

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SÔNIA HELENA DE CASTRO

**PESQUISA E PRODUÇÃO DIDÁTICA: REVISITANDO OS  
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEM,  
UFPel E UNIVALI**

UBERABA  
2012

SÔNIA HELENA DE CASTRO

**PESQUISA E PRODUÇÃO DIDÁTICA: REVISITANDO OS  
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEM,  
UFPel E UNIVALI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação 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  
2012



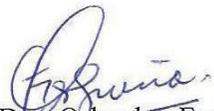
**SÔNIA HELENA DE CASTRO**

**PESQUISA E PRODUÇÃO DIDÁTICA: REVISITANDO OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPel, da UEM e da UNIVALI**

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 13/12/2012

BANCA EXAMINADORA

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

  
Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus  
Universidade Presidente Antônio Carlos  
– UNIPAC

  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Beatriz de Oliveira  
Bar de Carvalho  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Dedico esta dissertação à minha mamãe, Maria de Lourdes, meu maior tesouro e razão do meu existir e ao meu papai Joaquim (*in memória*).

Às minhas filhas, Fernanda e Míriam, e ao meu neto Heitor Gabriel, razão maior da minha luta constante, perseverança e determinação.

Aos meus irmãos, Mersone, Gislene, José Clayton, Franciely e Sandra (*in memória*), pelos inúmeros incentivos e sorrisos nessa dura caminhada, extensivos à minha cunhada, cunhados, sobrinhos e sobrinhas.

Ao meu orientador, professor Dr. Orlando F. Aquino, pela certa orientação e ajuda.

Sem vocês este trabalho não existiria.

## AGRADECIMENTOS

Certamente, estas são as páginas mais intensas na escrita de um trabalho. Elas simbolizam um reencontro com a minha história, com as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que esse momento acontecesse. É hora de reconhecer que há muito agradecer e pouco a pedir.

Início agradecendo ao meu orientador, Dr. Orlando Fernandez Aquino. Nesses anos de convivência, você ensinou com seriedade, competência e responsabilidade o caminho a ser percorrido. Você foi fundamental na construção da minha identidade pessoal e profissional; abalou as certezas, desfez as seguranças e ensinou o caminho do novo, um caminho possível, desafiando-me a ultrapassar os meus limites. Jamais esquecerei a paciência que teve com as minhas inseguranças e inconstâncias. Muito obrigada!

Agradeço à professora Dr<sup>a</sup> Andréa Maturano Longarezi e ao professor Dr. Roberto Puentes, pesquisadores do projeto integrador, pelas preciosas observações e contribuições enriquecedoras na construção dos meus conhecimentos.

Agradeço às professoras Dr<sup>a</sup> Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho e Dr<sup>a</sup> Sálua Cecílio, pelas inestimáveis e valiosas contribuições trazidas durante a realização do exame de qualificação. Muito obrigada pela maneira gentil e atenciosa com que analisaram o embrião deste trabalho e apontaram caminhos para a finalização desta investigação.

Muito obrigada à professora Dr<sup>a</sup> Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho e ao professor Dr. Osvaldo Freitas de Jesus por aceitarem participar da banca de defesa deste trabalho.

Agradeço também aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, pelas trocas, diálogos e contribuições para a construção deste trabalho. Agradeço aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, em especial, a Karina, secretária do PPGE pela gentileza, competência, disponibilidade e amabilidade sempre constante.

Agradeço aos meus amigos Betânia, Termísia, Juninho e Ederico, pela agradável companhia, convivência e pela sincera amizade durante o mestrado. A amizade e o carinho de vocês tornaram a minha vida mais fácil de ser vivida. Vocês foram fundamentais para que eu chegasse a esse momento. Muito obrigada Betânia, amiga de longa data, pela amizade, convivência e pelos inúmeros risos e choros ao longo da caminhada; obrigada por ter me ouvido e me socorrido em momentos de extrema angústia, faltam palavras para lhe agradecer. Muito obrigada!

É hora de agradecer aos amigos que contribuíram com a pesquisa, Gustavo Cibim Kallajian, Rodrigo Marthan e Adriana Rodrigues, pela disponibilidade e importante colaboração e, pela oportunidade de crescermos juntos.

Agradeço às minhas irmãs Mersone, Gislene, Franciely e meu irmão José Clayton, essenciais em minha vida diária, pois, além de irmãos são amigos que, incessantemente, me incentivam a lutar, mesmo quando pensava não mais conseguir. Vocês que acompanharam todo esse processo de construção da minha dissertação, obrigada pelos incentivos constantes, pelo brilho no olhar e pela oportunidade de dividir conquistas e alegrias.

Meus sinceros agradecimentos à minha família, razão de tudo o que tenho e sou. Agradeço as minhas filhas Fernanda e Míriam, pela paciência, pelos sorrisos, pelos incentivos que foram essenciais à minha vida. Se eu cheguei até aqui, eu o fiz junto com vocês. Este trabalho é tão meu quanto de vocês. Construímos, sonhamos e choramos juntas. Meu neto, Heitor Gabriel, meu campeão, guerreiro e herói, meu tesouro mais precioso, você trouxe um brilho diferente à minha vida. Muito obrigada, minhas jóias raras, vocês formam a base do

meu ser e estar no mundo. Presentes de Deus que me fortalecem nos momentos difíceis da vida. Amo vocês!

À minha mamãe, Maria de Lourdes, grande mestre, que me ensinou lições de amor e respeito e me fez o que sou. Você, mamãe, é a maior motivação para a minha vida. Minha eterna gratidão a você!

A todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização desse estudo.

Encerro agradecendo a DEUS. Obrigada, SENHOR, pela força, pelo ânimo e pela coragem para não desistir no meio do caminho. Obrigada pela graça concedida, consolo nas horas em que as “pedras” no caminho emergiam como mais fortes do que eu. Obrigada SENHOR por todas as bênçãos e alegrias que tem me dado, mesmo sem merecer!!!

*Os caminhos que percorremos não seguem traçados lineares. Cada trecho, cada curva nos reserva uma surpresa. Uma mata fechada e sombria pode abrir-se a um ensolarado campo de girassóis. O inesperado é uma das magias do caminho.*

Hoffmann, 2001.

## RESUMO

A presente Dissertação de Mestrado insere-se na Linha de Pesquisa “Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba - UNIUBE. O interesse pela pesquisa foi decorrente da minha vivência como profissional da educação na rede municipal, estadual e ensino superior. O objeto de estudo da pesquisa é a situação da pesquisa e da produção na área de Didática, no período de 2004 a 2010, no contexto dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM); da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) na região sul do Brasil. O problema gerador da pesquisa que se coloca é: Qual é a situação da pesquisa e da produção na área de Didática, no período de 2004 a 2010 nos PPGE da Universidade Estadual de Maringá (UEM); da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) na região sul do Brasil? As questões que nortearam o problema de investigação foram: a) Como descrever os PPGE que são objeto de estudo? b) Qual é a situação da pesquisa na área de Didática, no período de 2004 a 2010, nos PPGE que são objeto de estudo? c) Qual é a situação da produção na área de Didática, no período de 2004 a 2010, nos PPGE que são objeto de estudo? d) Como comparar a situação da pesquisa e da produção, no período de 2004 a 2010, nos PPGE que são objeto de estudo? Partindo do problema e das questões norteadoras, o objetivo geral que direcionou a busca investigativa consiste em compreender o estado atual da pesquisa e da produção intelectual na área da Didática, no período de 2004 a 2010. Seguiu-se uma metodologia mista de pesquisa no contexto geral de um estudo de caso instrumental e coletivo. A coleta de dados e informações se realizou por meio da revisão bibliográfica, da pesquisa e análise documental, assim como dos dados levantados sobre a produção e a pesquisa em didática nos Programas estudados. Para a análise das informações realizou-se uma comparação entre os resultados do estudo dos três Programas de Pós-Graduação em Educação que foram objeto de estudo. Os resultados da investigação traçam o quadro geral da pesquisa e da produção na área de didática nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade do Vale do Itajaí. Esses resultados são correlacionados com a teoria Didática e com achados de pesquisas precedentes. Indicam-se dificuldades e mostra-se a necessidade de novas pesquisas na área.

**Palavras-chave:** Pesquisa Didática. Produção Didática. Região Sul.

## ABSTRACT

This Dissertation is part of the Research Line "Professional Development and Teacher's Work" Program Graduate Education, University of Uberaba - UNIUBE. The interest in research was a result of my experience as a professional education in the municipal, state and higher education. The object of the research was study the situation of research and production in the area of Didactics within period from 2004 to 2010, in the context of the Graduate Programs in Education (PPGE), State University of Maringá (UEM), the University Federal de Pelotas (UFPel) and the Universidade do Vale do Itajai (Univali) in southern Brazil. The problem which brought about the research was the following: What is the status of research and production in the area of Didactics in the period from 2004 to 2010 in PPGE State University of Maringá (UEM), Federal University of Pelotas (UFPel) and University of Itajai Valley (Univali) in southern Brazil? The issues underlying the problem research were: a) How to describe the PPGE that are the object of study? b) What is the status of research in the area of Didactics in the period from 2004 to 2010, in PPGE that are the object of study? c) What is the production situation in the area of Didactics in the period from 2004 to 2010, in PPGE that are the object of study? d) How to compare the situation of research and production in the period 2004 to 2010, in PPGE that are the object of study? Leaving the problem and guiding questions, the overall goal that directed the investigative search was understand the current state of research and intellectual production in the area of Didactics in the period from 2004 to 2010. There was a mixed methodology research in the general context of a case study instrumental and collective. Data collection and information held by the literature review, research and document analysis as well as data collected on production and research in teaching programs studied. For the analysis of information made a comparison between the results of the study of the three Graduate Programs in Education that have been studied. The research results outline the general framework of research and production in the area of teaching in the Graduate Programs in Education, Federal University of Pelotas, State University of Maringá and the Universidade do Vale do Itajai. These results are correlated with the didactic theory and previous research findings. Difficulties were pointed out and the need of follow-up researches as well.

**Keywords:** Didactic Research. Didactic production. South Region.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAD	-	Aprendizagem e Ação Docente
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	-	Conselho de Ensino e Pesquisa
CESUL	-	Centro Sulamericano de Ensino Superior
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	-	Comissão Própria de Avaliação
CYTED	-	Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento
DFE	-	Departamento de Fundamentos da Educação
Dr.	-	Doutor
Dr <sup>a</sup> .	-	Doutora
DTP	-	Departamento de Teoria e Prática
EES	-	Educação Escolar
ENDIPE	-	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FAE	-	Faculdade de Educação
FAPEMIG	-	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAPESC	-	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FCC	-	Faculdade Cidade de Coromandel
FDE	-	Fundamentos da Educação
FILICAT	-	Faculdades Integradas do litoral Catarinense
FIP	-	Faculdades Integradas de Patrocínio
FNMA	-	Fundo Nacional do Meio Ambiente
GT	-	Grupo de Trabalho
HDE	-	História da Educação
IES	-	Instituição de Ensino Superior
IPG	-	Instituto de Pós-Graduação
ISSN	-	International Standard Serial Number
MBA	-	Master of Business Administration
MCT	-	Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC	-	Ministério de Educação e Cultura
MG	-	Minas Gerais
NDE	-	Núcleo Docente Estruturante
PAPE	-	Programa de Apoio a Pesquisa em Empresas
PG	-	Pós-Graduação
PIBIC	-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC	-	Projeto Pedagógico de Curso
PPE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	-	Paraná
Prof	-	Professor
Prof <sup>a</sup>	-	Professora
RS	-	Rio Grande do Sul
SC	-	Santa Catarina
SINAES	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPG	-	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UEM	-	Universidade Estadual de Maringá
UFMT	-	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPeI	-	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	-	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	-	Universidade Federal de Uberlândia
UNIUBE	-	Universidade de Uberaba
Univali	-	Universidade do Vale do Itajaí
USA	-	Estados Unidos da América

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	- Total de linhas de pesquisa.....	94
Gráfico 02	- Quantidade de docentes por programas e linhas de Didática.....	95
Gráfico 03	- Projetos de Didática por programas.....	97
Gráfico 04	- Produção Didática por programas.....	101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	- Ficha de Avaliação do PPGE da UEM – Triênio 2004 a 2006.....	69
Tabela 02	- Ficha de Avaliação do PPGE da UEM – Triênio 2007 a 2009.....	72
Tabela 03	- Ficha de Avaliação do PPGE da UFPel – Triênio 2004 a 2006.....	78
Tabela 04	- Ficha de Avaliação do PPGE da UFPel – Triênio 2007 a 2009.....	80
Tabela 05	- Ficha de Avaliação do PPGE da Univali – Triênio 2004 a 2006.....	85
Tabela 06	- Ficha de Avaliação do PPGE da Univali – Triênio 2007 a 2009.....	88
Tabela 07	- Total de linhas de pesquisa.....	93
Tabela 08	- Quantidade de docentes por programas e linhas de didática.....	95
Tabela 09	- Projetos de didática por programas.....	97
Tabela 10	- Projetos de pesquisa por campos da didática.....	99
Tabela 11	- Projetos de pesquisa por dimensões da didática.....	100
Tabela 12	- Produção de didática por programas.....	101
Tabela 13	- Produção intelectual por campos da didática.....	103
Tabela 14	- Produção intelectual por dimensão da didática.....	104
Tabela 15	- Produção didática por veículos de publicação.....	104
Tabela 16	- Publicações em revistas Qualis.....	105
Tabela 17	- Publicações em livros por tipos de editora.....	106
Tabela 18	- Publicações de capítulos de livros por tipos de editora.....	107
Tabela 19	- Publicações em anais por tipos de evento.....	107

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 01 - DIDÁTICA: O quadro teórico da pesquisa</b> .....	20
1.1 Concepções da Pedagogia e seu objeto de estudo.....	20
1.2 Clareando conceitos para compreender a relevância da Didática e seu objeto de estudo.....	23
1.3 Campos e Dimensões da Didática.....	27
1.4 O processo de ensino-aprendizagem e seus componentes didáticos.....	29
1.5 Significação e papel das mediações na Didática.....	37
1.6 Didática e formação de professores.....	39
<b>CAPÍTULO 02 - CAMINHO PERCORRIDO NA METODOLOGIA</b> .....	44
2.1 Qualitativo versus quantitativo: uma opção pela metodologia mista.....	45
2.2 Justificativa da pesquisa.....	50
2.3 Categorias principais da metodologia da pesquisa.....	52
2.4 Metodologia de estudo de caso.....	54
2.4.1 <i>As fases de desenvolvimento do estudo de caso</i> .....	57
<b>CAPÍTULO 03 – OS CASOS EM QUESTÃO: caracterização dos programas de Pós-Graduação em Educação</b> .....	65
3.1 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).....	66
3.1.1 <i>Avaliação trienal 2004 a 2006</i> .....	69
3.1.2 <i>Avaliação trienal 2007 a 2009</i> .....	72
3.2 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).....	75
3.2.1 <i>Avaliação trienal 2004 a 2006</i> .....	77
3.2.2 <i>Avaliação trienal 2007 a 2009</i> .....	80
3.3 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).....	83
3.3.1 <i>Avaliação trienal 2004 a 2006</i> .....	85
3.3.2 <i>Avaliação trienal 2007 a 2009</i> .....	87
<b>CAPÍTULO 04 – PESQUISA E PRODUÇÃO DIDÁTICA: análise dos resultados</b> ...	92
4.1 Análise das linhas de pesquisa e docentes dos programas.....	93
4.2 Análise dos projetos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em estudo...	96
4.3 Análise das produções dos Programas de Pós-Graduação em estudo.....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	
<b>ANEXOS</b> .....	
ANEXO A – Roteiro temático para a pesquisa bibliográfica.....	
ANEXO B – Diretrizes para a qualificação dos dados.....	
ANEXO C – Fichas das Avaliações Trienais da CAPES.....	

## INTRODUÇÃO

Uma folha em branco! Não como nos moldes antigos, mas uma folha em branco na tela do computador com um risco piscando ininterruptamente, pedindo para se deslocar da esquerda para a direita, implorando por palavras que insistem em não chegar à minha cabeça. Objetivo posto: escrever a dissertação de mestrado.

O que alivia um pouco a densidade deste é que este é um trabalho que apresenta uma relação íntima com a minha formação e com a minha atuação docente. Sou Licenciada em Letras pela Faculdade Integrada de Patrocínio (FIP); possuo especializações *lato sensu* em “Língua Portuguesa, Inglesa e Literatura Brasileira” pela FIP e “Didática e Metodologia do Ensino Superior” pela Faculdade Cidade de Coromandel (FCC).

Comecei a minha trajetória docente no ano de 1992, em uma escola municipal, na zona rural (classe multisseriada), ano que marca o início da minha experiência docente em escolas municipais e estaduais na função de professora desde a pré-escola, passando pelo supletivo, ensino fundamental e médio. Essa experiência ímpar me deu uma base sólida para desempenhar funções em outros segmentos tais como: coordenadora de ensino na Escola Municipal “Laércio Mendes de Sairre” no ano de 1999; diretora escolar na Escola Municipal “Laércio Mendes de Sairre” no ano de 2000; gerente operacional do Centro de Educação e Assistência Infantil nas creches municipais urbanas e rurais na cidade de Coromandel, nos anos de 2004 e 2005. Iniciei minhas atividades, como funcionária pública na Prefeitura Municipal de Coromandel, no ano de 1993, cargo que ocupo até a presente data, onde há oito anos, exerço funções como escrevente judiciário na secretaria do Juizado Especial Cível, no fórum “José Ribeiro”, da Comarca de Coromandel/MG. Toda essa trajetória na área da educação, elencada acima, me proporcionou um crescimento profissional inimaginável, onde pude vivenciar o dia a dia da educação desde seus primórdios de pré-escola a ensino médio.

Em 2001, iniciei minha trajetória e experiência como professora e coordenadora de curso no ensino superior na Faculdade Cidade de Coromandel (FCC); atuei como professora nos cursos de Administração Geral, Educação Física, Enfermagem, Letras, Normal Superior, Pedagogia e atualmente ministro aulas nos cursos de Administração Geral e Pedagogia na FCC. Na função de docente, dentre várias disciplinas ministradas, sou professora das disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na faculdade supra. Coordenei o curso de Letras e os cursos de especialização em diversas áreas na modalidade *lato sensu* do Instituto de Pós-Graduação (IPG) da FCC. Tenho outras

experiências no ensino superior por ter participado em atividades na Faculdade Cidade de Coromandel tais como: elaboração de Projeto Pedagógico de Curso (PPC); elaboração do Regimento; membro do Colegiado; membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE); Presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA); participação em visitas das Comissões do Ministério de Educação e Cultura (MEC); elaboração de projetos para realização das Jornadas Acadêmicas; organização de Jornadas Acadêmicas e eventos científicos; organização de eventos para exposição e participação em seminários de Pós-Graduação *lato sensu* com apresentação de banners; vivência nas coordenações de cursos de graduação e especialização; sou responsável pela implantação do Instituto de Pós-Graduação (IPG) em 2006 e elaboração dos projetos dos cursos de especialização em diversas áreas, inclusive Master of Business Administration (MBA); faço parte da comissão editorial da “Revista Epistheme”, lançada em 2011 – v.1, n.1, ISSN 2237-6526, onde publiquei um artigo intitulado “A importância do Ensino, baseado na Pesquisa como instrumento incentivador à Leitura e Interpretação Textual no Ensino Superior”. Minha experiência se concentra em orientação de TCC’s e participação em bancas examinadoras para apresentação dos mesmos na FCC.

Os trabalhos realizados por mim começaram a ser reconhecidos publicamente, no ano de 2004, quando fui homenageada pela classe de produções e eventos com o título de “Celebridade 2004”, como reconhecimento público pela relevância e destacada presença no contexto sociedade educacional coromandelense. Essa homenagem foi de valia para mim e serviu de incentivo aos meus colegas educadores que na maioria das vezes, os projetos desenvolvidos ficam no anonimato. No mesmo ano, fui contemplada com o título “Mulher Coromandel 2004”, uma homenagem à garra e ao talento da mulher coromandelense, realizado pela Revista Espaço.

Vale ressaltar que, por várias vezes, fui considerada “Docente Destaque” na cidade de Coromandel/MG, homenagem realizada pela direção da FCC e coordenadores de cursos, bem como dos alunos concluintes de turmas onde levaram meu nome; recebendo título no evento Mérito Empresarial.

No ano de 2010, fui agraciada pela Câmara Municipal de Coromandel, através da “Moção de Aplauso”, oriunda da realização do projeto “III Tirando de Letras”, evento cultural e social de grande sucesso, com diversas apresentações artísticas e musicais com crianças de várias entidades educacionais municipal, estadual e particular e do coral da FCC.

Todos esses reconhecimentos são baseados no trabalho que desenvolvi e desenvolvo com meus alunos, em especial, os projetos de pesquisa com foco na responsabilidade social.

Minha trajetória, formação e atuação profissional, me proporcionaram uma visão mais ampla sobre a real situação que a educação passava através de profissionais preparados ou não na atuação da formação humana e profissional. Essa fragilidade detectada fez-me pensar em buscar mais conhecimentos, para, a partir deles poder contribuir com os colegas de profissão, bem como, melhorar meu desempenho enquanto educadora.

Assim, acreditei que minha formação superior e minha experiência profissional e acadêmica contribuiriam para meu desempenho no Programa de Pós-Graduação em Educação, contudo, me considerei candidata para uma vaga da 8ª turma de Mestrado em Educação na Universidade de Uberaba (UNIUBE), no ano de 2011. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE tem objetivos que vão de encontro a meus objetivos profissionais, que é formar-me como docente pesquisadora, tornando-me apta também à gestão e assessoria científico-pedagógica, podendo contribuir através de minhas pesquisas para a produção do conhecimento referente à formação de educadores e ao desenvolvimento docente, suas concepções e práticas educativas, e à natureza da relação educação-cultura-sociedade.

O programa no todo, bem como os profissionais que ali atuam, foram decisivos no aspecto de credibilidade da UNIUBE perante as demais instituições, os quais muito me enriqueceram em conhecimento e experiência profissional.

Meu projeto de pesquisa adveio da minha formação e trajetória docente visto que a educação é fator decisivo na formação do ser humano, levando-o a desenvolver suas capacidades, transformando sua realidade subjetiva e social. Quando ingressei na educação, pude repensar a ação docente e sua ressignificação para o educando em âmbito global. Comecei a questionar a falta de qualificação, interesse, entusiasmo e inovação do docente que dificulta sua prática diária em sala de aula. Colocava em evidência os desafios, as rupturas, as possibilidades, fragilidades e novas maneiras de formar o aluno superando as diversidades encontradas no contexto educacional, considerando também se o sistema de ensino adotado atende às exigências atuais. As transformações do mundo globalizado exigem das pessoas diversas aprendizagens o que tende a criar novas dinâmicas sociais, econômicas e educacionais que pressupõem uma formação que deve ser diariamente complementada.

Evidencio que meu projeto enquadrou-se a Linha de Pesquisa “Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente”, por pesquisar sobre Didática, formação de professores, trabalho docente e desenvolvimento profissional nos diferentes níveis e modalidades de ensino. O meu projeto foi um subprojeto 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 PAPE-FAPEMIG-UNIUBE, processo 007/2011), o qual por sua vez faz parte do projeto interinstitucional “A Didática no âmbito da Pós-Graduação no Brasil: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010” (EDITAL MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010).

Tal necessidade de continuar pesquisando sobre Didática, adveio de estudos precedentes de Libâneo (2008b, 2010), Sguarezi (2010) e Longarezi e Puentes (2010a, 2010b), cujos resultados evidenciaram fragilidade quanto ao que se pesquisa e produz na área da Didática. Essas questões produziram uma preocupação maior e ajudaram a determinar o problema científico ao qual se lhe deu resposta, cujo foco esteve no esclarecimento da situação da pesquisa e da produção na área de Didática, no período de 2004 a 2010, nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM); da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

O trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, realizamos uma revisão acerca da Pedagogia, Didática e seus objetos de estudo, bem como os Campos e Dimensões da Didática, o processo de ensino-aprendizagem e seus componentes didáticos, o papel das mediações na Didática e Didática e formação de professores, elementos que constituem o foco desta pesquisa, contextualizando o tema, conceituando e entendendo a Didática e sua contribuição para a formação profissional, através de estudos precedentes. Esse capítulo permitiu elaborar o quadro teórico da pesquisa, bem como aproximar o leitor ao tema e clarear o objeto de pesquisa.

Já no segundo capítulo explicamos a metodologia utilizada, começando pelo tipo de pesquisa e pela justificativa do estudo. Logo se explicita a metodologia de estudo de caso de caráter instrumental e coletivo, assim como as etapas em que fora desenvolvida a investigação. Os métodos particulares empregados (pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, análises estatísticas simples, análises qualitativas, triangulação) são explicitados na etapa da pesquisa em que foram usados.

No terceiro capítulo apresentamos uma caracterização de cada um dos PPGE estudados, fundamentalmente sobre a base da pesquisa documental realizada nos sites dos referidos Programas e das Fichas de Avaliação da CAPEs (ANEXO C), correspondentes aos triênios 2004, 2005 e 2006 (corte de 2007) e 2007, 2008 e 2009 (corte de 2010). O propósito é revelar a identidade e a relevância de cada um destes programas como casos estudados, assim como fornecer subsídios para uma análise mais aprofundada dos dados no capítulo IV.

No quarto e último capítulo explicitamos a análise dos resultados, a partir dos dados minerados na base de dados disponível no site [www.pesquisasemeducao.com.br](http://www.pesquisasemeducao.com.br). As informações sobre os projetos de pesquisa e as produções dos professores que pertencem às linhas de Didática dos Programas estudados, foram levantadas nos currículos lattes dos professores e introduzidos na base de dados do projeto interinstitucional, mencionada acima. Nessa mesma base, foram classificados como sendo ou não de didática. Os que foram classificados como sendo de didática foram logo qualificados segundo os campos e dimensões da didática. Para isso serviu de instrumento as “Diretrizes para a qualificação dos dados” (ANEXO B). Uma mineração posterior desses dados por meios automatizados permitiu a criação das tabelas e gráficos apresentados no capítulo IV e serviram para a análise dos resultados da pesquisa.

Nas considerações finais apresentamos uma síntese que em muito contribui para o entendimento do problema pesquisado, tanto no âmbito regional quanto nacional, aprofundando nas discussões acadêmicas na área de Didática, indicando lacunas de conhecimentos, assim como a necessidade de novas pesquisas e indícios para a recondução das políticas de pesquisa e produção intelectual nos Programas de Pós-Graduação em Educação na região sul do Brasil.

## **CAPÍTULO 01 - DIDÁTICA: o quadro teórico da pesquisa**

Este capítulo tem como objetivo apresentar a o quadro conceitual que serviu de marco teórico a pesquisa. Abordamos os problemas relacionados com a Pedagogia, a Didática e seus objetos de estudo, bem como os Campos e Dimensões desta ciência, o processo de ensino-aprendizagem e seus componentes didáticos, o papel das mediações na Didática e as relações entre Didática e formação de professores, elementos que constituem o foco deste capítulo e que orientaram a construção teórica e empírica da investigação. Elaboramos o capítulo com base na literatura estudada durante o curso do mestrado, assim como em estudos usados como referência para pesquisa. A elaboração deste capítulo foi de grande ajuda, tanto para a formação da pesquisadora como para o embasamento teórico da pesquisa, assim como para o preenchimento da base de dados e a qualificação das pesquisas e produções em Campos e Dimensões da Didática. Ao mesmo tempo, o marco conceitual que se apresenta tem sido valioso para a discussão dos dados da pesquisa, principalmente no capítulo quatro.

### 1.1 Concepções da Pedagogia e seu objeto de estudo

Iniciamos a apresentação do texto embasando em autores como Freire (1981), Martins (1990), Libâneo (1998, 1999). A Pedagogia, como ciência, tem uma longa história. Surge como ciência particular a partir do século XIX e até hoje, primeira década do século XXI, a Pedagogia é questionada como ciência independente e a Didática é considerada como ramo da Pedagogia, mantendo-se uma obrigatória relação direta entre elas. A Pedagogia se sustenta a partir da definição de seu objeto de estudo: a educação.

Aqui, com base em estudos precedentes, se entende por educação o conjunto de influências que exerce a sociedade sobre o indivíduo. Isso implica que o ser humano se educa durante toda a vida. A educação constitui um elo essencial no sucessivo desenvolvimento da sociedade, a ponto de não conceber progresso histórico-social sem sua presença. A educação se dá a todos os momentos através de estruturas sociais que transferem o saber de forma assistemática, espontânea, aleatória, dinâmica, sendo a família o primeiro elemento social que influi na educação, bem como as igrejas, as empresas, os meios de comunicação de massa. Sobre educação, Freire (2008, 152) afirma que:

[...] a educação apresenta uma dupla dimensão: política e gnosiológica. A dimensão política é a leitura de mundo, e a dimensão gnosiológica é a leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências, enfim, das elaborações humanas anteriormente formuladas. A dimensão política dá os fundamentos da dimensão gnosiológica (de conhecimento). A educação, para Paulo Freire, é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem. E, em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática, especialmente se for uma teoria crítica, ou seja, resultante de uma leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais.

A educação, como afirma Paulo Freire, não é neutra; se constitui em um ato político. Ela funciona como um “aparelho” para enquadrar na lógica do sistema vigente, gerando uma situação de conformidade, ou transforma-se em prática de libertação na qual os seres humanos se assumem crítica e criativamente como sujeitos da história, capazes de agir na realidade descobrindo formas de participação e de transformação de seu mundo.

Assim percebemos que a educação não fica somente a cargo da escola onde necessita do entrosamento dos pais com a escola e com a comunidade. Implica considerar os conteúdos escolares como inter-relacionados com outras áreas do conhecimento de todas as esferas que permeiam o processo educativo, promovendo uma educação que tem a possibilidade de atender à demanda dos cidadãos da sociedade. Martins (1990, p. 23) afirma que a educação tem as seguintes características:

É fato histórico, pois se realiza no tempo; é um processo que se preocupa com a formação do homem em sua plenitude; busca a integração dos membros de uma sociedade ao modelo social vigente; simultaneamente, busca a transformação da sociedade em benefício de seus membros; é um fenômeno cultural, pois transmite a cultura de um contexto de forma global; direciona o educando para a autoconsciência; é ao mesmo tempo, conservadora e inovadora.

Concordando com o que foi explicitado, a educação visa o desenvolvimento do pensamento teórico, de formação moral do cidadão para o exercício da democracia social e política com autonomia e criticidade, preparando-o para a cidadania e para o trabalho. Para Freire (2008, p. 332) “A educação deve partir da realidade para compreender o homem e ser posta a seu serviço. Não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas. O objetivo principal é a compreensão e a interpretação do papel de cada educando no mundo.”

A educação é um processo permanente e inerente ao viver, na medida em que vivemos em diferentes situações, estamos nos educando. O dia a dia é educativo, pois os indivíduos vão criando e recriando formas de vida social. Contudo, a educação pode ocorrer

em diversos lugares de prática social, ela existe sob formas diversas e, inúmeras vezes, é encoberta ou parece invisível. O olhar normalizador só a reconhece nos espaços abertamente destinados à educação familiar e formal da escola, fundamentado por uma pedagogia que orienta o fazer docente, oportunizando ou não situações para a aplicabilidade prática do ensino.

A educação não pode ser analisada isoladamente, sem considerarmos a sociedade e a cultura envolvida, bem como seu momento histórico, com todos os seus efeitos sobre os indivíduos. A educação, uma vez que é a prática social da relação ensino-aprendizagem no tempo e no espaço, acaba em um ato e nunca mais se repete. É um fenômeno intersubjetivo de comunicação que se encerra em seu desdobrar, falamos de um encontro entre o professor e o estudante, falamos de um fenômeno educacional que é único.

Libâneo (1999, p. 25) corrobora quando afirma que:

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como uns dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana.

Portanto, fica evidente que a educação é o objeto de estudo da Pedagogia. Ela é vista como atividade política, econômica e sociocultural, manifesta-se de diversas formas e seu sistema de operações e ações exerce influências na formação de convicções para um desenvolvimento humano consciente do papel do ser social e do ser individual.

A Pedagogia é a ciência mãe de maior abrangência que constitui um ramo de várias ciências e se concentra num nível superior. O objeto de estudo da Pedagogia é a educação como prática social, como fenômeno inerente à sociedade, é orientação, é processo e expressão de uma cultura sociopolítica. Ela se ocupa da formação humana por meio da prática para entendimento global dos problemas da educação, sendo está responsável pela humanização, socialização e singularização do ser humano através da prática educativa.

A Pedagogia se preocupa com as práticas e ações educativas da sociedade num sentido amplo, busca a formação global do ser humano enquanto sujeito agente de sua formação e transformação a partir do desenvolvimento da racionalização e o meio e como o sujeito aprende melhor. É um processo de socialização sendo a Pedagogia intencional, vai além da sala de aula por levar o ser humano a criar valores, socializar e interagir com o outro. Neste sentido, Libâneo (1999, p. 25) relata que:

[...] o campo educativo é bastante vasto, porque a educação ocorre na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na

política. Com isso, cumpre distinguir diferentes manifestações e modalidades de prática educativa tais como a educação informal, não formal e formal.

Todavia, a Pedagogia é 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 caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos vincula-se a opções sociais, assim a Pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo.

A Pedagogia sendo ciência da e para a educação, estuda a educação, a instrução e o ensino. Para tanto se compõe de ramos de estudos próprios como a Teoria da educação, a Didática, a Organização Escolar e a História da Educação e da Pedagogia. Ao mesmo tempo busca em outras ciências os conhecimentos teóricos e práticos que concorrem para o esclarecimento do seu objeto, o fenômeno educativo.

Concluimos que a Pedagogia é a ciência que tem como objeto de estudo e pesquisa a Educação como um processo de ação da sociedade sobre o educando, visando a entregá-lo segundo seus padrões sociais, econômicos, políticos, e seus interesses. A Pedagogia tem como objetivo principal a melhoria no processo de aprendizagem dos indivíduos, através da reflexão, sistematização e produção de conhecimentos. Como ciência social, a Pedagogia esta conectada com os aspectos da sociedade e também com as normas educacionais do país. A seguir apresentaremos as concepções da Didática e seu objeto de estudo.

## 1.2 Clareando conceitos para compreender a relevância da Didática e seu objeto de estudo

Primeiramente é necessário entender o que é Didática e se os licenciados/professores conhecem realmente a essência da Didática, seus verdadeiros objetivos e propostas de estudo.

Esta é uma questão muito interessante e que deve ser levada em consideração, pois a Didática é um dos pilares mais importantes da prática pedagógica do professor.

Corroboramos com Candau (2008), ao reconhecer a Didática como um ramo da Pedagogia, como uma ciência autônoma, cujo objeto de estudo é o ensino no contexto. Sguarezi (2010) coloca que a Didática é imprescindível na formação de professores, uma vez que possui um corpo de conhecimentos próprios, que não é e nem pode ser importado de outras áreas do conhecimento, embora mantenha uma relação com outras áreas. Candau (2008, p. 121) relata que o papel da Didática, na formação dos educadores;

[...] não está, para muitos, adequadamente definido, o que gera indefinição do seu próprio conteúdo. Alguns têm a sensação de que, ao tentar superar uma visão meramente instrumental da Didática, esta se limita a suplementares conhecimentos da filosofia, sociologia, psicologia, etc., passando a ser “invadida” por diferentes campos do conhecimento e perdendo especificidade própria. Outros consideram que a didática deve ser entendida como um “elo de tradução” dos conhecimentos produzidos pelas disciplinas da área de fundamentos da educação e a prática pedagógica. Trata-se de conhecimento de mediação, sendo, portanto importante que se baseie nas diferentes disciplinas da área de fundamentos; sua especificidade é garantida pela preocupação com a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem e a busca de formas de intervenção pedagógica.

Dessa forma, mesmo sendo importante considerar os conhecimentos de diferentes áreas, a metodologia que envolve o processo educativo só tem sentido, se articular aos conteúdos, currículos e organização dos processos de aprendizagem e de intervenção na realidade circundante, o que implica favorecer a capacidade de refletir em e sobre a experiência para poder modificá-la.

Pimenta (2002, p. 48) afirma que “é impossível compreender a didática à parte do mundo, da história social, da história das ciências, da filosofia [...]”. Prossegue relatando que o termo Didática originalmente significa a arte de ensinar, ou seja, métodos e técnicas de ensino, incorporados à Pedagogia, como parte responsável por traduzir o “como” ensinar. Ainda elenca como integrantes da ação Didática, o docente, o discente, o conteúdo, o contexto e as estratégias metodológicas. Sendo que, a cada novo estudo sobre Didática, difere-se a visão acerca do indivíduo e do meio que o cerca, evoluindo-se a finalidade da educação, do docente, discente, metodologia, avaliação, e por fim, a forma de ensinar. Longarezi e Puentes (2010b) expõem que a Didática é uma ferramenta de trabalho, através da qual se possibilita a organização das atividades de ensino, em função da aprendizagem dos discentes.

Didática é a ciência de dirigir e orientar a aprendizagem ocupa-se das estratégias de ensino, das questões práticas relativas às metodologias de ensino, transforma a educação

difusa que ocorre na sociedade em conteúdos formativos, ajuda a criar respostas novas assumindo um caráter ao mesmo tempo explicativo e projetivo. A Didática estuda os problemas relativos ao ensino em todos os aspectos práticos e operacionais podendo ser definida como a forma de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem, fazendo um julgamento ou uma crítica do valor dos métodos de ensino.

Entendendo a Didática numa perspectiva fundamental, multidimensional, existente no processo ensino-aprendizagem a partir da articulação das dimensões técnica, humana e política, integrantes da formação docente, Candau (2008, p. 15) pontua que:

A competência técnica e o compromisso político se exigem mutuamente e se interpenetram. Não é possível dissociar um do outro. A dimensão técnica da prática pedagógica, objeto próprio da didática, tem de ser pensada à luz de um projeto ético e político-social que a oriente.

Assim, a Didática refere-se à instrução considerando-se tanto os procedimentos do processo ensino-aprendizagem, quanto aos indivíduos envolvidos e as situações presentes antes, durante e após a prática pedagógica. Compreendendo a Didática como uma das disciplinas fundamentais à formação docente, denominada por Libâneo (1990, p. 25) como “teoria do ensino”, a Didática deve desenvolver a capacidade crítica dos professores em formação, a fim de que os mesmos possam refletir na ação de forma clara e autônoma. Além do mais, segundo o mesmo autor, articular os conhecimentos sobre “como”, “o que”, “por que” e “a quem ensinar” é um desafio constante da Didática, a qual fundamentada na dialética é um campo em constante construção/reconstrução da práxis pedagógica em maturação.

A especificidade da Didática é exposta por Libâneo (2008b) como a busca contínua por meios eficazes e satisfatórios de condução do saber. Observando-se a relevância da Didática para a Educação, requerem-se respostas a diversos questionamentos acerca dos fatores sociais, políticos, culturais e epistemológicos que propiciam o distanciamento e o desfocamento da Didática para com seu objeto de estudo. Libâneo (1990, p. 52) enfatiza que a Didática é:

Uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos [...] investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre docência e aprendizagem.

Ciente de que a Didática tem como objeto de estudo o ensino que é uma atividade humana ligada ao processo educativo constituindo um fenômeno histórico-social, visa à aprendizagem dos alunos através da mediação desenvolvendo capacidades e habilidades cognitivas de modo que os alunos dominem conceitos e busquem com autonomia o conhecimento de forma ética, envolvendo as condições dos alunos e os modos de aprendizagem. Complementando, vê-se que, segundo Libâneo (2008a), a Didática, matéria essencial à formação docente, descreve-se como principal elemento constitutivo da Pedagogia. Percebe que a Didática vem sendo constantemente pesquisada, por ser uma das disciplinas fundamentais à formação profissional docente e um meio de trabalho, a partir do qual os professores organizam as atividades de ensino, em função da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Libâneo (1990, p. 26), à Didática:

[...] cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. [...] trata da teoria geral do ensino.

Todavia, a Didática busca assegurar aos alunos a interiorização do processo que consiste nas condições e modos através dos planejamentos das atividades de ensino e aprendizagem, levando em consideração as concepções prévias dos alunos, por meio de estratégias didático-metodológicas rigorosamente planejadas, oportunizando aos alunos o enriquecimento destes conhecimentos cotidianos a partir de referências diversas, onde os conteúdos devem ser contextualizados, implicando no conjunto de ações específicas do professor com vistas à aprendizagem dos alunos.

Concluimos que a Didática é uma ciência cujo objetivo fundamental é ocupar-se das estratégias de ensino, das questões práticas relativas à metodologia e das estratégias de aprendizagem. A Didática funciona como elemento transformador da teoria na prática, utilizando a técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem a formação do homem. É uma disciplina teórica e prática que deve desenvolver a capacidade crítica dos professores em formação para que os mesmos analisem de forma clara, com autonomia e criticidade a realidade do ensino. A Didática é um campo em constante construção e reconstrução que não tem como objetivo ficar pronta e acabada e sim, estudar os processos de ensino e pensar o processo do ensino e o processo de aprendizagem a partir da lógica da sala de aula. Contudo, a função da Didática é criar condições e metodologias adequadas e eficazes que sirvam de mediações para que o aluno busque o conhecimento,

sendo este o núcleo da Didática. A seguir serão apresentados os Campos e Dimensões da Didática.

### 1.3 Campos e Dimensões da Didática

Para um melhor estudo da ciência da Didática, se faz necessário compreendê-la em sua totalidade, quanto aos seus Campos e Dimensões. A Didática, tendo como objeto de estudo o ensino no contexto, investiga os fundamentos, as condições e modos de realização da instrução e do ensino (LIBÂNEO, 2008a), estes constituem as Dimensões da Didática, sendo eles os elementos essenciais para que o aluno assegure a interiorização da aprendizagem através do processo da comunicação e dos conhecimentos sistematizados por meio do desenvolvimento das capacidades mentais. Complementando, a Didática é a matéria essencial para a formação profissional docente, vez que é através dela que o profissional desenvolve sua criticidade, habilidade, competência e autonomia em busca de melhores eficácias para a realização do processo ensino-aprendizagem. Logo, se faz necessário conhecer os Campos da Didática que se classificam em: disciplinar, profissional e investigativo (LONGAREZI; PUENTES, 2011).

Compreender os elementos que compõem os Campos e Dimensões da Didática é uma forma de mergulhar no universo da Didática, pois assim, em suas particularidades, percebe-se a sua relevância no processo da formação do profissional docente e a aplicabilidade do mesmo com a articulação do ensino-aprendizagem.

Na busca da melhor qualificação dos projetos dos PPGE e produção intelectual dos professores dos PPGE sobre Didática, referente à nossa pesquisa, fez-se necessário a elaboração de um guia para que todos os pesquisadores envolvidos na pesquisa pudessem segui-lo. Conforme o guia<sup>1</sup> (ANEXO B), onde contém as diretrizes para a qualificação dos dados da base de dados do site [www.pesquisasemeducao.com.br](http://www.pesquisasemeducao.com.br). De acordo com Longarezi e Puentes (2011, p. 168), os Campos da Didática e seus elementos são:

**Campos da Didática:** o Disciplinar, o Profissional e o Investigativo.

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.

---

<sup>1</sup> Diretrizes para qualificação dos dados. Documento elaborado pelos pesquisadores do projeto interinstitucional.

No **Campo Investigativo** pesquisas que se ocupam do estudo do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações entre ambos processos, da prática docente e da produção de conhecimento novo sobre a Didática.

Por sua vez, consideram-se Dimensões da Didática, tomando como referência o conceito e o objeto de estudo da Didática elaborado por Libâneo (2008b), “os Fundamentos, as Condições e os Modos de realização da instrução e do ensino”, afirma Longarezi e Puentes, (2011, p. 168). As Dimensões da Didática e os elementos que a constituem são:

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.

O clareamento sobre os campos da Didática possibilitou conhecermos em profundidade os elementos que compõem o campo Disciplinar, sendo ele o cerne do conhecimento que o profissional adquire durante a sua formação. Vejo que o campo Profissional é relevante tanto quanto o primeiro, vez que percebo uma conexão entre eles porque o primeiro sem as habilidades, competências do profissional e fazeres docentes não resultará em nada. O campo investigativo vem ao encontro dos anteriores por preocupar-se com o processo ensino-aprendizagem, que é o resultado do conhecimento adquirido do profissional em formação com sua metodologia de transmitir o conhecimento visando à aprendizagem do educando. Todos os campos da Didática estão interligados às dimensões da Didática por se tratar dos fundamentos e modos que são as ações didáticas e as várias formas de realizar o processo ensino-aprendizagem, que só é possível através dos conhecimentos adquiridos no campo disciplinar e profissional. Por fim, a dimensão de condições que diz respeito às condições externas e internas que deverão ser propícias ao professor e educando para que possa efetivar o processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, analisando de forma minuciosa os Campos e Dimensões da Didática, percebemos com mais clareza os elementos que constituem cada um deles, assim contribuiu

para o processo de qualificação em Campos e Dimensões, os projetos, as pesquisas e as produções dos professores dos PPGs vinculados às linhas de pesquisa da Didática, mediante a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos projetos e leitura dos títulos das publicações desses professores e consulta do curriculum lattes dos mesmos. A análise dos Campos e Dimensões da Didática nos quais se têm concentradas as pesquisas e a produção de conhecimento da Didática, realizada através da mineração dos dados da base de dados<sup>2</sup> resultou na elaboração do capítulo quatro.

#### 1.4 O processo de ensino-aprendizagem e seus componentes didáticos

O agente formal do processo ensino-aprendizagem é a escola, ela é um espaço de relações sociais e humanas sendo local ideal para a realização do processo de ensino e aprendizagem, através da utilização dos meios materiais, humanos e tecnológicos possíveis para atingir seus objetivos, envolvendo naturalmente as atividades dos professores e alunos diante dos conteúdos de ensino, e sua utilidade enquanto instrumento de socialização, sendo ao mesmo tempo agente influenciador e influenciada por este. Como instituição social, a escola tem tanto contribuído para a manutenção quanto para a transformação social. Mas, não é só na escola que se aprende, sendo possível aprender através de experiências informais tais como nas ruas, nas praças, no trabalho, etc.

Libâneo (2008b) afirma que “a escola é um dos lugares em que se pode ouvir as experiências e as vozes dos atores educativos – alunos, professores, pais – visando ao acolhimento da diversidade, das diferenças, uma educação multicultural”.

O espaço escolar não é uma redoma, mas é vivo e em contato constante com a realidade. Colocar em prática uma educação que pensa a existência e as relações humanas, partindo do pressuposto de que tudo é criado e, portanto, histórico e mutável, é difícil, visto as estruturas que formam a escola na qual ainda predomina a tradição que insiste em limitar o pedagógico à sala de aula e a negar o lado político da educação.

Segundo Veiga (1996), o ser humano durante toda a existência, aprende através de sua interação com o ambiente e os outros uma infinidade de conhecimentos; este estado permanente de aprendizagem acontece de forma espontânea, fragmentada e assistemática em diferentes níveis. Mas, justamente, a escola é a instituição especializada criada pela sociedade para garantir a aquisição sistemática, orientada para determinados fins, dos conhecimentos

---

<sup>2</sup> [www.pesquisasemeducao.com.br](http://www.pesquisasemeducao.com.br)

científicos que o ser humano precisa para se formar e desenvolver como cidadão culto, ativo e participante na construção social.

A escola, para Paulo Freire (2008, p.167),

Não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. A escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e para mudar-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, com a sociedade, com a população.

A escola pode mudar e deve ser mudada, pois joga um papel importante na transformação social, ela é um lugar especial de luta e de esperança e precisa ser para todos e de qualidade. É na escola onde se concretiza o processo de ensino-aprendizagem que permite a materialização dos objetivos educativos que constituem a aspiração social. O ensino e a aprendizagem têm centralidade no trabalho da escola, pelo lugar que esses processos têm na formação humana. Para Veiga (1996, p. 108) a relação entre o ensino e a aprendizagem:

[...] revela-se pelo conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, objetivando a apropriação de um saber historicamente acumulado, tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiência de vida e maturidade dos alunos. Esse ponto de partida implica que a relação ensino-aprendizagem pressupõe uma transformação progressiva dos conhecimentos dos alunos em direção ao domínio do saber sistematizado (Saviani 1991), sua reelaboração e aplicação nas situações de interação com os outros. Antes de tudo, essa relação é de socialização, de troca de conhecimentos aprendidos e transformados na interação. É uma relação dinâmica, dialógica, portanto, construtiva da aprendizagem pela troca de saberes.

O ensino é conceituado como as ações, meios, condições para que aconteça o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certos conhecimentos. O processo de ensino não se dá espontaneamente, coloca em movimento os elementos constitutivos da Didática: os objetivos, os conteúdos e a unidade ensino-aprendizagem, inclui o contexto sociocultural da escola e dos alunos, a ação docente, os recursos didáticos disponíveis, as experiências e os conhecimentos de vida do professor e dos alunos, relata Veiga (1996).

O professor não pode exercer o seu papel com competência e qualidade sem uma formação adequada para lecionar as disciplinas ou saberes de que estão incumbidos, sem um conjunto básico de conhecimentos e capacidades profissionais orientados para a sua prática letiva. O conhecimento profissional do professor inclui uma parte fundamental que intervém

diretamente na prática letiva. Trata-se de um conhecimento essencialmente orientado para a ação e que se desdobra pelo conhecimento dos conteúdos de ensino. Os conteúdos são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudes organizados pedagógica e didaticamente, buscando a assimilação ativa e aplicação prática na vida dos alunos. Os conteúdos a serem ministrados em sala de aula devem ter caráter científico, sistemático, relevância social, acessibilidade e solidez, sendo relevante momento de vivências práticas para dar significado aos mesmos.

Para a transposição dos conteúdos, o professor precisa ter métodos adequados para realizar os objetivos propostos com os conteúdos. Ao professor em sala de aula cabe estimular e dirigir o processo de ensino utilizando um conjunto de ações, passos e procedimentos. Os métodos correspondem à seqüência de atividades do professor e do aluno, não tendo significado sem os objetivos e conteúdos, dessa forma a assimilação dos conteúdos depende dos métodos de ensino e aprendizagem. A relação entre objetivo, conteúdo, método constitui a base do processo didático.

Todavia, o professor precisa ter conhecimento do aluno, dos seus processos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas necessidades e dificuldades mais freqüentes, bem como os aspectos culturais e sociais que podem interferir positiva ou negativamente no seu desempenho escolar, bem como, conhecimento do processo instrucional, no que se refere à preparação, condição e avaliação da sua prática letiva.

Veiga (1996, p. 159) afirma que a “visão do conhecimento está veiculada às visões de homem e de mundo que o aluno vai adquirir durante seu processo de escolarização. [...] o conhecimento não é um produto pronto e acabado”. A autora supra (1996) elucida que o ensino não se traduz apenas como instrumento para o desenvolvimento do processo para transmitir o conhecimento produzido. “A tarefa central do ensino [...] é proporcionar oportunidades didáticas para que a aprendizagem ocorra por compreensão” (p. 160).

Contudo, o bom ensino depende de uma boa formação e, em especial, da formação Didática. Reafirmando essa ideia, Libâneo (2008a) relata que a Didática, ao exercer seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais.

O ensino é um processo bilateral de ensino e aprendizagem não existindo ensino sem aprendizagem. A linha fundamental do processo de ensino é a transmissão e apropriação de um sólido sistema de conhecimentos que é formado pelo processo de instrução que procura atingir a superação dos discentes e capacidades duradouras e aplicáveis que são as formas de desenvolver as capacidades. Por isso, na implementação do ensino dá a instrução e o

treinamento, como formas de manifestar-se, concretamente, este processo na realidade objetiva, sendo a aprendizagem a assimilação do material estudado ou atividade do aluno. A instrução é uma ação Didática que desenvolve o intelecto e a criatividade dos seres humanos com conhecimentos e habilidades que os prepara para desenvolver atividades sócio-culturais.

Retomando o sentido etimológico do ato de ensinar, Lima *et al.* (2006, p. 240) relatam que:

Surge no século XI, na língua francesa (*enseigner*), e no século XIII, na língua portuguesa; do baixo latim *insignare*, alteração de *insignire*, que significa indicar, designar e que pode chegar a ser compreendido como “marcar com um sinal”. Note que marcar pode transmitir uma idéia de imposição, mas pode, por outro lado, indicar o nascimento do caráter do estudante, uma vez que, em grego, sinal é *Karakter*.

Libâneo (2001) aponta que na perspectiva histórico-cultural, o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades mentais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Afirma ainda que o processo de ensino-aprendizagem consiste em que o núcleo da atividade docente é a relação ativa do aluno com a matéria de estudo sob a direção do professor. É a combinação adequada entre o papel de direção do professor e a atividade independente, autônoma e criativa do aluno.

Todavia, o professor é detentor do ensino e obrigatoriamente precisa buscar mecanismos satisfatórios para aplicá-lo aos alunos e conseqüentemente ocorrer a aprendizagem. Veiga (1996, p. 160) relata que “a aprendizagem é concebida como um processo de assimilação/apreensão de determinados conhecimentos [...] organizados e orientados no processo de ensino [...] é intencional, planejada e dirigida”. Assim, a aprendizagem é a atividade do aluno em assimilar e aprender produzindo ou não conhecimento, pois depende da disposição do aluno em querer aprender. Nesse momento de apreensão da aprendizagem por parte do aluno, o professor já inicia o processo de avaliação como forma da construção do conhecimento. Quanto ao sentido dos verbos aprender e apreender, Anastasiou e Alves (2006, p. 14) afirmam que:

O apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de [...]

A Didática precisa comprometer-se com a qualidade cognitiva das aprendizagens e esta, por sua vez, está associada à aprendizagem do pensar. O processo ensino-aprendizagem

está sempre presente de forma direta ou indireta, através do relacionamento humano. A aprendizagem acontece através das intervenções de reorganização do conhecimento. Segundo Valente (2001, p. 48), “a aprendizagem consiste em uma mudança no comportamento do aluno, em face do processo da instrução, e é o resultado desse processo que, para ser eficiente, precisa ser planejado”. Pimenta (1994, *in*: RIOS, 2001), aborda que se o ensino é uma prática social viva, é importante compreender a atividade docente em seus vínculos com a prática social na sua historicidade.

No processo ensino-aprendizagem, a construção e re-construção do conhecimento científico se dá com a relação à capacidade do aluno perceber e refletir sobre seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

A arte do ensino vai além de uma visão técnica e metodológica, em que a produção de conhecimento é vazia, sem objetivos e finalidades, ela carrega consigo muitas outras concepções como a de fornecer ao professor base teórica sobre estudos da arte do ensino de modo que estes possam fundamentar sua prática pedagógica.

O processo ensino-aprendizagem se dá na interação entre professor e aluno, aluno e aluno e destes com o mundo. Entre o ensino e aprendizagem existe um intercâmbio ativo e recíproco fazendo que o ensino impulse a aprendizagem. É de responsabilidade do professor construir meios e caminhos utilizando metodologias adequadas para fazer o aluno aprender, assim, professores e alunos assumem papéis ativos na construção do conhecimento. O professor prepara as condições de aprendizagens através de problemas reais, conflitantes para que os alunos busquem soluções ideais desenvolvendo diversas habilidades e competências, o aluno visualiza e compreende a realidade, automatizando uma aprendizagem significativa. É tarefa do professor realizar esta mediação, buscar elementos para contextualizar o conhecimento, e assim conduzir de forma eficaz os processos de avaliação onde avaliar é efetivar oportunidades de ação-reflexão, onde o ato de avaliar está presente em todos os momentos vividos em sala de aula, nesse espaço dinâmico onde diferentes juízos são formulados por diferentes pessoas em interação permanente.

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem é, fundamentalmente, um trabalho pedagógico no qual se conjugam fatores externos e internos, que de um lado atuam na formação humana como direção consciente e planejada, através de objetivos/conteúdos/métodos e formas de organização propostos pela escola e pelos professores; de outro, essa influência externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e socioculturais dos alunos.

Para que se efetive o processo de ensino-aprendizagem se faz necessário debruçar sobre os componentes do processo de forma consciente e integradora da prática docente. A mediação Didática acontece quando os elementos responsáveis pelo processo, o professor detentor do ensino e a escola local em que acontece a mediação possui condições adequadas, ideais para despertar e ativar o processo de aprendizagem. As condições internas e externas são de extrema relevância, bem como os modos que o professor utilizará para que ocorra a mediação.

Primeiramente deve esclarecer que os objetivos devem ser bem definidos traçando métodos e condições ótimas para acontecer a mediação. Para que isso ocorra, o professor precisa ter formação profissional e conhecimento da área com foco no aluno, atuando eficazmente no processo de aprendizagem dos alunos.

Os conteúdos didáticos precisam ser bem planejados, objetivando a relação teoria-prática da formação dos alunos compatíveis a experiência sociocultural e as práticas sociais concretas em que os alunos vivem.

O professor precisa atuar de forma intencional, sistemática e comprometida, inserindo os alunos nas discussões e problematização, utilizando de métodos e técnicas de ensino eficazes. Para que isso ocorra, o professor precisa ter conhecimentos e competências, experiência profissional, possuir caráter interativo com os colegas de profissão e alunos, formular teorias de aprendizagem que são os conceitos relacionados à prática pedagógica que se aplicam na relação entre professor e estudante, revelando um método, uma forma de transmitir conhecimentos e investigar novas metodologias de ensino.

A atividade docente consiste na mediação da aprendizagem dos alunos em um espaço ideal; ambiente, condições e recursos de trabalho adequados para que as relações e interações humanas aconteçam. Assim, percebe-se que os elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem estão interligados e dependem das condições do ato de ensinar em suas relações com o ato de aprender; seus conteúdos estão relacionados às 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.

Os profissionais atuantes na formação dos alunos precisam pensar a escola, o ensino, e aprendizagem juntamente com a avaliação. Veiga (1996, p. 152) elucida que “se a aprendizagem é vista como o resultado do processo de ensino, conseqüentemente, a avaliação é parte integrante desse processo”. Vincular avaliação ao trabalho pedagógico é torná-la um poderoso instrumento que terá a função classificatória nas mãos de alguns professores que, de

forma individualizada e autoritária, a utiliza para medir, selecionar, rotular e controlar os alunos, caracterizando a fragmentação do trabalho pedagógico.

A avaliação pode ser definida como “[...] um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”, afirma Luckesi (2003, p. 33). Ainda afirma que a avaliação é uma análise quantitativa das ações didáticas relevantes do processo de ensino aprendizagem que auxilia o professor na tomada de decisões. Com isto, nos diversos momentos de ensino, a avaliação tem como tarefa a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa.

Donatoni (2010, p. 6) retrata a importância da avaliação na educação em relação à sociedade:

[...] a avaliação escolar merece se constituir em instrumento emancipatório, participativo e de democratização, pois o grande compromisso da educação é com a sociedade, já que é o campo profissional, complexo e ambíguo, que se encontrarão, mais tarde, os alunos.

Para Almeida (2009), a opção por uma técnica ou instrumento de avaliação tem sua gênese no projeto pedagógico e no plano de ensino. Para que haja uma escolha correta do tipo de avaliação a ser utilizado é necessário conhecer o perfil do aluno, das competências, das habilidades e dos conhecimentos necessários ao aluno que está sendo formado.

Portanto, concordando com Almeida (2009), a avaliação do ensino-aprendizagem implica um planejamento prévio, com a atribuição de critérios, mediante objetivos, onde todos os sujeitos do processo avaliativo deverão ter acesso na busca de maior transparência no processo avaliativo. Libâneo (1994, p. 196) define a avaliação escolar como:

[...] um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Libâneo (1994) afirma que a avaliação é um ato pedagógico; assim sintetiza as características mais importantes da avaliação escolar: reflete a unidade objetivos, conteúdos, métodos; possibilita a revisão do plano de ensino; ajuda a desenvolver capacidades e habilidades, volta-se para a atividade dos alunos; é objetiva; ajuda na autopercepção do professor; reflete valores e expectativas do professor em relação aos alunos. Portanto, a avaliação é uma tarefa didática complexa necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem.

Para Veiga (1996, p. 163) “A avaliação, em seu sentido amplo, só será possível na medida em que estiver a serviço da aprendizagem do educando”. Logo, avaliar a aprendizagem não é simples; requer, além do domínio de conhecimentos teóricos, a definição clara de intenções, valores e concepções que orientem seu exercício, pois as práticas avaliativas efetivadas, no interior das salas de aula, guardam íntima relação com a concepção de educação, de ensino e de aprendizagem defendidas pelos professores.

Segundo Almeida (2009), a avaliação apresenta três funções: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica visa identificar os conhecimentos e experiências do aluno e os pré-requisitos necessários à aquisição de um novo saber. Corroborando a ideia, Veiga (1996) afirma que a avaliação diagnóstica só tem eficácia quando é elaborada através de atividades racionalmente planejadas. Ela é vista como instrumento investigativo da aprendizagem por redimensionar o processo ensino-aprendizagem visando a qualidade de ensino para todos. A formativa proporciona o *feedback*<sup>3</sup> para o professor e o aluno durante o desenvolvimento ensino-aprendizagem, possibilitando a correção de falhas, adequação de métodos e materiais, interlocução com o aluno e adequação da linguagem, afirma Fernandes (2006). E por último a somativa que, para Almeida (2009) tem o objetivo de oferecer subsídios para o registro das informações sobre o desempenho do aluno, expresso em nota ou conceito. A maioria dos autores propõe uma avaliação diagnóstica seguida de uma avaliação formativa para que o ato de avaliar se torne um momento para pensar a prática educativa e melhorá-la.

Não se pode conceber ensino sem avaliação. Não apenas a avaliação no final do processo, mas também a avaliação formativa, que se desenvolve ao longo do processo letivo e que tem por objetivo facilitar a aprendizagem. Assim, o professor precisa estar capacitado para elaborar instrumentos para a avaliação dos conhecimentos e também das habilidades dos alunos.

É necessário pensar avaliação dentro da escola não como forma de medida, classificatória, numérica, punitiva, repressora, autoritária, somativa ou quantidade do produto ao término do bimestre, denotando uma avaliação unilateral no processo educativo dos alunos, que nada contribui para o crescimento dos alunos que apenas estimula a competição dos mesmos entre si e sim pensar em uma avaliação diagnóstica, diária, formativa, capaz de formar cidadãos autônomos, críticos e participativos.

---

<sup>3</sup> Feedback é uma palavra inglesa que significa realimentar ou dar resposta a uma determinado pedido ou acontecimento

Dessa forma, pode-se afirmar que o ensino, a aprendizagem e a avaliação são partes integrantes, não podendo ser considerados como processos independentes e distintos. Essa integração deve ter como resultado uma educação em que se atenda a necessidade de mudanças, transformações e inovações nos diversos segmentos da formação humana, não bastando aos alunos apenas o entendimento dos conceitos, mas sendo preciso uma compreensão do processo para assim, apropriarem-se dos conteúdos do saber fazer, dos procedimentos a serem utilizados na prática e em suas atitudes como ser humano e como cidadãos.

Neste sentido, o processo ensino-aprendizagem pressupõe uma estruturação Didática composta por objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e meios necessários para que os estudantes se sintam desafiados a construir suas concepções, tendo como ponto de partida uma problematização apresentada tanto pelo professor, quanto pela turma ou pelo próprio contexto. A relação pedagógica entre os participantes do processo didático torna-se uma ação coletiva e participativa, voltada para a obtenção de objetivos educacionais propostos.

### 1.5 Significação e papel das mediações na Didática

Mediar é intervir e as características da mediação pedagógica são, segundo Masetto (2000, p. 145) “dialogar permanentemente [...]; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; desencadear e incentivar reflexões”. A atividade de mediação acontece quando a ação de ensinar é provida pelas condições e os meios da organização escolar possibilitando os alunos tornarem sujeitos ativos no processo de apropriação do saber sistematizado.

Lenoir(1999, p.29) *apud* Libâneo (2008b) expõe que acerca dos processos de mediação presentes na relação educativa escolar: “aquele que liga o sujeito aprendiz ao objeto de conhecimento (relação S-O) chamado de mediação cognitiva, e aquele que liga o formador professor a essa relação S-O, chamado de mediação didática”. Desse modo vê-se uma interdependência entre a mediação didática à mediação cognitiva.

A mediação cognitiva está relacionada ao aluno e ao objeto de conhecimento e a mediação didática está relacionada em criar as condições, situações de aprendizagem para levar o aluno à mediação cognitiva, assim formam uma relação dialética. Sendo o ensino uma interação cognitiva entre professor e alunos, a relação de mediação assegura a qualidade do

encaminhamento do aluno em busca do saber. O trabalho do professor se desenvolve através de múltiplas relações ao desempenhar o papel de mediador, onde se situam os alunos e os instrumentos necessários para operacionalizar o trabalho pedagógico de sala de aula. Damis (1990) *apud* Veiga (1996, p. 9-10) afirma que:

[...] a prática pedagógica ocorre no interior da sala de aula, entre o professor e o aluno, para a transmissão-assimilação de um saber científico, através de determinados meios e procedimentos, não é neutra. Isto porque, uma forma de ensinar, além da atividade planejada de um professor para transmitir direta ou indiretamente um saber, utilizando-se de procedimentos e recursos específicos, e além da atividade de um aluno para assimilar, memorizar, descobrir e produzir um novo saber, expressa uma forma de educação específica do homem, seu desenvolvimento e sua adaptação para a vida em sociedade. Não possuindo um fim em si mesmo, a forma de ensinar possui determinada formação social como seu ponto de partida e de chegada.

Assim, a sala de aula é o local de interlocução entre o professor e os alunos e entre os alunos; é o lugar onde, com a ajuda indispensável do professor que utiliza metodologias diferentes e adequadas com a realidade sócio-histórico, o aluno aprende com autonomia de pensamento em atividades compartilhadas com os demais colegas. É um espaço sociável possível de configurar uma cultura escolar com caráter interacionista de conhecimento onde professor e alunos parecem sintonizar seus anseios pelo conhecimento, ampliando certamente suas redes de significados acerca de suas realidades.

Assim, anseia-se por desvendar o melhor caminho a seguir em busca do fortalecimento da Didática e do papel do educador, frisando seu objeto de estudo, revigorando seu campo teórico e profissional; haja vista que se tem como uma das alternativas para tornar a educação mais atrativa e satisfatória, a busca por meios didáticos interessantes e precisos, os quais se aterão e desenvolver-se-ão como habilidade docente, através da formação e qualificação contínua.

A mediação acontece quando o professor problematiza o conteúdo com o objetivo de levar o aluno a colocar o pensamento em movimento, faz perguntas, estimula os alunos a dialogarem entre si sobre suas atividades. À medida que o ensino passa a ser entendido como um processo de mediação, o professor deixa de ser o centro do processo para tornar-se um elo entre o aluno e o conhecimento. Assim, o professor deixa de questionar “o que devo ensinar?” por “como poderei ensinar todos os conteúdos?”.

Concluimos que ensinar é muito mais do que o professor simplesmente transmitir conhecimentos onde o professor deve influenciar para a mudança de comportamentos dos alunos; assim a mediação pedagógica compreende a atitude e comportamento docente

enquanto um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, colocando-se como um elo entre o aprendiz e sua aprendizagem. O professor estará aproximando o aluno ao conhecimento, atuando como intermediário ao conhecimento, colaborando no processo de consolidação das aprendizagens do aluno.

## 1.6 Didática e formação de professores

A Didática e sua história estão ligados ao aparecimento do ensino. É entretanto, com João Amós Comênio, conhecido como pai da Didática, através de sua “Didática Magna” escrita no século XVII e considerada marco significativo no processo de sistematização da Didática que significa arte de ensinar. Ele a definia como a arte de ensinar tudo a todos. No início da Didática Magna, Comenius (1997, p. 13) demonstra os seus objetivos:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda. [...]

A visão da Didática de Comênio (1966) é de que o conhecimento deve estar acessível a todos: aos homens, às mulheres, às crianças, aos pobres, aos ricos, aos inteligentes e aos de mentes débeis.

Comênio (1966) afirma que a educação deve ser universal e deve ensinar tudo a todos. Uma educação que se dava por meio do diálogo em sala de aula, onde o aluno deveria ser ouvido. Ele elabora uma proposta para a educação desde a infância pré-escolar, concebendo que a educação é a forma de humanizar o homem, de fazê-lo passar de um estado bruto para o de ser humano propriamente dito, “convém formar o homem, se ele deve ser homem” (p. 55). E este aprender a ser homem inclui o aprender a pensar por si, relata Comênio (1966, p. 164):

Que todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas os conhecimentos genuínos e utilidade.

Comênio (1966) pensa que o espaço apropriado para esta aprendizagem deveria ser a escola, pois em grandes grupos, onde houvesse o compromisso com a produção de conhecimento, o ensino seria mais estimulante do que na solidão. A escola deveria ser uma verdadeira “oficina de humanidade”, onde se ensina “tudo a todos”, com vistas à formação do educando em sua plenitude e à constituição de uma sociedade mais justa. Significa que, o importante não é o conhecimento de todas as ciências, mas conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos das principais coisas que existem na natureza e das que os homens fabricam, passando de mero espectador para ator. Para ele a escola deve despertar nas pessoas o prazer pelo estudo, pelo conhecimento e pela vida, levando-os a felicidade.

Comenius (2001), mesmo de posse de toda sua teoria e experiência, precisava arranjar meios adequados para melhorar a metodologia de ensino em geral, criar livros que fossem de acordo com cada faixa etária e necessidade, considerando que todas as classes sociais deveriam ser detentoras do conhecimento, onde cada indivíduo deveria ser inserido em uma instituição escolar para que viesse a pensar e refletir. Comenius afirma que a escola somente alcançará êxito no processo ensino-aprendizagem se ela possuir um método adequado de ensinar todas as artes, ensinar todas as coisas a todos.

A Didática constitui um campo científico, onde se realiza trabalho de investigação e de produção de novo conhecimento. Ela tem um objeto bem definido e uma metodologia de trabalho própria. A Didática é uma área da Pedagogia, têm como objeto de estudo o ensino; investiga fundamentos, condições e formas de realizar a educação escolar, ensino historicamente situado, com o objetivo de contribuir para a melhoria do processo educativo. Ela teve influências de vários teóricos, utiliza-se de outras ciências, reconstruiu-se frente a diferentes paradigmas, inquietações dos diferentes períodos e contextos, portanto, a Didática é ciência em construção.

A Didática, enquanto disciplina, pretende contribuir para a formação do professor que possui o objetivo de estudar o processo de ensino em seu conjunto, ou seja, suas finalidades, princípios, condições reais, meios, organização, objetivos, conteúdos, métodos, aprendizagem, avaliação, enfim, todos os componentes que fazem parte deste processo e que o determinam. Para Candau (2000, p. 49), “Um dos principais papéis da didática é problematizar e contestar o educacional e o social que lhe ditam normas e regras inflexíveis”. A mesma autora (2000, p. 26) relata que:

O papel da didática destina-se a atingir um fim, a formação do educador. Educador é todo o ser humano envolvido em sua prática histórica transformadora [...] todos somos educadores e educandos, ao mesmo tempo.

Ensinamos e somos ensinados numa interação contínua, em todos os instantes de nossas vidas [...] educador é o profissional que se dedica à atividade de intencionalidade, criar condições de desenvolvimento de condutas desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo seja do ponto de vista do grupamento humano.

Percebemos a importância do papel da Didática como área de integração de saberes adquiridos na formação dos professores. É o conhecimento didático-pedagógico que aparece quando os professores demonstram estar atentos às novas idéias no campo da educação e é a falta dela que percebe-se quando a formação parece insuficiente. É o trabalho com a Didática que possibilita ao docente maior segurança nas suas atividades e é a Didática, enquanto ato comunicativo e sobretudo um ato de aprendizagem, a maior responsável por uma mudança na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Segundo André (2010), a problemática da formação docente está ancorada nos saberes necessários a este profissional, e que no currículo de formação desses cursos, contínuos ou iniciais, a Didática assume grande responsabilidade por preocupar-se com a ação docente, concretizada no ensino. Apresentada como ciência da Pedagogia, a Didática desempenha um papel fundamental na formação docente, pois, é na ação docente, nas práticas de ensino que ela se instala, procurando compreender e desenvolver este processo.

Disso, pode-se ver que o professor é, por excelência, o combustível da educação. Não se pode expor que o professor sozinho realiza a Educação, pois sabe-se que o ensino e a aprendizagem dependem de uma série de outros fatores. É na formação inicial que este profissional se constrói, através do conhecimento dos conteúdos, pesquisas, práticas metodológicas dos docentes, teoria e prática. Porém, é na atuação que o profissional desenvolverá suas habilidades, práticas e, através do planejamento dos conteúdos a serem ministrados, buscará se atualizar com novos conhecimentos a partir dos conhecimentos advindos de sua formação. Libâneo (2008a) afirma que o docente jamais estará definitivamente pronto, pois a sua preparação faz-se no dia a dia, na meditação teórica sobre a sua prática. O docente alimenta a prática pedagógica, segundo Oliveira (2000, p. 173) expõe “um saber crítico de mediação que contribua para a condução do processo ensino-aprendizagem”.

É preciso, portanto, enxergar o docente como um ser capaz de análise e reflexão sobre a sua própria atuação, em que o educador deve ser percebido como um ser que pode ser sujeito ou objeto da história. Ele acompanha as mudanças do tempo sofrendo intervenções causadas pelo meio e ao mesmo tempo intervindo nele. Entre ser objeto e sujeito histórico, parece óbvio considerar o professor sujeito, mesmo entendendo que ninguém é só objeto ou

só sujeito. Nesse sentido, numa sala de aula, deseja-se um profissional capaz de pensar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar o que os outros concebem.

Rios (2002) suscita que questionar a qualidade da docência implica arguir sobre seus desdobramentos, como competência, felicidade, cidadania e como isso ocorre na prática pedagógica. Além do mais, a qualidade sempre será compreendida e ensinada como uma utopia, propulsora da construção de uma prática docente voltada à democratização do ensino.

Segundo Pimenta (2002), em cada tendência pedagógica difere-se a visão acerca do indivíduo e do meio que o cerca, modificando-se a finalidade da educação, e, por conseguinte o papel do docente, do discente, a metodologia de trabalho, e a avaliação; ou seja, a forma de ensinar evolui. Vê-se desta forma, que a Didática é uma das disciplinas primordiais na formação docente. Sob uma abordagem desta temática no Brasil tem-se, segundo Libâneo e Freitas (2004, p. 07) que

[...] consolidadas no âmbito do que se poderia chamar de uma “pedagogia mais atualizada”, a saber: o papel ativo dos sujeitos na aprendizagem escolar, a construção de conceitos a partir das representações dos alunos, a relação entre o conhecimento e a realidade, a formação de valores por meio do currículo, a criação de situações de interação e cooperação entre os alunos [...] algumas orientações pedagógicas adotadas nas escolas estariam mais ou menos.

A formação docente assume um papel extremamente relevante, uma vez que professores mal formados tendem a preparar escassamente seus alunos. Para tanto, essas reflexões fazem-se necessárias para que haja uma maior compreensão da relevância que a didática tem na formação docente.

Teixeira (2000) afere-se à formação docente como um processo contínuo que acompanha o educador por toda vida profissional possibilitando-lhe realizar um *feedback* de sua identidade profissional. Tal formação é de grande relevância já que não há como o educador ensinar aquilo que não domina e não compreende. Essa reflexão auxilia no entendimento do papel da Didática para a formação do educador e sua importância nas atividades do processo ensino-aprendizagem, onde ensinar exprime uma atividade, e aprender envolve certo grau de realização de uma determinada tarefa com êxito.

A Didática é a ciência e a arte do ensino. Ela é um dos principais fundamentos para o professor, por se tratar do estudo da arte do ensino, que compreende vários fatores que influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem e na relação professor-aluno. Portanto, compreendê-la e buscar seus fundamentos é de vital importância para a prática

pedagógica. Ela engloba a responsabilidade que o professor assume diante do ato de ensinar, pois sua função não é meramente ser um transmissor de conteúdos, mas sim, de se colocar como sujeito que propicia conhecimentos com bases científicas e reflexões para a formação de cidadãos onde seus conteúdos e postura devem ser reflexos do contexto social e da realidade.

Concluimos que cabe ao professor o desafio de repensar e transformar sua prática pedagógica oportunizando um espaço de interação, discussão, descobertas e transformações onde todos os alunos, indistintamente, possam trocar experiências e assim participarem de forma assídua da apropriação dos conhecimentos necessários e essenciais, em que cada momento de ensinar-aprender, o professor comprometido com uma escolarização transformadora assuma o papel de interlocutor, e os alunos interiorizem o saber sistematizado, historicamente acumulado. É nessa dinâmica que a aprendizagem é construída, numa relação de socialização de conhecimentos e elaboração de novos saberes. Assim, educador é um ser humano que constrói, podendo ser sujeito ou objeto da história, é um construtor da história de forma consciente, crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir, conjuntamente com outros seres humanos num processo efetivamente educativo. O educador nunca estará definitivamente pronto, formado, pois a sua preparação, maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre a prática.

Neste capítulo, desenvolvemos as nossas ideias sobre a Pedagogia como ciência e seu objeto de estudo - a educação. Da mesma maneira, entendemos a Didática como ciência, ramo da Pedagogia e disciplina autônoma e seu próprio objeto de estudo - o ensino. Foi de grande utilidade teórica e metodológica a explicitação dos campos e dimensões da Didática, assim como do processo de ensino-aprendizagem e seus componentes didáticos. Dentre os componentes didáticos do processo de ensino-aprendizagem foram destacados os conteúdos de ensino e avaliação devido ao peso que eles têm. Também foram tratados os subtemas relativos às mediações didáticas e a importância dessa ciência na formação dos profissionais da educação.

Considera-se que a elaboração do presente quadro teórico foi importante para nossa formação e domínio da área, assim como para o desenvolvimento teórico e metodológico da pesquisa, permitindo o preenchimento e qualificação das informações na base de dados da investigação, tanto como embasar as análises dos dados que se realizam no capítulo quatro.

## CAPÍTULO 02 - CAMINHO PERCORRIDO NA METODOLOGIA

O presente capítulo explicita a metodologia utilizada na pesquisa. Na prática, nossa pesquisa se iniciou com a pesquisa bibliográfica, através da seleção de obras dos mais influentes autores respectivamente em suas áreas relacionadas ao tema. Assim, nos ajudaram a criar nosso referencial teórico sobre nosso problema de pesquisa, objetivos, hipóteses, instrumentos de coleta de dados e direcionamento para a pesquisa documental e aprofundamento da pesquisa bibliográfica.

Além das obras relacionadas ao tema pesquisado, recorreremos também a livros de metodologia, para nos orientar na definição de nosso tipo de pesquisa bem como no detalhamento dos procedimentos e métodos adequados para sua realização.

Passamos para a fase da pesquisa documental dos programas de pós-graduação em educação através do site [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br) e sites dos PPGs cujos objetivos eram compreender, descrever e analisar os programas selecionados da região sul do Brasil que compõem a nossa pesquisa, para, a partir dessas informações, através do site da base de dados [www.pesquisasemeducação.com.br](http://www.pesquisasemeducação.com.br), qualificar os projetos dos programas e produções quanto à área, Campos e Dimensões da Didática. Por fim, a mineração dos dados, análise e apresentação dos resultados através da técnica de triangulação.

Pesquisar é buscar compreender a complexa realidade, tentando encontrar respostas a curiosidades e indagações intrigantes, realizada através de conhecimentos disponíveis e do manuseio cuidadoso de métodos, técnicas e demais procedimentos científicos que se desenvolve ao longo de um processo que vai desde a adequada formulação do problema até a eficaz apresentação dos resultados.

Segundo Severino (2007), a ciência tem um método próprio que é o método científico sendo este elemento fundamental do processo do conhecimento que diferencia a ciência do senso comum e da subjetividade humana. Medeiros (2009, p. 29) relata que a ciência.

[...] se identifica com um conjunto de procedimentos que permite a distinção entre aparência e essência dos fenômenos perceptíveis pela inteligência humana [...] é um campo de conhecimentos com técnicas especializadas de verificação, interpretação e inferência da realidade. A ciência compreende a teoria, a análise e a política. A teoria caracteriza-se como conjunto de princípios de uma ciência, ou conjunto de tentativas de explicação de um número limitado de fenômenos. [...] A análise, por sua vez, ocupa-se da aplicação da teoria. Visa distinguir fenômenos não contemplados no

desenvolvimento da teoria. Busca interpretar fatos e fazer previsões. Já a política ocupa-se da transição entre *o que é* para o *como deve ser*.

Assim, a ciência é um conjunto de conhecimentos sobre a realidade, cujos objetivos são analisar, explicar, prever e intervir, agir sobre a realidade e chegar à veracidade dos fatos. Os objetivos só podem ser atingidos através da aplicação do método científico, o caminho da lógica que busca respostas e interpretações para os fatos que ocorrem na natureza.

Gil (2008, p. 8) afirma que “método científico é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. O método científico é caracterizado pelo rigor, forma, razão, comprovações das observações de fatos através de pesquisas concretas. Ele é uma forma de atuação humana orientada para o conhecimento da realidade empírica. Enquanto procedimento de atuação geral destinado à produção de conhecimentos científicos, o método científico consiste, num primeiro momento, em formular questões sobre a realidade, para isso, baseia-se em observações e em teorias já existentes; num segundo momento, o método científico consiste em antecipar soluções aos problemas colocados e em compará-las com a realidade, mediante a observação, classificação e análise de fatos, afirma Medeiros (2009).

Para obter êxito na pesquisa, primeiramente o pesquisador parte da concepção acerca do real conhecido e do seu modo de conhecer – relação sujeito/objeto, condição prévia necessária para planejar a pesquisa com métodos e técnicas eficazes para a realização da pesquisa, através do referencial teórico-metodológico. “A ciência se constitui aplicando técnicas, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”, relata Severino (2007, p. 117).

Esta pesquisa faz parte de um projeto nacional e interinstitucional que conta com o financiamento regional do Programa PAPE-FAPEMIG 2011, sendo este um subprojeto de um projeto interinstitucional “A Didática no âmbito da Pós-Graduação no Brasil: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010”.

## 2.1 Qualitativo versus quantitativo: uma opção pela metodologia mista

O estudo da presente pesquisa é de natureza descritiva, através de um levantamento *SQL servy*<sup>4</sup>, apoiado em estudos bibliográficos e documentais. Realizamos um estudo do tipo

---

<sup>4</sup> *SQL servy* é uma ferramenta para gerenciamento de banco de dados.

quali-quantitativa (mista), envolvendo ao mesmo tempo análise qualitativa e dados estatísticos. Segundo Gil (2009, p. 28), "as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis". As pesquisas descritivas caracterizam-se frequentemente como estudos que procuram determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. A sua valorização está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observações objetivas e diretas.

A pesquisa descritiva se restringe à descrição dos fatos e tem como característica mais significativa "[...] utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática", afirma Gil (2009, p. 42). Corroborando, Sampieri (1998) explicita que o objetivo da pesquisa descritiva é analisar e medir os diversos componentes do fenômeno investigado, suas dimensões e aspectos. Ainda relata que descobrir é medir e, nesse sentido, nos estudos descritivos deve-se selecionar uma série de questões e medi-las de forma independente, analisando posteriormente para descobrir o que se investiga.

Segundo Trivinõs (1987, p. 110):

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores [...] as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional. [...] A análise qualitativa, pode ter apoio quantitativo, mas geralmente se omite a análise estatística ou o seu emprego não é sofisticado.

Enfatizando o que foi exposto, a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinado fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis, com o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, assumindo forma de levantamento de dados precisos e minuciosos do objeto em estudo.

A incorporação dos métodos qualitativo e quantitativo foi orientada com base em estudos de Flick (2005a, 2009), afirma que os métodos podem caminhar lado a lado simultaneamente ou consecutivamente, em que a combinação pode realizar-se desde logo num plano de investigação ou até mesmo na análise de dados e na articulação de resultados, combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos.

Flick (2009, p. 43) afirma que:

Um estudo poderá incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa sem concentrar-se necessariamente na redução de uma delas a uma categoria inferior ou em definir a outra como sendo a verdadeira abordagem da pesquisa. [...] A triangulação significa a combinação entre métodos qualitativos, mas também a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos. Neste caso, as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado. No entanto, os métodos permanecem autônomos, seguem operando lado a lado, tendo como ponto de encontro o tema em estudo.

As abordagens qualitativas surgem na educação como consequência das críticas às abordagens quantitativas, em que tudo era explicado pelo uso de medidas, de procedimentos estatísticos, de testes padronizados e codificados por sistemas numéricos. Corroborando, Gatti (2007, p. 29) relata que:

[...] é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significação em si.

Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa empenha-se em dar uma fundamentação rigorosa e formalizar métodos científicos qualitativos, recorrendo a algum expediente quantitativo, conciliando a pesquisa qualitativa com a quantificação padronizada de observações transformáveis em estatística legítima. A pesquisa objetiva a geração de conhecimentos novos, organizados, gerais, válidos e transmissíveis, bem como questionamentos sistemáticos, criativos e críticos de forma detalhada e descritiva.

O emprego conjunto dos métodos qualitativos e quantitativos traz possibilidades de: congregar controle dos vieses com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno; reunir identificação de variáveis específicas com uma visão global do fenômeno; completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade e reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

### ➤ **A abordagem qualitativa**

Para Fiorentini e Lorenzato, (2006, p. 110), a abordagem qualitativa “busca investigar e interpretar o caso como um todo orgânico, uma unidade em ação com dinâmica própria, mas que guarda forte relação com seu entorno ou contexto sociocultural”. Ou seja,

procura tanto encontrar o sentido do caso quanto interpretar os significados visíveis e latentes que são perceptíveis através da atenção sensível do pesquisador que interpretará e traduzirá em um texto o seu objeto de pesquisa, através de um caminho metodológico que garanta a legitimidade do processo com credibilidade, consistência e confirmabilidade. Compactando com os autores supra, Chizzotti (2003) afirma que os pesquisadores qualitativos vinculam a investigação com os problemas ético-políticos e sociais, declarando-se comprometidos com a prática e a transformação social. Conclui-se que o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, havendo uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e do sujeito ao objeto possuído de significados e relações.

Chizzotti (1998) afirma que a delimitação e formulação do problema, o pesquisador, os pesquisados, os dados e as técnicas são alguns aspectos característicos da pesquisa qualitativa. O problema e sua delimitação resultam da exploração dos contextos, da observação do objeto pesquisado e dos contatos com quem conhece o objeto e emite juízos sobre ele resultando de pesquisa. O pesquisador é fundamental na pesquisa qualitativa, assumindo uma atitude aberta e observadora a tudo que forma o corpus qualitativo de informações a fim de alcançar uma compreensão global do objeto criando uma relação dinâmica que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa até seus resultados finais. Os dados são colhidos num processo de idas e voltas nas diversas etapas da pesquisa, sendo constantemente analisados e avaliados, sendo validados através da credibilidade e transferibilidade. A pesquisa qualitativa envolve a observação intensiva e de longo tempo, o registro preciso e detalhado do que acontece, a interpretação e análise de dados utilizando descrições e narrativas através da compreensão dos significados sem a necessidade de apoiar-se em informações estatísticas.

A abordagem qualitativa para Minayo e Sanches (1993, p. 244) “[...] se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas [...]”. O pesquisador em uma abordagem qualitativa vai além da quantificação da realidade. Isso não significa prescindir de números, mas buscar compreender em profundidade um problema específico, analisando-o em toda sua complexidade, visto que seu trabalho requer observar, analisar, interpretar os pormenores sem perder de vista a amplitude da pesquisa. Analisando documentos obtém-se um volume qualitativo de dados originais e relevantes, não filtrados por conceitos operacionais, nem por índices quantitativos enfatizando ainda mais a abordagem mista para a nossa pesquisa.

Para Trivinhos (1987), no estudo de caso qualitativo, as hipóteses não são definidas *a priori*<sup>5</sup>, e a complexidade do exame cresce na medida em que o pesquisador vai se aprofundando no estudo. O pesquisador deverá estar aberto às descobertas que faz e deverá se manter alerta aos novos elementos ou dimensões que poderão surgir ao longo do trabalho. É preciso dar ênfase às várias dimensões em que a situação se apresenta e também ao contexto em que se situa. A divergência e os conflitos, característicos da situação social, devem ser parte do estudo.

Oportuno salientar que nas pesquisas qualitativas, as ideias para a análise das informações vão se concretizando à medida que evolui o levantamento. Assim, na proporção em que se realizava a análise dos casos, o esquema de avaliação e entendimento também ia se aperfeiçoando, muitas vezes necessitando-se voltar a examinar o que já havia sido analisado. O fato de se poder reexaminar constitui uma vantagem clara da pesquisa baseada em análise bibliográfica, documental, uma vez que as publicações e os documentos podem ser consultados tantas vezes quantas forem necessárias para se complementar as informações suficientes para a pesquisa.

#### ➤ **A abordagem quantitativa**

A abordagem quantitativa preocupa-se com quantificação de dados, utilizando para isto recursos e técnicas estatísticas; é muito utilizada em pesquisas descritivas onde se procura descobrir e classificar a relação entre variáveis ou em pesquisas conclusivas, onde se buscam relações de causalidade entre eventos, afirma Oliveira (1999). A pesquisa quantitativa é considerada como investigação objetiva que se baseia em variáveis mensuráveis e proposições prováveis, em que procura quantificar os dados e aplicar alguma forma de análise estatística, os resultados da pesquisa serão analisados e interpretados a partir de médias e percentuais das respostas obtidas.

Flick (2005a) afirma que na investigação quantitativa

[...] as situações em que os fenômenos e as relações estudadas ocorrem são controladas até ao limite do possível, a fim de determinar com o máximo de clareza as relações causais e a sua validade. Os estudos são desenhados por forma a excluir, na medida do possível, a influência do investigador (entrevistador, observador, etc.).

---

<sup>5</sup> A priori é uma locução latina que significa “à primeira vista” (de acordo com o que é anterior).  
Fonte: <http://conceito.de/a-priori#ixzz2Ca38leCU>

Aqui, a pesquisadora parte do conhecimento teórico existente ou de resultados anteriores, as hipóteses são derivadas da teoria e são formuladas com a maior independência possível em relação aos casos concretos que se estudam e são operacionalizadas e testadas em face das novas descobertas e os instrumentos para coleta de dados são predefinidos.

Neste sentido, os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem, embora difiram quanto à forma e à ênfase, os qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa muitos procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos, conferindo redirecionamento da investigação com vantagens em relação ao planejamento integral e prévio de todos os passos da pesquisa.

Contudo, a utilização de múltiplas fontes de evidências para a coleta de dados é relevante para a credibilidade dos resultados, onde o intuito é obter um conjunto de informações sobre o foco da pesquisa e seu contexto, onde os dados podem ser qualitativos ou quantitativos ou quali-quantitativos, ou seja, abordagem mista, conforme é nossa pesquisa.

## 2.2 Justificativa da pesquisa

Após estudos precedentes sobre Didática, em especial de Libâneo (2008b, 2010) e Sguarezi (2010) que estudam a Didática relacionado-a com o ensino e a formação para o ensino; Longarezi e Puentes (2010a, 2010b) que estudam a Didática relacionado-a com a formação de professores e identificam e analisam o lugar que ela tem ocupado nas pesquisas e nas produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado de Minas Gerais/BR, no período de 2004 a 2008, têm diagnosticado que a Didática está sofrendo um contínuo esvaziamento no seu campo teórico-científico.

Longarezi e Puentes (2011, p. 165) afirmam que:

A didática constitui-se no principal ramo de estudos da Pedagogia que investiga os fundamentos, as condições e os 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.

Admitindo que a Didática, primordial segmento da Pedagogia, está sofrendo um contínuo esvaziamento de seu campo teórico-científico, percebeu-se a necessidade de partir dos estudos precedentes e buscar conhecer a realidade da Didática nos PPGE da região sul do Brasil, sendo essa região contemplada com a pesquisa de 9 (nove) PPGE, realizada por 3

(três) orientandas com um total de 3 (três) PPGE cada uma, cujo orientador é o responsável pelas pesquisas na região sul do Brasil, conforme projeto nacional.

No estudo de Longarezi e Puentes (2010b) apresentaram-se dados referentes à análise quanti-qualitativa das pesquisas e produções na área de didática em oito Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Minas Gerais, envolvendo 112 (cento e doze) docentes. Objetivava identificar o lugar que a Didática tem ocupado nas pesquisas e produções na pós-graduação (espaço de formação e de produção de conhecimento para a formação), analisando as pesquisas e publicações do corpo docente vinculado às linhas de pesquisa da Didática e áreas afins, no período de 2004 a 2008, baseando-se nos campos (disciplinar, profissional e investigativo) e nas dimensões (fundamentos, condições e modos) da Didática.

Com este estudo de Longarezi e Puentes (2010b), observou-se que há uma discrepância entre o que se anseia pesquisar e o que realmente é produzido, revelando-se pouca expressividade da Didática como Campo de investigação e produção do conhecimento, bem como ausência de centralidade da pesquisa dentro das linhas de pesquisa a ela relacionada, denotando que a Didática ocupa um terço das pesquisas e publicações realizadas pelos professores vinculados à área. Detectou-se pouca pesquisa e publicação nas Dimensões de Condições e Modos evidenciando desequilíbrio entre os Campos e Dimensões da Didática; enquanto se publica e se pesquisa mais no Campo Profissional na Dimensão de Fundamentos, deixa a desejar no Campo Investigativo e Disciplinar e nas Dimensões dos Modos e Condições.

O estudo de Libâneo (2010), realizado nos cursos de Pedagogia no estado de Goiás, em vinte e cinco instituições que mantêm o curso de Pedagogia, cujo objetivo é analisar o papel desempenhado pela Didática, pelas metodologias específicas e pelas disciplinas de conteúdos que formam o conjunto de saberes docentes, aferindo o lugar destinado a esses conteúdos na formação de professores das séries iniciais, pode verificar que o conjunto de saberes docentes tem um lugar privilegiado para assegurar êxito das aprendizagens dos alunos. Porém, percebe-se na formação profissional, falta de domínio dos conteúdos específicos articulados com as metodologias que irão ensinar às crianças.

Em suma, tais resultados permitiram chegar à conclusão que a baixa efetividade das disciplinas relacionadas com a formação profissional específica para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental pode estar afetando significativamente o desempenho dos docentes egressos dos cursos pesquisados e os resultados escolares no âmbito do sistema escolar em que atuam.

Por sua parte, Sguarezi (2010), em sua pesquisa, objetivou situar as abordagens da Didática nos cursos de Formação de Professores da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), tendo como base os dados coletados numa primeira fase da pesquisa desenvolvida, onde buscou-se investigar as questões inerentes à Didática no contexto da reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura dessa Universidade. Sua pesquisa mostra que há necessidade de recuperar o papel da Didática, um dos eixos dos cursos de formação docente, incitando que o objetivo é formar docentes autônomos, autores de suas próprias práticas pedagógicas.

Pesquisadores supracitados mostram que muitos estudos vêm dedicando-se à Didática, relacionando-a com o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a formação docente, e ao estado da arte. Para eles, a condição da Didática em relação aos currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas de algumas instituições universitárias nos respectivos estados, permitiu verificar que ela tem enfrentado diversos problemas.

Os resultados obtidos até então, com as pesquisas precedentes, traz uma certa preocupação em relação ao lugar que a Didática tem ocupado nas pesquisas e produções na pós-graduação. Viu-se que há problemas que merecem ser analisados, sendo relevante fazer novos estudos sob esta perspectiva, tendo em vista identificar, analisar, classificar e qualificar a pesquisa e a produção na área da Didática, através da apreensão dos Campos (disciplinar, profissional e investigativo) e Dimensões (fundamentos, condições e modos) dos PPGE da região sul do Brasil.

### 2.3 Categorias principais da metodologia da pesquisa

Tendo como parâmetro as pesquisas de Longarezi e Puentes, Libâneo e Sguarezi sobre a Didática, acreditamos que há uma evidente necessidade de continuar aprofundando neste tipo de estudo, tendo em vista a necessidade de maiores esclarecimentos a respeito. Os estudos resenhados nos permitiram definir o nosso objeto do estudo como sendo a situação da pesquisa e da produção intelectual na área de didática, no período de 2004 a 2010, no contexto dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM); da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

Partindo dos resultados das pesquisas anteriores, foi possível formular o seguinte problema científico: Qual é a situação da pesquisa e da produção na área de didática, no

período de 2004 a 2010, nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM); da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade do Vale do Itajaí (Univali)? A elaboração do problema científico permitiu o seu desdobramento nas seguintes questões norteadoras:

- a) Como descrever os Programas de Pós-Graduação em educação que são objeto de estudo?
- b) Qual é a situação da pesquisa na área de didática, no período de 2004 a 2010, nos Programas de Pós-Graduação que são objeto de estudo?
- c) Qual é a situação da produção na área de didática, no período de 2004 a 2010, nos Programas de Pós-Graduação que são objeto de estudo?
- d) Como comparar a situação da pesquisa e da produção, no período de 2004 a 2010, nos Programas de Pós-Graduação que são objeto de estudo?

Tendo em consideração o problema científico elaborado, assim como as questões norteadoras a ele vinculadas, formulou-se o seguinte objetivo geral: Compreender a situação da pesquisa e da produção na área de didática, no período de 2004 a 2010, nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM); da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Em consequência, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever os Programas de Pós-Graduação em educação que são objeto de estudo.
- b) Compreender a situação da pesquisa na área de didática, no período de 2004 a 2010, nos Programas de Pós-Graduação que são objeto de estudo.
- c) Compreender a situação da produção na área de didática, no período de 2004 a 2010, nos Programas de Pós-Graduação que são objeto de estudo.
- d) Comparar a situação da pesquisa e da produção, no período de 2004 a 2010, nos Programas de Pós-Graduação que são objeto de estudo.

O problema, as questões norteadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos da nossa pesquisa vêm ao encontro do nosso anseio que é pesquisar os programas de pós-graduação, selecionados acima e, a partir da qualificação dos projetos dos programas e pesquisas e produções dos professores dos PPGE sobre Didática e áreas afins, qualificar quanto aos Campos e Dimensões da Didática. O resultado alcançado será analisado, comparando-o com os resultados das pesquisas anteriores para posterior, averiguar se o resultado alcançado reflete-se nos problemas pedagógicos vivenciados no dia a dia.

## 2.4 Metodologia de estudo de caso

Segundo Stake (1995) *apud* André (2005, p. 18), o “estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”, investiga fenômenos contemporâneos em seu ambiente real, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos e se baseia em várias fontes de evidências.

O estudo de caso é um tipo de pesquisa que apresenta como característica principal “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”, relata Gil (1999, p. 73).

Chizzotti (1998) afirma que o estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. O caso deve ser uma referência significativa para merecer a investigação, e tomado como unidade significativa do todo é suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção, onde o conhecimento gerado pelos estudos de caso tem um valor em si mesmo, portanto, um caso pode ser um fenômeno simples ou complexo, mas para ser considerado caso ele precisa ser específico.

O estudo de caso da nossa pesquisa foi orientado à luz de Stake (1994, p. 236) *apud* André (2005, p. 16) em afirmar que o estudo de caso

[...] não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: ‘Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas escolha do objeto a ser estudado’. Uma questão fundamental é o conhecimento derivado do caso, o que se aprende ao estudar o caso.

O caso é sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo, podendo ser similar a outros, mas ao mesmo tempo tem um interesse próprio e singular.

A pesquisa do tipo estudo de caso pode ser caracterizada pelo estudo de uma situação bem delimitada, que pode ser simples e específica, desenvolvida num contexto natural rico em dados descritivos dentro de um plano aberto e focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada, afirmam Ludke e André (1986). As mencionadas autoras relatam que o estudo de caso apresenta características fundamentais como: visam à descoberta; enfatizam a

interpretação em contexto; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Percebemos que todas as características apontam para um estudo que se preocupa com a constante reformulação dos seus pressupostos, uma vez que o conhecimento nunca está pronto. A preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total.

Para Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 110), o estudo de caso “busca retratar a realidade de forma profunda e mais completa possível, enfatizando a interpretação ou a análise do objeto, no contexto em que ele se encontra”. Um bom estudo de caso requer cuidados redobrados, tanto no planejamento quanto na coleta e análise dos dados, a fim de minimizar ao máximo a interferência das preferências e perspectivas do pesquisador, implicando, portanto, na observância de alguns pré-requisitos. Para André (2002, p. 51-52) o estudo de caso é mais apropriado quando:

- 1 – se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa, ou num específico programa ou currículo;
- 2 – se deseja conhecer profundamente essa instância em particular, em sua complexidade e em sua totalidade;
- 3 – se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados;
- 4 – se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Yin (2001) afirma que o estudo de caso constitui uma estratégia de pesquisa mais utilizada quando se pretende conhecer o “como?” e o “por que?”, quando o pesquisador detém escasso controle dos acontecimentos reais e se vê frente a frente com problemas a serem compreendidos e para os quais estudos não dão conta, tendo como objetivo descrever ou analisar o fenômeno de forma profunda e global onde os resultados dependem fortemente do poder de integração do pesquisador onde recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados. O autor acrescenta que no estudo de caso não há rotina preestabelecida para a execução dos procedimentos, portanto a qualidade da pesquisa é resultado da destreza e perspicácia do pesquisador e de sua capacidade de controlar vieses potenciais surgidos em grande intensidade nesse método de pesquisa, onde os resultados dependem fortemente da capacidade de integração do pesquisador.

Gil (2009, p. 54) afirma que 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”. Continua expondo que o estudo de caso permite explorar situações que ainda estão obscuras preservando a identidade única da pesquisa, descrevendo-a e formulando hipóteses explicitando de forma minuciosa cada parte da pesquisa de forma que possa entender os resultados de forma única e no todo.

Para André (2005, p. 36), o estudo de caso contribui ainda com a problemática educacional, ao fornecer “[...] informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas”. Segundo Yin (2005, p. 28), os estudos de caso são apropriados quando “[...] faz-se uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle”. Complementa ainda afirmando que “[...] cada pesquisador de estudo de caso deve trabalhar com afinco para expor todas as evidências de forma justa [...]” (p. 29), respeitando os significados atribuídos pelo corpus da pesquisa e não se deixando levar por visões tendenciosas passíveis de influenciar o significado das constatações e as conclusões da investigação.

Vale ressaltar que para escolher os casos, é necessário pensar nos casos típicos ou representativos do fenômeno e se os casos selecionados são viáveis, pois um estudo de caso de qualidade exige do pesquisador um planejamento prévio, roteiro, plano de trabalho, metodologia adequada para obtenção das informações que se pretende com a pesquisa, proporcionando ao pesquisador uma visão global do problema e fatores que influenciam a realidade do objeto de pesquisa.

Para Alves e Mazzotti (2006) e Yin (2005) os estudos de casos podem ser classificados em: estudo de caso único, ou estudo de casos múltiplos, quando mais de um caso único compõe uma mesma investigação. Segundo Duarte (2008), o estudo de casos múltiplos pode indicar o grau de generalização de proposições. Neste tipo de estudo, as questões levantadas são as mesmas para cada caso. Dado o exposto, vê-se que a metodologia de estudo de casos múltiplos significa estender a pesquisa a vários casos instrumentais, a fim de expandir a compreensão dos casos conexos, conforme expõe Chizzotti (2008). O uso do estudo de casos múltiplos, segundo Gil (2009) propicia evidências inseridas nos mais variados contextos, contribuindo efetivamente para um embasamento de melhor qualidade, atingindo-se generalizações teóricas ainda mais concisas, conforme é a nossa pesquisa. Stake (1994) afirma que a comparação dos casos é um mecanismo relevante, mas que, por outro lado, pode

prejudicar o completo entendimento dos casos de forma isolada, uma vez que direciona a atenção do pesquisador apenas para os aspectos a serem comparados.

Todavia, o estudo de caso consiste em uma estratégia de pesquisa abrangente que investiga detalhadamente e em profundidade um fenômeno contemporâneo, dentro de seu contexto natural, reconhecendo-o em toda sua complexidade, onde o pesquisador de estudo de caso tenha compreensão clara das questões em estudo, sem se deixar levar pelas próprias opiniões. Caracteriza-se por ser um tipo de pesquisa que apresenta como objeto uma unidade que se possa analisar de forma mais aprofundada.

Segundo Yin (2005), trata-se de uma forma de se fazer pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de um contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidos. O mesmo autor afirma que a atenção a esses atributos, aliada à triangulação das evidências, à especificação do caso e delimitação de suas fronteiras, à definição da unidade de análise e à descrição pormenorizada de todo o processo de investigação contribuem para diminuir as possíveis críticas e aumentar a credibilidade do estudo de caso.

Acreditamos que um estudo de caso representa um método de investigação relevante, sobretudo porque assenta-se em uma pesquisa intensa e aprofundada de um determinado objeto de estudo, que se encontra bem definido e que visa compreender a singularidade e globalidade do caso em simultâneo. Assim, justifica-se nosso estudo de caráter instrumental e coletivo.

#### *2.4.1 As fases de desenvolvimento do estudo de caso*

O estudo de caso começa como um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve. A fase inicial constitui a preparação do terreno de pesquisa. É o momento de definir mais precisamente o objeto, especificação dos pontos críticos e das questões que serão levantadas, do contato com o campo e com os sujeitos envolvidos, de selecionar as fontes que servirão para coleta de dados. Esse começo, apesar de ter toda essa preocupação com o estudo, não tem a intenção de predeterminar nenhum posicionamento, pelo contrário, o interesse vai ser de explicitar, reformular ou até mesmo abandonar alguma questão inicial.

➤ **Fase exploratória**

Nossa pesquisa dá continuidade à pesquisa do projeto guarda-chuva, cujo tema, objeto, problema, objetivos e questões norteadoras estavam previamente definidos. Assim, para obter informação preliminar acerca do objeto de pesquisa realizou-se a fase exploratória que se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo, cujos objetivos são buscar maiores informações sobre o assunto investigado; familiarizar-se ou obter nova percepção do fenômeno; descobrir novas idéias ou as relações existentes entre os elementos componentes do fenômeno através de metodologia bastante flexível para analisar diversos aspectos do problema ou situação.

A fase exploratória constitui a primeira fase da pesquisa, sendo o momento de estabelecer os contatos iniciais do pesquisador com a situação a ser investigada e localizar as fontes e bases de consulta dos dados necessárias para o estudo. Para a realização da fase exploratória, utilizamos a pesquisa bibliográfica, desenvolvida seguindo o “Roteiro temático para a pesquisa bibliográfica” (ANEXO A), elaborado pelo orientador e orientandas responsáveis pelas pesquisas nos PPGE na região sul do Brasil.

Toda pesquisa supõe e requer uma prévia pesquisa bibliográfica, seja para sua necessária fundamentação teórica, ou mesmo para justificar seus limites e para os próprios resultados esperados com a pesquisa, constituindo assim o primeiro passo de qualquer pesquisa. A pesquisa bibliográfica procura auxiliar na compreensão de um problema a partir de referências publicadas em documentos quando se busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre determinado assunto, tema ou problema e é realizada independentemente ou como parte de outra investigação sendo utilizada para levantamento da situação do problema investigado.

Segundo Gil (2009, p. 44), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida através de material já elaborado, constituída por “livros de leitura corrente e de referência; publicações de periódicas sendo jornais e revistas; impressos diversos”. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de permitir ao pesquisador ampliar os conhecimentos através das fontes diversas, analisando as informações obtidas em profundidade. A pesquisa bibliográfica constituiu o primeiro momento desta investigação, a qual direcionou-se à seleção das publicações, tomando como referência os títulos, resumos e palavras-chave.

A pesquisa bibliográfica para fundamentação deste estudo, se embasou em estudos anteriormente realizados por pesquisadores que mais foram utilizados durante toda a pesquisa tais como: Libâneo (2005, 2008, 2008b, 2010 e 2011); Longarezi & Puentes (2010 e 2010b); Pimenta (1997, 2002); Sguarezi (2010); Alvorado Prada, Longarezi e Vieira (2009); André

(2002, 2008, 2009 e 2010); Bittar (2005); Brzezinski (2001 e 2006); Candau (2009); Castanho (2006); Cerda (1994); Dalberio e Borges (2009); Duarte (2008); Gatti (2008 e 2009); Marin (2003); Ramalho (2002); Sguarezi (2010), Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2008). Estes permitiram uma pré-avaliação do material coletado, ponto de partida para o desenvolvimento do estudo. Logo, a pesquisa bibliográfica possibilitou à pesquisadora aprofundar com êxtase nos referenciais teóricos na busca de informações sobre a temática abordada, obtendo uma vasta compreensão do todo, situando no tempo e espaço, realizando a revisão sistemática, recorrendo a métodos sistemáticos para identificar, selecionar, avaliar, coletar e analisar as informações obtidas pela pesquisa bibliográfica.

Concluimos que a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema, dando suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final. Aqui se fizeram presentes os referenciais teóricos dos autores pesquisadores do objeto em estudo que subsidiaram toda a base sólida da pesquisa para conhecimento e entendimento da situação investigada que resultou nos capítulos um (quadro conceitual que serviu de marco teórico a nossa pesquisa) e dois (referencial metodológico) da nossa pesquisa.

#### ➤ **Fase de delimitação do estudo e de coleta dos dados**

A fase de delimitação do estudo e de coleta dos dados constitui a segunda fase da pesquisa, fase de identificação dos programas que formaram o corpus da pesquisa seguindo os critérios determinados no projeto guarda-chuva. Os critérios utilizados para a seleção dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) foram os mesmos já elaborados pelos pesquisadores que compõem o projeto guarda-chuva em nível nacional que serão apresentados a seguir:

✓ Garantir a representatividade dos Programas, de acordo com a Capes. Todos os programas garantem a representatividade de acordo com a Capes, vez que oferecem cursos de mestrado e doutorado cujo objetivo é formar pesquisadores através de uma carteira vasta de doutores. Possuem linhas de pesquisas condizentes com a área de concentração e coerentes com as pesquisas e produções realizadas.

✓ Que sejam Programas credenciados pela Capes. Todos os programas cumprem os critérios para credenciamento junto a Capes por possuir área de concentração condizente com as linhas de pesquisas, professores com título de doutores e ser do quadro permanente,

vinculados à linha de pesquisa e que orienta em programas de pós-graduação, bem como pesquisa e produções publicadas. A área de concentração dos programas delimita de maneira clara o objeto de especialidade da produção do conhecimento e da formação realizada no Programa e por ele oferecida, visando a organicidade entre a área de concentração, linhas e projetos de pesquisa, publicações de docentes, estrutura curricular, dissertações e teses do programa.

✓ Que os Programas disponham de linhas de pesquisa relacionadas à Didática ou áreas afins. As linhas de pesquisa configurem a restrição temática representada pela capacidade docente instalada no Programa e os projetos de pesquisa e a estrutura curricular estejam fortemente articulados às linhas de pesquisa e à área de concentração.

✓ Que os Programas tenham cursos de Mestrado e Doutorado. Os cursos de Mestrado e Doutorado têm tempo de funcionamento, docentes com titulações, produção técnico-científica e publicações satisfatórias.

✓ Que o conceito da última avaliação junto à Capes seja igual ou superior a 4 (quatro) em ambos os cursos. Todos os itens elencados acima subsidiam a avaliação trienal do Programa sendo esse conceito igual ou superior a quatro demonstra que o Programa atende de forma satisfatória todos os requisitos solicitados pela Capes para a realização da avaliação.

✓ Que o tempo de credenciamento junto à Capes seja critério para definir a seleção dos Programas. Todos os programas selecionados já possuem uma vasta trajetória na formação de mestres e doutores.

✓ Que o tempo de credenciamento junto à Capes seja critério para garantir também a representatividade dos critérios acima estabelecidos.

A partir da seleção dos três Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da região Sul do Brasil que são PPGE da UEM, da UFPel e Univali, realizou-se a pesquisa documental, sendo ela parte indispensável e integrante de qualquer pesquisa e estudo científico, visa responder as necessidades objetivas da investigação, mostra a situação atual de um assunto determinado e traça a evolução histórica de um problema. Chizzotti (1998, p. 19), afirma que “a pesquisa documental é uma etapa importante para se 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”.

Para Gil (2009), a pesquisa documental é muito similar à pesquisa bibliográfica, entretanto a discrepância entre ambas está na natureza de suas fontes; vez que enquanto o estudo bibliográfico utiliza-se fundamentalmente de contribuições de diversos autores acerca de um referido tema, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um

tratamento analítico, e/ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os intuitos do estudo. A pesquisa documental desenvolve-se seguindo os mesmos critérios do estudo bibliográfico, no entanto é importante salientar que enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes constituem-se geralmente por material já trabalhado por outros pesquisadores e devidamente registrado, a pesquisa documental conta com fontes mais dispersas e diversificadas.

A coleta de dados em documentos serve principalmente para complementar as evidências obtidas através de outras fontes. A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens, haja vista que os “documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”, afirma Gil (2009, p. 46). A reunião e seleção criteriosa da documentação bibliográfica sobre o problema de uma pesquisa permitem conhecer o seu estado atual, as investigações já realizadas, seus resultados, as explicações dadas e os dados a serem pesquisados. Para Chizzotti (1998), a documentação é uma etapa necessária para se identificar as questões relevantes do problema e defini-lo com rigor, já que ele será o objeto de pesquisa, assim como os fundamentos teóricos, nos quais o pesquisador se baseará, quando de sua análise.

Stake (1995 apud André 2005, p. 52) afirma que “na observação de campo deve ser dada atenção especial ao contexto para propiciar experiência vicária ao leitor, para dar a sensação de ter estado lá, a situação física precisa ser muito bem descrita”.

Neste sentido, o que compõe os documentos da pesquisa são as fontes de informações que serão apresentadas a seguir.

✓ Base de dados disponível no site [www.pesquisasemeducao.com.br](http://www.pesquisasemeducao.com.br), referente às informações de cada programa, correspondente ao período de 2004 a 2012. Foram cadastrados os programas de pós-graduação em educação e as linhas de pesquisa, dentro das linhas foram cadastrados os projetos, dentro dos projetos o(s) professor(es) pesquisadores, foram cadastrados os docentes de cada linha de pesquisa em relação a cada docente, foram cadastradas as produções sendo compostas por (título, resumo, referência, tipo: artigo, livro, capítulo de livro, anais completo). Os projetos dos programas e as produções dos professores foram cadastrados para a qualificação de cada um: se é da área da didática e em que campo e dimensão se classificam. Para a qualificação dos dados seguimos o guia (ANEXO B) e posterior a qualificação e análise resultou na elaboração do capítulo quatro.

- ✓ Histórico das IES, disponível no site do programa;
- ✓ Histórico dos programas, disponível no site do programa;

- ✓ Análise das Fichas de Avaliação do programa referente aos triênios 2007 e 2010, realizada pela Capes, disponível no site [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br) – (ANEXO C);

- ✓ Caderno de indicadores do programa, disponível no site [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br);

- ✓ Curriculum Lattes dos professores, disponível no site do lattes dos professores;

Estes documentos permitiram que a pesquisadora complementasse as informações obtidas por outras fontes e forneceram base para posterior a mineração dos dados fosse possível fazer a triangulação dos dados.

#### ➤ **Fase de análise sistemática dos dados e de elaboração do relatório**

A fase de análise sistemática dos dados e de elaboração do relatório constitui a terceira fase da pesquisa. A análise dos dados está presente durante toda a realização da pesquisa, nas várias fases da pesquisa, permitindo ao pesquisador tomar decisões sobre o que poderá ser descartado e o que merecerá ser mais explorado decorrendo do que vai sendo apreendido pelo pesquisador no desenrolar da pesquisa. André (2005, p. 55) afirma que “o primeiro passo na tarefa de análise é organizar todo o material coletado, o segundo é a leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias descritivas [...] para elaboração do relatório final”.

O resultado do preenchimento da base, a mineração dos dados e a análise dos demais documentos relacionados na segunda fase da pesquisa, juntamente com o referencial teórico (capítulo 1), compõem o material analisado e utilizado na nossa pesquisa para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações. Foram analisados utilizando a técnica da triangulação, cujos resultados serão apresentados através de tabelas e gráficos.

Segundo Trivinos (2008, p. 138), a técnica de triangulação foi utilizada para relacionar os dados obtidos e o referencial teórico.

Tem como objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, pois parte de um princípio que é impossível conceber a existência de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorealidade social.

A presente pesquisa foi segmentada em grandes etapas como a construção do marco teórico do estudo composto pela pesquisa bibliográfica e documental que deu suporte a todo o embasamento teórico deste estudo. Posterior, passou-se ao conhecimento de cada caso em toda a sua amplitude, analisando e interpretando cada programa em todo o seu contexto,

obtendo assim os dados qualitativos e quantitativos que foram descritos minuciosamente e estatisticamente, utilizando a técnica da triangulação para melhor evidenciar os resultados.

A utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenômeno, onde o uso da triangulação é um fundamento lógico para utilizar múltiplas fontes de evidências, conforme Yin (2005), permitindo cruzar as informações obtidas por diferentes instrumentos de coleta de dados. Neste estudo utilizou-se de pesquisa bibliográfica, documental e resultado da análise dos dados da base de dados, onde as particularidades identificadas tornaram-se a base para as descobertas e para a compreensão do fenômeno em foco. Com isso, as interpretações realizadas ganharam maior credibilidade. Buscando reduzir limitações da pesquisa para abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco do estudo, sendo que no processo da pesquisa qualitativa as fases se retroalimentam constantemente, os estudos de casos adotam procedimentos recomendados pela técnica da triangulação, relata Stake (1994), como foi observado neste trabalho.

Souza (2006) enfatiza que a triangulação na análise dos dados proporciona uma investigação mais dinâmica, sendo caracterizada pelo exame comparativo de análises de construtos e eventos a partir de dados oriundos de diversas fontes.

Para Flick (2009, p. 43):

[...] A triangulação significa a combinação entre métodos qualitativos, mas também a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos. Neste caso, as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado. No entanto, os métodos permanecem autônomos, seguem operando lado a lado, tendo como ponto de encontro o tema em estudo.

A triangulação envolve uma variedade de dados investigadores e teorias, assim como metodologias, permitindo combinar vários métodos, fontes, teorias, investigações, num estudo de um mesmo fenômeno singular.

Concluimos que a pesquisa permite ao pesquisador ir além dos muros já conhecidos sobre o objeto estudo, buscando acrescentar informações relevantes ao que já conhece através de conhecimentos construídos, estabelecendo conexões e relações às descobertas realizadas. Através dessa pesquisa, percebemos o quanto o estudo de caso é completo e rico de informações até então não percebido por mim. Evidenciamos que a abordagem qualitativa está presente em toda pesquisa vez que é composta pelas pesquisas bibliográfica e documental

sendo elas indispensáveis em qualquer pesquisa. Aprendemos o quanto a técnica da triangulação utilizada nos estudos de caso evidencia com precisão, clareza e confiabilidade os resultados da pesquisa. Todos esses caminhos percorridos para a realização da pesquisa, buscando analisar e entender o que se pesquisa e produz sobre Didática, trouxe à tona que muitos professores ainda não têm clareza sobre o objeto de estudo da Didática, vez que ficou evidenciado através das análises das pesquisas e produções sobre Didática dos professores dos PPGE, onde há muita produção, mas ínfima na área de estudo da Didática.

### **CAPÍTULO 03 - OS CASOS EM QUESTÃO:** caracterização dos Programas de Pós-Graduação em Educação

Neste capítulo apresentamos os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sendo eles o *locus*<sup>6</sup> da pesquisa que compõe o estudo de casos múltiplos realizado.

Faremos explanação sobre o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação, sendo estas informações retiradas do site [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação foi implantado pela Capes em 1976, visando a estabelecer diálogo entre a Capes e as instituições promotoras de cursos de mestrado e doutorado com vistas à orientação da atuação dos programas de forma que possam elevar a qualidade de seu desempenho e superar os problemas que estejam a enfrentar. Desde então vem cumprindo papel de fundamental importância para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil.

Conforme o site [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br) na página avaliação da Capes “Avaliação da pós-graduação” (p. 01), os objetivos da avaliação são:

- Estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendem a tal padrão;
- Fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros – exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação, MEC;
- Impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressam os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo;
- Contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra;
- Contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível;
- Dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação;
- Oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação.

---

<sup>6</sup> Locus significa lugar, em latim.

Para melhor entendimento do que foi exposto, passaremos a conhecer cada Programa de Pós-Graduação em Educação que compõe os casos da pesquisa. Ressaltamos que os PPGE foram escolhidos seguindo os critérios já apresentados, totalizando em 9 (nove) e os mesmos foram distribuídos em quantidade igual de 3(três) para as pesquisadoras orientandas do professor pesquisador responsável pela pesquisa na região sul do Brasil.

### 3.1 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

As informações apresentadas foram retiradas dos sites [www.uem.br](http://www.uem.br) e [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). A Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM) teve sua criação através da Lei 6.034 de 06.11.69. Até então era assistida pela Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, criada em 1959, Faculdade Estadual de Direito, criada em 1966 e Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1966. Em 28.01.70 foi criada pelo decreto 18.109, sendo reconhecida em 11.05.76 pelo Decreto nº 77.583, e em 16.07.91, tornou-se autarquia pela Lei Estadual nº 9.663 e em 1999 foi implantada. Atualmente a UEM oferece 36 cursos de graduação, 37 cursos de especialização, 31 cursos em nível de mestrado e 19 cursos em nível de doutorado.

O Mestrado em Educação foi implantado na UEM em 1990 por iniciativa de um grupo de professores do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE) e com uma única área de concentração: Fundamentos da Educação. O Curso foi criado em convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como o primeiro Curso de Mestrado do interior do Paraná, contribuindo para a formação de pesquisadores na região e exercendo importante papel multiplicador. No período compreendido entre 1997 e 1999, um grupo de professores do mestrado, em conjunto com professores do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), organizou um novo projeto para o curso, o qual passou a denominar-se Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e a contar com duas áreas de concentração: Fundamentos da Educação (FDE) e Aprendizagem e Ação Docente (AAD). Em maio de 2005, as duas áreas que compunham o PPE foram reestruturadas e renomeadas passando a ser denominadas: “História da Educação (HDE)” e “Educação Escolar (EES)”, cuja reformulação propiciou a criação do Doutorado em Educação na UEM.

O Doutorado em Educação foi aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da UEM por meio da Resolução 086/2005-CEP, e encaminhado à Capes para apreciação em maio de 2005, iniciando os cursos em 2007. A solicitação não recebeu parecer favorável da

Capes. A mesma considerou ainda que face à dimensão do corpo docente – 12 professores – a opção por duas áreas de concentração para o programa foi excessiva e apontou falta de organicidade entre as linhas de pesquisa. A partir dessa avaliação, uma nova proposta de reestruturação, voltada para reorganizar a estrutura curricular do programa de modo a refletir mais fielmente as direções de pesquisa e produção acadêmica dos docentes ligados aos cursos de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado em Educação. Os esforços despendidos pelo programa foram sempre no sentido de ofertar o maior número possível de vagas para efetivar seu compromisso com a melhoria da qualidade do ensino, especialmente no Estado do Paraná. O prazo mínimo para conclusão do curso de mestrado é de 12 meses e máximo de 24 meses e o doutorado em educação com prazo mínimo para conclusão do curso é de 24 meses e máximo de 48 meses.

Em 2006, em busca de maior organicidade e integração entre as pesquisas desenvolvidas, a estrutura do curso, bem como a elaboração da proposta do doutorado, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) assumiu uma nova configuração. Assim, atualmente o Programa apresenta somente uma área de concentração denominada “Educação” e três linhas de Pesquisa.

Conforme o site [www.uem.br](http://www.uem.br), informações contidas na página do programa, os objetivos do programa são:

Formar pesquisadores em educação que respondam às necessidades de investigação do campo educacional, articulando as diversas áreas do conhecimento e viabilizar a produção de conhecimento científico na área de educação vinculado às linhas de pesquisa do programa. Dos objetivos supra, surgiram outros tais como analisar o fenômeno educativo em sua relação com o processo histórico do trabalho; discriminar ou reconhecer os parâmetros teóricos que têm subsidiado as explicações do fenômeno educativo histórico; analisar as contradições inerentes às matrizes teórico-metodológicas utilizadas, avaliando seus encaminhamentos práticos; investigar as concepções e práticas pedagógicas na contemporaneidade; compreender a formação de professores em suas relações com a educação escolar; analisar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano e suas relações com o ensino escolar e discutir os fundamentos da política, com ênfase na educacional, focalizando o planejamento e a gestão em educação e suas relações com o contexto histórico.

De acordo com o site [www.uem.br](http://www.uem.br), para alcançar os objetivos expostos pelo PPGE da UEM organiza-se internamente em três linhas de pesquisa que, apesar de possuírem características peculiares, constituem uma unidade que propicia a formação do profissional e do pesquisador em Educação com uma visão ampla do que seja o sujeito histórico. As duas

primeiras linhas de pesquisa referem-se ao mestrado e doutorado e a última somente ao mestrado.

A linha “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores” refere-se ao programa de mestrado e doutorado e conta com 18 (dezoito) professores e os mesmos estão voltados para atividades direcionadas às práticas pedagógicas como alfabetização, dificuldades de aprendizagem, salas especiais, as metodologias, dentre outros objetos.

Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores: essa linha abrange investigações sobre os processos de ensino, aprendizagem, desenvolvimento e formação de professores no âmbito da educação escolar. Para tanto a educação é compreendida em suas relações com o contexto histórico, social, cultural e político que orienta as concepções e práticas pedagógicas na contemporaneidade.

Refere-se ao programa de mestrado a linha “História e Historiografia da Educação” e conta com 11 (onze) professores.

História e Historiografia da Educação: essa linha compreende as investigações sobre as teorias e metodologias da Educação, da Pedagogia e das Instituições educativas, historicamente determinadas. Nesse sentido, a Educação abrange os processos de produção e transmissão de saberes construídos socialmente e relacionados às formas de trabalho. A sistematização e a crítica desta relação constituem os núcleos investigativos da História e Historiografia da Educação, apreendidas pela utilização de fontes primárias e secundárias, autores clássicos e teorias de base.

A linha “Políticas e Gestão em Educação” vincula-se ao programa de mestrado e doutorado conta com 06(seis) professores. A seguir apresentaremos as avaliações do programa referente às duas últimas avaliações trienais.

Políticas e Gestão em Educação: essa linha que tem como campo de investigação dos processos de mudança no Estado e nas políticas educacionais num contexto de reestruturação dos processos produtivos e de globalização das economias.

Após conhecermos o programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá, fizemos a análise das Fichas de Avaliações referentes aos triênios 2007 e 2010 que serão apresentadas a seguir. Ressaltamos que o instrumento utilizado pela Capes “Ficha de Avaliação”, demonstra fragilidades por não trazer critérios quanto à forma de avaliar.

### 3.1.1 Avaliação trienal 2004 a 2006

As informações a seguir foram retiradas da Ficha de Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), fornecida pela Capes de 09.10.2007, disponível no site [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Para a avaliação deste triênio foram coletados dados referentes aos anos de 2004, 2005 e 2006 para o nível Mestrado, vez que ainda não era oferecido curso em educação para o nível Doutorado.

**Tabela 1: Ficha de Avaliação do Programa – Triênio 2004 a 2006. Conceito CA**

Quesitos	Pesos	Avaliação Comissão
PROPOSTA DO PROGRAMA	0,00	Bom
CORPO DOCENTE	30,00	Bom
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	30,00	Bom
PRODUÇÃO INTELECTUAL	30,00	Bom
INSERÇÃO SOCIAL	10,00	Bom
Data Chancela: 27/08/2007	<b>Nota Comissão:</b>	<b>Bom</b>
	<b>Conceito:</b>	<b>4</b>

Fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

Na tabela acima evidenciamos o resultado final da ficha de avaliação do programa da Universidade Estadual de Maringá referente ao triênio 2004 a 2006, obtendo conceito 4, nota comissão Bom. A Proposta do Programa no item coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos em andamento (pesquisa, desenvolvimento e extensão) recebeu avaliação regular por organizar-se em duas áreas de concentração sendo: “História da Educação” e “Educação Escolar”; com suas respectivas linhas de pesquisa: “História e Historiografia da Educação” e “Teorias de Ensino e Práticas Escolares”. Obteve a mesma avaliação no item coerência, consistência e abrangência da estrutura curricular, por não apresentar na descrição da proposta curricular a estruturação das disciplinas obrigatórias e eletivas dificultando a análise das mesmas com a área de concentração, linhas de pesquisa e temáticas definidas.

O currículo é composto por quatro disciplinas obrigatórias por área de concentração e o conjunto das disciplinas é atual com as bibliografias e está em consonância com o corpo docente. Quanto a infraestrutura para o ensino, pesquisa e extensão, recebeu avaliação bom por apresentar laboratórios, recursos de informática e biblioteca compatíveis com as necessidades geradas para o funcionamento do programa. Embora o programa realize

atividades de autoavaliação e de planejamento para o desenvolvimento do programa, não há sistemática de acompanhamento de egressos, nem de preparação profissional docente.

No item de avaliação referente a atividades inovadoras e diferenciadas de informação e gestão, o programa recebeu avaliação muito bom; assim, com a média dos itens para avaliação quanto à proposta do programa, o mesmo alcançou para Bom no final da avaliação.

Quanto ao quesito corpo docente, nos itens formação (titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência); adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do programa; perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a proposta do programa (especialidade e adequação em relação à proposta do programa), atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes; participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na graduação (no caso de IES com curso de graduação na área), com particular atenção à repercussão que este item pode ter na formação de futuros integrantes na pós-graduação e participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos, o programa recebeu avaliação muito bom, por contar com 27 docentes, dos quais 19 são integrantes do corpo permanente e possuíam titulação na área de Educação, sendo que 100% tiveram participação em eventos.

Percebeu que 100% dos docentes permanentes orientaram neste nível de ensino e estiveram envolvidos em projetos de pesquisa e respeitaram a exigência da área (participação de no mínimo 01 e máximo 03), sendo que a maioria lecionou na pós-graduação. Houve uma média de 5,4 discentes para cada docente permanente. O programa realizou um processo de credenciamento dos docentes permanentes, para adequar o perfil dos mesmos às áreas de concentração, à descrição das linhas e dos projetos de pesquisa. Quanto aos itens de avaliação inserção acadêmica e maturidade do corpo docente, o programa recebeu avaliação fraco, ficando com média final bom quanto ao quesito corpo docente.

Em relação ao quesito corpo discente, teses e dissertações, o mesmo recebeu o conceito bom para os itens de avaliação orientações de teses e dissertações concluídas no período de avaliação. Em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente; adequação e compatibilidade da relação orientador/discente; participação de discentes autores da pós-graduação e da graduação na produção científica do Programa. Os itens qualidade das teses e dissertações vinculadas a publicações e outros indicadores e eficiência do Programa na formação de mestres e doutores receberam conceito muito bom, vez que o Programa produziu 115 dissertações de mestrado adequadas aos objetivos e definições das linhas de pesquisa. A maioria dos concluintes foram orientados por docentes

permanentes, sendo até 8 orientandos por orientador. O tempo médio de titulação do mestrado foi de 25 meses. As bancas tiveram 100% de doutores em sua composição, dentre outros. Neste quesito avaliado, obteve conceito final bom.

Quanto ao quesito produção intelectual, os itens avaliados referente às publicações qualificadas do programa por docente permanente e distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do programa receberam conceito bom. A avaliação do item outras produções consideradas relevantes recebeu conceito muito bom. O Programa produziu 243 publicações bibliográficas qualificadas, distribuídas em periódicos, livros, capítulos e trabalhos completos em anais. 100% dos docentes permanentes publicaram pelo menos 1 trabalho qualificado por ano em média e a produção técnica atingiu uma média anual de 9,5 produtos /docente, justificando a média final para o conceito bom neste quesito avaliado.

A Inserção Social é o último quesito proposto, avalia a inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa, recebendo conceito bom por estar envolvido em muitas atividades. Destaca assessoria em programas educacionais do governo do Estado e desenvolvimento de atividades alternativas para pessoas com necessidades especiais. Os itens integração e cooperação com outros programas com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação e a visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação receberam conceito muito bom, ficando neste quesito com conceito final bom. Justifica-se tal conceito devido ao grande impacto e inserção científica e tecnológica com alcance regional e participação em grupos de pesquisa de outras instituições consideradas consolidadas, bem como a página Web do programa com informações de todos os segmentos do programa, onde todas as dissertações defendidas estão disponibilizadas na íntegra. O conceito final neste quesito foi bom.

As informações dos dados de todos os itens do programa são bem evidenciadas com detalhamento e clareza. A redação da proposta do programa possibilita perceber com clareza a organização dos grupos de pesquisa e as respectivas linhas. É um programa que, no triênio, fez uma intensa readequação de suas linhas de pesquisa e implantou processo de credenciamento do corpo docente. Embora tais readequações tenham gerado algum impacto neste triênio, apresentam potencialidade para impactar mais fortemente o próximo. Conforme Ficha de Avaliação encontrada no site [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), a comissão avaliadora fez as seguintes recomendações:

Maior detalhamento na descrição do funcionamento da grade curricular; incrementar a produção bibliográfica do corpo docente permanente, em periódicos qualificados e em livros de ampla circulação; ampliar os

financiamentos para as pesquisas e ampliar a inserção nacional e internacional do Programa. (p. 6).

A avaliação trienal 2004 a 2006 do programa da Universidade Estadual de Maringá (UEM) obteve conceito bom em todos os quesitos avaliados, ficando com conceito 4 (quatro), sendo analisado somente o curso de mestrado.

### 3.1.2 Avaliação trienal 2007 a 2009

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), conforme mencionado anteriormente, iniciou o curso em educação no nível de Mestrado em 1990 e o curso de Doutorado em 2007. Possui como objetivo compreender o fenômeno educativo como um amplo campo de pesquisa e produção do conhecimento. Nesta nova etapa, para alcançar o objetivo exposto organiza-se internamente em três linhas de pesquisa, a saber: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores; História e Historiografia da Educação e Políticas e Gestão em Educação. No ano de 2010, aconteceu a avaliação trienal referente ao período de 2007 a 2009 para o nível Mestrado e Doutorado, cujas informações que serão apresentadas a seguir foram retiradas da Ficha de Avaliação do Programa da área de Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), fornecida pela Capes, disponível no site [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

**Tabela 2: Ficha de Avaliação do Programa – Triênio 2007 a 2009. Conceito CA**

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

Fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

Na tabela acima evidenciamos o resultado final da ficha de avaliação do programa da Universidade Estadual de Maringá referente ao triênio 2007 a 2009, obtendo conceito bom (4). A Proposta do Programa obteve conceito bom em todos os itens avaliados: coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular; planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do

conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área e infra-estrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão. Na proposta fez-se menção a existência de diversos convênios envolvendo grupos de pesquisa da UEM e de outras IES (nacionais e internacionais), como forma de agregar valor a atuação docente e promover intercâmbio de discentes e as linhas de pesquisa e os projetos em andamento são consistentes, abrangentes e atualizados do programa. Neste quesito obteve conceito final bom.

O quesito corpo docente recebeu conceito muito bom no item perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa. Nos itens adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa; distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa e 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 recebeu conceito bom. No final do triênio avaliado, o programa contava com 31 docentes, 28 (90%) dos docentes integram o corpo permanente e participaram em projetos de pesquisa, sendo que 40% dos projetos de pesquisa contaram com financiamento; o perfil dos docentes é compatível com as linhas de pesquisa e cerca de 23 (82%) dos docentes participaram em eventos e 95% dos docentes permanentes lecionaram e orientaram na pós-graduação. No final da avaliação desse quesito, o programa obteve conceito final bom.

Quanto ao quesito corpo discente, teses e dissertações, obteve conceito bom nos itens quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação. Em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente e no item 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. Nos itens distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa e eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados, obteve conceito muito bom. O item participação de discentes em projetos de pesquisa obteve conceito fraco. Neste triênio, o programa produziu 126 dissertações; 132 alunos saíram do programa sendo que 126 (95,4%) titulações, destes 121 (96%) foram orientados por docentes permanentes. Os resumos das

dissertações defendidas revelam adequado grau de associação aos objetivos e as definições das linhas de pesquisa do programa. O conceito final desse quesito avaliado foi bom.

O quesito referente à produção intelectual obteve conceito muito bom nos itens publicações qualificadas do programa por docente permanente e produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes, vez que a produção em periódicos, livros e capítulos perfaz média ponderada por membros do corpo docente permanente; e conceito bom no item distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa. O programa evoluiu no triênio na qualificação de suas atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, na inserção nacional e internacional e tal evolução é função de uma maior consolidação da área e das reestruturações na organicidade dos programas e melhoria dos níveis de produção e a maior qualificação dos veículos nos quais essa produção é publicada. Neste quesito recebeu conceito final muito bom.

Quanto à inserção social, os itens avaliados inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa e integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados com a área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação, obteve conceito bom, intensificando a inserção social na região através de programas de cooperação acadêmica com outras IES e envolvimento em atividades de parcerias com instituições e secretarias de educação bem como produção de material didático e formação de profissionais para o sistema de ensino. Obteve conceito muito bom no item visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação, assim, a página Web do programa contém informações sobre a proposta e a estrutura curricular do programa, linhas de pesquisa, corpo docente e produções intelectuais, bem como publicação das dissertações defendidas no triênio. Neste quesito obteve conceito final bom.

Os dados de todos os itens do programa foram apresentados com clareza e detalhamento, a redação da proposta do programa permitiu visualizar adequadamente o funcionamento da grade curricular, especialmente a organização dos grupos de pesquisa, nas respectivas linhas. O programa evoluiu no triênio na qualificação de suas atividades de ensino, de extensão, na inserção nacional e internacional. Foi recomendado pela comissão avaliadora ter maior cuidado na elaboração dos resumos das dissertações e na apresentação das informações referentes à produção intelectual dos docentes e dos discentes, bem como ampliação da produção qualificada com a participação de todos os docentes. O Programa deve permanecer com a mesma avaliação do triênio anterior “Conceito quatro (4)”.

Em resumo, o programa se organizou em uma única área de concentração “Educação” e três linhas de pesquisa sendo notória a coerência, consistência, abrangência e atualização das linhas de pesquisa e os projetos em andamento. Demonstrou fragilidade quanto à atualização das bibliografias ao conjunto de disciplinas; não evidenciou a implementação de credenciamento e credenciamento de docentes e não informou acerca da realização de atividades de acompanhamento de egressos.

O corpo docente ampliou-se de 27 docentes em 2007, sendo 19 permanentes, para 31 docentes, sendo 28 permanentes em 2010, diminuindo a quantidade de professores colaboradores, melhorando assim, o conceito. Justifica-se pela implementação do curso de doutorado, onde todos os itens avaliados foram conceituados bons, porém ressalta a necessidade de incrementar substancialmente as atividades de docência, de orientação e iniciação científica.

As produções passaram de 115 dissertações no triênio de 2007 para 126 dissertações no triênio de 2010, porém os resumos das dissertações devem ser aprimorados para o próximo triênio. Demonstrou fragilidade quanto à participação de alunos de graduação e de doutorandos nos projetos de pesquisa. Quanto à produção intelectual, caiu de 243 produções bibliográficas qualificadas no triênio de 2007 em periódicos A, B e C, para 191 produções qualificadas no triênio de 2010 em periódicos A e B, melhorando assim a qualidade das produções elevando o conceito de bom para muito bom.

Concluimos que o PPGE da UEM buscou melhorias do triênio de 2007 para o triênio de 2010, manteve o mesmo conceito bom nos quesitos proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações e elevou o conceito de bom para muito bom no quesito produção intelectual e manteve o mesmo conceito bom para o quesito inserção social, ficando com o mesmo conceito final 4 nos triênios 2007 e 2010, para os cursos em nível de mestrado e doutorado, homologados pelo CNE (Port. MEC 1077, de 31/08/2012, DOU 13/09/2012, seq. 1, p. 25).

### 3.2 Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

As informações apresentadas a seguir, foram retiradas dos sites [www.ufpel.edu.br](http://www.ufpel.edu.br) e [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi criada em 8 de agosto de 1969 e conta atualmente com cerca de 24 unidades acadêmicas, desenvolvendo atividades de ensino, extensão e pesquisa em cinco áreas: Ciências Agrárias, Biológicas, Exatas e

Tecnologia, Humanas e Letras e Artes. Oferece atualmente 99 cursos de graduação, 39 cursos de mestrado e 16 de doutorado distribuídos em 20 unidades acadêmicas (6 Institutos Básicos, 12 Faculdades, 1 Escola Superior de Educação Física e 1 Conservatório de Música).

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) oferece os cursos de Mestrado e Doutorado. O curso de Mestrado, criado em 1994, iniciando sua primeira turma em 1995, através da consolidação de uma expressiva trajetória da Faculdade de Educação FAE/UFPel de compromisso com a construção de uma sociedade democrática e com a qualificação da educação pública e popular em todos os níveis de ensino.

O curso de Doutorado, criado em 2005, iniciando sua primeira turma em 2006 tem como objetivo central a formação de pesquisadores com vistas à qualificação de pesquisas comprometidas com uma educação pública, gratuita e de qualidade social; responde ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das pesquisas desenvolvidas pelo corpo docente da FaE, como também à crescente demanda da Região Sul do Estado do RS, outras regiões, outros estados e também de outros países, tornando-se assim ponto de referência na formação de novos pesquisadores e nos debates educacionais, especialmente na região sul, onde é crescente sua intervenção no cenário educativo, pois somente em Porto Alegre e na grande Porto Alegre são encontrados cursos nesse nível de ensino.

Atualmente o Programa conta com um corpo de docentes e de pesquisadores da própria UFPel que, além de dar sustentação às atividades fundamentais dos Cursos de Mestrado e Doutorado, vem ampliando e consolidando sua produção intelectual e científica em diferentes instâncias da sociedade.

O Curso de Mestrado e Doutorado da UFPel, foi avaliado com nota 5 pelo sistema de avaliação Capes, posicionando-se entre os 20 melhores cursos do país na Área de Educação, sendo que no Brasil 12 receberam a mesma nota dentre um total de 92 programas avaliados. Esta é a primeira avaliação que toma em consideração o Doutorado e o curso já se posiciona entre os programas de universidades públicas com a melhor nota da região Sul do país, juntamente com o curso da UFRGS e a UFPR (Paraná), demonstrando que o trabalho de pesquisa dos docentes e discentes do programa é de alto nível, com inúmeras publicações nacionais e internacionais. De acordo com informações do site [www.ufpel.edu.br](http://www.ufpel.edu.br), o PPGE da UFPel organiza-se em quatro linhas de pesquisa que serão detalhadas a seguir:

A linha “Filosofia e História da Educação” conta com 09 (nove) docentes.

Filosofia e História da Educação: contempla estudos e pesquisas sobre a educação realizados do ponto de vista histórico e filosófico. Trata do conhecimento dos processos educacionais, articulando a contextualização histórica e os pressupostos éticos, políticos, antropológicos epistemológicos.

A linha “Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem”, conta com 06 (seis) docentes.

Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem: a linha de pesquisa privilegia investigações sobre os processos de escolarização; a aquisição da linguagem oral e escrita; as relações entre escolarização e linguagem; a alfabetização, a leitura e a escrita sob a perspectiva histórica, sociológica, psicológica, pedagógica e lingüística; os letramentos escolares e não-escolares; as trajetórias individuais, familiares, profissionais e sociais de inserção na cultura escrita; a produção e circulação dos livros; as escritas ordinárias, autobiográficas e imaginário; as diferentes linguagens e suas relações com a educação e as relações entre memória e educação.

A linha “Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente”, conta com 09 (nove) docentes.

Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente: essa linha tem como preocupação desenvolver investigações, desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas, que tenham como foco o currículo, os processos de profissionalização dos professores e o trabalho docente nas suas relações com os temas da cultura e das identidades.

A linha “Formação de Professores: processo, ensino e práticas educativas”, é composta por 06 (seis) docentes.

Formação de Professores: processo, ensino e práticas educativas: Contempla estudos relacionados à formação inicial e continuada de professores da educação básica e educação superior, seus processos e políticas. Práticas, saberes e trajetórias de educadores/professores em âmbito formal e não formal, construídas nos espaços e tempos do processo educativo. Ensino mediado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Reafirmamos as fragilidades encontradas nas Fichas de Avaliações da Capes, pelo motivo da mesma não deixar claro o critério para análises dos itens, bem como a classificação em regular, bom e muito bom. O resultado da análise das fichas será apresentado a seguir.

### *3.2.1 Avaliação trienal 2004 a 2006*

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) iniciou o curso em educação no nível de Mestrado no ano de 1995 e

Doutorado no ano de 2006. No ano de 2007 teve sua Avaliação Trienal referente ao período de 2004 a 2006. As informações a seguir foram retiradas do site [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), fornecida pela Capes. Sendo analisada a Ficha de Avaliação Trienal 2007 do Programa da área de Educação da UFPel, os dados coletados para o nível Mestrado são referentes aos anos de 2004, 2005 e 2006 e para o nível Doutorado dados referente ao ano de 2006.

**Tabela 3: Ficha de Avaliação do Programa – Triênio 2004 a 2006. Conceito CA**

<b>Quesitos</b>	<b>Pesos</b>	<b>Avaliação Comissão</b>
PROPOSTA DO PROGRAMA	0,00	Muito Bom
CORPO DOCENTE	30,00	Muito Bom
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	30,00	Bom
PRODUÇÃO INTELLECTUAL	30,00	Bom
INSERÇÃO SOCIAL	10,00	Regular
Data Chancela: 27/08/2007	<b>Nota Comissão:</b>	<b>Bom</b>
	<b>Conceito:</b>	<b>4</b>

Fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

Na tabela acima, evidenciamos o resultado final da ficha de avaliação do programa da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) referente ao triênio 2004 a 2006, obtendo conceito 4. A UFPel obteve neste período aprovação da Capes para implantar o Doutorado em Educação. O programa implementou mudanças recomendadas, fixando um corpo docente próprio e consolidado a produção intelectual de docentes e discentes. O Programa organizou-se em 4 linhas de pesquisa: “História da Educação”; “Filosofia, Educação e Sociedade”; “Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente” e “Formação Docente, Ensino, Aprendizagem e Conhecimento”.

A estrutura curricular proposta é adequada à natureza das linhas de pesquisa. Para atender ao Programa, a UFPel conta com uma infra-estrutura muito boa que dá suporte à pesquisa, ensino e extensão. Há um avanço significativo na organização dos grupos de pesquisa, sendo muito positivo para o doutorado recém-aprovado, que obteve conceito final muito bom.

O Programa conta com 17 professores, sendo 16 permanentes do total do Corpo Docente, sendo que 93% dos docentes permanentes lecionaram e 94% orientaram no Programa e todos os professores estão envolvidos em projetos. Há compatibilidade do corpo docente em relação às áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa e há visibilidade de docentes na comunidade científica indicada por participação em comissões científicas de eventos de expressão na área. A maioria dos docentes foi titulada há mais de 5 anos, no

entanto, o percentual de recém-doutores é elevado. Percebeu-se “problemas” quanto ao número de colaboradores nas linhas “Filosofia, Educação e Sociedade” e “História da Educação”, mas mesmo com essa fragilidade o programa recebeu conceito muito bom no quesito corpo docente.

Avaliando o quesito corpo discente, teses e dissertações, observou-se que o tempo médio de titulação do mestrado no triênio foi de 27,4 meses, sendo 95% o percentual de titulados orientados por docente permanente, sendo 1,2 o número de titulados por orientador do corpo permanente e há coerência e articulação entre os resumos de dissertações, linhas e os projetos de pesquisa. O percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes foi de 56%, o mesmo ocorrendo com o índice referente à totalidade da produção bibliográfica e técnica dos alunos, sendo que 45,1% do total dos discentes publicaram 3,3 a média da produção discente, considerado muito bom. 51% tiveram participação de alunos de Mestrado e 28% contou com alunos de Doutorado; neste quesito avaliado o programa obteve conceito bom.

No triênio, o programa produziu 249 publicações bibliográficas, distribuídas entre periódicos internacional, nacional e local e livros, capítulos e trabalhos completos em anais internacional, nacional e local. A produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 7,4 produtos/docente, valor considerado muito bom, porém o conceito final foi bom no quesito produção intelectual avaliado.

A inserção social é o último quesito avaliado, percebeu-se que o impacto e a inserção do programa se traduzem em parcerias de extensão com as redes estaduais e locais de educação de repercussão local e regional, bem como em organismos nacionais e instituições universitárias do exterior, na participação em assessorias, consultorias, pesquisas no âmbito estadual e nacional. O Programa mantém intercâmbios efetivados através de cooperação sistemática e a página da Web está sempre atualizada e com informações precisas sobre o programa, porém faltam alguns dados essenciais sobre o mesmo, bem como das dissertações e teses defendidas em 2006. Somente 60% estão disponibilizadas na íntegra, assim o programa obteve conceito regular neste quesito avaliado.

De acordo com o relatório, os dados de todos os itens foram apresentados com clareza e detalhamento, merecendo destaque a redação da proposta do programa que permite visualizar adequadamente o funcionamento da grade curricular e, especialmente, a organização dos grupos de pesquisa, nas respectivas linhas. Foi recomendado pela Capes que o Programa deve melhorar o conteúdo das ementas dos projetos de pesquisa, assim como os resumos das dissertações, informando a natureza do trabalho, o objeto tratado, os objetivos

visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos adotados e as conclusões/resultados a que se chegou ou se pretende chegar na investigação e deve destinar maior cuidado na inserção de textos nos cadernos, pois se verifica repetição e justaposição de conteúdo nos cadernos. Sugere-se maior cuidado na elaboração dos resumos das dissertações, de modo particular no que se refere à necessidade de exposição dos conceitos e autores que fundamentaram teoricamente as pesquisas. Foi recomendado também ao programa que distribua de forma mais harmônica os encargos de orientação; incrementar o volume de produção bibliográfica do corpo docente permanente em periódicos qualificados e em livros de ampla circulação; buscar alternativas para o financiamento da pesquisa; aumentar a participação dos mestrandos e doutorandos nos projetos de pesquisa; buscar fortalecer a inserção e o impacto do programa em nível nacional e aperfeiçoar a página Web do programa. Mesmo com todas as considerações supra, a avaliação da UFPel, referente ao triênio 2004 a 2006 obteve conceito bom (4).

### 3.2.2 Avaliação trienal 2007 a 2009

As informações a seguir são baseadas no relatório da Proposta do Programa – Capes, do site [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), referente à avaliação Trienal 2010 do período de 2007 a 2009 da Universidade Estadual de Pelotas (UFPel).

**Tabela 4: Ficha de Avaliação do Programa – Triênio 2007 a 2009. Conceito CA**

Quesitos	Pesos	Avaliação Comissão
PROPOSTA DO PROGRAMA	0,00	Muito Bom
CORPO DOCENTE	15,00	Muito Bom
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	35,00	Muito Bom
PRODUÇÃO INTELECTUAL	35,00	Muito Bom
INSERÇÃO SOCIAL	15,00	Muito Bom
Data Chancela: 27/08/2007	<b>Nota Comissão:</b>	<b>Muito Bom</b>
	<b>Conceito:</b>	<b>5</b>

Fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

O programa organiza-se na área de concentração “Educação” e 4 linhas de pesquisa onde as mesmas e os projetos em andamento são consistentes, abrangentes e atualizados, sendo percebido através da organicidade dos mesmos com a estrutura curricular e as temáticas das dissertações. A redação da proposta do programa permite visualizar adequadamente o

funcionamento da grade curricular, especialmente a organização dos grupos de pesquisa, nas respectivas linhas, obtendo neste quesito conceito muito bom.

No final do triênio, o programa contava com 21 docentes, 15 dos quais integrantes do corpo permanente, cujo perfil é compatível com as linhas de pesquisa do programa e 100% dos docentes tiveram participação em eventos, havendo registro de que 4 realizaram pós-doutoramento durante o triênio. 94% dos docentes permanentes lecionaram na pós-graduação e 100% orientaram neste nível de ensino e todos os docentes estiveram envolvidos em projetos de pesquisa, dentre os projetos de pesquisa, 71% contaram com financiamento seja na forma de auxílios de agências de fomento nacionais ou estaduais. A inserção acadêmica do corpo docente foi expressiva com a participação dos docentes permanentes em comissões de organização da Anped, Endipe, entre outros eventos; nas associações e também como pareceristas e consultores do CNPQ e nas comissões de avaliação SINAES e CNPQ-PIBIC, ficando com conceito final muito bom.

O programa iniciou suas atividades do mestrado em 1996 e o doutorado em 2006; produziu 87 dissertações e 4 teses de doutorado no triênio tendo seus resumos adequados aos objetivos e definições das linhas de pesquisa, sendo que o tempo médio de titulação do mestrado foi de 28 meses e do doutorado foi de 40 meses, considerado muito bom. 95% de saída de alunos se deu por titulação, destes, 98% foram orientados por docentes permanentes e do total de docentes do programa, 80% têm entre 3 e 10 orientandos de pós-graduação. O percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes foi de 90%, enquanto a média de produção bibliográfica e técnica dos discentes matriculados foi 4,5. 70% dos projetos de pesquisa contaram com a presença de alunos de graduação e 50% tiveram participação de alunos de mestrado e inserção de 55% de alunos de doutorado obtendo conceito muito bom neste quesito avaliado.

O montante total da produção qualificada do corpo docente permanente no triênio foi de 166, sendo 76 produtos em periódicos A e B; 4 textos integrais em relação à produção em livros e 86 capítulos compondo uma média ponderada por docente permanente de 93,0. Dos docentes permanentes no triênio, 90% publicaram pelo menos 6 produtos qualificados atingindo uma média anual de 7,5 produtos/docente o que garantiu o conceito muito bom neste quesito avaliado.

No que se refere ao impacto e inserção educacionais, sociais, científicos e tecnológicos, o programa envolveu-se em atividades tais como: produção de material didático, divulgação científica, projetos de extensão, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, destinação dos egressos, parcerias com as redes, participação em

sociedades científicas, organização de eventos, criação de produtos e processos tecnológicos, entre outros. Inúmeras atividades vêm sendo realizadas com várias instituições obtendo conceito muito bom, mesma nota atribuída a página Web do programa pelas informações que contém referente à proposta e estrutura do programa, linhas e projetos de pesquisa, financiamento, produção bibliográfica, corpo docente, bem como às dissertações e teses defendidas no triênio que estão disponibilizadas na íntegra, levando o conceito do quesito inserção social para muito bom.

O Programa intensificou a produção qualificada em periódicos, ampliou a publicação em A1 e A2 e expandiu para publicações nacionais e de maior circulação e maior número de projetos com financiamento; participação em eventos nacionais tais como Anped, Endipe, dentre outros; participação significativa nos Gts de trabalho e inserção intensificada em eventos internacionais. Destacou-se o esforço do programa na proposição de produtos qualificados dos docentes e discentes neste triênio. Foi sugerido pelos avaliadores que o programa trabalhe no sentido de consolidar os bons resultados, ampliando sua produção qualificada e sua inserção internacional e a formação de pós-graduandos. Logo, o programa atendeu aos requisitos exigidos para o conceito 5.

Resumindo, o programa demonstrou deficiência quanto aos projetos de pesquisa que contaram com financiamento, mas obteve conceito muito bom em todos os itens avaliados, exceto nos que demonstraram deficiência. Continua a fragilidade quanto à participação de alunos de doutorado nos projetos de pesquisa; a média anual de produção por docente permanente, bem como a publicação dos trabalhos qualificados; assim, os quesitos corpo discente, teses e dissertações e produção intelectual foram avaliados com conceito bom. O programa demonstrou pontos frágeis quanto ao conjunto de atividades que se refere ao impacto e inserção educacionais e sociais por concentrar sua repercussão mais local e regional e a falta de informações essenciais do programa na página Web do programa, logo, obteve conceito regular neste quesito. O PPGE da UFPel obteve conceito final 4 na avaliação trienal de 2007 por apresentar conceito muito bom nos quesitos proposta do programa, corpo docente e bom no quesito produção intelectual e corpo discente, podendo aprimorar quanto a inserção social e científica e intercâmbios com outras instituições.

Conclui-se que na avaliação trienal de 2010, referente aos anos de 2007 a 2009, o programa elevou o conceito nos itens: atividades inovadoras, corpo discente, qualidade de teses e dissertações defendidas no período, produção intelectual, inserção social, visibilidade do programa, cujas melhorias relevantes nos itens avaliados elevaram o conceito de bom em 2007, para muito bom em 2010. A elevação da nota de 4 para 5, deu-se, acima de tudo, pela

ampliação das publicações, antes A, B e C para A e B. Todos esses indícios levou o programa a obter conceito muito bom em todos os quesitos avaliados, elevando o conceito antes 4, referente ao último triênio avaliado, para conceito 5 no triênio 2010, referente ao período 2007 a 2009. Cursos homologados pelo CNE (Port. MEC 1077, de 31/08/2012, DOU 13/09/2012, seq. 1, p. 25 )

### 3.3 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali)

Conforme o site [www.univali.br](http://www.univali.br), no dia 16 de fevereiro de 1989, as Faculdades Integradas do Litoral Catarinense (Filicat) tornam-se Universidade do Vale do Itajaí, através da Portaria Ministerial 51/89, e em 21 de março é instalada os cursos. Na condição de Universidade, a Univali passa a ter autonomia para a abertura de novos cursos, sendo um dos fatores que a impulsionaram a se transformar na maior instituição de ensino superior do Estado.

Conforme a página Web do programa, a visão da Univali é ser reconhecida como Universidade de excelência na atividade de ensino, no desenvolvimento e na divulgação de pesquisas e na gestão criativa e empreendedora de projetos sociais e tem como missão produzir e socializar o conhecimento pelo ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo parcerias solidárias com a comunidade, em busca de soluções coletivas para problemas locais e globais, visando à formação do cidadão crítico e ético. Os valores da Univali englobam respeito ao pluralismo de idéias, o compromisso social com o desenvolvimento regional e global, a produção e uso da tecnologia a serviço da humanização, a ética no relacionamento e a formação e profissionalização de vanguarda.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí/SC (Univali), programa e área básica em educação nos níveis de Mestrado Acadêmico em Educação iniciado em 2000 e Doutorado em Educação aprovado no ano de 2011, com o ingresso da primeira turma para o 1º semestre de 2012, ambos em funcionamento com nota 04(quatro).

O Programa de Pós-Graduação em Educação stricto sensu da Univali conta com 8(oito) cursos na modalidade mestrado e 6(seis) cursos na modalidade doutorado. O PPGE forma recursos humanos de alto nível de especialização desde 2001 com o Mestrado Acadêmico em Educação, cujo objetivo geral é que seus egressos sejam capazes de se engajar

no desenvolvimento da Educação Brasileira, contribuindo para a excelência de culturas acadêmicas com eixo na produção científica e na melhoria das políticas e práticas educativas.

O Programa objetiva ainda identificar problemas sociais e cientificamente relevantes, problematizando os conhecimentos científicos; desenvolver pesquisas para responder a esses problemas, respeitando o rigor metodológico e os princípios éticos da ciência; socializar os conhecimentos no âmbito acadêmico e nas práticas escolares; inserir a pesquisa como princípio da prática docente, tanto em atividades de ensino como de extensão; contribuir para a definição de políticas públicas em educação que atendam às necessidades sociais; colaborar com os órgãos públicos e as organizações da sociedade civil na proposição e na implementação de ações para a resolução de problemas na área das práticas educativas.

O PPGE possui um eixo curricular articulador focado nas Políticas Públicas e Práticas Educativas, o qual se propõe a identificar e caracterizar as principais políticas públicas de educação em vigência no país, analisando os princípios orientados e a consolidação das mesmas em normas, programas e práticas educativas. De acordo com o site [www.univali.br](http://www.univali.br), o programa de pós-graduação organizou-se em três linhas de pesquisa:

A linha “Práticas Docentes e Formação Profissional”, conta com 4 (quatro) professores.

Práticas Docentes e Formação Profissional: A linha discute as culturas em ambientes educacionais com ênfase nos saberes docentes, na distribuição de papéis e na organização do espaço, do tempo e das atividades pedagógicas, assim como, a construção das diferenças e das contradições na formação profissional.

A linha “Políticas para a Educação Básica e Superior”, conta com 3(três) professoras.

Políticas para a Educação Básica e Superior: Esta linha pesquisa as questões relativas às Políticas Públicas da educação básica e superior, Políticas Públicas de Currículo e Avaliação, assim como, as Políticas de Formação de Professores.

A linha “Cultura, Tecnologia e Aprendizagem”, conta com 4(quatro) professores.

Cultura, Tecnologia e Aprendizagem: Esta linha desenvolve pesquisas relacionadas à cultura, linguagens artísticas (literatura, teatro, dança, música e artes visuais) e processos educacionais mediados por tecnologia.

As Linhas de Pesquisa, que são ramificações mais específicas, se traduzem concretamente na produção de professores e alunos. Esta estrutura organizada por eixo e linhas soma-se aos grupos de pesquisa que desenvolvem pesquisas ligadas às dissertações

vinculadas às áreas de atuação dos docentes que se enquadram em uma ou mais linhas de pesquisa e, automaticamente, a um eixo do PPGE. O PPGE tem projetos de pesquisa financiados por agências de fomento como CNPq, FAPESC, FNMA, CYTED e Governo de Santa Catarina (Art. 171), bem como, conta com cotas de bolsas de estudo da CAPES.

### 3.3.1 Avaliação trienal 2004 a 2006

As informações a seguir referentes à Avaliação Trienal 2007, período de avaliação 2004 a 2006, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), foram retiradas do site [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), fornecidas pela Capes.

**Tabela 5: Ficha de Avaliação do Programa – Triênio 2004 a 2006. Conceito CA**

Quesitos	Pesos	Avaliação Comissão
PROPOSTA DO PROGRAMA	0,00	Regular
CORPO DOCENTE	30,00	Regular
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	30,00	Bom
PRODUÇÃO INTELECTUAL	30,00	Bom
INSERÇÃO SOCIAL	10,00	Regular
Data Chancela: 27/08/2007	<b>Nota Comissão:</b>	<b>Bom</b>
	<b>Conceito:</b>	<b>4</b>

Fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali organiza-se nas linhas de “Desenvolvimento e Aprendizagem”; e “Formação Docente e Identidades Profissionais”. No triênio, o programa foi fraco por não apresentar evidências significativas de modificação e articulação com relação à coerência e atualização dessas linhas e dos projetos em andamento, as indefinições das linhas e projetos de pesquisa comprometeram a compreensão de sua articulação. Não há registro de autoavaliação e de acompanhamento de egressos, o que contribui com o conceito final regular nesse quesito avaliado.

O Programa contava com 14 docentes, no final do triênio avaliado, 12 dos quais integrantes do corpo permanente, sendo que 87% dos permanentes possuíram titulação na área de Educação e 100% dos permanentes tiveram participação em eventos e em média, 89% lecionaram na pós-graduação e 95% orientaram neste nível de ensino, sendo que 73% lecionaram na graduação mediante atividades de pesquisa, ensino e formação de docentes e 92% orientaram neste nível de ensino. Houve fragilidades quanto a existência de uma política de credenciamento e reconhecimentos de docentes; bem como a vinculação dos docentes

permanentes às linhas e dos projetos de pesquisa e envolvimento dos mesmos aos projetos e com relação ao perfil de parte dos docentes colaboradores. Houve uma média de 10,2 estudantes para cada docente permanente e 97% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa onde 35% contaram com financiamento. Todos os dados contribuíram para o conceito final regular.

No triênio, o programa produziu 80 dissertações; do total de concluintes no período onde o tempo médio de titulação do mestrado no triênio foi de 31,8 meses, 86% foram orientados por docentes permanentes, perfazendo um percentual de 94% discentes orientados por docentes do corpo permanente. 100% do total de docentes do programa têm até 8 orientandos de pós-graduação. O percentual de discentes-autores em relação ao total de discentes foi de 26%, enquanto a média anual de produção bibliográfica e técnica dos discentes foi de 0,49 produtos por aluno. Dos projetos de pesquisa, 94% contaram com a presença alunos de graduação e 72% tiveram participação de alunos de mestrado. O programa demonstrou fragilidade quanto à distribuição de defesas por orientador do corpo permanente, porque esteve concentrada em parte do corpo docente; a produção dos discentes-autores em relação ao total de discentes enquanto a média anual de produção por aluno e resumos inadequados aos objetivos e definições das linhas de pesquisa. A avaliação dos itens acima fechou o quesito avaliado com conceito bom.

O Programa produziu 154 publicações bibliográficas qualificadas, no triênio avaliado, distribuídas entre periódicos (Internacional C - 1; Nacional A - 6; B - 4; C - 22; Local A - 2; B - 3; C - 4); livros (Grupo A - 1; Grupo B - 1), capítulos (Grupo A - 4; Grupo B - 1; Grupo C - 34) e trabalhos completos em anais (Internacional A - 9; B - 4; Nacional A - 11; B - 28; C - 16; Local - 1), 100% dos docentes permanentes tiveram pelo menos 1 produto bibliográfico em periódico ou livro classificado como, no mínimo, Nacional/Grupo B atingindo uma média anual de 4,5 produtos/docente. O programa demonstrou fragilidade quanto a média ponderada anual referente à produção de livros, capítulos e artigos do corpo docente permanente no triênio; centralização da produção qualificada do programa em veículos da própria Instituição e localidade e publicação dos docentes colaboradores insignificante. Após a avaliação desse quesito, o conceito final foi bom.

O programa informa estar envolvido em atividades de pesquisas e assessorias vinculadas a várias prefeituras da região e parceria em rede sobre avaliação institucional, no que se refere ao impacto e inserção educacionais e sociais e participações de docentes em atividades de âmbito regional, consultorias ad hoc em eventos e uma coordenação de GT na Anped, com relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos. Informações sobre a

proposta e a estrutura do Programa, linhas e projetos de pesquisa, corpo docente e processo de seleção são disponibilizadas na página Web do programa. O programa demonstrou fragilidades quanto à integração com outros programas ou instituições e não disponibilização das dissertações defendidas em 2006. Assim, esse quesito obteve conceito final regular.

Percebeu-se que a redação da proposta do programa permitiu visualizar o funcionamento da grade curricular apresentando os itens com maior clareza e detalhamento e os dados fornecidos em 2006 são bem superiores aos apresentados nos anos anteriores. Apesar de tratar-se de um Programa com certo tempo de funcionamento, ele ainda apresenta fragilidades importantes que precisam ser resolvidas.

Foi recomendado maior cuidado na elaboração dos resumos das dissertações, de modo particular no que se refere à necessidade de exposição dos conceitos e autores que fundamentaram teoricamente as pesquisas; ampliar a produção bibliográfica docente, especialmente em veículos de circulação nacional e internacional e melhorar a sua distribuição entre os docentes; reorganização das linhas de pesquisa em consonância com os projetos de pesquisa e com o perfil dos docentes promovendo a articulação entre projetos e linhas de pesquisa; consolidar a política de credenciamento e reconhecimentos dos docentes; ampliar os financiamentos externos das pesquisas; ampliar o número de discentes autores, dando especial atenção aos produtos oriundos das dissertações defendidas; disponibilizar a íntegra de todas as dissertações na página da Instituição e melhorar a página do programa, facilitando o acesso às informações sobre sua estrutura e funcionamento.

Assim, ainda que pelos dados da ficha de avaliação o conceito fosse Bom (conceito 4), a Comissão decidiu recomendar o CONCEITO 3 para o programa. Percebe-se incoerência e fragilidade quanto aos critérios utilizados para o rebaixamento do conceito final do PPGE de 4 para 3.

### *3.3.2 Avaliação trienal 2007 a 2009*

As informações a seguir referente à Avaliação Trienal 2010, período de avaliação 2007 a 2009, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) foram retiradas do site [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), fornecidas pela Capes.

**Tabela 6: Ficha de Avaliação do Programa – Triênio 2007 a 2009. Conceito CA**

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

**Fonte:** www.capes.gov.br.

A descrição da estrutura curricular foi detalhada, permitindo observar organicidade, consistência e atualização entre os eixos, linhas de pesquisa, os projetos de pesquisa, a estrutura curricular e as temáticas das dissertações, bem como o conjunto das disciplinas e suas respectivas bibliografias. O programa organiza-se na seguinte área de concentração: “Educação”, que se desdobra segundo 2 eixos, os quais agregam as Linhas de Pesquisa: “Políticas Públicas e Práticas Educativas”, com as Linhas: “ Práticas Docentes e Formação Profissional” e “Políticas para a Educação Básica e Superior” e “Desenvolvimento Humano e Processos de Aprendizagem”, com as Linhas: “Processo Criativo e Formação Estética”, “ Contextos e Processos Psicossociais de Desenvolvimento”, “Tecnologias de Informação e Comunicação”. A proposta indicou a existência de uma política de credenciamento e credenciamento de docentes; o programa realiza acompanhamento de egressos; há informações sobre apoio institucional a projeto de capacitação docente na forma de pós-doutorado e/ou participação em eventos e a infraestrutura é compatível com as necessidades geradas pelo funcionamento do programa. O programa assinala a perspectiva de reorganização da linha “Tecnologias de Informação e Comunicação” e precisará atualizar as bibliografias com o conjunto das disciplinas. O programa obteve conceito final muito bom neste quesito avaliado.

No final do triênio, o programa contava com 14 docentes, 12 dos quais integrantes do corpo permanente, indicando que não houve dependência de docentes colaboradores. O perfil dos docentes permanentes e não permanentes é compatível com as linhas e pesquisa do programa. 60% dos docentes participaram em eventos, programas de intercâmbio com instituições estrangeiras conveniadas com desdobramentos em cursos e participação em projetos. 100% dos docentes permanentes participaram em projetos de pesquisa onde 30% deles participaram em no máximo 3 projetos e 94,5% foram responsáveis por projetos de pesquisa sendo que 87,5% dos projetos de pesquisa contaram com financiamento de agências

externas à instituição; 87% dos professores permanentes lecionaram e orientaram na pós-graduação sendo em média 5 discentes por docentes, ressaltando que parte expressiva dos docentes permanentes participam de associações e comissões de avaliação sendo ponto forte para o programa. O programa demonstrou fragilidade quanto ao aprimoramento do corpo docente permanente, não há registro de que os docentes tenham realizado pós-doutorado ou estágio de pesquisa no triênio, em contrapartida, dois professores inscreveram-se à bolsa do pós-doutoramento da Capes e um a Estágio Pesquisa, para 2010 e 2011, constando informação sobre o aceite da Universidade do Texas em Austin/Estados Unidos, da Universidade de Barcelona/Espanha e da Saginaw Valley State University College of Education/Michigan/USA. No final da avaliação desse quesito o programa obteve conceito bom.

O programa produziu 77 dissertações no triênio e os resumos das dissertações defendidas mostram adequação aos objetivos e definições das linhas de pesquisa e todas as bancas foram compostas por doutores e possuíam membros externos. 89% do total de saída de alunos se deu por titulação com tempo médio de titulação de 30 meses, sendo que 81% do total de concluintes no período foram orientados por docentes permanentes. Do total de docentes do programa, 87 % têm entre três e dez orientandos de pós-graduação e a média de produção bibliográfica e técnica dos discentes por discente matriculado foi 2,1; o programa demonstrou fragilidade quanto à produção de discentes-autores em relação ao total de discentes. Neste quesito avaliado o programa obteve conceito bom.

O montante total da produção qualificada do corpo docente permanente, no triênio, foi de 73, sendo 30 produtos em periódicos (A1 – 2; A2 – 8; B1 – 4; B2 – 9; B3 – 6; B4 – 4; e B5 – 5), perfazendo uma média ponderada por membros do corpo docente permanente de 58,5. Em relação à produção em livros, o montante total foi de 3 textos integrais (L3 – 1; L2 – 2) e 40 capítulos (L4 – 2; L3 – 21; L2 – 23; L1 – 2), compondo uma média ponderada por docente permanente de 79. Dos docentes permanentes no período, 60% publicaram, pelo menos, 3 trabalhos qualificados. O percentual de docentes permanentes com, no mínimo, 2 produtos veiculados em periódicos até B2 ou livros, no mínimo L2 foi de 82 % e a produção técnica dos membros do corpo docente atingiu uma média anual de 8 produtos/docente. O programa obteve conceito bom neste quesito avaliado.

Conforme a ficha de avaliação do programa há relatos de que o programa está envolvido em atividades de produção de material didático, parcerias com as redes, formação de profissionais para os sistemas de ensino, assessorias, projetos de extensão, divulgação científica, destinação dos egressos, entre outros, evidenciando o impacto e inserção

educacional e social. Já com relação ao impacto e inserção científicos e tecnológicos, são relatados os seguintes tipos de atividades: participação em sociedades científicas, organização de eventos, criação de produtos e processos tecnológicos, entre outros. O programa relata participação em comissões interinstitucionais, conselhos editoriais de revistas acadêmicas, comitês científicos de eventos, pareceristas de comitês e comissões acadêmicas, inclusive de caráter internacional, bancas examinadoras de qualificação e defesa, consolidando a integração e cooperação com outros programas e instituições. Informações sobre proposta e estrutura do programa, linhas e projetos de pesquisa, produção bibliográfica, corpo docente, processo de seleção, intercâmbios e as dissertações defendidas no triênio estão disponibilizadas na íntegra na página Web do programa. Assim, neste quesito, o programa obteve conceito muito bom.

A redação da proposta do programa permite visualizar adequadamente o funcionamento da grade curricular, especialmente a organização dos grupos de pesquisa, nas respectivas linhas onde os dados de todos os itens são bem apresentados, com clareza e detalhamento. Foi sugerido pela comissão maior atenção na elaboração dos resumos das dissertações, de modo particular no que se refere à necessidade de exposição dos conceitos e autores que fundamentaram teoricamente as pesquisas. Dar continuidade ao processo de avaliação do programa, consolidando os pontos fortes já identificados e enfocando cada um dos aspectos detectados como aspectos que precisam ser melhorados; atentar para a saída de 4 docentes, para os critérios da área relativos à participação de docentes permanentes em projetos de pesquisa e como responsáveis por projetos de pesquisa, para a relação orientador x orientandos e para o indicador de produção qualificada dos docentes permanentes. Recomenda-se que o Programa amplie a produção qualificada com a participação de todos os docentes. Concluiu-se que o programa atendeu as exigências da Área para obtenção do conceito 4.

Concluiu-se que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí obteve sua avaliação referente aos dois triênios 2007 e 2010 somente em nível de mestrado, vez que o doutorado iniciou em 2012. A avaliação de 2007 obteve conceito final 3, devido à falta de organicidade das linhas de pesquisa em consonância com os projetos de pesquisa e com o perfil dos docentes e a centralidade em veículos da instituição e da localidade para a publicação da produção intelectual. Já, na avaliação de 2010, o programa elevou o conceito final para 4, justificando algumas potencialidades adquiridas referente a readaptações no programa. Os cursos foram homologados pelo CNE ( Port. MEC 1077, de 31/08/2012, DOU 13/09/2012, seq. 1, p. 25).

Posterior à análise das avaliações trienais dos triênios 2007 e 2010 dos 3 Programas de Pós-Graduação em Educação, concluímos que o PPGE da UEM iniciou suas atividades em 1969, ofertando mestrado em 1990 e doutorado em 2007 obteve conceito 4 nas avaliações trienais de 2007 e 2010. O PPGE oferece 31 cursos em nível de mestrado e 19 cursos em nível de doutorado.

Já o PPGE da UFPel iniciou suas atividades em 1969, ofertando mestrado em 1995 e doutorado em 2006, obteve conceito 4 na avaliação trienal de 2007, elevando para 5 na avaliação trienal de 2010. O PPGE oferece 39 cursos em nível de mestrado e 16 cursos em nível de doutorado. A nota 5 do PPGE da UFPel posiciona o curso de doutorado do programa de universidades públicas com a melhor nota da região sul do Brasil, ficando entre os 20 melhores cursos do país na área da educação.

O Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) iniciou suas atividades em 1989, ofertando mestrado em 2001 e doutorado em 2012. Na avaliação trienal 2007 obteve conceito final 3, elevando este conceito para 4 na avaliação trienal 2010. O PPGE oferece 8 cursos em nível de mestrado e 6 cursos em nível de doutorado. Logo, todos os conceitos atribuídos aos itens avaliados dos programas referentes às avaliações trienais, evidenciam os critérios atribuídos para a seleção dos programas, universo da pesquisa.

Concluímos a análise dos programas, enfocando que a proposta para a análise das Fichas de Avaliação da Capes dos PPGE foi em parte cumprida. Em parte, por detectarmos muitas fragilidades nas páginas Web dos programas e nas fichas de avaliação. As páginas Web dos PPGE encontram-se desatualizadas, desarticulando as informações que lá estão contidas com algumas das fichas de avaliações. As Fichas de Avaliações trienais da Capes não apresentam os critérios utilizados pela comissão para classificar os itens avaliados em fraco, regular, bom e muito bom. Assim, para entendermos muitos resultados encontrados nas fichas, partimos da dedução.

Portanto, para obtermos maior satisfação e clareza com as informações, necessitaríamos de mais tempo para a realização da pesquisa, vez que seria necessário manter contato mais direto com os programas de pós-graduação em educação e os professores vinculados a eles, viabilizando melhor transparência e confiabilidade dos resultados. Neste sentido, abrem-se portas para que futuros pesquisadores continuem com a pesquisa, bem como o aprofundamento da mesma a ser realizado pela pesquisadora no curso de doutorado.

## **CAPÍTULO 04 - PESQUISA E PRODUÇÃO DIDÁTICA: análise dos resultados**

No capítulo anterior, analisamos os programas selecionados de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sob o prisma específico da metodologia de pesquisa quali-quantitativa (mista), conhecendo cada programa e seu contexto, refletindo sobre suas características e, alinhando esta reflexão com o caminho percorrido por nós, na busca de respostas para o que se pesquisa e produz sobre Didática nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

No presente capítulo, ampliaremos a análise, para compreendermos as questões relacionadas ao que se pesquisa e se produz sobre Didática nos campos (profissional, disciplinar e investigativo) e dimensões (fundamentos, condições e modos), nos programas supra selecionados na região sul do Brasil. O resultado da pesquisa referente à análise das fichas de avaliação trienal da Capes, correspondentes aos triênios 2004 a 2006 (corte 2007) e 2007 a 2009 (corte 2010), serão apresentados bem como a mineração dos dados quantitativos, feita a partir da base de dados do site [www.pesquisasemeduacao.com.br](http://www.pesquisasemeduacao.com.br).

Com o intuito de alcançarmos os objetivos propostos no início da nossa pesquisa, inicialmente apresentamos as análises obtidas através do referencial teórico (capítulo 1) e as informações obtidas através da análise do contexto institucional, social e peculiaridades de cada programa (capítulo 3) que serão expostas através de tabelas e gráficos. Os eixos de análise foram construídos buscando encontrar um meio orientador para apresentar as análises qualitativas e quantitativas desse processo. Assim buscou-se entrecruzar as informações bibliográficas, documentais e análise estatística simples utilizando a técnica de triangulação, a fim de encontrar regularidades acerca do objeto de pesquisa.

Este capítulo estruturou-se a partir da análise das linhas de pesquisa e docentes dos PPGEs. Trata-se de conhecer o cerne de cada programa e os docentes com sua formação, atuação, pesquisa e produção. Posterior será feita a análise dos projetos de pesquisa inseridos na área da Didática, finalizando com as análises referentes à produção intelectual dos docentes dos programas em estudo.

#### 4.1 Análise das linhas de pesquisa e docentes dos programas

Procedendo inicialmente a uma análise das linhas de pesquisa e docentes dos programas/casos selecionados, corroborou-se nossa compreensão sobre o estado da pesquisa e produção Didática. Utilizamos 2 (dois) cortes para apresentação e análise dos dados das informações que serão expostas no decorrer do quarto capítulo. O primeiro corte é o 2007 (2004 a 2006). O segundo corte é o 2010 (2007 a 2009), ambos correspondem às Fichas de Avaliações da Capes.

A conclusão da análise das linhas de pesquisa de cada programa será apresentada na tabela abaixo. A interpretação desses dados nos leva a realizar uma análise qualitativa a seguir, cujo objetivo é alcançar a maior aproximação com as informações para melhor compreendê-las.

**Tabela 7 - Total de linhas de pesquisa.**

Programas	Quantidade de Linhas Programas		Linhas de Didática	%
	2007	2010		
PPGE UEM	2	3	1	33,33
PPGE UFPel	4	4	2	50,00
PPGE Univali	2	7	2	25,57
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>35,71</b>

Fonte: Base de dados – [www.pesquisasemeducao.com.br](http://www.pesquisasemeducao.com.br)

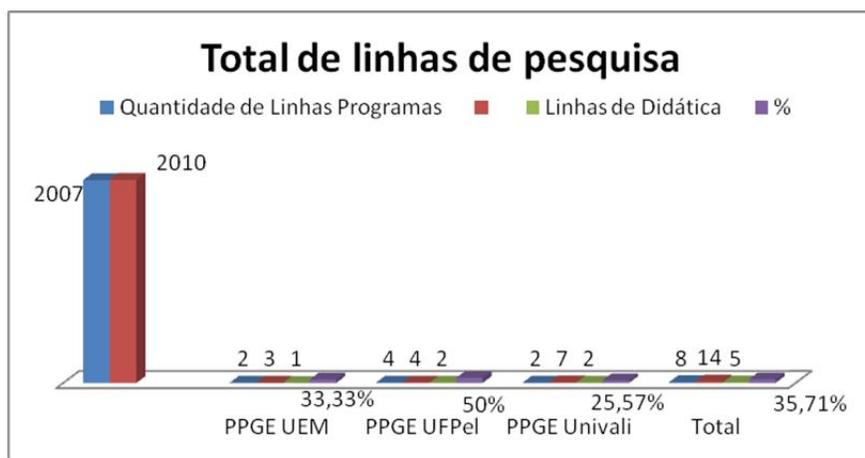
No que diz respeito à quantidade de linhas de pesquisa dos programas, observamos que as linhas de pesquisa dos programas quase não sofrem alterações com relação à quantidade delas entre os PPGE, exceto o PPGE da Univali.

Analisando o PPGE da UEM, percebemos que no período referente ao corte 2007, o programa se organizava em duas áreas de concentração sendo: “História da Educação” e “Educação Escolar” e duas linhas de pesquisa. Para a avaliação trienal realizada pela Capes, correspondente ao corte 2010, houve reestruturação das linhas de pesquisa e ocorre o aumento de uma linha de pesquisa passando para três linhas de pesquisa, dentre elas, a linha “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores” refere-se aos estudos na área da Didática, correspondendo a 33,33%.

Averiguando o PPGE da UFPel, com base aos cortes (2007, 2010), o programa organiza-se em quatro linhas de pesquisa. Dentre as linhas de pesquisa do programa, as linhas “Cultura escrita, Linguagens e Aprendizagem” e “Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas” se ocupam dos estudos na área da Didática, correspondendo

a 50% do total das linhas de pesquisa do programa. Tendo em vista este cenário, verificamos que este programa dedica mais ao estudo na área da Didática, comparando-o ao PPGE da UEM.

Analisando por fim o PPGE da Univali, com base ao corte 2007, o programa se organiza em duas linhas de pesquisa. Com relação ao corte 2010, o programa se desdobra em dois eixos agregando sete linhas de pesquisa. Ressaltamos que não encontramos informações que subsidiem o acréscimo das linhas de pesquisa de 2007 para 2010. Dentre as linhas de pesquisa do programa, duas delas: “Práticas Docentes e Formação Profissional” e “Cultura, Tecnologia e Aprendizagem” se concentram em estudos na área da Didática, correspondendo a 25,57% das linhas do Programa da Univali. Com esse resultado, percebe-se que o PPGE da Univali é o que representa menor porcentagem em relação aos demais programas denotando pouca preocupação com estudos na área da Didática. Os dados comparativos referentes ao total geral das linhas de pesquisa dos PPGE pesquisados serão apresentados quantitativamente no gráfico abaixo:



**Gráfico 01** – Total de linhas de pesquisa

**Fonte:** Dados da pesquisa

Concluimos que o PPGE da UFPel é o programa que contempla mais linhas de pesquisa em Didática perfazendo um total de 50,00%. O resultado evidencia que o programa se preocupa em articular as linhas de pesquisa, dedicando melhor à Didática vez que é o estudo do processo de ensino e aprendizagem que compreendem formas de organização do uso e aplicação de técnicas e recursos pedagógicos, controle e a avaliação da aprendizagem, postura do professor e principalmente objetivos políticos, pedagógicos e críticos sobre o ensino. Além do mais, preocupa-se com a formação do professor e pesquisador, na ótica do ensino, numa perspectiva contextualizada. Analisando o total geral das linhas de pesquisa dos

PPGE, vimos que 35,71% delas correspondem ao estudo da Didática. Assim, percebemos que os programas pesquisam e produzem muito, mas é ínfima os estudos na área da Didática, denotando no geral, pouca preocupação quando a base de formação do profissional, ensino e aprendizagem.

Em sequência, comparamos a quantidade total de docentes dos PPGEs, e os que correspondem às linhas de Didática.

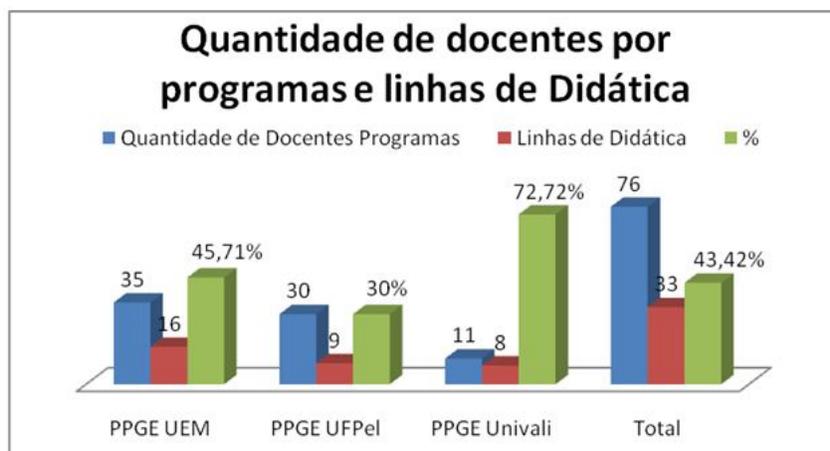
**Tabela 8 - Quantidade de docentes por programas e linhas de Didática**

Programas	Quantidade de Docentes Programas	Linhas de Didática	%
PPGE UEM	35	16	45,71
PPGE UFPel	30	9	30,00
PPGE Univali	11	8	72,72
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>33</b>	<b>43,42</b>

Fonte: Base de dados – [www.pesquisasemeducao.com.br](http://www.pesquisasemeducao.com.br)

O PPGE da UEM possui 35 docentes, deste total, 16 docentes são da área da Didática, correspondendo a 45,71%. Analisando o PPGE da UFPel, o mesmo conta com 30 docentes no programa, 9 docentes são da área da Didática, correspondendo a 30%. Já o programa da Univali totaliza 11 docentes, sendo que 8 docentes são da área da Didática, correspondendo a 72,72%.

Concluimos que o PPGE da Univali desponta em relação aos demais programas com um elevado número de docentes da área da Didática. Analisando a totalidade dos professores dos programas com o total relacionado à Didática, o resultado é preocupante.



**Gráfico 02** – Quantidade de docentes por programas e linhas de pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa

Após análise das linhas de pesquisa e docentes dos programas, evidenciou que o PPGE da UFPel se posiciona entre os 20 melhores cursos do país na área da educação, apenas 30% dos docentes vinculados à linha da Didática, apresentando a menor porcentagem em comparação aos demais programas. O programa da UEM conta com 45,71%. Já o PPGE da Univali é o programa que até agora foi avaliado apenas o curso em nível de mestrado, vez que o doutorado iniciou em 2012, possui 72,72% dos docentes pertencentes à linha da Didática.

Concluimos que o programa da Univali se dedica melhor ao estudo da Didática, vez que a Didática é relevante por subsidiar conhecimentos específicos necessários aos docentes para a execução das atividades enquanto atuantes na sua formação.

No total dos 76 docentes dos programas, apenas 33 (43,42%) estão vinculados às linhas de pesquisa em Didática, denotando que os programas que apresentaram baixa participação na área da Didática precisam repensar com urgência a possibilidade da reestruturação das linhas de pesquisa visando o profissional que querem formar.

#### 4.2 Análise dos projetos de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em estudo

Aqui se faz necessário buscar algumas informações já explicitadas no capítulo anterior, quando fizemos a apresentação detalhada dos programas. Partimos da análise dos projetos de pesquisa quanto ao apoio financeiro. No triênio de 2007, o PPGE da UEM apresentou um percentual de 28,5% de financiamento dos projetos de pesquisa, considerado fraco; já no triênio de 2010 elevou para 40% sendo relevante este acréscimo para obter conceito bom. Dos projetos de pesquisa do PPGE da UFPel, no triênio de 2007, apenas 7% contaram com financiamento apresentando deficiência neste quesito. No triênio de 2010, o mesmo programa elevou de forma magnífica para 71% do total de projetos de pesquisa com financiamento passando para muito bom. Já o PPGE da Univali contou com 35% de financiamento no triênio de 2007, sendo regular nesta avaliação, elevando para 87,5% no triênio de 2010 obtendo conceito muito bom neste quesito.

Posterior a esse detalhamento, traremos os docentes permanentes envolvidos com projetos de pesquisa. No PPGE da UEM, houve 76,2% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa no triênio de 2007; decaindo para 70% no triênio de 2010. Já o PPGE da UFPel elevou de 95% no triênio de 2007, para 100% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa no triênio de 2010, apresentando melhorias significativas para o programa. Por último, o PPGE da Univali apresentou um decréscimo de

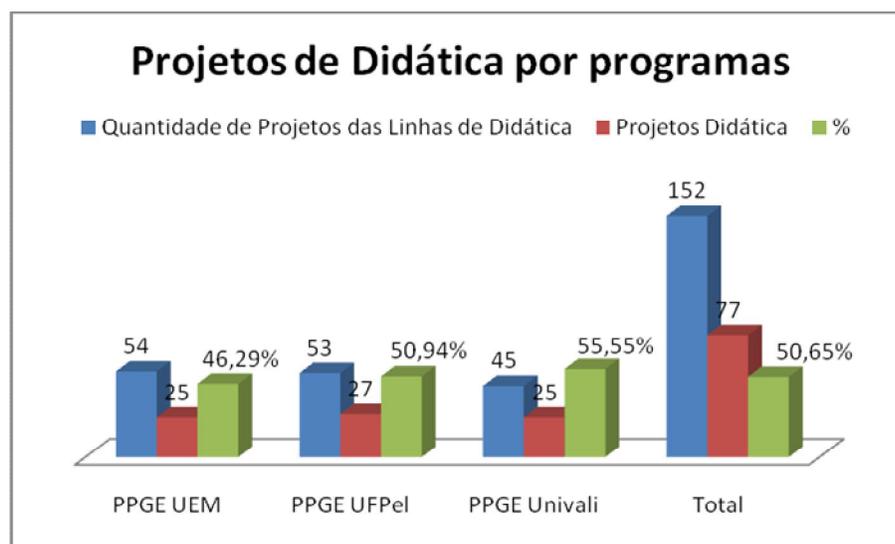
97% no triênio de 2007 para 94,5% no triênio de 2010. Agora, explicitaremos de forma detalhada, os projetos de Didática por programas e no total e a quantidade dos projetos referentes à Didática.

**Tabela 9 - Projetos de Didática por programas**

Programas	Quantidade de Projetos das Linhas de Didática	Projetos Didáticos	%
PPGE UEM	54	25	46,29
PPGE UFPel	53	27	50,94
PPGE Univali	45	25	55,55
<b>Total</b>	<b>152</b>	<b>77</b>	<b>50,65</b>

Fonte: Base de dados – [www.pesquisasemeducacao.com.br](http://www.pesquisasemeducacao.com.br).

Após análise dos projetos de pesquisa dos programas, constatamos que o PPGE da UEM apresenta 54 projetos na única linha de Didática, destes, 25 tratam sobre estudos referentes à Didática, correspondendo a 46,29%. O PPGE da UFPel apresenta 53 projetos no total das 2 linhas de Didática, porém, apenas 27 destes pertencem aos estudos na área da Didática, perfazendo um total de 50,94%. Observando o PPGE da Univali, concluímos que dos 45 projetos das 2 linhas de Didática, 25 deles correspondem à Didática representando 55,55%. Veja o resultado total no gráfico a seguir.



**Gráfico 03** – Projetos de Didática por programas

Fonte: Dados da pesquisa

Concluímos que o PPGE da UEM desponta em comparação aos demais programas, por possuir apenas uma linha que tem pesquisas em Didática e com uma porcentagem elevada em comparação aos demais que contam com 2 linhas em Didática. Esse resultado da UEM

evidencia uma característica ímpar, dada a relevância que a Didática ocupa em seus projetos de pesquisa. Percebemos que a filosofia do programa é direcionar professores e alunos para pesquisas conexas à prática educativa, a formação docente, ao ensino e a aprendizagem.

Em relação ao PPGE da UFPel, constatamos que, por possuir 2 linhas na área da Didática, o programa apresenta menos preocupação com este tipo de estudo, comparando-o ao programa anterior. Ressaltamos que este programa foi considerado dentre os 20 melhores cursos do país, ficando entre os 12 programas do Brasil.

Já o PPGE da Univali deixa a desejar por oferecer 7 linhas de pesquisa e apenas 2 linhas são em Didática. Percebe-se que dos três programas, este é o que menos preocupa com estudos na área da Didática.

Analisando o total de 152 projetos dos três programas, concluímos que apenas 77 destes, totalizando 50,65%, correspondem a estudos na área da Didática demonstrando assim, certo distanciamento com estudos de Didática, embora estejam relacionados à linha da Didática.

Posterior análise dos projetos faz-se necessário classificar e analisar por Campos da Didática que são: Investigativo, Disciplinar e Profissional. Retomando informações anteriores, Longarezi e Puentes (2011, p. 168) afirmam que 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”, sendo ele que contribui para a formação do professor e pesquisador, mediante as especificidades do trabalho docente.

No campo profissional “enquadram-se trabalhos relacionados à formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos”, afirmam Longarezi e Puentes (2011, p. 168). São os estudos sobre a contribuição da Didática na formação e profissionalização docente.

Para o campo investigativo, Longarezi e Puentes (2011, p. 168) afirmam que enquadram “pesquisas que se ocupam do estudo do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações entre ambos processos, da prática docente e da produção de conhecimento novo sobre a Didática”, que representam os componentes do processo didático indispensáveis e inseparáveis para a evolução da Didática. Logo, todos os conceitos acima corroboram que a Didática é a ciência e a arte do ensino.

**Tabela 10 - Projetos de pesquisa por Campos da Didática**

Programas	Projetos de Didática	Campos da Didática					
		Investigativo	%	Disciplinar	%	Profissional	%
PPGE UEM	25	24	96,00	-	-	1	4,00
PPGE UFPel	27	10	37,03	-	-	17	62,96
PPGE Univali	25	16	64,00	-	-	9	36,00
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>50</b>	<b>64,93</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>27</b>	<b>35,06</b>

Fonte: Base de dados – [www.pesquisasemeducacao.com.br](http://www.pesquisasemeducacao.com.br)

Analisando os dados acima, percebemos que o campo mais pesquisado nos projetos de pesquisa dos programas é o investigativo. Logo concluímos que os docentes estão empenhados e buscando a produção de novos conhecimentos, bem como o processo ensino-aprendizagem. O campo profissional apresenta relevância, principalmente o PPGE da UFPel que dos 27 projetos, 17 se classificam no campo profissional, correspondendo a 62,96%. Quanto ao campo investigativo disciplinar não houve registro de nenhum projeto de pesquisa neste campo, denotando que os programas não apresentam nenhuma preocupação quanto ao desenvolvimento da didática enquanto disciplina acadêmica.

Este resultado corrobora com os resultados das pesquisas anteriores, onde relatou que há muitas pesquisas no campo investigativo e nenhuma preocupação quanto ao quanto disciplinar que corresponde aos elementos que abordam questões relativas ao desenvolvimento da Didática enquanto disciplina acadêmica relacionada ao seu ensino. Logo, os docentes estão se preocupando exclusivamente com a produção de novos conhecimentos relacionados à prática docente e aos processos de ensino-aprendizagem e não estão apresentando interesse no estudo da Didática enquanto disciplina acadêmica e profissionalização para a docência.

Posterior a análise dos campos da Didática, faremos a explanação das dimensões da Didática. Os autores, Longarezi e Puentes classificam como “dimensões da Didática: os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino”. (2011, p. 168). Constitui a dimensão dos fundamentos o conjunto dos saberes conceituais e metodológicos da área de conhecimento que o professor irá ensinar, integradores provenientes das pesquisas realizadas na área do conteúdo específico e os pedagógicos. A dimensão das condições divide-se em externas que representa todos os setores co-responsáveis com a educação e internas que se relacionam com a organização do trabalho didático. A dimensão dos modos refere-se às maneiras de se efetivar o processo de ensino aprendizagem; incluem o sistema de conteúdos, os objetivos, as atividades e estratégias de aprendizagem, os métodos, bem como a avaliação.

**Tabela 11 - Projetos de pesquisa por Dimensões da Didática**

Programas	Projetos Didática	Dimensões da Didática					
		Condições	%	Fundamentos	%	Modos	%
PPGE UEM	25	1	4,00	19	76,00	5	20,00
PPGE UFPel	27	1	3,7	24	88,88	2	7,4
PPGE Univali	25	-	-	19	76,00	6	24,00
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>2</b>	<b>2,59</b>	<b>62</b>	<b>80,51</b>	<b>13</b>	<b>16,88</b>

Fonte: Base de dados – [www.pesquisasemeducacao.com.br](http://www.pesquisasemeducacao.com.br)

Analisando os projetos de pesquisa por Dimensões da Didática, verificamos que a maior porcentagem refere-se à Dimensão dos Fundamentos, totalizando 80,51% das pesquisas. É notório que as pesquisas dos programas despontam nessa dimensão, demonstrando o predomínio de estudos visando à investigação do conjunto de saberes. Percebemos, através dos dados, que quase não há preocupação em fazer pesquisas voltadas para as condições, representando aqui 2,59%, denotando assim pouca preocupação por parte dos programas em relação aos ambientes externos e internos responsáveis pelo processo da educação. Com relação aos modos, num total de 16,88%, as pesquisas voltadas para a mediação, ações práticas, intervenção aparecem de forma simples, porém com alguma representatividade.

#### 4.3 Análise das produções dos Programas de Pós-Graduação em estudo

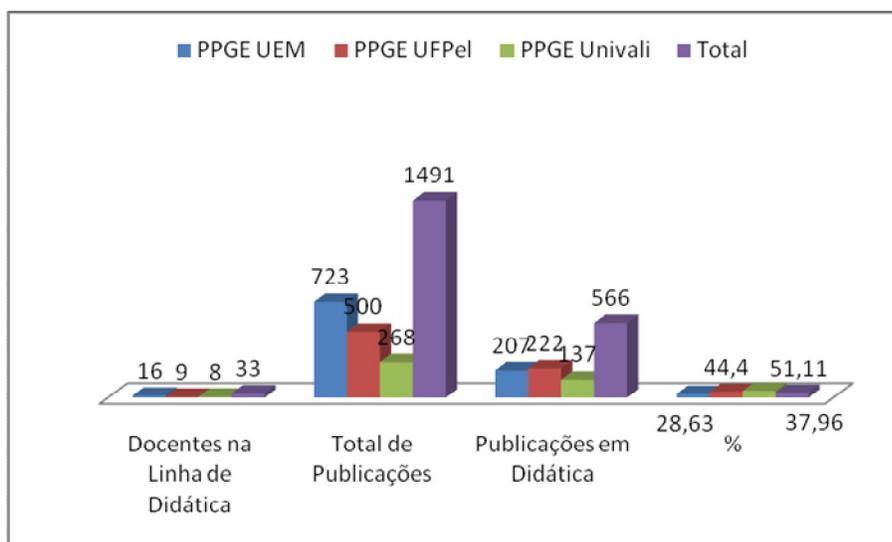
Agora, partimos para a análise da produção Didática por programas, os PPGE da UEM, UFPel e Univali, onde percebemos alta produção na área da Didática, porém, apenas 37,96% se referem ao estudo da Didática. O PPGE da UEM, com apenas uma linha na área da Didática, desponta com 723 publicações, destas 207, ou seja, 28,63% que representa a menor porcentagem em relação ao total de produção sobre a Didática. Analisando o PPGE da UFPel verificamos que possui duas linhas na área da Didática, produzindo 500 publicações sendo 222 na área da Didática, correspondendo a 44,4%. Já o PPGE da Univali apresenta duas linhas de pesquisa na área da Didática, totalizando 268 publicações, destas 137 são sobre didática, correspondendo a 51,11%, mostrando a relevância que os estudos sobre didática representam para este programa.

**Tabela 12 - Produção Didática por programas**

Programas	Docentes na Linha de Didática	Total de Publicações	Publicações em Didática	%
PPGE UEM	16	723	207	28,63
PPGE UFPel	9	500	222	44,4
PPGE Univali	8	268	137	51,11
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>1491</b>	<b>566</b>	<b>37,96</b>

Fonte: Base de dados - [www.pesquisasemeducacao.com.br](http://www.pesquisasemeducacao.com.br).

Comparando a quantidade de docentes de cada programa e em sua totalidade, concluímos que o PPGE da UFPel apresenta a maior produção por docente, justificando assim a nota adquirida na avaliação de 2010, na ordem vem o PPGE da UEM e por último o PPGE da Univali.



**Gráfico 04** – Produção Didática por programas

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando o gráfico acima, englobando a produção dos três programas para termos uma compreensão geral do que se produz de Didática, concluímos que das 1491 publicações na área da Didática, apenas 566 correspondem a estudos relacionados à Didática, perfazendo um total de apenas 37,96%. O resultado parcial das publicações de cada programa e em sua totalidade apresenta uma fragilidade muito grande nas produções dos programas que dizem ser da área da Didática, mas o que nos mostrou foi uma baixa produção na área da Didática. Com esse resultado, concluímos a necessidade de uma reflexão por parte dos professores dos programas que falam pesquisar sobre Didática, mas na realidade não estão fazendo apenas produção na área da Didática por haver mistura de produções na área da lingüística, relações sociais, história, etc.

Posterior toda essa análise, retomamos as fichas de avaliações dos triênios 2007 e 2010 para análise das produções intelectuais dos programas por campos da Didática. O PPGE da UEM apresentou uma diminuição nas publicações bibliográficas qualificadas entre os dois triênios. Na avaliação trienal de 2007, o programa tinha 243 publicações bibliográficas qualificadas distribuídas entre periódicos internacional (A e B), nacional (A, B e C) e local (A e C); livros (B e C); capítulos (A, B e C) e trabalhos completos em anais internacional (A e B) e nacional (A, B e C), atingindo uma média de 9,5 produtos por docente. Contudo, na avaliação de 2010, houve um decréscimo para 191, porém o programa melhorou quanto à classificação de publicação aos periódicos, atingindo uma média de 75% correspondendo a 21,1 produtos por docente.

Analisando a produção intelectual do PPGE da UFPel, no triênio de 2007, o programa apresentava 249 publicações bibliográficas qualificadas perfazendo uma média de 7,4 produtos por docente, caindo para 166 no triênio de 2010 melhorando quanto aos periódicos de (A, B e C) para (A e B), numa média de 7,5 produtos por docente neste triênio.

O PPGE da Univali apresentou 154 publicações bibliográficas qualificadas no triênio de 2007, distribuídas entre periódicos internacionais (C), nacional, local e capítulos (A, B e C) e livros (A e B), perfazendo uma média de 4,5 produtos por docente. No triênio de 2010, o programa apresentou um decréscimo no total das publicações, passou para 73, porém melhorou significadamente a qualidade quanto aos periódicos (A e B) e dobrou a média dos produtos por docente que foi 8 melhorando o conceito final.

Partindo dos resultados e análises anteriores, é necessário averiguar a quantidade de produção intelectual por campos da Didática. Retomando informações anteriores, o PPGE da UEM apresenta uma linha de pesquisa na área da Didática composta por 16 professores. Analisando o total de produção em Didática com os docentes dá-se um percentual de 12,93 de produção por docente. Seguindo o mesmo raciocínio, o PPGE da UFPel contém duas linhas de pesquisa na área da Didática e conta com 9 docentes. Buscando o percentual, concluímos que é de 24,66 por docente. Já o PPGE da Univali contempla com duas linhas na área da Didática com um total de 8 docentes, correspondendo a 17,12 de produção por docente na área da Didática. Os resultados evidenciam a nota espetacular que o PPGE da UFPel obteve na avaliação trienal de 2010, colocando entre os 20 melhores cursos no país, demonstrando conexão entre as linhas e produções na área da Didática.

**Tabela 13 - Produção intelectual por Campos da Didática.**

Programas	Produção Didática	Campos da Didática					
		Investigativo	%	Disciplinar	%	Profissional	%
PPGE UEM	207	179	86,47	2	0,96	26	12,56
PPGE UFPel	222	131	59,00	-	-	91	40,99
PPGE Univali	137	100	72,99	-	-	37	27,00
<b>Total</b>	<b>566</b>	<b>410</b>	<b>72,43</b>	<b>2</b>	<b>0,35</b>	<b>154</b>	<b>27,20</b>

Fonte: Base de dados – [www.pesquisasemeducao.com.br](http://www.pesquisasemeducao.com.br)

Prosseguimos para a análise das produções intelectuais dos programas por campos da Didática. Percebemos que as produções concentram quase em totalidade no campo investigativo. No PPGE da UEM 86,47% de suas produções estão no campo investigativo, no PPGE da UFPel é 59%, já no PPGE da Univali esta porcentagem é de 72,99%. Analisando a totalidade dos três PPGE, soma-se 72,73% de produções no campo investigativo denotando a importância que as pesquisas e produções sobre os processos e as relações do ensino e aprendizagem, os processos pedagógicos, a prática docente e a busca de novos conhecimentos representa para estes programas. O campo disciplinar não apresenta nenhum interesse investigativo pelos PPGE da UFPel e Univali, e de forma mínima com 0,96% o PPGE da UEM, evidenciando descaso para os estudos sobre Didática enquanto disciplina acadêmica, sendo ela de grande relevância para a formação do ser humano. No campo profissional, novamente destaca o PPGE da UFPel com 40,99% demonstrando de forma significativa interesse nos trabalhos relacionados à formação e profissionalização para a docência. Com 27% o PPGE da Univali e em menor escala o PPGE da UEM com 12,56%.

Analisando o total geral, os PPGE da UEM, UFPel e Univali apresentam 37,96% de produções didáticas. Mesmo as linhas sendo classificadas da área da Didática, percebemos que os programas produzem de forma bastante considerável trabalhos de outras áreas. Concluímos que o campo investigativo contempla 72,43%, o campo profissional 27,20% e o disciplinar 0,35%.

Assim como os campos da Didática, faz-se necessário analisarmos as dimensões da Didática. Averiguamos que os PPGE da UEM, UFPel e Univali investigam e produzem mais na dimensão dos fundamentos totalizando 86,21%. Quanto a dimensão dos modos, os programas pesquisaram e produziram apenas 13,25% e 0,53% de produção intelectual na dimensão das condições. Esses dados denotam que os programas pesquisados não dão a devida relevância para pesquisar e produzir sobre as ações práticas, conteúdos e estratégias de aprendizagem, bem como intervenções para que ocorra o processo ensino-aprendizagem. O de

menor interesse pelos programas foi a dimensão de condições que busca elucidar os ambientes externos e internos co-relacionados e responsáveis para que ocorra ensino e aprendizagem com qualidade.

**Tabela 14 - Produção intelectual por Dimensões da Didática**

Programas	Produção Didática	Dimensões da Didática					
		Condições	%	Fundamentos	%	Modos	%
PPGE UEM	207	1	0,48	172	83,09	34	16,42
PPGE UFPel	222	2	0,90	199	89,63	21	9,45
PPGE Univali	137	-	-	117	85,40	20	14,59
<b>Total</b>	<b>566</b>	<b>3</b>	<b>0,53</b>	<b>488</b>	<b>86,21</b>	<b>75</b>	<b>13,25</b>

Fonte: Base de dados – www.pesquisasemeducao.com.br

Todavia, tanto os campos como as dimensões da Didática, compõem de elementos que enfatizam as bases sólidas da Didática enquanto ciência e disciplina, voltada para uma educação consolidada através da teoria e prática onde educadores e educandos se fazem sujeitos do processo de construção.

Analisando agora os tipos de produção Didática nos PPGE da UEM, UFPel e Univali, percebemos que os veículos de maior publicação são os anais, veículo de menor expressividade, totalizando 56,71%. Os livros são os veículos de menor publicação nos PPGE representando apenas 6,71, mas o PPGE da UFPel despontou frente aos demais programas caracterizando mais uma vez a nota atribuída na avaliação trienal de 2010 classificando entre os 20 melhores cursos do País e os 12 do Brasil. A quantidade das publicações em forma de artigos e capítulos de livros apresentam equiparados na totalidade dos programas em estudo.

**Tabela 15 - Produção Didática por veículos de publicação**

Programas	Produção Didática	Veículos Publicação							
		Artigos	%	Livros	%	Capítulos Livros	%	Anais	%
PPGE UEM	207	42	20,28	13	6,28	41	19,80	111	53,62
PPGE UFPel	222	39	17,56	15	6,75	36	16,21	132	59,45
PPGE Univali	137	24	17,51	10	7,29	25	18,24	78	56,93
<b>Total</b>	<b>566</b>	<b>105</b>	<b>18,55</b>	<b>38</b>	<b>6,71</b>	<b>102</b>	<b>18,02</b>	<b>321</b>	<b>56,71</b>

Fonte: Base de dados – www.pesquisasemeducao.com.br.

Neste sentido, após análise das produções Didática por veículos de publicação, concluímos que os 9 docentes do PPGE da UFPel apresentam grande preocupação em

pesquisar e produzir na área da Didática, buscando expressividade nas publicações em livros, sendo este de maior conceito, superando os demais programas nas publicações em anais. Comparando os demais programas, com o total de docentes de cada programa, vimos que o PPGE da UEM tem o dobro de docentes, porém produz menos, destacando relevância de produção em artigos e capítulos de livros. Por último, trazemos o PPGE da Univali que apresentou baixa produção Didática em todos os periódicos. Esse resultado justifica-se pelo motivo do programa oferecer o curso em nível de mestrado, sendo doutorado iniciado no ano de 2012.

Analisando as publicações em revistas/qualis dos programas, percebemos que a menor concentração é nos periódicos de maior valor.

**Tabela 16 - Publicações em revistas Qualis.**

Programas	Periódicos/Qualis/CAPEs																Total		
	A				B								C		Sem Qualis				
	A1		A2		B1		B2		B3		B4		B5		C	Sem Qualis			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%			
<b>PPGE UEM</b>	2	4,76	3	7,14	5	11,90	8	19,04	6	14,28	2	4,76	8	19,04	8	19,04	-	-	<b>42</b>
<b>PPGE UFPel</b>	1	2,56	5	12,82	9	23,07	3	7,69	3	7,69	5	12,82	3	7,69	4	10,25	6	15,38	<b>39</b>
<b>PPGE Univali</b>	1	4,16	2	8,33	4	16,66	3	12,5	5	20,83	6	25,00	1	4,16	1	4,16	1	4,16	<b>24</b>

Fonte: Base de dados – [www.pesquisasemeducao.com.br](http://www.pesquisasemeducao.com.br)

Retomando as fichas de avaliações trienais, o PPGE da UEM merece destaque por ser o único programa dos três em estudo que publicou 2 produções em periódico A1. O PPGE da UEM apresentou 42 produções em periódicos concentrando a maioria em periódicos B2, B5 e C, representando 19,04%. No triênio de 2007 o programa contava com 70,37% dos docentes permanentes melhorando significante para 90,32% no triênio de 2010, perfazendo uma média 3 trabalhos qualificados por docente. Esse resultado evidencia a melhora que o programa teve de um triênio para o outro, em relação a produção e publicação em periódicos de maior valor. Ressaltamos que o mesmo não apresentou publicação em periódicos sem qualis.

Com base aos resultados alcançados com análise das publicações em periódicos do PPGE da UFPel, concluímos que o programa possuía 94,11% dos docentes permanentes no triênio de 2007, perfazendo uma média anual de 7,4 produtos por docente. No triênio de 2010 caiu para 71,42% os docentes permanentes mantendo praticamente a mesma média anual de

7,5 produtos por docente, concentrando 23,07% em periódicos B1, 15,38% em periódicos sem qualis e 12,82% em periódicos A2 e B4.

Finalizando a análise com o PPGE da Univali, percebemos que nos triênios 2007 e 2010, o programa apresentou 85,71% dos docentes permanentes, porém passando de 4,5 produto por docente no triênio de 2007 para 8 no triênio de 2010, melhorando significadamente suas produções e publicações em periódicos valorosos tais como A1-1, A2-2. O programa concentrou 25% de suas publicações em periódicos B4 e 20,83% em periódicos B3.

Analisando as publicações em livros por editoras, os dados encontrados através da mineração na base de dados, dos triênios de 2004 a 2010 nos revelou que as editoras nacionais prevalecem nas publicações de livros nos PPGE da UEM, UFPel e Univali, na mesma proporção os dois últimos programas.

**Tabela 17 - Publicações em livros por tipos de editora**

Programas	Livros por tipo de Editora								Total
	Editoras Internacionais		Editoras Nacionais		Editoras Universitárias		Outras Editoras		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
<b>PPGE UEM</b>	-	-	13	100,00	-	-	-	-	<b>13</b>
<b>PPGE UFPel</b>	-	-	9	60,00	3	20,00	3	20,00	<b>15</b>
<b>PPGE Univali</b>	-	-	9	90,00	-	-	1	10,00	<b>10</b>

Fonte: Base de dados – [www.pesquisasemeducacao.com.br](http://www.pesquisasemeducacao.com.br).

Ressaltamos que os PPGEs não apresentaram publicações de livros em editoras internacionais. O PPGE da UFPel desponta em relação aos demais programas publicando 60% de livros em editoras nacionais e igual proporção de 20% em editoras universitárias e outras editoras.

Evidenciamos aqui a análise referente as publicações de capítulos de livros por tipos de editoras. Percebemos que os PPGE da UEM com 2,43% e UFPel com 5,55% publicaram capítulos de livros em editoras internacionais denotando progresso na qualidade das pesquisas e produções. Ainda a maior parte das publicações de capítulos de livros por tipos de editora concentra-se em editoras nacionais, com 100% o PPGE da Univali, 90,24 o PPGE da UEM e 58,33 o PPGE da UFPel confirmando os dados da tabela anteriores.

**Tabela 18 - Publicações de capítulos de livros por tipos de editora**

Programas	Capítulos de livros por tipo de Editora								Total
	Editoras Internacionais		Editoras Nacionais		Editoras Universitárias		Outras Editoras		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
<b>PPGE UEM</b>	1	2,43	37	90,24	-	-	3	7,31	<b>41</b>
<b>PPGE UFPel</b>	2	5,55	21	58,33	-	-	13	36,11	<b>36</b>
<b>PPGE Univali</b>	-	-	25	100,00	-	-	-	-	<b>25</b>

Fonte: Base de dados – www.pesquisasemeducao.com.br

Concluimos que nenhum programa estudado publicou em editoras universitárias, melhorando o quadro das publicações apresentadas na tabela 17, passando para editoras internacionais. Vimos também que os esforços advindos dos docentes dos programas para melhoria das pesquisas e produções vinculando-os às linhas de pesquisa refletiu positivamente nos programas elevando o conceito final.

Finalizando, analisando as publicações em anais por tipo de evento, verificamos que os programas as apresentam em diversos eventos. Percebemos que a maior concentração é em congressos nacionais e internacionais. O PPGE da UFPel tem a maior participação em congressos internacionais com 36,36% e 25,75% local, porém com uma parcela significativa de 21,21% em congresso nacional e 16,66% regional. Com 58,97%, o PPGE da Univali marca presença em congressos local e 16,66% em congressos nacional e regional com 7,69 internacional. Por fim, o PPGE da UEM tem a maior participação em congressos local com 50,45%, nacional com 23,42%, internacional com 15,31% e regional com 10,81%.

**Tabela 19 - Publicações em anais por tipos de evento**

Programas	Congressos										Total
	Internacional		Nacional		Regional		Local		Outros		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
<b>PPGE UEM</b>	17	15,31	26	23,42	12	10,81	56	50,45	-	-	<b>111</b>
<b>PPGE UFPel</b>	48	36,36	28	21,21	22	16,66	34	25,75	-	-	<b>132</b>
<b>PPGE Univali</b>	6	7,69	13	16,66	13	16,66	46	58,97	-	-	<b>78</b>

Fonte: Base de dados – www.pesquisasemeducao.com.br.

Ao explanarmos todas as análises aqui apresentadas, concluimos que as pesquisas, produções, publicações estão melhorando a cada etapa de avaliação dos programas. Percebemos que as publicações em eventos nacionais destacam, porém, não podemos deixar passar despercebido o grande esforço dos programas para publicações em periódicos mais

valerosos e internacionais. Comparando os resultados das avaliações trienais 2007 e 2010 dos programas, vimos que os mesmos procuram reestruturar, adequar, melhorar todas as fragilidades apontadas com as avaliações da Capes, na tentativa de melhorar o conceito e garantir sua representatividade perante os demais, assim como aconteceu com o PPGE da UFPel. Logo, cada programa tem suas peculiaridades, sua história, missão e objetivos para que veio, buscando permanecer com destaque, respeito e acima de tudo, oferecendo educação com qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação esteve focada em estudos para compreender a situação da pesquisa e da produção na área da Didática nos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade do Vale do Itajaí (Univali), na região sul do Brasil, no período de 2004 a 2010. Foi nessa busca que esta pesquisa foi tomando corpo e ganhando consistência.

Partindo de um quadro teórico adequado ao objeto de estudo, foi possível realizar uma descrição a mais detalhada possível dos PPGE da UEM, UFPel e Univali. Vimos que cada programa possui uma história e características singulares que merecem ser ressaltadas. O PPGE da UEM busca a verticalização do ensino, justificando ser uma das formas mais apropriadas para se alcançar uma melhoria do ensino na universidade e para ter pesquisas de boa qualidade. Percebemos esse fato anunciado na análise do programa criado em 1969, implantou mestrado em 1990 e doutorado em 2007. Fazendo uma síntese geral do que analisamos no programa, vimos que em 2007, ele contava com 2 linhas de pesquisa passando para 3 em 2010 sendo 1 linha de pesquisa na área da Didática. Dos 35 docentes permanentes, 16 são da linha de Didática. Analisando a situação da pesquisa, concluímos que em 2007 o programa contava com um percentual de 28,5% de financiamento dos projetos de pesquisa elevando para 40% em 2010. Quanto à participação de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa, o programa caiu de 76,2% em 2007 para 70% em 2010.

Averiguando a situação da pesquisa na área da Didática, ressaltamos que dos 54 projetos de pesquisa na linha de Didática, 25 correspondem a estudos referentes à Didática, sendo 24 no campo investigativo e 1 no campo profissional. Dos 25 projetos de pesquisa, 19 é da dimensão de fundamentos, 5 na dimensão de modos e 1 na dimensão de condições. Vimos que o programa não se preocupa em investigar no campo disciplinar e é ínfima a pesquisa na dimensão de condições denotando que estudos referentes à Didática enquanto disciplina acadêmica e questões relacionadas às condições externas e internas para o processo educacional não são prioridade para o programa.

Averiguando a situação da produção na área da Didática, concluímos que do total de 723 publicações na linha da Didática, apenas 207 são sobre Didática. Vimos que há muita produção, porém pouca na área da Didática, sendo invadida por produções de outras áreas como lingüística, história, relações sociais, etc. Em 2007 o programa apresentou 243 produtos distribuídos em publicações bibliográficas qualificadas em diversos periódicos A, B e C,

atingindo uma média de 9,5 produtos por docente permanente decaindo para 191 em 2010, mas melhorando nas publicações bibliográficas qualificadas em periódicos A e B atingindo uma média de 21,1 produtos por docente permanente. Vimos que as 207 produções em Didática, 86,47% da produção intelectual concentram no campo investigativo, 12,56% no campo profissional e 0,96% no campo disciplinar. Quanto às dimensões da Didática, 83,09% classificam na dimensão dos fundamentos, 16,42 na dimensão dos modos e 0,48% na dimensão das condições. Esse resultado das produções quanto aos campos e dimensões da Didática equivale ao resultado das pesquisas na área da Didática. A publicação da produção Didática do programa classificado em artigos concentrou em periódicos B2, B5 e C com 19,04%. Os livros foram publicados 100% em editoras nacionais. Os capítulos de livros foram publicados 90,24% em editoras nacionais, 7,31% em outras editoras e 2,43% em editoras internacionais. A publicação dos anais foi 50,45% em evento local, 23,42% em congresso nacional, 15,31% em congresso internacional e 10,81% em congresso regional. Percebe-se que o PPGE da UEM preocupa-se com a qualidade da produção realizada, vez que não há registro de publicações em revistas sem qualis.

O PPGE da UFPel, criado em 1969, implantou mestrado em 1995 e doutorado em 2006, busca a formação de pesquisadores com vistas à qualificação de pesquisas comprometidas com uma educação pública, gratuita e de qualidade social. Este programa foi avaliado com a nota 5 pelo sistema de avaliação da Capes, posicionado-o entre os 20 melhores cursos do país na área de educação, dentre os 12 programas no Brasil, considerado como o programa de universidade pública com a melhor nota na região Sul do país. O programa apresentou 4 linhas de pesquisa no triênio 2007 e 2010 sendo 2 linhas na área da Didática contemplando 50%. Possui 30 docentes, destes 9 são das linhas da Didática correspondendo a 30%. Em 2007, apenas 7% dos projetos de pesquisa do programa contava com financiamento elevando para 71% em 2010. Assim como elevou de 95% para 100% de docentes permanentes responsáveis por projetos de pesquisa de 2007 para 2010.

Analisando a situação da pesquisa na área da Didática, concluímos que dos 53 projetos das linhas, 27 pertencem aos estudos na área da Didática, sendo 17 no campo profissional e 10 no campo investigativo. Não há pesquisa no campo disciplinar denotando que a Didática enquanto disciplina acadêmica não é ponto forte de pesquisa no programa. Quanto à dimensão da Didática, constatamos que 24 projetos pertencem à dimensão dos fundamentos, 2 projetos na dimensão dos modos e 1 na dimensão das condições. Concluímos que o programa não preocupa em pesquisas referentes às condições internas e externas responsáveis pelo ensino e aprendizagem.

Averiguando a situação da produção na área da Didática, concluímos que o programa apresentou 500 publicações sendo 222 na área da Didática correspondendo a 44,4%. No triênio de 2007 o programa apresentou 249 publicações bibliográficas qualificadas perfazendo 7,4 produtos por docente, decaindo para 166 em 2010 com 7,5 produtos por docente. Das 222 produções na área da Didática, 59% correspondem ao campo investigativo e 40,99% ao campo profissional. Não há registros de produção no campo disciplinar implicando que os estudos referentes à Didática enquanto disciplina acadêmica não é de interesse do programa. Vimos que 199 da produção intelectual se classifica na dimensão dos fundamentos, 21 na dimensão dos modos e 2 na dimensão das condições, sendo esta não relevante enquanto pesquisa as condições externas e internas para o ensino e a aprendizagem. A produção Didática concentrou em publicações em livros com 60% em editoras nacionais e a mesma porcentagem de 20% em editoras universitárias e outras editoras. Os capítulos de livros foram publicados 5,55% em editoras internacionais, 58,33% em editoras nacionais e 36,11% em outras editoras. Por fim os anais numa proporção de 36,36% em congresso internacional, 25,75% em congresso local, 21,21% em congresso nacional e 16,66% em congresso regional. Concluímos que o programa destacou em produtos publicados em periódicos A2 e B4 com 12,82% e B1 com 23,07%.

O PPGE da Univali criado em 1989, mestrado em 2001 e doutorado em 2012, está voltado à produção e à divulgação do conhecimento na área da educação. O programa apresentou 2 linhas de pesquisa no triênio de 2007 e 7 linhas de pesquisa no triênio de 2010, destas apenas 2 na área da Didática com 8 docentes. Em 2007 o programa contava com 35% de financiamento dos projetos de pesquisa, passando para 87,5% em 2010. O corpo docente permanente responsável por projetos de pesquisa caiu de 97% em 2007 para 94,5% em 2010.

Analisando a situação da pesquisa na área de Didática, o programa apresentou 45 projetos nas linhas de Didática, sendo 25 na área da Didática. Destes, 16 correspondem ao campo investigativo e 9 no campo profissional. Não há registros de projetos no campo disciplinar caracterizando que a Didática enquanto disciplina acadêmica não é foco de pesquisa do programa. Quanto as dimensões da Didática, 19 concentra na dimensão dos fundamentos e 6 na dimensão dos modos. Não há registros de projetos na dimensão das condições.

Averiguando a situação da produção na área da Didática, o programa apresentou 268 publicações sendo 137 na área da Didática, correspondendo a 51,11%. Em 2007 o programa tinha 154 publicações bibliográficas qualificadas em periódicos A, B e C perfazendo 4,5 produtos por docente, decaiu para 73 em 2010, porém passou para 8 a média de produtos por

docente e melhorou a publicação dos periódicos em A e B. Das 137 produções na área da Didática, 72,99% correspondem ao campo investigativo e 12,56% ao campo profissional. Não há registros de produção no campo disciplinar. Enquanto as dimensões, 117 correspondem a dimensão dos fundamentos e 20 a dimensão dos modos. Não há registro de produção na dimensão das condições. A publicação da produção Didática em livros corresponde a 90% em editoras nacionais e 10% em outras editoras. A publicação de capítulos de livros concentrou 100% em editoras nacionais. Os anais foram publicados 7,69% em congresso internacional, 16,66% em congresso nacional e regional e 58,97% em congresso local. O programa concentrou a maior parte da publicação em periódicos B4 com 25% e B3 com 20,83%.

O conhecimento aprofundado de cada programa possibilitou caminharmos com segurança para alcançarmos os objetivos propostos e concluímos que dos 76 docentes apenas 33 estão vinculados às linhas de pesquisa em Didática. O PPGE da UEM desponta em relação aos demais programas na quantidade de projetos que pertencem a área da Didática e produções em periódicos A1. O PPGE da UFPel destaca dos demais programas com publicação de 15 livros e 132 anais. Dos 152 projetos dos 3 programas, apenas 77 correspondem a estudos na área da Didática denotando distanciamento com estudos de Didática. Das 1491 publicações na área da Didática, apenas 566 correspondem a estudos relacionados à Didática, publicados 56,71% em anais, veículo de menor expressividade.

O resultado acima nos permite concluir que há dispersão na produção dos professores em relação às linhas de pesquisa nas quais eles estão vinculados e os projetos de pesquisa desenvolvidos. O estudo diagnosticou que os programas concentram suas pesquisas no campo investigativo com 72,43% focalizando trabalhos na produção de novos conhecimentos vinculados à aprendizagem, ao ensino e à prática docente. Na totalidade dos programas, apenas 27,20% correspondem a pesquisa e produção no campo profissional, cujas pesquisas referem-se aos estudos relacionados à formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos. Por fim, o campo disciplinar é o que menos interesse investigativo representa com apenas 0,35. Tem sido, portanto, objeto de poucos estudos a Didática enquanto disciplina acadêmica vinculada aos programas de formação para o ensino.

Quanto às dimensões da Didática, concluímos que há predomínio de estudos na dimensão dos fundamentos com 86,21% voltados para a análise do conjunto de conhecimentos, saberes, tendências, teorias, estados da arte, entre outros, que constituem a base das fundamentações teóricas para a explicação das ações didáticas. Apenas 13,25% de produção dos programas pertencem à dimensão dos modos denotando que estudos

preocupados com as formas e maneiras de se realizar a organização didática do processo de ensino-aprendizagem não é prioridade de estudo nos programas. A dimensão menos expressiva é a dimensão das condições com 0,53%, demonstrando que os condicionantes externos (políticas educacionais, o vínculo do ensino com a sociedade, a comunidade, a família, etc.) e/ou os internos (o ambiente educativo, os programas de aprendizagem, etc.) menor interesse tem despertado enquanto objeto de pesquisa, negligenciando os aspectos vinculados às condições externas e internas necessárias para a efetivação do trabalho didático.

Neste sentido, após o detalhamento e análise da realidade de cada programa, concluimos que os resultados da nossa pesquisa permitiram compreender a situação da pesquisa e da produção na área de Didática, no período de 2004 a 2010, nos programas estudados e vimos que a Didática não tem ocupado centralidade nos estudos dentro das linhas de pesquisa. Ressaltamos que esta pesquisa é de grande relevância acadêmica e social por apresentar as fragilidades, lacunas, dificuldades, quanto às pesquisas e produções na área da Didática, sendo necessário que, a partir dos resultados apresentados, futuros pesquisadores aprofundem mais na pesquisa na tentativa de sanar as deficiências apontadas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. N. **A avaliação no processo de ensino aprendizagem do estágio supervisionado em serviço social**. Trabalho apresentado para conclusão de curso de especialização em docência no ensino superior. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2009.

ALVARADO PRADA, L. E; LONGAREZI, M. A; VIEIRA, V. M. de O. (2009). **“Concepções de formação de professores nos trabalhos da Anped 2003-2007”**. Anais da 32ª Reunião Anual da Anped, Caxambu.

ALVES; MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. Fundação Carlos Chagas/Cortez, n.129, p. 637-657, set./dez. 2006.

ANDRÉ. M. (org.) – **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. v.13, Brasília, DF: Líber, 2005.

\_\_\_\_\_. **“Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000”**. In: EGGERT, E. *et al.* Trajetórias e processos de ensinar e de aprender: Didática e formação de professores. Porto Alegre: Edipucr, 2008.

\_\_\_\_\_. **“A produção acadêmica sobre formação de professores: Um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000”**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores 1 (1), ago.-dez., 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, V. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

Base de dados. Disponível em: <<http://www.pesquisasemeduacao.com.br>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

BITTAR, M. **Pesquisa sobre formação de professores no Brasil e a Pós-graduação em Educação**. In: Pesquisa e Docência: perspectivas e desafios à educação contemporânea. Caderno de Resumos. 3º Encontro de Pesquisa em Educação. Uberaba, 2005, p. 18.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas no período 1992-1998**. Revista Brasileira de Educação, set./dez., nº 018, São Paulo, 2001, pp. 82-100.

BRZEZINSKI, I. **Formação de Profissionais da educação (1997-2002)**. Colaboração: Elsa Garrido. – Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, 124 p.

- CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. (org.). **A didática em questão**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- \_\_\_\_\_. (org.) **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma e ação, 2009.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Médio. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br>>. Acesso em: 14 ago. 2012.
- CASTANHO, M. E. “**A dimensão intencional do ensino**”. In: VEIGA, I. P. A. Lições de didática. Campinas: Papirus, pp. 35-56, 2006.
- CERDA G., Hugo. **La investigación total**. La unidad metodológica en la investigación científica. Colección Mesa Redonda. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1994.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.
- COMÉNIUS, João Amós. **Didática Magna** – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.
- COMENIUS, Jan Amós. **Didática Magna**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Comenius & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DALBERIO, Maria Célia *Borges e Dalbério*, Osvaldo. **Metodologia Científica: desafios e caminhos**. São Paulo: Paulus, 2009. 9.2 – Complementar: Brasil.
- DAMIS, O. T. “**Didática e sociedade: O conteúdo implícito do ato de ensinar**”. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: O ensino e suas relações**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- DONATONI, A. R. **Avaliação escolar e formação de professores**. 2. ed. Campinas, SP: editora Alínea, 2010, 282p.
- DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- FERNANDES, Domingues. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(2), p. 21-50.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FLICK, U. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. 2. ed, Ed.Monitor. 2005a.

- \_\_\_\_\_. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed: 2009.
- FREIRE, Paulo. Dicionário Paulo Freire/Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski, (orgs.). – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- FREITAS, Lourival C. de. **Mudanças e inovações na educação**. 2.ed. São Paulo: EDICON, 2005.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber livro, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A pesquisa e a didática**. 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. 67-75.
- \_\_\_\_\_.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GÔNGORA Francisco Carlos, **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**, Edições Loyola. São Paulo. 1985.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Os campos contemporâneos da didática e do currículo – aproximações e diferenças**. In: OLIVEIRA, Maria R. S. (Org.). Confluências e divergências entre didática e currículo. Campinas: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. et al. **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educativas e profissão docente / José Carlos Libâneo**. – 6. ed.- São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender:** a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasily Davidov. *In:* Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5.ed. Revista ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **As teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação.** *In:* LIBÂNEO, José C.; SANTOS, Akiko. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **“Didática e epistemologia:** Para além do embate entre a didática e as didáticas específicas”. *In:* VEIGA, I. P. A. e D’ÁVILA, C. (orgs.). *Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas.* Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Didática.** 28ª reimpressão. São Paulo: Cortez. 2008a.

\_\_\_\_\_. **“O campo teórico e profissional da didática hoje:** Entre Ítaca e o campo das sereias”. *In:* EGGERT, E. *et al.* Trajetórias e processos de ensinar e de aprender: Didática e formação de professores. Porto Alegre: Edipucrs, 2008b.

\_\_\_\_\_. **“O campo teórico e profissional da didática hoje:** Entre Ítaca e o campo das sereias”. *In:* FRANCO, M. A. S. e PIMENTA, S. G. (orgs.). *Didática: Embates contemporâneos.* São Paulo: Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. **A integração entre didática e epistemologia das disciplinas:** uma via para a renovação dos conteúdos da didática. *In:* DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática, formação de professores, trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, XV Endipe, 2010.

\_\_\_\_\_. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa:** unindo ensino e modos de investigação. Disponível em: <http://professor.ucg.br/site docente/home/disciplina.aspkey=5146&id=3552#> Acesso de 25/01/2011.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **O curso de Pedagogia forma professor crítico reflexivo?** Trabalho apresentado no XIII – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife – PE, 2006.

LONGAREZI, A. M. e PUENTES, R. V. **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. 2010.

\_\_\_\_\_. **“Los campos y dimensiones de La didáctica:** Um estúdio a partir de lãs investigaciones y producciones de La post-graduacion em Brasil”. Anais do 7º Congresso Internacional Universidad 2010, Universidade de Havana, Cuba, 1 (22), 2010a.

\_\_\_\_\_. **“O lugar da didática nas pesquisas e produções dos programas de pós-graduação em Educação do estado de Minas Gerais/BR”.** Anais do XV Endipe-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, vol. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Panorama da Didática: Ensino, Prática e Pesquisa**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 180p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. “**Didática e pós-graduação: Aproximações a um tema de estudo**”. In: MARIN, A. J.; SILVA, A. M. M. e SOUZA, M. I. M. de (orgs.). *Situações didáticas*. Araraquara: JM, 2003.

MARTINS, J. **Didática Geral**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: Moran, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. **Avaliação da aprendizagem na universidade**. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 2005, vol.9, nº 1, p.37-46.

OLIVEIRA, M R. N. S. “20 anos de Endipe”. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994a.

PIMENTA, S. G. “**A didática como mediação na construção da identidade do professor: Uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura**”. In: ANDRÉ, M. E. D. A. e OLIVEIRA, M. R. (orgs.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. e ANASTASIOU, L. G. C. “**Pesquisa em didática: O movimento recente**”. *Docência no Ensino Superior*, vol. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, B. L. *et al.* “**A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em Educação: O caso do ano 2000**”. 25ª Reunião da Anped, Caxambu, 2002.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. - **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 25. ed. 1991.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática – Problemas da unidade conteúdo-método no processo pedagógico**. Campinas: Autores, 1994.

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

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, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

STAKE, Robert. E. **Case Studies**. In: DENZEN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: SAGE, 1994, p.236-247.

\_\_\_\_\_. **The art of case research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

UEM – **Universidade Estadual de Maringá**. Site institucional. Disponível em: <<http://www.uem.br>>. Acesso em: 05 maio 2012.

UFPel – **Universidade Federal de Pelotas**. Site institucional. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br>>. Acesso em: 05 maio 2012.

Univali – **Universidade do Vale do Itajaí**. Site institucional. Disponível em: <<http://www.univali.br>>. Acesso em: 05 maio 2012.

VALÊNCIA, Maria Mercedes Arias. **La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones**. 1999. Disponível em: <http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/triangulacion.html>. Acessado em: 15 de setembro de 2006.

VALENTE, Nelson. **Didática: aprendizagem: recursos audiovisuais**. São Paulo: Editora Panorama, 2001.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas, Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas, Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Didática: o ensino e suas relações**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. *et al.* “**Docência universitária**: Formação pedagógica no âmbito da pós-graduação”. *Linhas Críticas*, Brasília, 14(26), jan.-jun, 2008.

VILLAS BOAS, Benigma M. de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. Campinas, Unicamp, 1993. Tese de Doutorado.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman-Artemed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **ANEXOS**

## **ANEXO A - ROTEIRO TEMÁTICO PARA A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**

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

## ANEXO B - 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 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.