,79%, e muito baixo o índice de projetos na dimensão dos modos, 8,93%; equiparando-se com as dimensões encontradas no PPGE “A”. Neste Programa que apresenta o maior quantitativo de projetos, a distribuição entre as dimensões poderia ser mais equilibrada.

Fazendo uma comparação entre os Programas, em sua totalidade, Gráfico 5, percebemos que os três casos estudados concentram seus projetos de pesquisa na dimensão dos fundamentos, 64,20%, predominando a questão dos conhecimentos teóricos da Didática, de seus saberes e dos estudos do estado da arte, índice que também é comprovado na pesquisa de Longarezi e Puentes (2010), realizada no Estado de Minas Gerais. São poucos os projetos na dimensão das condições,

24,69%, sendo que o PPGE “B” não contribui com nenhum projeto nesta dimensão. O que mais chama a atenção é o baixíssimo índice na dimensão dos modos, 11,11%, significando a dificuldade das pesquisas em contribuir com o processo das práticas em Didática.

Gráfico 5 - Projetos de pesquisa por dimensões da Didática



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, nota-se que ainda há muito que pesquisar sobre a intervenção na sala de aula, sob o ponto de vista metodológico do processo ensino-aprendizagem, por compreendermos a dimensão dos modos que apresenta a menor quantidade de pesquisas como uma alternativa para os problemas enfrentados na qualidade do ensino, como as dificuldades de aprendizagem, a repetência, a evasão, dentre outros. Pesquisas na dimensão das condições podem contribuir com a organização do trabalho pedagógico, preenchendo as lacunas que a formação inicial dos profissionais que irão atuar neste ambiente educativo pode deixar, bem como a participação da família e da sociedade na responsabilidade com a educação dos indivíduos nela inseridos.

4.3 A produção intelectual dos docentes dos Programas de Pós-graduação em Educação que foram objeto do estudo

A produção docente é responsável pela formação intelectual do profissional, e consequentemente suas contribuições são confiáveis para a relevância científica e social. Assim sendo, este quesito também é encontrado na avaliação da CAPES, e, por isto, analisamos com está a produção, em torno do meio acadêmico, dos três Programas de Pós-graduação em Educação pesquisados, e se corresponde a seus objetivos.

De acordo com a avaliação da CAPES, no triênio de 2007, o PPGE “A” produziu 290 publicações bibliográficas qualificadas, o que corresponde a uma média de 16 produtos/docente;

dos docentes, 93% publicaram, pelo menos, 1 trabalho qualificado, e obteve o conceito Muito Bom em relação às publicações dos docentes e à distribuição de produções qualificadas por docente, conceito este que prevaleceu na avaliação trienal de 2010. Contudo, houve um decréscimo em relação à média de 11,2 produtos/docente, com 61 produtos em periódicos, 2 textos integrais e 70 capítulos.

O PPGE “B” apresentou, na avaliação trienal de 2007, 1.136 publicações qualificadas, com uma média de 6,7 produtos/docente, sendo que 100% publicaram, pelo menos, 1 trabalho qualificado, e obteve o conceito Muito Bom nas publicações qualificadas, e o conceito Bom na distribuição das publicações. Na avaliação trienal de 2010, o conceito, nos 2 quesitos, foi Muito Bom. Houve um aumento na média para 9,2 produtos/docente, e foram produzidos 166 produtos em periódicos, 44 textos integrais e 149 capítulos.

Já o PPGE “C”, na avaliação trienal de 2007, apresentou 497 publicações bibliográficas qualificadas, com uma média de 6,0 produtos/docente, sendo que 84% publicaram, pelo menos, 1 produto qualificado, e obteve o conceito Bom; tanto para as publicações, quanto para a distribuição de produções qualificadas por docente. No triênio de 2010, prevaleceu o conceito Bom para as publicações, porém houve uma melhoria nas produções qualificadas para Muito Bom, com a produção de 131 produtos em periódicos, 11 textos integrais e 131 capítulos, e uma média de 7,24 produtos/docente.

Assim, conforme os conceitos atribuídos pela CAPES, analisamos a Tabela 6 em relação à área da Didática.

Tabela 6 - Produção didática por Programas

Programas	Docentes na Linha de Didática	Total de Publicações	Publicações em Didática	%
PPGE “A”	6	378	73	19,31
PPGE “B”	5	159	52	32,70
PPGE “C”	37	1284	281	21,88
TOTAL	48	1821	406	22,29

Fonte: Dados da pesquisa.

O PPGE “A” tem, em seu corpo acadêmico, 6 docentes na linha da Didática, que perfazem um total de 378 publicações, sendo apenas 73 classificadas, que atendem a área da Didática, e atingem um percentual de 19,31%; índice considerado baixíssimo para a

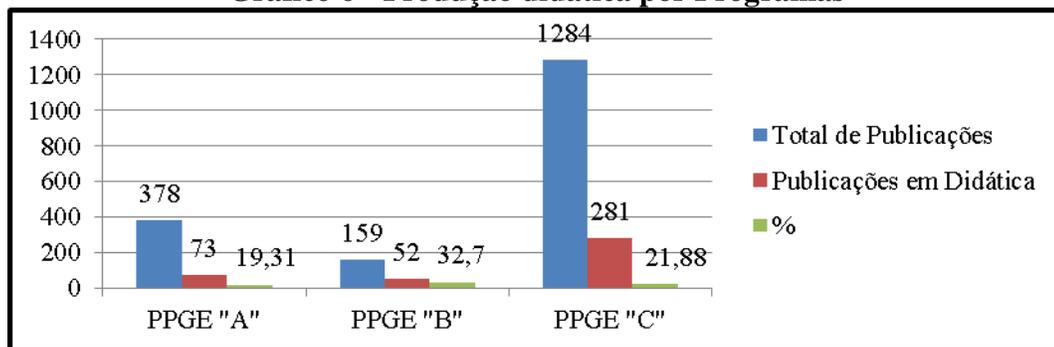
especificidade, visto que estes profissionais são habilitados para atender uma linha de pesquisa em Didática.

O PPGE “B” tem 5 docentes cadastrados na linha da Didática, responsáveis pelo total de 159 publicações apresentadas, sendo que 52 são consideradas da área da Didática, o que corresponde a um percentual de 32,70%; índice também considerado muito baixo para atender os objetivos desta linha do Programa.

O PPGE “C” tem, em seu corpo acadêmico, 37 profissionais com um total de 1.284 publicações. Destas, 281 atendem à área da Didática, uma média de 21,88%; um índice considerado muito baixo, o que mostra que o Programa faz pouca relação entre a linha de pesquisa e suas publicações.

Fazendo uma análise entre os três Programas, nota-se que atendem à quantidade necessária de publicações, conforme a avaliação da CAPES, assim como as publicações qualificadas por docente dos Programas, cujo conceito é Muito Bom; exceto em 2007, que o PPGE “C” obteve o conceito Bom. Entretanto, observamos que esta avaliação é quantitativa, em que se verifica somente o quantitativo de publicações por docente e se são qualificadas ou não. Diferentemente de nossa avaliação qualitativa, em que verificamos a conformidade da publicação com a linha de pesquisa e os objetivos da Didática. Desta forma, em nossos estudos, o percentual encontrado pouco condiz com a área em estudo, a Didática, Gráfico 6.

Gráfico 6 - Produção didática por Programas



Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda na produção intelectual, analisamos seus campos disciplinar, profissional ou investigativo, Tabela 7, conforme a qualificação utilizada por Longarezi e Puentes (2010).

Tabela 7 - Produção intelectual por campos da Didática

Programas	Produção Didática	Campos da Didática					
		Investigativo	%	Disciplinar	%	Profissional	%
PPGE “A”	73	52	71,23	6	8,22	15	20,55
PPGE “B”	52	51	98,08	-	-	1	1,92
PPGE “C”	281	243	86,48	12	4,27	26	9,25
TOTAL	406	346	85,22	18	4,43	42	10,34

Fonte: Dados da pesquisa.

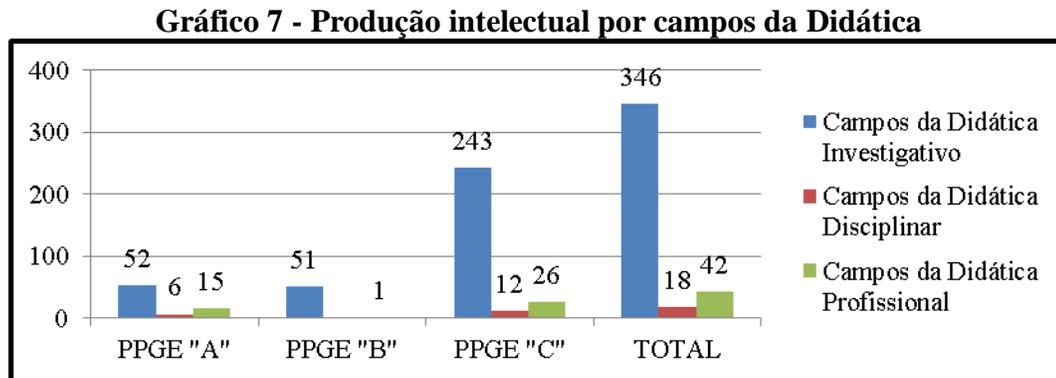
O PPGE “A” tem um total de 73 produções em Didática, concentradas em maior número no campo investigativo, 52 publicações, 71,23%; o que significa que as produções se ocupam de temáticas sobre o ensino e a aprendizagem. Em seguida, apresenta um índice muito baixo no campo profissional, apenas 15 produções, 20,55%, que relacionam os trabalhos sobre a formação e a profissionalização docente, e, por último, 6 publicações no campo disciplinar, 8,22%, que atendem os trabalhos relativos à Didática, como disciplina acadêmica. Em relação a projetos, esta sequência prevalece igual, e o que nos chama a atenção é o fato que, neste Programa, não aparece nenhum projeto no campo disciplinar, e, nas produções, um baixo número.

O PPGE “B” tem um total de 52 publicações em Didática, que também têm no campo investigativo quase sua totalidade, 51 publicações, 98,08%, demonstrando que são enfatizadas as publicações que compreendem as relações entre ensino-aprendizagem. Este Programa publica quase que somente no campo investigativo, uma vez que apresenta apenas 1 publicação no campo profissional, 1,92%, e nenhuma no campo disciplinar. Esta sequência não é a mesma que aparece nos campos dos projetos. Nos projetos, apenas 1 no campo disciplinar, enquanto, nas publicações, apenas 1 encontra-se no campo profissional; o campo investigativo é quase unânime.

O PPGE “C” apresenta um total de 281 publicações em Didática, 243 no campo investigativo, 86,48%. Em seguida, 26 publicações no campo profissional, 9,25%, e, por último, 12 publicações no campo disciplinar, 4,27%. Assim, como no PPGE “A”, a sequência prevalece. Entretanto, foram encontradas publicações no campo disciplinar, que não constam dos projetos, o que mostra uma divergência entre o que se propõe a pesquisar com o resultado final, publicado.

Analisando a totalidade da produção intelectual, por campo, dos três Programas de Pós-graduação em Educação, Gráfico 7, verificamos que, das 406 produções, o maior percentual encontra-se no campo investigativo, 85,22%, poucas produções no campo profissional, 10,34%, e muito poucas no campo disciplinar, 4,43%. Este resultado, assim como o dos projetos, significa

que se produz muito em um determinado campo, investigativo, relegando-se a necessidade de se buscar pesquisas e produções mais diversificadas, em outros campos.



Fonte: Dados da pesquisa.

O outro item avaliado na produção intelectual corresponde às dimensões da Didática, Tabela 8, que foram qualificadas em condições, internas ou externas, fundamentos e modos.

Tabela 8 - Produção intelectual por dimensões da Didática

Programas	Produção Didática	Dimensões da Didática					
		Condições	%	Fundamentos	%	Modos	%
PPGE "A"	73	21	28,77	47	64,38	5	6,85
PPGE "B"	52	4	7,69	43	82,69	5	9,62
PPGE "C"	281	28	9,96	224	79,72	29	10,32
TOTAL	406	53	13,05	314	77,34	39	9,61

Fonte: Dados da pesquisa.

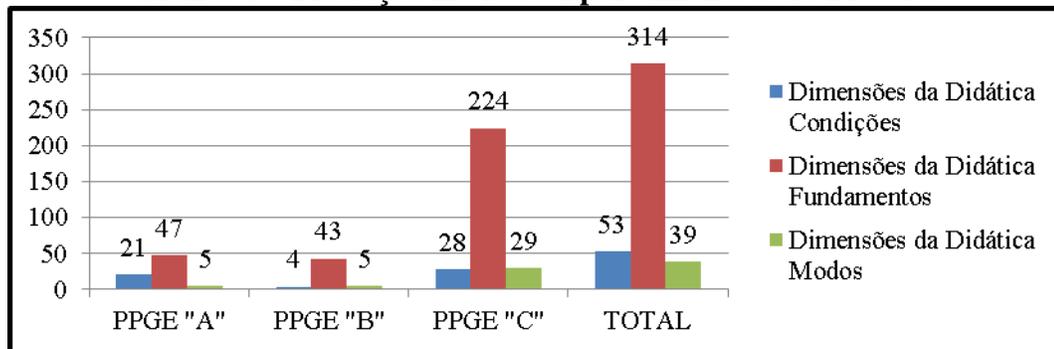
O PPGE "A" que tem, em sua totalidade 73 produções, 47 concentradas na dimensão dos fundamentos, 64,38%, 21 das produções na dimensão das condições, 28,77%, e apenas 5 na dimensão dos modos, 6,85%. Assim como nos projetos, este Programa privilegia as produções em estudos teóricos, embasados em saberes da Didática. Pouco se produz na dimensão dos modos, que mais focaliza as questões das práticas, das formas de efetivar o processo ensino-aprendizagem.

O PPGE "B", com uma totalidade de 52 publicações, 43 na dimensão dos fundamentos, 82,69%, 5 na dimensão dos modos, 9,62%, e 4 na dimensão das condições, 7,69%. Assim como os projetos, o Programa enfatiza os conhecimentos teóricos na dimensão dos fundamentos. Chamou-nos a atenção o fato de, nos projetos, não aparecer a dimensão das condições, estudos relativos à organização do trabalho didático e pedagógico, e, nas produções, sim.

O PPGE “C” tem, em sua totalidade, 281 publicações, encontradas em maior quantidade, 224, na dimensão dos fundamentos, 79,72%. Em seguida, 29 na dimensão dos modos, 10,32%, e, por último, 28 na dimensão das condições, 9,96%. Assim como os outros Programas, este também prioriza as produções na dimensão dos fundamentos, ligados às teorias. Difere dos projetos, uma vez que a dimensão dos modos aparece na frente da dimensão das condições. Isto mostra que, apesar de ser um índice ainda muito baixo, este Programa começa a atentar para as questões da sala de aula, como espaço de intervenção para a pesquisa.

Analisando os três Programas de Pós-graduação em Educação, Gráfico 8, das 406 publicações, a maior parte está concentrada na dimensão dos fundamentos, 314, equivalente a 77,34%. Em seguida, encontram-se 53 publicações na dimensão das condições, 13,05%, e, por último, 39 na dimensão dos modos, 9,61%. Estes índices também comprovam a mesma dimensão apontada nos estudos de Longarezi e Puentes (2010), no Estado de Minas Gerais, atentando para o fato de que ainda há muito que se produzir, publicar e contribuir com os aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem.

Gráfico 8 – Produção intelectual por dimensões da Didática



Fonte: Dados da pesquisa.

A produção intelectual, no meio acadêmico, é o resultado das ações das universidades e dos docentes, com o compromisso social de contribuir com o avanço científico e tecnológico. Pensar em produção intelectual é divulgar os passos por onde as pesquisas estão caminhando. Assim, sua propagação, sob a forma de gêneros acadêmicos, tais como, artigos, livros, capítulos de livro e anais de congressos, é de grande relevância, e são encontrados em vários veículos de publicação.

Na Tabela 9, podemos observar quais destes gêneros se encontram mais divulgados:

Tabela 9 - Produção didática por veículos de publicação

Programas	Produção	Veículos Publicação							
		Artigos	%	Livros	%	Capítulos Livros	%	Anais	%
PPGE "A"	73	19	26,03	2	2,74	10	13,70	42	57,53
PPGE "B"	52	10	19,23	2	3,85	14	26,92	26	50,00
PPGE "C"	281	48	17,08	24	8,54	47	16,73	162	57,65
TOTAL	406	77	18,97	28	6,90	71	17,49	230	56,65

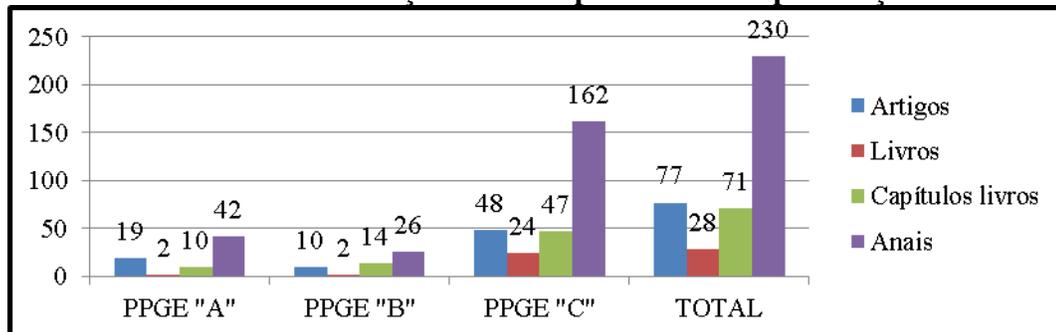
Fonte: Dados da pesquisa.

O PPGE "A" tem 73 publicações dos docentes, apresentadas em maior quantidade em anais de congressos, 57,53%. Em seguida, aparecem os artigos, 26,03%, os capítulos de livros, 13,70%, e, por último, os livros, 2,74%. Esta sequência aparece pelo fato de os congressos serem os meios mais fáceis, menos burocráticos, para a divulgação das pesquisas.

Já o PPGE "B" apresenta 52 publicações dos docentes, em sua maior parte em anais de congressos, 50,00%, seguido pelos capítulos de livros, 26,92%, 8 artigos, 19,23%, e, por último, também os livros, 3,85%. Esta sequência mostra que os congressos são os meios mais fáceis de publicação, porém, como segunda opção, aparecem os capítulos de livros, significando que este Programa procura atender às exigências da CAPES, apesar de este índice ainda ser baixo.

O PPGE "C" tem 281 publicações dos docentes, em sua maior parte nos anais de congressos, 57,65%. Em seguida, aparecem os artigos, 17,08%, os capítulos de livros que apresentam quase o mesmo percentual, 16,73%, e, por último, os livros, 8,54%. Este Programa segue a mesma sequência do PPGE "A", porém os capítulos de livros ocupam maior destaque.

Fazendo uma comparação, na totalidade dos Programas estudados, Gráfico 9, observamos que o veículo em que se concentra mais da metade das publicações são os anais de congressos, 56,65%. Em seguida, estão os artigos, 18,97%, capítulos de livros, 17,49%; situação inversa, artigos e capítulos, no PPGE "B", e, por último, estão os livros, 6,90%.

Gráfico 9 – Produção didática por veículo de publicação

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebem-se que as publicações de maior relevância, de acordo com os critérios da CAPES, são os gêneros menos publicados, como os livros. Este fator se deve ao elevado custo da produção de um livro, a dificuldade das editoras em aceitar os trabalhos acadêmicos e também o mercado de trabalho que ainda não apresenta uma cultura de leitores em nosso país.

Outro fator que analisamos, nas publicações, são os conceitos Qualis¹³/CAPES das revistas. Sabemos que as mais qualificadas apresentam-se na ordem de A para B, assim como as Sem/Qualis não são consideradas na avaliação pela CAPES. Assim, conforme a Tabela 10, encontramos os seguintes dados:

Tabela 10 - Publicações em revistas Qualis

Programas	Periódicos/Qualis/CAPES																Total		
	A				B								C		Sem Qualis				
	A1		A2		B1		B2		B3		B4		B5		Nº	%		Nº	%
PPGE "A"	-	-	2	10,53	2	10,53	2	10,53	-	-	3	15,79	3	15,79	1	5,26	6	31,58	19
PPGE "B"	-	-	-	-	1	10,00	-	-	2	20,00	4	40,00	1	10,00	2	20,00	-	-	10
PPGE "C"	-	-	6	12,50	3	6,25	4	8,33	2	4,17	3	6,25	5	10,42	2	4,17	2	47,92	48

Fonte: Dados da pesquisa.

Na avaliação trienal de 2007, no PPGE "A", 87% dos docentes tiveram pelo menos 1 produto qualificado no mínimo Nacional/Grupo B. No triênio de 2010, o percentual mínimo de 3 produtos qualificados em periódicos até B2 ou livros até L2 foi de 100% dos docentes. Encontramos, na área da Didática, no PPGE "A", um total de 19 publicações em revistas, sendo a maior parte publicações sem Qualis, 31,58%. Em seguida, aparecem as publicações em revistas B4 e B5, 15,79% cada. Também foram encontradas publicações em revistas A2, B1, B2, 10,53% cada, e apenas 1 publicação em revista C, 5,26%. Não foi encontrada nenhuma publicação em revistas A1 e B3.

No PPGE "B", no triênio de 2007, 91% dos docentes tiveram pelo menos 1 produto bibliográfico qualificado em periódico ou livro classificado no mínimo Nacional/Grupo B. No

¹³Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação.

triênio de 2010, 78% dos docentes tiveram o percentual mínimo de 3 produtos qualificados em periódicos até B2 ou livros até L2. Encontramos, no PPGE “B”, um total de 10 publicações na área da Didática em revistas, B4, 40,00%, B3 e C, 20,00% cada, B2 e B5, 10,00% cada. Não foi encontrada nenhuma publicação em revista A1, A2, B2 e sem Qualis.

No triênio de 2007, no PPGE “C”, 88% dos docentes tiveram pelo menos 1 produto qualificado no mínimo Nacional/Grupo B. No triênio de 2010, o percentual mínimo de 3 produtos qualificados em periódicos até B2 ou livros até L2 foi de 75% dos docentes. Em nossa pesquisa na área da Didática, o PPGE “C” apresenta 51 publicações em revistas, sendo sua maior parte em revistas sem Qualis, 47,92%, seguida pelas revistas A2, 12,50%, B5, 10,42%, B2, 8,33%, B1 e B4, 6,25%, e B3 e C, 4,17%, e não foi encontrada nenhuma publicação em revistas A1.

Analisando os três Programas de Pós-graduação em Educação, identificamos que nenhum, na área da Didática, conseguiu publicar em revistas A1. Os PPGE “A” e “C” têm maior quantidade de publicação em revistas Sem/Qualis, o que mostra a dificuldade de se publicar em veículos de maior relevância. Falta uma melhor avaliação desta problemática, visto que é burocrático e demorado o processo de aceitação por revistas mais qualificadas.

A publicação em livros corresponde à forma mais bem conceituada de se divulgar os resultados de estudos acadêmicos. São os veículos de produção artística, tecnológica e científica. Assim, foram classificados de acordo com suas editoras, sendo elas internacionais, nacionais, universitárias e outras, Tabela 11.

Tabela 11 - Publicações em livros por tipos de editora

Programas	Livros								Total
	Editoras Internacionais		Editoras Nacionais		Editoras Universitárias		Outras Editoras		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
PPGE “A”	-	-	2	100,00	-	-	-	-	2
PPGE “B”	-	-	1	50,00	-	-	1	50,00	2
PPGE “C”	1	4,17	15	62,50	-	-	8	33,33	24

Fonte: Dados da pesquisa.

O PPGE “A” apresenta o total de 2 livros publicados na área da Didática, todos por editoras nacionais, 100,00%. Conforme mencionado anteriormente, na avaliação trienal de 2010, os livros das editoras nacionais encontram-se classificados em L3. Este índice representa o total de livros publicados pelo Programa, significando que a produção foi somente na área da Didática.

O PPGE “B” tem 2 livros publicados, 1 em editora nacional e 1 em outra editora, 50,00% cada. No triênio de 2010, este programa apresentou, na avaliação da CAPES, 18 livros publicados em L1, 18 livros em L2, 23 livros em L3, 3 em L4, sendo que, desta totalidade, apenas 2 são da área da Didática. Isto indica que há muito que ser mudado na produção intelectual dos docentes em relação a livros. É necessário elevar quantitativamente esta produção na área da Didática, uma vez que estas pesquisas deverão atingir um maior índice de pessoas e veículos.

O PPGE “C” apresenta um total de 24 publicações em livros. Encontramos, em maior quantidade, em editoras nacionais, 62,50%, seguida por outras editoras, 33,33%, e 1 publicação em editoras internacionais, 4,17%. Destas publicações, a maior quantidade de livros concentra-se na classificação L1 e L2.

Comparando os três casos em estudo, observamos que apenas o PPGE “C” apresenta 1 livro publicado em editoras internacionais, e nenhum deles tem publicação em editoras universitárias. Nestes Programas, as maiores publicações de livros estão concentradas em editoras nacionais. Porém, o livro ainda é um veículo de difícil acesso para a publicação de pesquisas e produções no país, seja por seu elevado custo, seja pelo grau de acessibilidade.

Embora capítulos sejam publicações de parte de livro, também tem sua importância na divulgação intelectual dos programas de pós-graduação. São classificados, de acordo com a CAPES, da mesma forma que os livros. Na verdade, formam “um pedaço” do livro. Vejamos, na Tabela 12, a classificação das publicações dos capítulos de livros, conforme as editoras:

Tabela 12 - Publicações de capítulos de livros por tipos de editora

Programas	Capítulos de livros								Total
	Editoras Internacionais		Editoras Nacionais		Editoras Universitárias		Outras Editoras		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
PPGE “A”	-	-	1	10,00			9	90,00	10
PPGE “B”	-	-	7	50,00	2	14,29	5	35,71	14
PPGE “C”	3	6,38	13	27,66	1	2,13	30	63,83	47

Fonte: Dados da pesquisa.

Os capítulos de livros do PPGE “A” estão publicados em quase sua totalidade por outras editoras, 90,00%, e apenas 1 publicação em editoras nacionais, 10,00%. Índice que difere das publicações dos livros, neste Programa, cujo maior percentual está nas editoras nacionais.

A metade dos capítulos de livros do PPGE “B” está em editoras nacionais, 50,00%, seguida por outras editoras, 35,71%, e em editoras universitárias, 14,29%. Índice que também difere das publicações em livros. Porém, os capítulos estão em maior quantidade, e divulgados de forma diversificada.

O PPGE “C” é o único que conseguiu divulgar por todos os tipos de editoras, e, em maior quantidade, capítulos de livros, sendo sua maior parte em outras editoras, 63,83%, seguida pelas editoras nacionais, 27,66%, editoras internacionais, 6,38%, e apenas 1 nas editoras universitárias, 2,13%.

Nossa última análise foi em relação às publicações em anais, por tipo de eventos, conforme a Tabela 13:

Tabela 13 - Publicações em anais por tipos de evento

Programas	Anais de Congressos										Total
	Internacional		Nacional		Regional		Local		Outros		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
PPGE “A”	10	23,81	8	19,05	4	9,52	20	47,62	-	-	42
PPGE “B”	14	56,00	5	20,00	3	12,00	2	8,00	1	4,00	25
PPGE “C”	43	26,54	63	38,89	24	14,81	31	19,14	1	0,62	162

Fonte: Dados da pesquisa.

Identificamos, na área da Didática, no PPGE “A”, 42 publicações, em maior quantidade nos anais de congressos locais, 47,62%, seguida por congressos internacionais, 23,81%, nacionais, 19,05%, regionais, 9,52%, e nenhuma publicação em outros congressos. No triênio de 2007, prevaleceram as publicações em congressos nacionais, seguidas por local e internacional.

No PPGE “B”, na área da Didática, foram 25 publicações em anais de congressos, sendo internacional, 56,00%, seguidas pelos congressos nacional, 20,00%, regional, 12,00%, local, 8,00%, e apenas 1 publicação em outros, 4,00%. Na avaliação trienal de 2007, prevaleceram as publicações em anais de congressos nacionais, seguidas pelas de congressos internacional e local.

O PPGE “C” tem 162 publicações em anais de congressos na área da Didática, em congressos nacional, 38,89%, internacional, 26,54%, local, 19,14%, regional, 14,81%, e 1 em outros congressos, 0,62%. No triênio de 2007, prevaleceram também as publicações em congressos nacional, seguidas por congressos internacional e local.

Comparando os três Programas estudados, houve bastante diferença entre eles. No PPGE “A”, seu maior quantitativo de publicações está em congressos locais, no PPGE “B”, o maior

veículo de publicação foi congressos internacionais e, no PPGE “C”, a maior quantidade concentra-se em congressos nacionais, mostrando que os Programas participam de forma diferente, nas modalidades dos congressos. No entanto, nas avaliações trienais de 2007, dos três Programas, as maiores publicações em anais encontram-se em congressos nacionais.

Finalmente, encontramos os três Programas bem conceituados, o que caracteriza a especificidade e singularidade de cada um, sendo o PPGE “A” o menor Programa, com um número proporcional de docentes na área da Didática, com projetos nesta mesma área que atingiram um percentual médio, porém, no último triênio, obteve conceito 6. O PPGE “B” é o maior deles, mas com apenas 1 linha em Didática, um número baixíssimo de docentes na área da Didática, e abaixo da média na produção de projetos em Didática e também já obteve conceito 6 pela CAPES na avaliação trienal de 2007. Contudo, passou para 5, no último triênio avaliado. Já o PPGE “C” vem crescendo a cada triênio. No de 2007, o conceito foi 4. Passou, em 2010, para 5, e, dos Programas estudados, apresenta a maior quantidade de linhas na área da Didática, sua quantidade de docentes, nesta área, atinge a maior média, 60,66%, mas dispensa um atendimento abaixo da média a seus projetos na área da Didática.

Os índices apresentados, neste capítulo, confirmam um esvaziamento da investigação especificamente no campo da Didática. Poucas pesquisas e produções atendem, especificamente, a seu objeto de estudo. Predominam, ainda, os estudos teóricos sobre os de intervenção, que são os mais necessários a uma mudança de postura docente, para a melhoria da qualidade da educação em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida permitiu-nos compreender a importância deste tipo de estudo para se promover o avanço do conhecimento na ciência da Didática, assim como para traçar políticas sobre pesquisa e produção intelectual na área da Didática em Programas de Pós-graduação em Educação. Evidenciou-se também que os estudos no campo da Didática vêm para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Sendo assim, pesquisas, nesta área, colaboram, cada vez mais, para a qualidade do processo educativo.

Estudar sobre o estado atual das pesquisas e produções na área da Didática, nestes três Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil, permitiu-nos apontar que, no contexto dos casos escolhidos para o estudo, há um grande número de pesquisas; porém não atendem plenamente o objeto de estudo da Didática.

Os dados encontrados apontam que, das 25 linhas de pesquisa existentes nestes Programas, 20,00% correspondem à área da Didática. Para um Programa de Pós-graduação em Educação, este índice pode ser considerado suficiente, em se tratando das contribuições teóricas desta área. Contudo, no que se refere à prática pedagógica, o percentual ainda é insuficiente.

Dos 156 docentes destes três Programas, 30,77% destinam-se a pesquisas nas linhas da Didática. Este índice aponta que os Programas contam ainda com poucos pesquisadores para atender as questões sobre o ensino e a aprendizagem; universo este que apresenta três campos e três dimensões amplas que envolvem vários problemas de pesquisa. Mostra também que muito se tem ainda por pesquisar, e que há necessidade de mais pessoas voltadas para atuarem com projetos envolvidos nesta temática.

Outro dado interessante revelado pela pesquisa é que as linhas da Didática dos Programas estudados são responsáveis por 164 projetos de pesquisa, mas apenas 49,39% são realmente de Didática. A maior parte deles, 81,48%, pertence ao campo investigativo, e a dimensão dos fundamentos concentra 64,20%. Isto indica o vazio de pesquisas existentes nos campos profissional e disciplinar da Didática, assim como a escassez de pesquisas nas dimensões das condições e dos modos. Estas dimensões e estes modos, esquecidos, indicam que a pesquisa, e implicitamente a produção, não está respondendo às necessidades epistemológicas da ciência Didática.

O mesmo fato é encontrado nas produções dos docentes das linhas da Didática. Das 1.821 publicações dos três Programas pesquisados, somente 22,29% são realmente de Didática. Estas produções também se encontram, em sua grande maioria, no campo investigativo, 85,22%, e na dimensão dos fundamentos, 77,34%, revelando, também, na produção intelectual da área, o mesmo esvaziamento ocorrido no âmbito da pesquisa.

Conforme as pesquisas anteriores de Longarezi e Puentes (2010), detectamos, nestes três casos analisados, pertencentes à região Sul do Brasil, que as pesquisas e produções pouco estão atendendo uma parte importante do objeto de estudo da Didática. Detectamos, ainda, que as dificuldades encontradas por docentes, no âmbito da sala de aula, poderiam estar sendo sanadas com pesquisas voltadas também para os outros campos e as outras dimensões da Didática e, principalmente, para a dimensão dos modos, em que a prática em si está inserida.

Estes índices mostram que tanto as pesquisas quanto as produções ainda perpetuam o caráter teórico, fator que contribui na formação intelectual do pesquisador, nas discussões acadêmicas, mas deixa de lado significativas contribuições para a organização do trabalho pedagógico, o ambiente educativo, que visa o processo de ensino-aprendizagem voltado para as práticas pedagógicas, problemas de dificuldade de aprendizagem, evasão escolar e repetência, metodologias que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem; fatores que ainda são desafios para a qualidade da educação.

O mundo atual, globalizado, passa por mudanças constantes, e a educação não pode ficar alheia à evolução. Tem-se um indivíduo que, a cada dia, é inserido em ambientes com várias tecnologias, em um aglomerado de informações e de exigências do mercado de trabalho de que domine várias habilidades e competências, que nem sempre a educação consegue acompanhar e preparar este sujeito para atuar nesta sociedade contemporânea. Assim, há necessidade de que as pesquisas, no campo da Didática, passem a ser mais diversificadas tanto em seus campos quanto em suas dimensões, para atender às mudanças pelas quais passa a educação.

Quanto à divulgação dos resultados das pesquisas e produções, buscamos apontar em que veículos elas são mais propagadas. Encontramos nos anais de congressos o maior índice, 56,65%, enquanto os livros, veículos mais conceituados pela CAPES que os anais, apresentam o menor índice de publicação, 6,90%. Estes índices estão presentes na totalidade e na individualidade de cada um dos três Programas de Pós-graduação estudados.

Dos anais de congressos, o PPGE “A” tem maior presença em eventos locais, 47,62%, seguido pelos internacionais, 23,81%. O PPGE “C” tem maior presença em eventos internacionais, 56,00%, seguido pelos nacionais 20,00%. E o PPGE “B” tem maior presença em eventos nacionais, 38,89%, seguido pelos internacionais, 26,54%. Estes resultados mostram que cada um dos casos estudados apresenta uma particularidade na proposta de divulgação e de participação em eventos; porém há um dado comum: os três Programas de Pós-graduação em Educação estão divulgando seus resultados internacionalmente.

Na qualificação dos artigos, pesquisamos o veículo mais valorizado dentre pela CAPES. O PPGE “A” conseguiu publicar em revistas A2 (10,53%), B1 (10,53%), B2 (10,53%), B4 (15,79%), B5 (15,79%), C (5,26%) e sem qualis (31,58%). O PPGE “B” publicou em revistas B1 (10,00%), B3 (20,00%), B4 (40,00%), B5 (10,00%) e C (20,00%). E o PPGE “C” publicou em revistas A2 (12,50%), B1 (6,25%), B2 (8,33%), B3 (4,17%), B4 (6,25%), B5 (10,42%), C (4,17%) e sem qualis (47,92%). Nenhum dos três Programas conseguiu publicação na área da Didática em revistas A1. Estes dados mostram que, além de poucas publicações de artigos qualificados, ainda há dificuldade em se conseguir que um artigo seja publicado em revistas conceituadas pela CAPES.

Partindo destes dados, encontramos uma contradição entre as avaliações da CAPES, tão rigorosas para permanência de cursos qualificados, com coerência, consistência e atualização, que atribui a estes três Programas de Pós-graduação em Educação conceitos considerados Muito Bom para o funcionamento dos Programas, 5 e 6, sendo que, nos projetos e nas produções referidos, as linhas da Didática não respondem inteiramente às propostas dessas linhas.

Outra questão que contradisse as avaliações da CAPES é o veículo de divulgação das pesquisas e produções, encontrado em maior número nos anais de congressos; sendo que as maiores pontuações para divulgação estão em artigos, livros e capítulos de livros.

Sendo assim, este estudo também chama a atenção para as fichas de avaliação da CAPES, instrumento de avaliação que é a base para o funcionamento de todos os Programas de Pós-graduação, que ainda é muito superficial em seus quesitos de avaliação, por apresentar, em seus índices avaliativos, em grande parte, dados quantitativos, tais como, número de teses e dissertações defendidas no prazo dos cursos, quantidade de publicações dos docentes, distribuição de orientação entre eles, distribuição de atividades de pesquisa, dentre outros quesitos. Pouco se aplica aos dados qualitativos, deixando de aprofundar no conteúdo das teses e

dissertações e de verificar se realmente estão contribuindo com o objeto de pesquisa da ciência a que se propôs estudar. Assim, como a maioria das avaliações realizadas no cotidiano escolar, predomina o caráter da avaliação classificatória.

Tal cenário nos remete a discutir a relevância científica que esta pesquisa traz para o mundo acadêmico ao apontar que estes Programas escolhidos, para estudo de casos múltiplos, têm uma longa trajetória histórica no campo das pesquisas e produções. O PPGE “A” teve o curso de mestrado implantado na década de 70, e o de doutorado, na de 80. O PPGE “B” implantou seus cursos de mestrado e doutorado na década de 70. E o PPGE “C” teve seu curso de mestrado também na década de 70 e o de doutorado em 2001. Há muitas décadas vêm se pesquisando no campo da educação. Contudo, em nosso estudo, apontamos que também há um esvaziamento no campo teórico-científico da Didática no período estudado, 2004 a 2010. São Programas bem conceituados pela CAPES, mas que ora não estão atendendo totalmente às especificidades de suas linhas da Didática.

Os resultados da pesquisa são úteis para entender o espaço que vêm ocupando as pesquisas e produções na área da Didática em três dos mais antigos e conceituados Programas de Pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil. Estes resultados indicam que a situação encontrada nestes Programas corresponde, em geral, aos estudos precedentes, realizados em outras regiões, e que serviram para justificar nosso estudo.

Embora nossa pesquisa esteja inserida no campo investigativo e na dimensão dos fundamentos, é um estudo que visa chamar a atenção dos pesquisadores que atuam na Pós-graduação em Educação para o fato de que ainda há muito que se pesquisar na área da Didática; principalmente nos campos profissional e disciplinar, que atendem à profissionalização e ao desenvolvimento desta ciência que contribui, em suas dimensões, condições e modos, com a base do processo educativo e de formação do indivíduo, a que chamamos de conhecimento científico.

Estes resultados são também social e cientificamente importantes para compor o panorama das pesquisas e produções na área da Didática, no âmbito nacional. Do mesmo modo, os resultados indicam a necessidade de novos estudos e aprofundamentos nesta área, para fazer avançar o conhecimento em Didática, procurar soluções à prática investigativa e à prática de ensino, assim como a formação de professores e o traçado de políticas científicas na Pós-graduação em Educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete F. Avaliação Escolar: desafios e perspectivas. In: Castro, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. **Ensinar a Ensinar** – Didática para a escola Fundamental e Médio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.177-195.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: Eggert, E.; Traversini, C.; Peres, E.; Bonin, Iara. **Trajetórias e processos de ensinar e de aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008, p. 487-499.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, p. 45-56, ago./dez. 2009.

BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado do papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 42-62.

CAPES. Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acessado em 10 jul. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2010a.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2010b.

DUARTE, José B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v. 11, p. 113-132. 2008.

FLICK. Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Atmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: EGGERT, Edla; (et. al) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008, p. 350-371.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010a.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2010b.

GILLENSON, Mark L. **Fundamentos de Sistemas de Gerência de Banco de Dados**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. A constituição do objeto de estudo da didática - contribuição das ciências da educação. **Anais do VII ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia: 1994, p. 65-78.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT, Edla; (et. al) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008, p. 234-252.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a Didática e as Didáticas específicas. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro (orgs.). **Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 59-88.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEM, Ângela (et al.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, p. 82-105.

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. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. 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, 2010b, Belo Horizonte, Editora Autentica, v. 1, p. 2-14

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Escola e Didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural**. (Mimeo) 2011.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Panorama da Didática: Ensino, Prática e Pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: Eggert, Edla; Traversini, Clarice; Peres, Eliane; Bonin, Iara. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008, p. 602-625.

PUC. Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <<http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/facedppg/ppge>>. Acessado em 14 jun. 2011.

SAMPIERI, Roberto Hernández. et al. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 2003.

SÁ-SILVA, Jackson et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Leopoldo. Ano 1. n 1. Julho/2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2008.

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, 2010, Belo Horizonte, Editora Autentica, v. 1, p. 2739.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFRGS. Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/pos/>>. Acessado em 21 jun. 2011.

UFPR. Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.ppge.ufpr.br/inicio.htm>>. Acessado em 28 jun. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Por dentro da didática: um retrato de três pesquisas. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Didática, Formação de professores, Trabalho Docente. (Org. de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalbenet al.) Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 60-80.

YIN, Robert K. Case study methods. COSMOS Corporation. Robert K. Yin revised draft, 10/1/04. Disponível em: <<http://029c7c0.netsolhost.com/Docs/AERAdraft.pdf>>. Acessado em 08 de mar. 2011.

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>. Acessado em 08 mar. 2011.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA FICHAMENTO

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 A – 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” (LONGAREZI e PUENTES, 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 (LONGAREZI e PUENTES, 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 os 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.