Edgar Miranda da Silva
Carolina Lima Vilela

Organizadores

MPPEB 10 ANOS

Tecendo memórias da constituição do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

pragmatha

Edgar Miranda da Silva
Carolina Lima Vilela

MPPEB 10 ANOS
Tecendo memórias da constituição do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

São Paulo
Pragmatha
2023

Ministério da Educação
Colégio Pedro II
Pró-reitoria de pós-graduação pesquisa, extensão e cultura
Mestrado profissional em práticas de educação básica
Reitora: Ana Paula Giraux Leitão
Pró-reitora de pós-graduação, pesquisa, extensão e cultura:
Carolina Mary Medeiros

Expediente
Pragmatha Editora
www. pragmatha.cm.br
Edição: Sandra Veroneze
Editoração e organização:
Edgar Miranda da Silva e Carolina Lima Vilela
Identidade Visual: Pragmatha
Diagramação: Luccas Pozzada
Copyright: Dos Organizadores

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial
Sem a expressa autorização.

Dados Internacionais de Catalogação
M939 MPPEB 10 anos: tecendo memórias da constituição do Mestrado Profissional de educadores(as) / organização: Edgar Miranda da Silva [e] Carolina Lima Vilela -- São Paulo: Pragmatha, 2023.
158 p. : il. color. ; 14 x 21 cm.
ISBN 978-85-8434-178-8
1.Professores – Formação. 2.Mestrado em educação. 3.Educação – História. 4.Educação básica. 5.Professores – Educação (Educação permanente). 6.Educação – Finalidades e objetivos. 7.Prática de ensino. I.Silva, Edgar Miranda. II.Vilela, Carolina Lima.

CDU 371.13
CDD 370.71

Catalogação na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Sumário

07 | Apresentação
Edgar Miranda, Carolina Lima Vilela

09 | Prefácio
Carolina Mary Medeiros

Histórias e Estórias de constituição do MPPEB

16 | Capítulo 1 - Dos primórdios do império à consolidação da pesquisa científica no séc. XXI: Um breve histórico do CPII e da criação do Programa de Residência Docente (PRD) e do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Flávia Vieira da Silva Amparo, Neide da Fonseca Parracho Sant'Anna, Vera Maria Ferreira Rodrigues

39 | Capítulo 2 - A primeira década da construção da pós-graduação no colégio Pedro II: o MPPEB sob as lentes dos resultados das avaliações da CAPES

Kátia Regina Xavier da Silva, Christine Sertã Costa e Francisco Roberto Pinto Mattos

Construção do conhecimento em Práticas de Educação Básica

56 | Capítulo 3 - Concepções emergentes na escola: pesquisas e práticas no ensino básico em busca de uma educação transformadora

Aline Viégas Vianna, Edgar Miranda da Silva, Eduardo Folco Capossoli, Gisele Abreu Lira Correa dos Santos, Marco Antonio Santoro Salvador e Rogério da Costa Neves

79 | Capítulo 4 - Caminhos da formação contra-hegemônica de docentes: considerações sobre a consolidação de um grupo de pesquisa em um Mestrado Profissional

Rogério Mendes de Lima, Carolina Lima Vilela, Fabiano Lange Salles e Esther Kuperman

101 | Capítulo 5 - A educação de jovens e adultos no MPPEB: confluências, reflexões e propostas

Aira Suzana Ribeiro Martins e Jorge Luiz Marques de Moraes

118 | Capítulo 6 - Perspectivas de formação de professores

Edgar Miranda da Silva

Agradecemos à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) pelo apoio financeiro para a elaboração desta obra, por meio do Programa de Incentivo e acompanhamento aos Programas de Pós-Graduação do Colégio Pedro II (PIAPG/CPII), Chamada Interna PROPGPEC nº 14/2023.

Apresentação

A presente publicação tece narrativas e revisões que sistematizam a história e os conhecimentos dos 10 anos de existência do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB), avaliando sua contribuição para os campos de pesquisa em que atua. Muito nos honra organizar os fatos e acontecimentos que levaram à constituição do Programa que hoje possui uma produção intelectual que conta com cerca de 135 dissertações, 218 artigos em periódicos, 372 capítulos/livros e 263 trabalhos em anais de eventos.

As histórias e estórias aqui apresentadas passam a constituir a memória institucional do Programa, repleta de conquistas oriundas das ações dos sujeitos e de seus grupos de pesquisa. Empreendimento permeado de afeto e compromisso com o desenvolvimento do Colégio Pedro II, ora materializado como memória escrita nessa publicação, a qual contribui para registar o histórico do MPPEB.

Essa memória nos mostra o que fomos, situa o que somos e projeta aonde queremos chegar como pós-graduação stricto sensu. Constitui-se como um processo de reflexão e autoavaliação que auxilia na definição dos rumos e das ações futuras que possam contribuir para a organicidade do mestrado, fortalecimento de sua missão e alinhamento da sua inserção

e contribuição social. Dessa forma, ao longo dos textos percorremos a trajetória de criação do Programa e dos grupos de pesquisa, nos informando sobre sua relação com a área de Ensino, com a instituição e com a própria educação básica. Além disso, apresentam-se dados quantitativos e qualitativos de uma revisão bibliográfica sobre a produção intelectual do Programa em torno da temática "formação de professores".

Assim, são identificadas e descritas contribuições do Programa destacando possibilidades e desafios para os próximos decênios. Convidamos todas e todos a conhecer essa belíssima história de luta, comprometimento e diligência que é contada por professores, gestores e colaboradores envolvidos com o MPPEB.

Desejamos uma ótima leitura!

Edgar Miranda
Carolina Lima Vilela
Coordenação do MPPEB

Prefácio

Coube a mim, por convite do querido coordenador do Curso de Mestrado em Práticas Profissionais em Educação Básica (MPPEB), professor Edgar Miranda, a escrita deste prefácio. Custei muito a escrevê-lo. Muito por ser uma admiradora dos que construíram a sua história e ainda por não me sentir merecedora de tal empreitada. Explico. A gestão da qual participo como Pró-Reitora completou, agora em outubro, um ano. Dos dez anos de nosso Mestrado Profissional, acompanhei a ampla maioria dessa história como docente e admiradora do trabalho da professora Márcia Oliveira, anteriormente Pró-Reitora de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, professora Francisco Matos, antes Diretor de Pós-graduação, professora Kátia Xavier, ex-coordenadora do MPPEB e todo corpo docente que compôs o colegiado do mestrado ao longo desses anos.

É, sem sombra de dúvida, meu objetivo maior, reverenciar toda essa história e os profissionais que fundam o primeiro mestrado do Colégio Pedro II. Um sonho seguramente realizado junto a muitas mãos. História que se poderá deliciar o leitor ao longo das páginas desse livro que tem como função apresentar todo esse caminhar. O esforço do início,

o entendimento do diferencial do nosso corpo docente formado integralmente por pessoas que estão diretamente ligadas à educação básica. Que lecionam em suas turmas desde a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e Superior.

A verticalidade da instituição que compomos é um grande patrimônio e o que confere ao nosso mestrado uma especificidade ímpar entre as universidades e institutos que nos cercam. A formação docente oferecida aos nossos estudantes é construída dessa base de profissionais que mantém o contato direto e cotidiano com as práticas em Educação Básica, não como um passado longínquo de um histórico profissional, mas como realidade presente em seu cotidiano que une numa mesma semana essa verticalidade de modalidades de ensino na regência de suas turmas. As aulas do mestrado compostas integralmente por docentes, seja como alunos ou professores, se fundam nas trocas diretas de práticas pedagógicas onde todos, integralmente todos, têm histórias cotidianas para contar. Os exemplos são vivos e diários, a construção de saberes se dá em interação direta nas salas de aula da Educação Básica e do Ensino Superior, não só como laboratórios de aplicação do conhecimento construído nas aulas de mestrado, mas na consciência de que também lá, no chão da escola, se constrói conhecimento acadêmico de altíssima qualidade.

Nosso mestrado é ímpar não só por isso - e digo nosso com grande alegria em saber que, ao longo desses 10 anos, o Colégio Pedro II oferece aos seus estudantes uma formação docente totalmente gratuita, pública, democrática, laica e de grande qualidade. A formação docente oferecida pelo MPPEB prioriza a interdisciplinaridade e a visão multirreferenciada de educação e sociedade para pensar suas práticas pedagógicas. Como docente entusiasta que sou das concepções interdisciplinares que avançam na atualidade e fazem parte da essência do MPPEB, peço licença para citar o trecho do prefácio da Professora Márcia Oliveira, que, com honra sucedo e a quem agradeço pelo legado de uma Pró Reitoria que conta hoje com

3 mestrados e 15 cursos de especialização. Seu prefácio à publicação "Práticas Emergentes na Educação Básica: Experiências e Fundamentos", e-book publicado pela Imperial Editora, vinculada à Coordenadoria de Pesquisa da PROPGPEC, diz o seguinte sobre as práticas que fundam a essência interdisciplinar do MPPEB: "essa estratégia didática enseja um currículo multirreferenciado, que reflita a complexidade cotidiana e tenha espaço para a pluralidade cultural, a polifonia social, a diversidade e as cosmovisões de todos e cada um dos seres cognoscentes que habitam o espaço escolar"

Reforça-se aqui, por meio da formação docente, uma prática pedagógica, nosso ofício docente, que consiga traduzir a ampla diversidade existente no espaço escolar. Estudantes, servidores, profissionais da educação, todos que circulamos e fazemos parte de alguma forma da escola, como seres biopsicossociais, temos cor, gênero, sexualidades, visões de mundo, origens sócio-geográficas, regionalidades compondo essa realidade cultural ampla e plural que nossos currículos e nossas práticas precisam contemplar.

Encontros de realidades múltiplas e diversas nem sempre harmoniosos. Diríamos que na atualidade recente quase sempre conflituosos. Assim, os choques de diversidade constroem no ambiente escolar, espaços de racismo, preconceitos variados e discriminação, estimulados pelo crescimento de extrema direita no país e no mundo. Sou professora de História desde 1999. Nos últimos cinco anos estive como gestora na Direção Geral do Campus Engenho Novo II dessa instituição. Embora conhecedores da estrutura amplamente racista, sexista, misógina e LGBTfóbica que compõem o tecido mais profundo da sociedade brasileira, a vivência desses últimos anos nos traz uma realidade ainda mais assustadora. Somente no ano de 2022, o primeiro plenamente presencial após a pandemia, enfrentei como realidade na escola suásticas pintadas em salas de aula, ameaça de massacre escrita em banheiro depois descoberta como "brincadeira" de *tik tok*, afastamento de estudante por prática racista contra colega de turma em

rede social, ação misógina de responsável de aluno contra professora. E isso, citando alguns exemplos de um único campus de nossa instituição e sei que não estive só, dado o relato dos demais diretores. E tudo isso após longos dois anos de pandemia que, além dos mais de 600 mil mortos e a experiência tenebrosa do isolamento, parece nos ter levado também parte da humanidade que nos unia.

É esse o buraco atual que nos contempla. Como sair desse buraco? É uma pergunta constante que acomete a todos nós educadores. O crescimento da *cultura do ódio*, usando o termo de Peter Gay, que há tanto alimentamos. A saída segue sendo, sem dúvida, pelo progressismo e pela esquerda. Mas como? Qual? Embora um pouco mais aliviados após a eleição presidencial de outubro, não será, sem sombra de dúvida, suficiente. Por isso é preciso sempre louvar o esforço de um Mestrado Profissional que entende que a formação docente precisa se dar através de trocas e práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva interdisciplinar e multirreferenciada. Parte da saída é essa, o amplo investimento nacional na formação de professores. Investimento orçamentário, ainda muito aquém das necessidades educacionais, investimento tecnológico, humano, de força de trabalho. Porque a saída ou é pela educação, ou não será nenhuma. Portanto, a saída ou é pela formação dos profissionais da educação, ou não será.

A dura realidade atual prova que o MPPEB sempre esteve certo. A formação docente precisa passar pela perspectiva interdisciplinar, temas transversos em diálogo franco e aberto, currículos multirreferenciados, o olhar das periferias ao centro, uma visão decolonial da realidade. Uma proposta que reverencia o humano ancestral, africano, negro de realidade dura que para sobreviver tinha duas certezas diante da aridez da vida pré-histórica: só se sobrevive no coletivo, na proteção da vida em grupo e a partir do saber partilhado e horizontal do conhecimento adquirido empiricamente.

A divisão disciplinar estanque que a modernidade criou e a contemporaneidade insiste em conservar nos distancia como docentes, nos fragiliza como pesquisadores e não dá conta da realidade e dos desafios da atualidade. É preciso retomar aquilo que, segundo Margaret Mead, nos funda como civilização. É famosa a sua resposta ao estudante sobre qual teria sido o primeiro traço de civilização humana. Um fêmur curado, teria dito. Mas mais que isso, o tempo de cura do cuidado de um humano com o outro, o olhar empático que respeita as diferenças e compreende as mazelas nos iguala como humanos, o conhecimento cosmopolita e horizontal, não menos profundo ou complexo, mas interrelacional.

O entendimento que os corpos que coabitam no ambiente escolar, que estão em nossas salas de aula tantas vezes aprisionados por uma estrutura panóptica e repressora, dentro das concepções *foucaultianas* de prisão estrutural, tem cor, gênero, sexualidades, referências sócio-culturais múltiplas e nosso fazer pedagógico precisa dar conta disso. Para isso, precisamos pensar de modo interdisciplinar, em cosmovisão, atentos em nossa prática, às realidades sociais dos estudantes, unindo irremediavelmente teoria e prática. Para que as escolas possam ser, na visão de Rubens Alves, menos gaiolas aprisionadoras e mais ambientes de estímulo ao voo. Que sejamos, nós docentes, a partir de nossa contínua formação, no foco em nossas práticas que se alimentam com o conhecimento teórico interrelacional, impulsionadores do voo de nossos estudantes. Assim, como no sentido de educação dado por Paulo Freire, sejamos nós aqueles que colaboram com a construção de novas e modificadas pessoas, porque são elas, nós as pessoas, que mudamos o mundo.

Esse livro conta, portanto, mais que a história de um mestrado e seus caminhos. Conta a história de um sonho. Um sonho de educação. Sonho em que o imperial Colégio Pedro II, especializado em Educação Básica, segundo consta na constituição, entende que pode alçar novos e republicanos voos. Semana dessas, recebi duas professoras dos Anos Iniciais cam-

pus São Cristóvão I nos espaços da Pró-Reitoria com alguns de seus alunos. Tratava-se de um grupo de estudantes que objetivavam visitar as salas de aulas de suas professoras. Uma delas era aluna do MPPEB. Lembro com emoção de suas palavras ensinando aos meninos que o professor também estuda. E um deles perguntou, "então, não pára nunca". Olhamos uns para os outros, rimos e dissemos, não... não pára nunca.

Na simplicidade sofisticada de sua conclusão, nosso aluno do "Pedrinho" entendeu o sentido mais profundo do que faz esse mestrado. Faz com que não paremos nunca. Porque entende que o conjunto de seus docentes tem muito a dizer de suas práticas a demais profissionais espalhados pelas salas de aula das escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro. Entende que é preciso também ouvi-los para apreender suas diversidades e auxiliá-los a construir Produtos Educacionais inovadores e conectados com suas realidades. Trata-se, por fim, de uma história de 10 anos que aqui, em nome da Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, reverencio. Porque longe de uma história linear que delega ao passado um lugar de memória estanque, esses sonhos seguem vivos. Vivos no modo-contínuo de passado, presente e futuro. Vivos no encontro dos que aqui fundaram esse caminhar e que seguem juntos aos que abraçaram com afeto a empreitada desafiadora do futuro. Ou como nos ensina o poeta Drummond, "não nos afastemos, não nos afastemos muito. Vamos de mãos dadas."

Rio de Janeiro, 26 de novembro de 2023
Carolina Mary Medeiros
Pró-Reitora de Pós-graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura (PROPGPEC/CPII)

Tecendo memórias da constituição do MPPEB

CAPÍTULO 01

Dos primórdios do império à consolidação da pesquisa científica no séc. XXI

Um breve histórico do CPII e da criação do Programa de Residência Docente (PRD) e do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Flávia Vieira da Silva Amparo
Neide da Fonseca Parracho Sant'Anna
Vera Maria Ferreira Rodrigues

Dois séculos de Educação

> Orfanato humilde no início, modesto seminário em seguida, o colégio seria no Primeiro Reinado, no Segundo e na República, a glória de nosso ensino. Tudo o que há de mais ilustre na vida brasileira recebeu seu influxo e criou-se no seu espírito. Já escrevi noutro lugar que "assim como são inconfundíveis, na Inglaterra, os homens que estudaram em Oxford; na França, os que foram alunos de Stanislas e de Louis-le-Grand; no Brasil, os que tivemos a honra de passar pelo velho Pedro II, dali trouxemos o espírito da casa que é tendência democrática e gosto pelas ciências, vocação liberal e apreço pelas artes" (NAVA, 2000, p. 292).

O depoimento afetivo do escritor Pedro Nava acerca da sua experiência como aluno do Colégio Pedro II (CPII), em *Balão cativo*, é uma pequena mostra da relevância que a instituição imprimiu na formação de artistas, intelectuais e cientistas brasileiros em seus quase dois séculos de existência. Ao menos, se considerarmos unicamente a sua criação oficial, em 2 de dezembro de 1837, com o nome que veio a ficar conhecido o Imperial Colégio de Dom Pedro II.

O que o depoimento de Nava faz questão de revelar é uma história mais profunda e antiga da instituição, anterior à data oficial de fundação registrada no histórico pedriano. Vale lembrar que, desde 1739, funcionava no local o Colégio de Órfãos de São Pedro, posteriormente transformado em Seminário de São Joaquim, em 1766. Portanto, considerando a trajetória completa do CPII, sua vocação, desde sempre, foi a de educar, formar, acolher e, especialmente, transformar-se de acordo com as mudanças e exigências educacionais do país.

No século XIX, o Colégio abandonou a vertente confessional do antigo seminário para abraçar o projeto do Império recém-emancipado, que intencionava a consolidação da independência e a construção de um projeto nacionalista, de valorização da cultura e da história do Brasil. Com essa missão, o Império brasileiro buscava definir uma educação de jovens em que se privilegiava um ensino clássico aliado a uma formação mais moderna, que incluía disciplinas relacionadas ao contexto especificamente brasileiro. Nesse aspecto, o projeto nacional, que consolidou no Romantismo brasileiro o culto do amor à pátria, serviu também de modelo para construir as bases da instituição. Não à toa, o poeta Gonçalves Dias, conhecido autor romântico da "Canção do Exílio", seria o primeiro professor de História do Brasil do CPII, substituído em seguida, por outro ícone romântico, Joaquim Manuel de Macedo, autor do primeiro grande romance nacional intitulado "A moreninha". Esses literatos, no decorrer do século XIX, influenciaram uma geração de intelectuais que integraram o corpo discente da instituição, muitos dos que, anos mais tarde, se tornariam es-

critores e figuras políticas de renome, como Álvares de Azevedo e Joaquim Nabuco.

Após o advento da República, o CPII via-se novamente instado a se transformar conforme os anseios republicanos, sendo obrigado a mudar o nome, demasiadamente associado ao Império, para "Ginásio Nacional". Os desafios da nova República estavam relacionados à formação de indivíduos para a cidadania e para a tomada de decisões, num país que, no começo do Século XX, precisava definir seus rumos e construir uma mentalidade verdadeiramente democrática após os anos conflituosos do início da Primeira República. E foi um ex-aluno do Colégio, o Marechal Hermes da Fonseca, que recuperou afetivamente, ao se tornar presidente em 1911, o antigo nome de Pedro II, restabelecendo a tradição pedriana presente desde os primórdios de sua fundação.

A intenção aqui não é compor um perfil nostálgico e ufanista do CPII. Contudo, torna-se uma questão de extrema relevância destacar a vitalidade e a resistência da Instituição, num percurso de transformação e de fortalecimento, num Brasil em que se criou uma cultura do *bota-abaixo*, em que a renovação, sobretudo no campo educacional, significa quase sempre destruir as bases antigas para recomeçar do zero. Essa tendência de retrocessos e de recomeços, muitas vezes com a ideia de modernidade, acabou por extinguir muitas instituições tradicionais que fizeram parte da nossa história simplesmente por considerá-las ultrapassadas.

A contínua renovação do CPII sempre foi uma estratégia de sobrevivência que lhe permitiu tamanha vitalidade e longevidade. As contínuas transformações mantiveram acesa a chama do "espírito da casa", de que nos falou Nava, a mesma força que permitiu ao Colégio resistir às constantes ameaças a sua independência e a sua vocação democrática. Passados os terríveis anos de Chumbo e os contínuos ataques e sucateamento da Educação Pública que se seguiram, o CPII chegou ao século XXI como um sobrevivente.

Sem dúvida, os primeiros anos do presente século foram um retorno dos Anos Dourados do ensino federal, com verbas e investimentos vultosos na Educação e a expansão do CPII de uma forma extraordinária. Além da criação do segmento da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Técnico e Tecnológico e da Educação Especial, a instituição foi desafiada a despertar a sua vocação para a Pesquisa e a Pós-graduação.

Tornar-se um polo acadêmico e científico de formação de professores em nível de Pós-graduação, como resposta ao recém-criado Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PLAFOR) do Governo Federal, foi a proposta lançada ao Colégio no presente século. Seu maior desafio era também se integrar a uma rede de outras instituições federais do Brasil: a dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). O CPII, que ainda era visto numa situação isolada, como instituição federal do Rio sem associação a uma universidade, mudou seu estatuto para ganhar uma projeção nacional, para além da cidade do Rio de Janeiro, abrindo mais dois *campi* em cidades vizinhas, o de Niterói e o de Duque de Caxias.

A importância dessa nova transformação do CPII merece um registro adequado e detalhado, marcando as comemorações dos 10 anos da criação da Pesquisa e da Pós-graduação da Casa mostrando, mais uma vez, que os três séculos de história do Colégio Pedro II não arrefeceram o seu espírito de vitalidade e de inovação no campo educacional, político e social do Brasil.

As Primeiras Ideias

Ao longo da primeira década do corrente século, a Educação Básica era objeto de preocupação de organismos governamentais, nacionais e internacionais, de gestores dos diversos sistemas e também da própria comunidade escolar. A ineficiência da educação se refletia, claramente, nas desi-

gualdades sociais tão acentuadas no Brasil. Isso tudo motivou os esforços governamentais para mudanças nesta área, especialmente a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que teve como dois pilares a formação de professores, em suas variantes institucionais, e a valorização dos profissionais da Educação.

De fato, desde a década de 1990, o esforço pela diminuição dos índices de repetência e evasão escolar, bem como pela elevação da qualidade do desempenho dos estudantes nos sistemas de avaliação da educação básica, vinha dando origem a sucessivas tentativas de reestruturação política e pedagógica: a escolha de uma base nacional comum; a possibilidade da organização curricular por ciclos de aprendizagem; a ampliação do ensino fundamental para nove anos, da qual o CPII foi precursor, ao criar na década de 1980, as então denominadas Unidades Escolares de 1º Segmento do 1º Grau (atuais *campi* de Anos Iniciais do Ensino Fundamental) com cinco séries; a criação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Destacam-se aqui os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um conjunto de documentos que passaram a orientar a condução do processo ensino-aprendizagem, de maneira a torná-lo contextualizado e significativo, na busca por um tipo de formação básica que não se limitasse a simples reprodução dos conteúdos aprendidos. Os PCN passaram a indicar a importância da formação inicial e continuada dos professores, impondo a necessidade de uma atuação crítico-reflexiva para o docente.

A concretização dos ideais propostos para a educação básica dependia da articulação de saberes que permitissem ao profissional ir além da razão objetiva e identificar que problemas dificultavam ou impediam a obtenção de resultados de aprendizagem positivos. Por isso, a formação dos docentes precisava ser ampliada para capacitá-los a agir, mobilizando

saberes de diferentes naturezas para solucionar situações do cotidiano da aprendizagem, de modo a ter a prática como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento. Isto conduziu à ideia da formação continuada e da Pós-graduação voltada para a prática docente na educação básica.

Dados estatísticos e avaliações qualitativas extraídos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) evidenciaram que era preciso repensar as práticas pedagógicas nas séries fundamentais. Contudo, os alunos egressos do Colégio Pedro II tinham (e têm até hoje) ótimos resultados nas avaliações externas, em razão da boa formação recebida na instituição, o que sempre fez da instituição uma referência na educação pública.

Para oferecer os aportes metodológicos e tecnológicos que pudessem enfrentar os insatisfatórios índices brasileiros, apresentava-se o Colégio Pedro II, colégio público federal, que veio a construir ao longo dos anos um verdadeiro sistema educacional, composto por 14 *campi* situados em regiões diversas do estado do Rio de Janeiro, atendendo cerca de 13.000 alunos distribuídos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio. Essa estrutura estava consolidada na instituição na primeira década do século XXI, estando completamente voltada para a Educação Básica. Apesar de voltar-se unicamente para esse segmento de ensino, seu corpo docente, de cerca de mil professores, contava com respeitável formação acadêmica, tendo um número considerável de mestres e doutores em seus quadros.

A criação do Programa de Residência Docente e do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica no Colégio Pedro II passou a ser cogitada nesse contexto, para elevar a qualidade da formação dos professores e, consequentemente, melhorar a formação dos alunos. Além disso, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vinha se consolidando como um instrumento de acesso ao ensino superior, demandando

uma integração maior entre as áreas do currículo escolar, numa perspectiva interdisciplinar, a fim de oferecer novas perspectivas de formação aos indivíduos e de construir currículos mais flexíveis, com temas transversais que dialogassem com os que já compunham o núcleo comum.

O ano de 2009 foi o primeiro em que a Professora Vera Maria Rodrigues dirigiu integralmente o Colégio Pedro II, tendo em vista que foi eleita Diretora-Geral em junho de 2008, nomeada por Decreto Presidencial em 21 de agosto, empossada pelo Ministro Fernando Haddad sete dias após a publicação do decreto, entrando em efetivo exercício a partir de setembro de 2008.

Em 30 de janeiro de 2009, a Diretora-Geral foi recebida em audiência pelo Secretário Executivo do Ministério da Educação, José Henrique Paim Fernandes, ocasião em que foram apresentadas diversas demandas do Colégio que receberam pleno apoio da referida autoridade para o encaminhamento de solução para todas as questões. Dentre os assuntos apresentados pela diretora, um dos principais referia-se à atualização da legislação do Colégio Pedro II. Na ocasião, o Secretário informou que essa matéria teria que ser tratada diretamente com o Ministro. Assim, imediatamente, foi solicitado o agendamento de nova reunião.

Em 2 de março de 2009, ocorreu a reunião da Diretora-Geral com o Ministro da Educação, contando ainda com a participação do Secretário Executivo e do Secretário Executivo-Adjunto do MEC, ocasião em que a professora Vera Maria lhes expôs o plano para a reformulação da legislação institucional. O Ministro Fernando Haddad e seus colaboradores reafirmaram estar de acordo com as ações e prazos propostos.

Nessa mesma ocasião, o Ministro lançou um desafio ao Colégio Pedro II, em função da qualidade do trabalho desenvolvido pela instituição e dos resultados obtidos nesse segmento da educação brasileira, bem como pelo alto nível de seu corpo docente, como forma de disseminar a experiência

institucional: a criação de um Mestrado Profissional voltado para a Educação Básica. O desafio foi prontamente aceito, e a professora Vera Maria, tão logo retornou de Brasília, reuniu-se com sua equipe para tratar da proposta.

Poucos dias depois, o presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), professor Jorge Guimarães, reuniu-se no Colégio Pedro II com a Diretora-Geral e sua equipe, desejoso de conhecer melhor a instituição e apresentando-lhes algumas ideias referentes a mestrados profissionais. Iniciava-se, então, um percurso de muito trabalho que viria a culminar com a criação do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, em 2013.

Para que o projeto pudesse ser iniciado, a ideia da implantação de um curso de mestrado profissional voltado para a qualificação de professores da educação básica foi submetida à Congregação da Instituição e aprovada pela Resolução nº 10, de 7 de dezembro de 2009. Também foi aprovada pela Congregação a criação da Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação, institucionalizando a intenção da escola de oferecer esse nível de ensino.

Prosseguindo com a reestruturação administrativa, para atender às crescentes demandas, objetivou-se aproximar a estrutura do Colégio Pedro II da dos recém-criados Institutos Federais, com vistas à futura organização institucional. Assim, quando viesse a ser aprovada a nova lei para a instituição, poder-se-ia atender à ampliação do espectro de abrangência do trabalho pedagógico desenvolvido pelo Colégio, criando-se, além da Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação[1] (COLÉGIO PEDRO II, 2010a, p. 56), a Diretoria de Extensão e Cultura[2] (COLÉGIO PEDRO II, 2010a, p.57), e a Assessoria de Desenvolvimento Institucional[3] (COLÉGIO PEDRO II, 2010b).

[1] Portaria nº 515, de 16 de março de 2010 – FACTA Nº 317, de Março de 2010, p. 56.
[2] Portaria nº 516, de 16 de março de 2010 – FACTA Nº 317, de Março de 2010, p. 57.
[3] Portaria nº 387, de 1º de março de 2010 – FACTA Nº 319, de Maio de 2010, p.

Desde sua criação, a Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação (DPPG) passou a coordenar todas as funções relativas ao registro, acompanhamento e promoção de pesquisa e Pós-graduação no Colégio Pedro II. Sua direção foi confiada à professora Neide da Fonseca Parracho Sant'Anna, que havia sido a última Chefe da Seção de Pesquisa, Extensão e Cultura da Secretaria de Ensino. A professora passou a participar do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação (FORPOG) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

Dentre as atividades desenvolvidas no ano de 2011, destacaram-se: estruturação administrativa da DPPG; análise e registro de projetos de pesquisa realizados no e sobre o CPII; seleção para aquisição de livros e periódicos para o acervo da biblioteca da Pós-graduação; providências para o livre acesso do CPII ao Portal de Periódicos da CAPES, e desenvolvimento do projeto de mestrado para submissão à CAPES.

A partir da equiparação do Colégio Pedro II aos Institutos Federais, pela Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012, a Diretoria foi transformada em Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, à qual coube planejar, coordenar, fomentar e acompanhar as atividades e políticas de pesquisa e Pós-graduação, integradas ao ensino e à extensão, bem como promover ações de estímulo à pesquisa, ciência, tecnologia e propriedade intelectual. Assim, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação passou a ser o órgão responsável por promover a integração de ações de pesquisa com o ensino, como também elaborar e coordenar a política de Pós-graduação no Colégio Pedro II.

A institucionalização dessas atividades na Pró-Reitoria conduziu à consolidação da Pesquisa no Colégio Pedro II, mediante a institucionalização do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) e do Programa de Residência Docente (PRD), cujo eixo norteador e a área de concentração passaram a ser a docência na educação básica. A criação do

---

27 e 28.

conjunto formado pelo Programa de Residência Docente e o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica constituiu um ambiente de investigação acadêmica voltado para a prática. Nesse sentido, o próprio envolvimento do Corpo Docente do Colégio nos dois programas representou a melhoria da qualidade de ensino dentro do próprio Colégio.

Assim como Nóvoa (2013) propõe um aprendizado a partir de dentro, ou seja, advindo do próprio campo profissional, mostrando a relevância de professores poderem aprender com seus pares mais experientes, a experiência do Mestrado Profissional do CPII tornou-se uma proposta não só inovadora como também transformadora. Primeiramente, permitiu que professores tanto do corpo discente quanto do docente, com formações e vivências distintas, passassem a dialogar, numa perspectiva interdisciplinar, sobre aspectos desafiadores da Educação Básica, em seus diversos segmentos, disciplinas e níveis. Outro aspecto relevante era que todo o corpo docente da Instituição continuava vinculado e atuante na Educação Básica, de modo que as discussões vinham sempre do chão de sala de aula, aproximando docentes e discentes do Programa de discussões atualizadas e pertinentes ao campo profissional.

Criação do Programa de Residência Docente

Em junho de 2010, o Diretor de Educação Básica Presencial da CAPES, professor João Carlos Teatini de Souza Clímaco, solicitou uma reunião com a Diretora-Geral do Colégio Pedro II, sem adiantar o assunto que seria tratado. A Diretora-Geral convidou para participar dessa reunião, além das professoras Neide Parracho Sant'Anna e Sílvia Becher, a Diretora de Ensino, professora Anna Cristina Cardozo da Fonseca e a chefe do Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica da Diretoria de Ensino (SESOP), professora Carmem Luísa B. de Andrade da Costa.

O professor Teatini expôs ao grupo, então, o seu interesse na colaboração do Colégio Pedro II para desenvolver um trabalho com professores que contassem com até três anos de formados e estivessem atuando em escolas de rede pública municipal ou estadual, preferencialmente, visando aprimorar em sala de aula a formação recebida por esse professor no curso de licenciatura, uma vez que o corpo docente do Colégio Pedro II apresentava alto nível acadêmico.

A professora Vera Maria se sensibilizou com o pedido e delegou à equipe da DPPG, presente à reunião, a tarefa de elaborar o projeto. Face às características da proposta e do público-alvo, sugeriu a denominação de Residência Docente, em uma analogia com a Residência Médica.

Consciente do grande fosso que há na transição de aluno universitário para professor principiante em sala de aula, o grupo se reuniu naquela mesma tarde, e, a partir daí, teve início a elaboração do Programa de Residência Docente (PRD). A criação do PRD, em 2012, teve por objetivo aprimorar a formação do professor da Educação Básica, oferecendo um programa de formação continuada, através do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, visando complementar a educação recebida na instituição de origem com a vivência em ambiente escolar de reconhecida excelência e, em última análise, contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica .

O Programa de Residência Docente (PRD) do Colégio Pedro II, criado um ano antes do MPPEB, aliou a possibilidade de fomento da CAPES com a disposição e inovação que o CPII poderia proporcionar para promover uma formação que contribuísse, a exemplo da Residência Médica, com a qualificação de docentes recém-formados.

O PRD teve seu foco principal no desenvolvimento da autonomia, na produção e na aplicação de estratégias didáticas, na internalização de preceitos e normas éticas e no estímulo à reflexão crítica sobre a ação docente. Assim, foi concebido

com o propósito de aliar pesquisa, teoria e prática para que o profissional do magistério recém-formado encontrasse mais subsídios para o exercício de sua docência com maior qualificação e segurança.

A ideia central desse Projeto, bem como a sua nomenclatura, se coadunava com a proposta do Governo Federal de um "Programa de Especialização em Licenciatura, com estágio Supervisionado em regime de Residência para Recém-licenciados", proposto no âmbito do Pró-Docência em 2004, com o objetivo de construir um programa para professores nos moldes da Residência Médica. Tal programa não chegou a ser implantado à época pelo Ministério da Educação.

O Colégio Pedro II, ao criar o PRD, pretendia cumprir de forma mais abrangente o seu papel como instituição federal de referência na educação básica, ampliando seu escopo de influência com ações na formação complementar de profissionais que atuavam ou viriam a atuar nos diferentes sistemas educacionais. O público-alvo era constituído por licenciados com até três anos de conclusão do curso de licenciatura plena, em qualquer das áreas/disciplinas oferecidas na educação básica, do 1º ano do ensino fundamental à 3ª série do Ensino Médio.

Pareando o recém-formado com um preceptor experiente e de elevada qualificação ética e profissional, a Residência Docente tinha o objetivo de dar ao recém-licenciado uma formação complementar em questões de ensino da área/disciplina e em aspectos da vida escolar, integrando-o ao cotidiano da escola. Tinha o intuito também de se tornar uma experiência profissional que possibilitaria o acompanhamento de ações pedagógicas sob orientação de professores integrantes do quadro permanente do Colégio Pedro II, o desenvolvimento da autonomia na produção e aplicação de estratégias didáticas, a internalização de preceitos e normas éticas e o estímulo à reflexão crítica sobre a ação docente, de modo que o novo profissional do magistério acumule subsídios para o exercício de sua docência com maior qualificação.

A duração prevista para o PRD foi a de um ano letivo (de fevereiro a dezembro), devendo o residente-docente cumprir o mínimo de 500 horas de atividades, recebendo subsídio da CAPES (bolsa) para auxiliá-lo no período de formação. O PRD no Colégio Pedro II foi apresentado no âmbito de Projetos Especiais de Apoio à Atualização de Professores em Áreas Específicas do Currículo de Educação Básica e foi aprovado pela CAPES[4] (BRASIL, 2011).

O Colégio Pedro II passou a certificar os professores residentes que cumpriam todas as atividades previstas com o título de *Especialistas em Docência do Ensino Básico* na sua disciplina específica de atuação (*Lato Sensu),* com características diferenciadas dos cursos de Especialização tradicionais, por não se restringir ao oferecimento de disciplinas ou módulos em que os professores ministram aulas e alunos apenas as assistem. A proposta do PRD era de engajamento e ação *in situ* como instrumento de aprendizagem.

Com vistas a divulgar o Programa mais efetivamente para o seu público-alvo, foram estabelecidos convênios com as Secretarias de Educação do Estado e do Município do Rio de Janeiro, que divulgaram o Programa nas suas respectivas redes, com suas normas e exigências, e nos encaminharam os professores interessados em participar desse novo projeto como residentes - professores em processo de formação continuada. Por outro lado, professores do Colégio Pedro II foram selecionados nos diversos Departamentos Pedagógicos com inserção no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, dentro de critérios internos que valorizavam a experiência profissional de qualidade em suas diversas facetas, para que atuassem como professores supervisores, ou mentores dos residentes participantes, e coordenadores de área de ensino, aliando os Departamentos interessados com a demanda das redes públicas consultadas.

---

[4] Diário Oficial da União, de 25 de outubro de 2011, Portaria nº 206, de 21 de outubro de 2011.

É importante salientar que, inicialmente, as linhas gerais do Programa foram traçadas em conjunto com os Departamentos Pedagógicos do Colégio Pedro II, incluindo a seleção dos docentes do CPII que assumiriam as funções de Coordenadores de Área e de Supervisores. O envolvimento dos Departamentos se justificou pela necessidade de integração das atividades do PRD às ações regulares do dia a dia do processo de ensino aprendizagem realizado nos diferentes *campi* e segmentos do sistema escolar CPII.

Em 5 de maio de 2012, as atividades do PRD foram iniciadas no Complexo Escolar São Cristóvão, reunindo um supervisor-geral, treze professores supervisores do Colégio Pedro II e sessenta e oito professores residentes em atividade nas redes públicas estadual e municipal, que contavam com até três anos de formados. O PRD tornou-se um dos programas de referência para a CAPES e para o Colégio Pedro II, tendo se firmado e passado a integrar definitivamente a estrutura institucional.

Criação do Mestrado em Práticas de Educação Básica

A partir da reunião com o Presidente da CAPES, em março de 2009, no Colégio, como foi narrada anteriormente, solicitou-se um levantamento dos professores da instituição que tivessem títulos de mestrado ou doutorado, com indicação de suas áreas de atuação e os focos de suas dissertações e teses. No final de abril de 2009, o Colégio Pedro II atendeu à solicitação enviando documento com essas informações. Naquela ocasião, a instituição contava ao todo com sessenta e sete doutores e trezentos e quarenta e quatro mestres.

Posteriormente, a Direção-Geral do Colégio Pedro II foi convidada para uma reunião com o presidente da CAPES, professor Jorge Guimarães, e demais diretores, em especial com o professor João Carlos Teatini, bem como a participar de um seminário internacional, em Brasília, promovido por

esse órgão, no qual foi apresentada uma experiência sobre mestrados profissionais na área de ensino, desenvolvida na Inglaterra.

A Direção-Geral entendia que responder a esse desafio podia ser uma forma de fortalecer o Colégio Pedro II em nível nacional, valorizá-lo perante as instâncias superiores e os órgãos financiadores de pesquisa, além de poder trazer outros benefícios à instituição. Desse modo, o Colégio Pedro II se qualificava para receber financiamentos e incentivos diversos para atividades de pesquisa e extensão, advindos através de editais de fomento disponíveis para instituições que promovem pesquisa (especialmente em programas de pós-graduação). Esses editais ou verbas específicas atendiam a: bolsas para professores e subsídios para pesquisa; ações de divulgação científica; aquisição de recursos bibliográficos e multimidiáticos, acesso ao portal CAPES de periódicos, e projetos de chamada pública destinados à infraestrutura de pesquisa.

Os editais destinados a investimentos em infraestrutura permitiam, por exemplo, equipar laboratórios, fazer a manutenção de espaços físicos específicos, equipar salas de aula especiais e programar as condições necessárias para sustentar outras atividades de desenvolvimento acadêmico e científico da instituição. Como benefício direto, destacava-se a possibilidade de os professores do Colégio Pedro II se envolverem em atividades tais como orientação de licenciandos e de recém-formados – como no Programa de Residência Docente, que estava sendo idealizado.

Ressalte-se também a possibilidade para que os alunos de Ensino Médio participassem de Programas de Iniciação Científica Júnior. Por meio da implementação de um programa de Pós-graduação, havia a oportunidade de institucionalização das pesquisas e cadastramento no banco de grupos de pesquisa da plataforma Lattes – o que reverteria em incentivo à difusão dos pesquisadores internos e de suas produções.

Para a elaboração do projeto do curso, foi designada a professora Neide da Fonseca Parracho Sant'Anna que, por sua vez, convidou os professores Sílvia Beatriz Alexandra Becher da Costa e Francisco Roberto Pinto Mattos para integrarem a equipe de elaboração, escolhidos por suas qualificações acadêmicas, experiência com montagem de projetos acadêmicos diversos, consultorias de formação de professores e participação em programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* em outras instituições.

Durante alguns meses a equipe realizou estudos e consultas a professores do Colégio e de instituições de ensino superior diversas como também fez contatos com consultores da CAPES, com vistas a reunir subsídios para montagem do projeto inicial, ao mesmo tempo em que analisava as normas e procedimentos a serem cumpridos para o encaminhamento oficial do projeto a CAPES.

Enquanto se aguardava a abertura do edital de Aplicativo para Propostas de Cursos Novos (APCN) específico para mestrado profissional, a equipe deu andamento à elaboração do projeto do curso. Uma de suas importantes ações foi fazer uma chamada a todos os Departamentos Pedagógicos do Colégio Pedro II, através de divulgação no Conselho Pedagógico e memorando dirigido aos Chefes de Departamento, para que fosse informado a seus professores doutores a oportunidade de responder à sondagem inicial de participação no projeto. As propostas deveriam incluir dados relacionados ao assunto de suas pesquisas de doutoramento, informações sobre as contribuições de suas experiências acadêmicas para um curso com foco na formação de professores para o ensino básico e propostas de disciplinas para integrarem o currículo do programa de pós-graduação.

A partir da análise dos materiais enviados, foi selecionado um grupo inicial de seis professores do CPII cujas propostas se mostraram mais compatíveis com o foco do projeto elaborado e que atendiam aos critérios definidos pela CAPES para

programas de pós-graduação. Eles foram solicitados a colaborar na construção das linhas mestras do projeto – a definição das linhas de pesquisa a serem desenvolvidas, os projetos de pesquisa a serem implantados e o conjunto das disciplinas a serem oferecidas (incluindo formatação das ementas e indicação de bibliografias) – bem como a atualizarem seus currículos na plataforma Lattes, o que contribuiu para a construção do projeto submetido ao APCN.

Como dito, foram seis os docentes do CPII que integraram essa primeira chamada e constituíram a comissão de elaboração do projeto inicial que seria submetido à CAPES: as professoras Adriana Maria de Freitas, Alda Maria Coimbra, Ana Cristina Viegas, Andrea Castro, Christine Sertã e Flávia Amparo. A esse grupo, vieram se juntar, posteriormente, outros docentes, como as professoras Kátia Xavier, Esther Kuperman e Vera Bogéa, que também trouxeram suas contribuições ao projeto.

A estrutura do projeto, portanto, concebia o mestrado profissional a partir de uma fundamentação teórica que precisava, necessariamente, voltar-se para as aplicações práticas em campo. Neste sentido, a atenção se voltava à formação de docentes, também pesquisadores que pudessem contribuir com a oferta de práticas curriculares e produtos que se enriquecem a partir das experiências pedagógicas de sala de aula. Então, o que se esperava do aluno do Programa, ao final de seu curso, era uma produção que demonstrasse domínio do objeto de estudo relacionado a estudos de casos, desenvolvimento ou descrição sobre usos de materiais didáticos, tecnologias e *softwares*, sempre fruto de pesquisas sobre novas metodologias e práticas didáticas desenvolvidas para o Ensino Básico e experimentadas em contextos reais e diversificados dos sistemas escolares brasileiros.

A finalidade de atender, com um programa desta natureza, à demanda especial desse segmento educacional situa a proposta de criação do Mestrado em Práticas de Educação Básica

do Colégio Pedro II em consonância com os parâmetros do mestrado profissional. Encontram-se contemplados todos os objetivos específicos de curso de mestrado profissional, em especial o de formar e capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando a atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho.

O público-alvo principal deste mestrado sempre foi o professor da rede pública que sente a necessidade de aprimorar sua formação sem desligar-se da sala de aula, equilibrando conhecimentos teóricos com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e produção de materiais, de modo a contribuir diretamente para sua atividade e a obtenção de bons resultados para os alunos, não em termos de escores ou avaliações internas, mas em termos de funcionalidade e desenvolvimento cognitivo para realização pessoal, profissional e cidadã.

Para tal, o curso foi constituído com uma estrutura em que era imperiosa a permanência do professor em sala de aula durante todo o período de sua qualificação, sendo assim um programa de formação em serviço e para serviço. Por ser o foco principal o professor da rede pública, o Colégio Pedro II buscou a colaboração da CAPES e das agências de fomento estaduais. Buscou, também, as redes públicas de educação, para divulgação e incentivo à participação da população-alvo do Projeto.

Também vieram a se unir ao projeto alguns professores de outras instituições de ensino superior que se comprometeram a apoiá-lo e subscrevê-lo enquanto colaboradores – o que respondia a critérios de avaliação da CAPES para projetos mais qualificados. Também foram iniciados contatos para parcerias com instituições estrangeiras de renome, como a Universidade de Tsukuba – Japão, em conjunto com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para o desenvolvimento de pesquisas interinstitucionais.

Ao montar o projeto, foi preciso atender a critérios da CAPES em outras esferas, tais como os que apontavam para a existência de infraestrutura que oferecesse condições viáveis à existência do programa de pós-graduação – como espaço físico, acesso a recursos bibliográficos e acesso à tecnologia. Para tal, foi feito um projeto arquitetônico de modo a criar um espaço físico que atendesse às especificidades de um curso de pós-graduação e assinado um convênio com a UFRJ para que a comunidade do mestrado profissional (em primeira instância) tivesse acesso às bibliotecas do Instituto de Matemática, da Faculdade de Educação e da Faculdade de Letras.

O projeto do curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II foi submetido pelas vias oficiais dentro do prazo regulamentar, 30 de abril de 2010. Essa primeira versão não foi aceita integralmente. Contudo, a equipe não esmoreceu. Procedeu à análise do documento de avaliação, modificou os aspectos que foram questionados pelos avaliadores e apresentou o projeto reformulado em 2011.

A equipe de professores desenvolveu várias atividades e preparou os materiais necessários à implantação de fato: a construção dos projetos de pesquisa, a elaboração de normas complementares detalhando os princípios delineados no projeto entregue, como por exemplo, o Edital de Seleção, as Normas de Entrada e Permanência de professores no programa de pós-graduação (baseadas nos critérios CAPES), bem como material de divulgação do curso para a comunidade em geral – e a página *web* específica do programa.

O Colégio Pedro II, ao longo do tempo, tem tido o entendimento de que seu corpo docente é único, independente do segmento em que o professor atua. Assim, os professores do mestrado profissional não seriam exclusivos do programa de pós-graduação. Era importante que houvesse a integração do mestrado profissional com o ensino básico para que se realizasse a proposta ideacional do projeto, ou seja, a integração entre teoria e prática. Inclusive, outros professores que, no

momento, não estivessem diretamente envolvidos com o mestrado profissional, ministrando aulas, poderiam participar dos grupos de pesquisa, contribuindo para o fomento e a publicação de resultados e de materiais didáticos que tivessem a instituição como *lócus* didático. O projeto também previa a organização de oficinas pedagógicas que poderiam ser ministradas por professores que não faziam parte diretamente do mestrado profissional, na ocasião, mas que seriam convidados a ministrá-las.

O estudo para criação de novos cargos docentes e técnico-administrativos para o Colégio Pedro II, apresentado ao MEC em 2010, contemplou a previsão de novas vagas para o quadro docente efetivo, em função da abertura do curso de mestrado profissional, para fazer frente ao deslocamento de parte da carga horária dos professores que atuariam nesse novo curso. Cumpre esclarecer que não haveria concurso específico para professor desse segmento.

Era importante que a comunidade escolar entendesse a relevância do Colégio Pedro II passar a ter uma atuação também na pós-graduação. Isso dignificaria a instituição, reforçaria a valorização que as comunidades acadêmica, científica e política lhe atribuíam e enraizaria ainda mais a qualidade de seu ensino em diversos segmentos. A natureza e a característica do Colégio Pedro II não se alteraram – foi o reconhecimento da instituição como centro de referência da educação básica brasileira que a qualificou a oferecer o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, que seria de pequeno escopo em termos do tamanho dos seus corpos docente e discente, porém de grande significado para a comunidade acadêmica nacional e para a sociedade.

Em sua reunião de 28 de junho de 2012, o Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) recomendou o curso, atribuindo-lhe a nota três[5]. A partir dessa data, o Colé-

[5] CAPES, OFÍCIO Nº 10-4/2012/CTC/CAAIV/CGAA/DAV/CAPES. (Logo na primeira avaliação subsequente o programa seria promovido do nível 3 ao nível 4.)

gio Pedro II teve seu primeiro curso de Mestrado Profissional aprovado pela CAPES. Dessa forma, a instituição passou a contribuir diretamente para a formação de professores que atuariam na educação básica, projeto do governo federal que se encontrava em franca expansão, dada a necessidade de uma formação que tivesse impacto diretos no campo profissional. Claro estava que a implantação de um curso dessa natureza levaria à necessidade de expansão de projetos de pesquisa e de extensão na instituição.

Em 2 de dezembro de 2012, data em que o Colégio Pedro II celebrava seu 175º aniversário, foi realizada a prova escrita dos candidatos ao MPPEB, dando início ao processo de seleção da primeira turma do Mestrado Profissional. A aula inaugural ocorreu na manhã do dia 1º de abril de 2013, no auditório da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Após pronunciamentos da Reitora, professora Vera Maria Ferreira Rodrigues e da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-graduação, professora Neide da Fonseca Parracho Sant´Anna, foi feita uma apresentação do curso pela primeira coordenadora do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, professora Sílvia Becher. Em seguida, o coordenador adjunto do Mestrado Profissional, professor Francisco Roberto Mattos, procedeu à apresentação do palestrante professor doutor Carlos Eduardo Magalhães de Aguiar.

Estiveram presentes, além de Chefes de Departamentos Pedagógicos, Diretores-Gerais de *Campi* e novos alunos, as professoras Lilian Nasser e Lúcia Tinoco, da Universidade Federal do Rio de Janeiro; as professoras Gilda de La Roque Palis, Maria Apparecida Campos Mamede Neve, Menga Lüdke e Isabel Alice Oswaldo Monteiro Lelis, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; a professora Estela Kaufman Fainguelernt; o professor Marcelo Viana, Vice Presidente da Sociedade Brasileira de Matemática; a professora Trícia Lima, da Secretaria Estadual de Educação; os professores Sonia Mercadante e José Guilherme, da Secretaria Municipal de Educação, e a professora Mila Molina, da Fundação Lemann.

Esse primeiro evento oficial do MPPEB abriu oficialmente a Pós-graduação stricto-sensu no CPII, que, nesses dez anos de funcionamento, só veio a reforçar sua missão transforma-

dora de aperfeiçoamento da educação, de formação de professores e de construção de propostas inovadoras de ensino-aprendizagem, amplamente aplicadas em sala de aula e com resultados que já se tornaram objeto de pesquisa de doutorado em outras instituições do país. Além dos Produtos Educacionais, que vieram a se constituir como materiais replicados e replicáveis no campo pedagógico, a ampliação da pesquisa científica e da produção docente da instituição atingiu níveis de alta qualidade, incrementando a pesquisa dentro e fora dos muros do Colégio Pedro II.

Conclusão

Ainda há muitos desafios para o CPII nesse presente século, incluindo a criação de um Programa de Doutorado Profissional que, sem dúvida, será a próxima etapa que a atual gestão pretende levar a êxito.

Afora as conquistas futuras, os desafios recentes da instituição colocaram à prova sua capacidade de resistência e resiliência nos últimos quatro anos, em que pesaram profundamente não apenas o período de isolamento social, em decorrência da pandemia de covid-19, que teve imenso impacto e efeitos drásticos no meio educacional brasileiro, como também as constantes perseguições políticas que o CPII precisou enfrentar. Entre 2018 e 2022, ocorreram ataques ao sistema público de educação, à liberdade de cátedra dos docentes e à vocação democrática que a instituição tanto se esforçou para construir ao longo de sua existência.

Sem dúvida, o fato de o Colégio estar equiparado aos Institutos Federais fez com que ele se fortalecesse, ao integrar-se a um coletivo nacional, diante das muitas tentativas de dissolução de seus projetos e de suas propostas inclusivas de ensino durante esse período tão sombrio para a educação brasileira.

A instituição prosseguiu combatendo um outro tipo de epidemia: a da ignorância, a da barbárie e a da exclusão. Na sua nova missão formadora de formadores – os docentes –

vêm construindo um diálogo fértil entre pares, de modo a pensar em perspectivas decoloniais de ensino, em formas de autorregulação de aprendizagem, em recursos de mediação para alunos com deficiência e em perspectivas de respeito às diferenças e à diversidade. Além disso, o CPII tem investido em uma educação para a paz, na construção de propostas de educação e de materiais didáticos inovadores, em estudos que propõem novos letramentos e novos olhares para um novo mundo, que ainda precisa atender a inúmeros desafios futuros.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Portaria CAPES nº 206 de 21 de outubro de 2011. **Diário Oficial da União**, 25 out. 2011.

CAPES. **Ofício** N° 10-4/2012/CTC/CAAIV/CGAA/DAV/CAPES.

COLÉGIO PEDRO II. **FACTA**-Boletim Oficial da Autarquia, Nº 317, 2010a, p.56-57.

_____. **FACTA**-Boletim Oficial da Autarquia, Nº 319, 2010, p.27-28.

NAVA, P. **Balão cativo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In*: GATTI, B. *et al*. (Orgs). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SANT'ANNA, N. F. P. MATTOS, F. R. P. COSTA, C. S. Continuing Education for Teachers in the Teaching Residency Program at Colégio Pedro II in Brazil, 2017. **Creative Education**, [S. l.], 8, p. 1173-1192.

SANTOS, B. B. M. dos. *et al*. **Memória Histórica do Colégio Pedro II:** 180 anos de história na educação do Brasil. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018.

CAPÍTULO 02

A primeira década da construção da pós-graduação no colégio Pedro II
O MPPEB sob as lentes dos resultados das avaliações da CAPES

Kátia Regina Xavier da Silva
Christine Sertã Costa
Francisco Roberto Pinto Mattos

Introdução

Este texto reflete sobre a trajetória do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII), tendo como base dados enviados para o Sistema de Coleta de informações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao longo dos dez anos de existência do Curso. Os registros realizados traduzem a identidade e guardam a memória daquilo que foi produzido ao longo da existência do programa.

A partir de 2013, ano que coincide com o ingresso da primeira turma do MPPEB-CPII, os programas de Pós-graduação passaram a informar dados dos docentes, dos discentes e da produção acadêmica na Plataforma Sucupira[1] e anualmente

[1] Sistema de coleta de informações, análises e avaliações a serem utilizadas como base padronizadora do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) brasileira.

atualizam essas informações para, ao final de quatro anos, terem suas avaliações consolidadas pela CAPES, por meio de um conceito que vai de 1 até 5 (para Programas que só oferecem o curso de Mestrado) e até 7 (para os Programas reconhecidos como tendo alto padrão de desempenho e que têm também o Doutorado).

O MPPEB-CPII está passando pelo seu terceiro ciclo avaliativo, que culmina em 2024. No primeiro ciclo avaliativo (2013-2016) o curso obteve nota 4, o que representou um feito para um curso novo e em uma instituição que iniciava a implementação da Pós-graduação. Esta nota foi mantida no segundo ciclo avaliativo (2017-2020), evidenciando o movimento constante de aprimoramento do curso, a busca por atender aos requisitos exigidos a um programa de Pós-Graduação de qualidade e o comprometimento de toda a equipe envolvida com esses objetivos.

Os relatórios enviados ao Sistema Coleta CAPES (módulo dentro da Plataforma Sucupira) representam uma fotografia do Programa e registram inúmeros aspectos relacionados à identidade do curso. Escolhemos alguns aspectos a serem destacados e refletidos nesse texto, a saber: a atratividade do Programa, indicada pelo número de inscritos ao longo dos anos; duas experiências de inovação que refletem o empenho do curso em promover a articulação entre teorias e práticas ao longo da formação; e o impacto do curso na atividade profissional, na perspectiva de seus estudantes egressos.

Um aspecto a destacar sobre a atratividade que o MPPEB-CPII exerce sobre o nosso público-alvo é a busca pela *expertise* do Colégio Pedro II em oferecer uma Educação Básica de qualidade. Já reconhecemos essa expectativa nos candidatos durante o processo de seleção e no desenvolvimento do curso. E a permanência de uma grande demanda por parte dos professores das diversas redes de ensino, públicas e privadas, é uma constatação que o MPPEB-CPII tem atendido a essa expectativa.

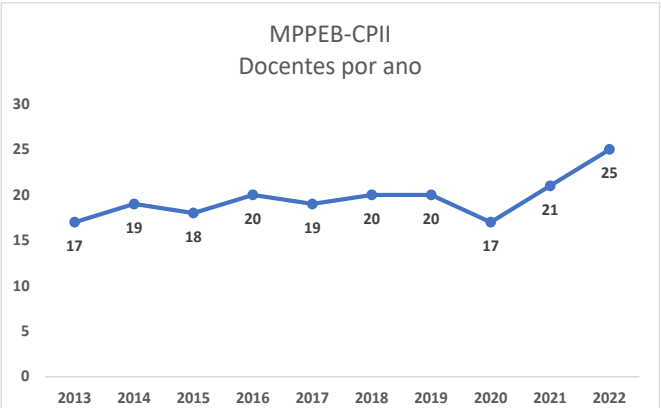
Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Plataforma_Sucupira

A Construção

Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
(Construção, Chico Buarque)

O MPPEB-CPII começou a escrever sua história de efetiva contribuição com a formação docente em 2013, embora, desde 2010, sua concepção tenha sido pesquisada, elaborada e inicialmente desenhada. A primeira turma recebeu 11 alunos e foi caracterizada por muitas trocas, muita parceria, muito aprendizado e muito afeto, marcas que se fortificaram a cada nova turma. Naquele momento o programa contava com 17 docentes, 14 permanentes e 3 colaboradores, e funcionários que, em trabalho constante e conjunto, escreveram as primeiras páginas dessa narrativa. Conforme demonstra o Painel de Dados do Observatório da Pós-graduação (figura 1) no período de 2013 a 2022, há um equilíbrio entre o número de docentes do sexo masculino e do sexo feminino, com predominância de mulheres. Ao longo dos anos, em função do número de estudantes matriculados, houve variação no quantitativo de docentes que, em 2023 conta com 23 docentes, sendo 13 mulheres.

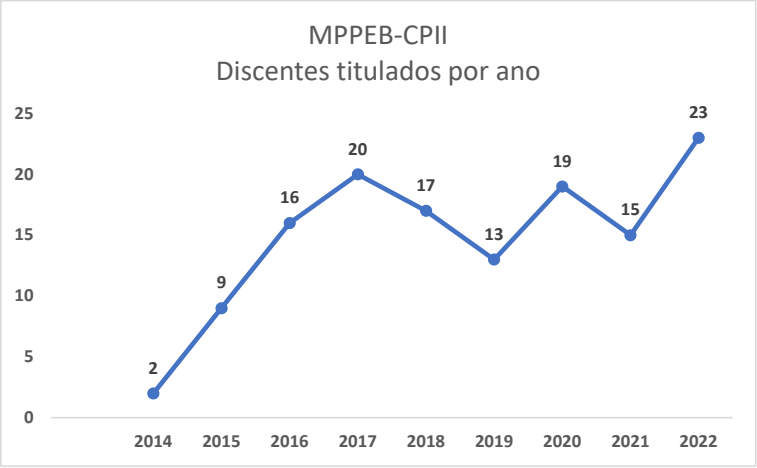
Figura 1: Número de docentes no MPPEB-CPII de 2013 a 2022



Fonte: Plataforma Sucupira/Observatório da Pós-graduação: http://sucupira-beta.capes.gov.br/

De 2013 até novembro de 2023 temos 135 mestres titulados e muitas páginas já escritas. É possível verificar, a partir das informações extraídas do Painel de Dados do Observatório da Pós-graduação, que o número de matriculados vem crescendo desde a criação do curso. O programa está consolidado e segue contribuindo com a formação docente, mas atento a sua própria qualificação e renovação.

Figura 2: Titulados no MPPEB-CPII de 2013 a 2022



Fonte: Plataforma Sucupira/Observatório da Pós-graduação: http://sucupira-beta.capes.gov.br/

Num processo constante de busca pelo diálogo entre pesquisa e prática, nossos mestres recém-formados dividem sua formação multiplicando seus saberes com outros professores que, por sua vez, transformam o fazer docente nas suas salas de aulas. Essa rede de colaboração e desenvolvimento em prol de uma educação mais autônoma, mais crítica e mais democrática é a nossa constante construção. E assim, cumprimos bem uma meta importante estabelecida pelo Sistema Nacional de Pós-graduação que é realizar uma efetiva inserção social associada à difusão dos saberes acadêmicos desenvolvidos em um Programa de Pós-graduação.

O Caminho

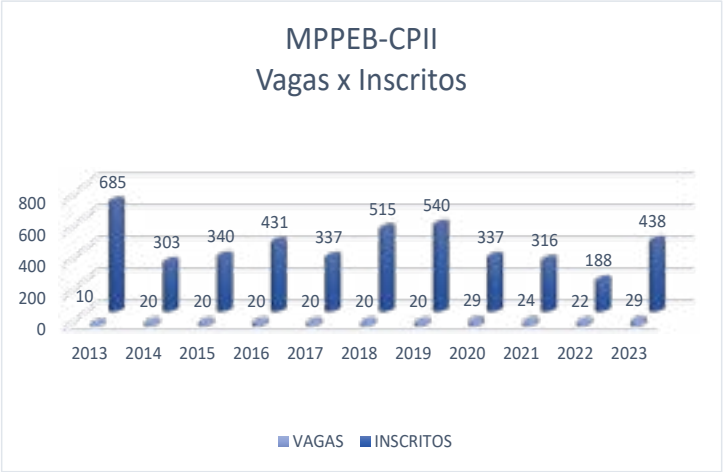
Quero ver você voando, quero ouvir você cantando
Quero paz no coração
(Canta Coração, Geraldo Azevedo)

A reflexão teoricamente fundamentada e metodologicamente orientada para as práticas de sala de aula há tempos se configura como uma lacuna na formação dos professores. A problemática da dicotomia teoria-prática durante os ciclos de formação inicial e continuada e a crítica acerca da pesquisa científica feita por professores que atuam na Educação Básica ainda perduram, embora venham arrefecendo, na medida em que as produções oriundas de Mestrados Profissionais em Ensino vêm ganhando lugar de destaque na produção acadêmica.

Os Programas profissionais vêm cumprindo um importante papel ao permitir de modo explícito que cada professor possa pesquisar e refletir sobre a própria prática, na medida que o foco dos processos de pesquisa é o campo profissional do pesquisador.

A criação do MPPEB-CPII veio atender a essa demanda de qualificação e isso se confirma pelo quantitativo de inscrições no processo seletivo para o curso que foi, ao longo desses 10 anos de existência, de aproximadamente 350 inscritos para, em média, 20 vagas anuais. Embora tenha havido uma queda pontual na procura pelo curso, no período pós pandêmico, em 2022, a atratividade do programa não diminuiu. O número de interessados no MPPEB para a turma que se iniciará em 2024 é o segundo maior da sua história, com 438 candidatos. A figura 3 resume esses dados e sugere que os objetivos traçados estão sendo atingidos, que as expectativas dos discentes estão sendo alcançadas e que os resultados apresentados pelos egressos estão contribuindo para que o curso se mantenha como referência no cenário da Pós-Graduação.

Figura 3: Inscritos x vagas - MPPEB-CPII - 2013 a 2023



Fonte: https://dhui.cp2.g12.br/

A integração dos conhecimentos pedagógicos e dos saberes disciplinares na produção de resultados efetivos em sala de aula é um dos objetivos buscados desde a criação do curso. O caminho para a concretização desses objetivos tem sido a promoção da pesquisa a partir dos problemas identificados pelos professores, na própria prática, com base em um olhar que une o conhecimento teórico, a experimentação didática e a reflexão sistemática sobre os processos de pesquisa durante a atuação docente.

Os docentes que atuam no MPPEB-CPII, na linha de pesquisa Prática Docente e Formação Continuada ou na Linha de Pesquisa Linguagens e Letramentos no Ensino Básico, medeiam esse movimento de ação-reflexão-ação, também a partir das próprias vivências como docentes da Educação Básica.

Segundo o relato dos avaliadores nas fichas de recomendação dos dois ciclos avaliativos da CAPES, os docentes que atuam no MPPEB-CPII são atores das pesquisas que orientam e os resultados da produção do Programa indicam aderência e coerência entre as duas linhas de pesquisa, os macroprojetos desenvolvidos e a matriz curricular. Desse modo, a expe-

riência em pesquisa e a experiência pedagógica dos orientadores garantem a riqueza das trocas e a íntima relação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas no Programa.

> Há estabilidade do corpo docente, de acordo com os indicadores da Área. Todos os docentes permanentes são servidores públicos com dedicação exclusiva e desenvolvem atividades de pesquisa, ensino e extensão. A orientação está bem distribuída (...). Não há, portanto, ociosidade docente e nem concentração de alunos em poucos docentes. Em relação à participação dos docentes em projetos de pesquisa, verifica-se que participam conjuntamente de diferentes projetos, com envolvimento de discentes e participantes externos[2].
>
> Em relação à qualidade e envolvimento do corpo docente com as atividades do Programa, destaca-se o fato de o corpo docente do Programa ser composto por uma equipe multidisciplinar, formada por doutores e com vínculo na escola básica, o que os coloca como atores das pesquisas que orientam. O grupo também contribui com os projetos de extensão e cursos especialização da escola, oferecendo minicursos e oficinas, por exemplo, ou atuando na gestão dos cursos.[3]

As dissertações defendidas no programa possuem sólida fundamentação teórica e incentivam uma postura crítico-reflexiva dos professores da educação básica, levantando temas pertinentes ao ensino na sociedade contemporânea. Os Produtos Educacionais (PE), aplicáveis aos contextos de ensino estudados, surgem, no MPPEB-CPII, como resultados tangíveis e soluções inovadoras aos problemas identificados nas práticas.

A perspectiva de inovação adotada para classificar os PE é ampla e tem como parâmetro o grau de elaboração, considerando o quanto de novidade ele representa, diante do que já existe. Também são considerados inovadores produtos e pro-

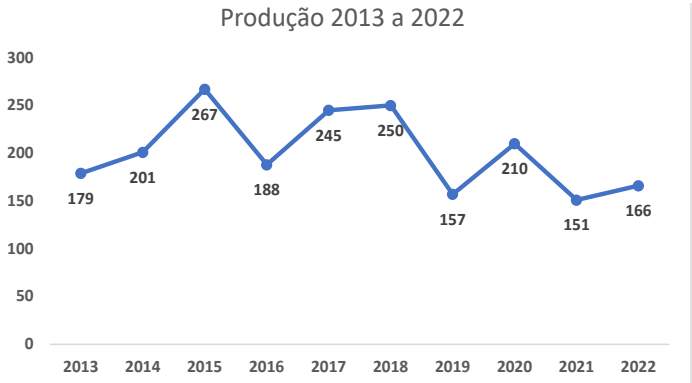
---

[2] Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.xhtml?idFicha=7743&popup=true

[3] Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.xhtml?idFicha=11453&popup=true

cessos que surgem a partir da reflexão ou modificação daquilo que já existe ou o que, em sua concepção, é revisitado para responder/resolver os problemas do contexto estudado (Rizzatti, *et al*, 2020). Na mesma linha seguem as demais produções acadêmicas desenvolvidas pelos discentes e docentes.

Figura 4: Produção do MPPEB-CPII - 2013 a 2022



Fonte: Plataforma Sucupira/Observatório da Pós-graduação: http://sucupira-beta.capes.gov.br/

Na Figura 4 observamos a variação no quantitativo de produções do Programa, por ano. Há equilíbrio entre a produção técnica e a produção bibliográfica, embora no período pandêmico e pós-pandêmico, seja observada queda na produção. No que se refere ao subtipo, de 2013 a 2022 foram apresentados 439 trabalhos, publicados 390 livros/capítulos de livros e publicados 205 artigos em periódicos.

Aqui também vale à pena destacar o que dizem os avaliadores sobre o Programa, na Ficha de recomendação da avaliação quadrienal de 2017-2020, ao reconhecerem que o que se produz no MPPEB-CPII resulta do contexto profissional no qual discentes e docentes atuam:

> Desde a implantação da primeira turma, o Programa prioriza a pesquisa das práticas profissionais dos discentes e, como resposta às questões de pesquisa, propõe soluções

> por meio de Produtos Educacionais aplicáveis aos contextos educacionais estudados. Os Produtos Educacionais indicados são de interesse para os professores, extrapolando o campo profissional em que foram concebidos e que produziram desdobramentos que permitiram aos autores alcançarem outros patamares de reconhecimento acadêmico ou profissional[4].

Outro aspecto que destacamos diz respeito a duas experiências de inovação relevantes e que fazem parte da história do Programa: o Programa de Residência Docente (PRD-CPII) como campo de observação e de intervenção pedagógica e a parceria com a Coordenadoria de Extensão como forma de difusão do conhecimento produzido para além dos muros do CPII, e como estratégia efetiva de pesquisa.

O PRD-CPII é um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* que objetiva discutir as práticas pedagógicas e incentivar estudos e pesquisas que tenham como contexto a sala de aula. Os professores residentes são orientados por professores supervisores que são docentes efetivos do CPII e que atuam em diferentes Departamentos Pedagógicos. Essa orientação se dá por meio do acompanhamento da prática dos professores supervisores e da participação em formações ministradas pelos próprios supervisores, por outros docentes e por discentes do MPPEB-CPII. Desde a sua origem, em 2012, o PRD é coordenado por docentes do MPPEB-CPII, o que favoreceu a consolidação do PRD como campo de observação e intervenção dos mestrandos. As intervenções realizadas têm sido feitas sob a forma de oficinas, ciclos de palestras, minicursos, e eventos de outra natureza. Muitas atividades são organizadas e executadas por docentes e discentes do MPPEB-CPII e tiveram um aumento de 415%, quando comparamos os dois quadriênios (2016 e 2020), somando aproximadamente 300 atividades, no período de 2017 a 2019, entre as quais 101 oficinas, 85 palestras e 113 minicursos.

O PRD-CPII realiza, anualmente, um Seminário Multidisci-

[4] Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.xhtml?idFicha=11453&popup=true

plinar em parceria com docentes e discentes do MPPEB-CPII e que também conta com a participação de professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro que desenvolvem trabalhos de referência na rede, cursistas egressos do PRD-CPII, mestrandos do MPPEB-CPII e pesquisadores convidados. Além de mesas temáticas, o evento conta com a apresentação de trabalhos, nas quais os mestrandos do MPPEB-CPII atuam como avaliadores e interlocutores, num diálogo efetivo sobre ensino, pesquisa e prática pedagógica. A partir da turma do MPPEB-CPII de 2020, com o intuito de sistematizar o conhecimento acumulado e incrementar estudos específicos passaram a ser oferecidas, no Processo Seletivo, vagas específicas para o desenvolvimento de pesquisas sobre o PRD-CPII, reforçando, ainda mais, o caráter dialógico entre esses dois cursos e hoje o PRD constitui-se como um macroprojeto do MPPEB.

Ao longo da história do Programa, a parceria entre Pós-graduação e Extensão tem se fortalecido. Há um entendimento de que a extensão é um meio pelo qual as dissertações e Produtos Educacionais podem ser difundidos e gerar impacto acadêmico, social e profissional. A característica da atividade extensionista se oferece como potencializador da difusão do conhecimento e das práticas para além dos espaços institucionais. Desse modo contribui para a efetiva inserção social da produção técnica e científica dos programas. Também há um entendimento de que as ações, projetos e programas de extensão podem se constituir como campo e estratégia de pesquisa. Todos os mestrandos do MPPEB-CPII desenvolvem, pelo menos, um curso de extensão vinculado diretamente ao seu produto ou dissertação, como requisito para o agendamento da defesa. Neste sentido, o número de cursos e ações de extensão oferecidos têm sido bastante significativos.

Recentemente, a Coordenadoria de Extensão do CPII lançou, em parceria com a Diretoria de Pós-graduação, a Chamada Interna nº16/2023, para seleção e cadastro de projetos de extensão propostos por estudantes da Pós-graduação. É uma chamada de fluxo contínuo, que visa "contribuir para a forma-

ção continuada de professores que atuam na Educação Básica, nas diversas áreas do conhecimento, dialogando com os objetivos do Programa de Formação Continuada do Colégio Pedro II" (Colégio Pedro II, 2023[5]). Desse modo, os mestrandos podem propor ações de extensão diversificadas, como cursos e/ou eventos, realizados de forma presencial, à distância ou híbrida. Toda essa trajetória, rica em prática e pesquisa, trocas e parcerias, colabora para o caminhar da construção continuada do MPPEB-CPII, sempre em movimento e sempre em busca de uma educação de qualidade para todos. Que esse caminho e o nosso caminhar possa ser sempre novo, desafiante e repleto de boas trocas.

Do CPII para a História

A esperança equilibrista
Sabe que o show de todo artista
Tem que continuar
(O Bêbado e a Equilibrista, Aldir Blanc / João Bosco)

Qual é o impacto do curso na vida profissional dos egressos? Essa é uma pergunta que está na origem da formação e se estende para além da defesa da dissertação e do Produto Educacional. De acordo com o Projeto Pedagógico do MPPEB-CPII, espera-se que os egressos dominem o conhecimento relacionado à formação, desenvolvam uma visão abrangente e atualizada dos processos educacionais, utilizem e produzam tecnologias, apliquem os saberes aprendidos em suas salas de aula e contribuam para melhoria da qualidade da educação nos ambientes nos quais atuam.

A fim de observar o quanto esse perfil está sendo atingido, foi desenvolvido um instrumento de acompanhamento de egressos aplicado aos estudantes de 2016 a 2020, sob a forma de questionário estruturado, enviado digitalmente aos egressos por meio da ferramenta *SurveyMonkey*. O questionário foi

[5] Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/extensao/extensao--chamadas/

uma adaptação de instrumentos utilizados para acompanhamento de egressos de cursos de Pós-Graduação em outras instituições e foi composto por cinco blocos de perguntas. O bloco quatro diz respeito ao impacto do curso na atividade profissional e o bloco cinco é composto por uma seção de informações adicionais, na qual os egressos podem se manifestar livremente sobre suas percepções a respeito do curso.

Em 2020, quando foi aplicada a última edição do questionário de acompanhamento, o MPPEB contava com 96 egressos. Desse total, responderam ao questionário 82, um número considerado significativo para registrar as percepções dos estudantes acerca do curso.

No bloco quatro, o instrumento procurou levantar o quanto a vivência e dedicação ao MPPEB-CPII impactou na vida profissional dos egressos (como, por exemplo, na realização de tarefas cotidianas). Foi usada a escala de Likert com cinco pontos, sendo os extremos 1 (muito negativamente) e 5 (muito positivamente).

De uma maneira geral, as modificações produzidas pelo curso de Mestrado no processo de trabalho dos egressos foram avaliadas muito positivamente ($\bar{M}$ 4.63), indicando um impacto alto do curso na vida profissional. De maneira específica, os egressos avaliaram da seguinte forma os aspectos relacionados ao grau de influência que o curso teve na atividade profissional:

Tabela 1: Influência do curso na atividade profissional dos egressos

Itens	Influenciou muito	Influenciou pouco	Não influenciou	Total
Modificou a rotina de trabalho.	79%	17%	4%	82
Modificou a postura profissional.	83%	16%	1%	82

Aumentou os conhecimentos técnicos.	89%	10%	1%	82
Ampliou as fontes de informação sobre a área de atuação.	85%	15%	0%	82
Ampliou a capacidade de elaborar soluções para os problemas do trabalho.	85%	15%	0%	82

Fonte: Questionário de acompanhamento de egressos – 2016-2020

A tabela 1 resume o grau de satisfação desses egressos pontuando o quanto o curso contribuiu para que, de fato, mudanças de postura no chão das suas salas de aula ocorressem.

Outro aspecto a ser mencionado, com dados também obtidos do bloco quatro do questionário, são os frutos relacionados à expansão da atuação profissional para outras atividades. Entre essas, destacamos apresentação de trabalhos em eventos científicos (57%), realização de palestras na área da pesquisa (16%), atividades de docência na área da pesquisa (6%) além de outras propostas pedagógicas tais como atividades de educação popular, palestras e cursos de formação, criação de oficinas pedagógicas direcionadas a educadores/as, credenciamento no curso de Especialização em Ensino de Espanhol (CPII) e elaboração de Capítulo de livro (10%).

Também identificamos um número expressivo de egressos em doutoramento, revelando que receberam uma formação sólida o suficiente para permitir o ingresso num programa de doutorado. Outros egressos ingressaram por meio de concurso público para cargo efetivo em instituições públicas e outros que mudaram de emprego ao serem aprovados para redes de ensino com melhor reconhecimento profissional, como por

exemplo melhores salários e melhores condições de trabalho. Há ainda relatos de egressos que passaram a ocupar cargos administrativos em razão da formação adquirida e do título de mestre.

Na quadrienal de 2017-2020 os Programas foram instados a divulgar casos exitosos no período de 2016 a 2020. Para escolher os casos, o MPPEB-CPII considerou critérios multidimensionais, a saber: ter prosseguido os estudos no doutorado, apresentar constância e consistência na produção acadêmica em área correlata à dissertação, ter o produto em uso seja pelo egresso, seja pela escola ou pelo sistema de ensino.

Destacam-se aqui, alguns sentidos atribuídos a esta etapa de formação, pelos egressos: oportunidade de aprofundar a reflexão sobre as práticas em sala de aula; possibilidade de transformar-se como docentes mais críticos e atentos às especificidades dos alunos; possibilidade de discutir, compartilhar e aplicar propostas que estão diretamente ligadas com o cotidiano em sala de aula, de professores de diferentes disciplinas e redes de ensino; ampliação das possibilidades de trabalho e ocupação de cargos de referência nas redes; oportunidade de aprimoramento e desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e investigação. Também é importante ressaltar que esses egressos se mantêm trabalhando na Educação Básica, após a formação.

Todos esses dados nos posicionam que estamos, sem acomodações, trabalhando num sentido proativo de contribuição com o ensino na educação básica em geral. Transformando a vida dos nossos discentes que se transformam em egressos transformadores, construindo assim um círculo virtuoso para além dos muros do colégio - do CPII para a história de muitas vidas - a formação docente precisa continuar.

Considerações Finais

Ao cruzarmos as etapas da construção e o caminhar do programa ao longo desses dez anos com as informações obtidas a partir da análise do instrumento de acompanhamento de egressos, podemos concluir que o programa está efetivamente cumprindo seus objetivos e contribuindo com o aprimoramento da formação docente e consequentemente com a Educação Básica do país. Essa certeza fica clara, não só quando constatamos o grande número de candidatos que procuraram o curso anualmente e o percentual considerável dos entrantes que se formam em cada turma, mas também através de muitos depoimentos recolhidos neste mesmo instrumento de acompanhamento dos egressos.

É possível reconhecer, nessa primeira década de existência, que estamos construindo um caminho longo que tem seus alicerces na construção colaborativa sob bases sólidas do compromisso em contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação brasileira. Em especial, ao ter os profissionais da Educação Básica como público-alvo, podemos efetivamente contribuir com essa etapa educacional que se configura estratégica e que merece uma atenção especial de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação.

Referências Bibliográficas

COLÉGIO PEDRO II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. **Chamadas internas**, 2023. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/extensao/extensao--chamadas/.

BRASIL. Capes. **Capes lança Plataforma Sucupira para gestão da pós-graduação**, 2014. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-lanca-plataforma-sucupira-para-gestao-da-pos-graduacao.

_____. Plataforma Sucupira. **Ficha de avaliação de Programas Acadêmicos**. 2017.

_____.Plataforma Sucupira, 2022. **Ficha de avaliação de Programas Acadêmicos**.

RIZZATTI, I. M. *et al*. Os produtos e processos educacionais dos programas de Pós-Graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

Construção do conhecimento em Práticas de Educação Básica

CAPÍTULO 03

Concepções emergentes na escola: Pesquisas e práticas no ensino básico em busca de uma educação transformadora

Aline Viégas Vianna
Edgar Miranda da Silva
Eduardo Folco Capossoli
Gisele Abreu Lira Correa dos Santos
Marco Antonio Santoro Salvador
Rogério da Costa Neves

Introdução

Criado em 02 de Dezembro de 1837, o Colégio Pedro II, situado no estado do Rio de Janeiro, foi durante muitos anos o único colégio pertencente ao governo federal que atendia exclusivamente todos os segmentos da educação básica (desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio regular), com características de formação humana multidisciplinar, e não somente no ensino técnico ou militar existentes.

A partir da promulgação da Lei nº 11.892 de 2008, que marca a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e posteriormente, a Lei nº 12.677 de 2012, que além da inclusão do Colégio Pedro II nesta Rede Federal,

promoveu a equiparação deste quase bicentenário colégio aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Para além das adaptações jurídicas e burocráticas, em razão da referida equiparação, o Colégio Pedro II necessitou ampliar a sua atuação nas etapas educacionais, abrangendo atualmente, desde a educação infantil até a pós-graduação.

Atualmente, o Colégio Pedro II possui uma ampla estrutura configurada em 14 *campi*, sendo um campus no município de Niterói (RJ) e outro no município de Duque de Caxias (RJ), de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 1: Estudantes matriculados nos segmentos de ensino

Etapas da educação	Estudantes matriculados
Educação Infantil	172
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2845
Anos Finais do Ensino Fundamental	3675
Ensino Médio Regular	4096
Ensino Médio Integrado (Técnico)	736
Ensino Médio na Modalidade de Educação De Jovens e Adultos (PROEJA)	581
Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)	470
Pós-graduação *lato sensu*	404
Pós-graduação *stricto sensu*	140

Fonte: Os Autores (baseado em NEVES, 2021).

Destaca-se que a educação infantil fica a cargo do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), porém de acordo com a estrutura organizacional do Colégio Pedro II o CREIR não é considerado um Campus.

Um movimento para as adequações ao novo *status* do Colégio Pedro II foi a criação em 2013 do programa de Mestrado

Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB/CPII), com objetivo de construir aproximações e correlações entre a pesquisa e a prática escolar, explicitado na página do próprio programa: "aprofundamento e integração dos saberes disciplinares e pedagógicos referentes à Educação Básica, tecendo íntima inter-relação entre teoria e prática por meio da pesquisa" (Colégio Pedro II, 2023). No referido documento, observa-se um outro importante objetivo do MPPEB/CPII:

> O Programa pretende unir o aprofundamento teórico com a experimentação didática, a reflexão e a pesquisa durante a atuação docente no seu campo de trabalho, de modo que o processo ensino-aprendizagem seja objeto e objetivo do ato de pensar e de fazer do professor como pesquisador da sua prática. (COLÉGIO PEDRO II, 2023)

Nesse sentido, o MPPEB/CPII conta atualmente com duas linhas de pesquisa, ambas pertencentes à área de Ensino da CAPES. Uma das linhas de pesquisa atua na **Prática Docente e Formação Continuada** e a outra atua nas **Linguagens e Letramentos no Ensino Básico**.

Compartilhando as mesmas ideias da criação do MPPEB/CPII, e alocando-se dentro da linha de pesquisa em Prática docente e formação continuada, foi criado o grupo de pesquisa 'Práticas Emergentes na Educação Básica' (PEEB), onde encontram-se dois macroprojetos de pesquisa:

1) **Ciência, Ambiente e Sociedade** que busca o reconhecimento das interações dialógicas existentes entre as estruturas sociais, a cultura científica e a apropriação da natureza, na perspectiva da contra-hegemonia. A linha de pesquisa ainda atua no âmbito da Educação Ambiental Crítica e do Ensino de Ciências da Natureza em suas interseções com a alfabetização e letramento científicos;

2) **Complexidade e Corporeidade** que busca colaborar na construção de conhecimentos interdisciplinares em uma educação contemporânea na formação composta nas mais variadas dimensões humanas e diferentes metodologias tan-

to nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos corporais e subjetivos, sempre embasados na ludicidade e nas identidades escolares.

Atualmente, o referido Grupo de Pesquisa conta com seis professores do Programa representando os seguintes departamentos pedagógicos: dois professores do departamento de Anos Iniciais, um professor do departamento de Língua Inglesa, uma professora do departamento de Química, um professor do departamento de Educação Física e um professor do departamento de Física.

Dialogar com tal diversidade de áreas de conhecimento se configura como um dos principais objetivos deste grupo que desenvolve pesquisas e práticas pedagógicas com características multidisciplinares que possibilitem construir conhecimentos, além da lógica cartesiana, considerando as manifestações subjetivas da sociedade e a multiplicidade de concepções que se apresentam na escola em busca de uma educação crítica, contextualizada e transformadora.

O contexto da formação do coletivo dos professores/pesquisadores do Grupo de Pesquisa Práticas Emergentes na Educação Básica (PEEB/CPII) se caracteriza, pela diversidade das áreas de conhecimento e por um interessante processo forjado no cotidiano do Programa, a partir das parcerias tanto acadêmicas, na produção de artigos e capítulos de livro, quanto em parcerias na construção e prática das disciplinas do curso.

Os professores Marco Antonio Santoro Salvador e Rogério da Costa Neves desenvolveram aproximações ao ministrarem a disciplina 'Práticas de Sala de Aula' e artigos advindos dessa experiência, desde o ano de 2016. A partir dessa experiência docente conjunta, observaram afinidades teóricas nos aspectos dos estudos da Complexidade e da Corporeidade na educação e da consequente percepção das significativas possibilidades frutíferas no cotidiano escolar de tais áreas conjuntamente.

Ainda em 2016, a professora Aline Viégas Vianna ingressou no MPPEB trazendo algumas contribuições para uma reflexão teórica que dialogasse Ciência, Ambiente e Sociedade nas questões do ensino, introduzindo também o referencial teórico da Educação Ambiental ao Programa. A crítica ao paradigma dominante e a necessidade de práticas interdisciplinares que pudessem promover um diálogo entre os saberes criou uma aproximação entre esses três professores. Porém, um fato veio amalgamar essa aproximação: em 2017, o professor Rogério da Costa Neves ministrou, pela primeira vez, uma disciplina sobre a 'Complexidade' a partir do viés teórico de Edgar Morin. Esse referencial teórico, de grande interesse para as pesquisas dos três professores, sustentava teoricamente os macro-projetos que começavam a se delinear: complexidade/corporeidade e complexidade/relações ciência, ambiente e sociedade.

Em 2018, o professor Eduardo Folco Capossoli ingressou no MPPEB trazendo contribuições teóricas sobre a perspectiva contra-hegemônica para o Ensino de Física - o que vinha ao encontro dos interesses acadêmicos desse coletivo de pesquisa em formação. Com esta formação inicial, em 2020 o Grupo de Pesquisa é inscrito no 'Diretório de Pesquisa da CAPES' com o nome 'Práticas Emergentes na Educação Básica (PEEB)'.

Após a sua criação, outros dois docentes vieram a se somar ao Grupo de Pesquisa, trazendo contribuições importantes para a sua consolidação e ampliação dos referenciais teóricos adotados por esse coletivo: o professor Edgar Miranda da Silva - com interesse nas áreas de Ensino de Ciências (questões sociocientíficas), Políticas Educacionais e Currículo - e a professora Gisele Abreu Lira Correa dos Santos - com contribuições acadêmicas sobre Ensino de Química, Imagens, Audiovisual e Cinema.

Ao longo dos seus três anos de existência, os integrantes do Grupo de Pesquisa PEEB participam, ou já participaram, direta ou indiretamente, nas orientações e coorientações de 46

orientandos e suas consequentes produções de artigos acadêmicos e Produtos Educacionais. Idealizaram, organizaram e coordenaram dois seminários na área da educação e pesquisa. Organizam junto com os seus orientandos cursos de extensão e minicursos a comunidade escolar interna e externa. São autores de capítulos e organizadores de dois e-books pela Editora Imperial do Colégio Pedro II, e se encontram com o terceiro livro no prelo, com lançamento no ano de 2023 pela mesma Editora, bem como um terceiro seminário em educação neste mesmo ano, realizado no Programa MPPEB e aberto para a comunidade escolar.

Tendências e Abordagens teóricas Emergentes

A complexificação das relações sociais coloca em evidência os limites do "Paradigma Dominante" (Santos, 2008) para a resolução dos problemas contemporâneos. O aprofundamento das sociedades multiculturais; da comunicação e das estruturas de produção material em rede; das implicações dos problemas socioambientais, entre outros, desafia esse modelo de pensamento, fundamentado na perspectiva moderna cartesiana-newtoniana de análise da realidade, a superar sua forma fragmentada de entendimento do mundo, que muitas vezes se perde em partes e partículas de nível subatômico, deixando de perceber as relações dialéticas e funcionais dos elementos e do objeto de estudo a que se propõe investigar.

Nesse sentido, proclama-se a crise do "Paradigma Dominante", buscando-se estabelecer outras formas de compreender a realidade, que considere seu caráter inter-relacional e sua constituição complexa. De acordo com Santos (2008), não é possível definir o novo paradigma, uma vez que ao fazê-lo recorremos a forma cartesiana de enquadrar/encaixotar a realidade, muitas vezes, em categorias que não sustem a agudeza e intrincamento do fenômeno, tornando-o incompreensível em sua totalidade.

Dessa forma, o paradigma que se busca, trabalha para além dos muros disciplinares do conhecimento, estabelecendo-se na intersecção e não nas fronteiras. É híbrido, multidimensional e multicultural. É multi, inter, transdisciplinar.

Para Santos (2008), o "Paradigma Emergente" considera (i) a validade do conhecimento científico-natural e do conhecimento social; (ii) que o conhecimento é local e total; (iii) que todo conhecimento é autoconhecimento; e que (iv) todo conhecimento científico busca constituir-se como senso comum. Esses parâmetros sinalizam tendências que se inscrevem nessa perspectiva, nos auxiliando, enquanto grupo de pesquisa, a identificar correntes de pensamento e abordagens de educação que contribuem para repensar e reconstruir a escola e seus processos formativos, visto que ela reflete e refrata a sociedade em que está inserida.

Desse modo, no desenvolvimento de nossas pesquisas e na formação de nossos orientandos, pudemos nos ancorar em abordagens que propunham outras constituições epistemológicas, buscando entender a totalidade de seus objetos em relação com as partes e com o ambiente. Investigações de constituição multi/interdisciplinar que valorizassem os conhecimentos das diversas áreas científicas e os saberes comunitários e populares para entendimento da realidade, conformando "uma racionalidade feita de racionalidades" (Santos, 2008, p. 90). Nesse sentido, pudemos assumir no grupo algumas abordagens que nos permitissem esse novo olhar, a saber: (i) Complexidade; (ii) Educação Ambiental; (iii) Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente; (iv) Contra-hegemonia e; (v) Corporeidade.

(i) Complexidade

Ao longo de nossa formação sofremos a influência de um "Paradigma Dominante" que concebia e determinava de forma simplificadora o universo que encontramos em nossos contextos de trabalho. Com o tempo pudemos perceber que nossos ambientes de trabalho, quase sempre escolas de dife-

rentes naturezas e níveis, por meio de seus agentes diretos e indiretos manifestavam comportamentos, pensamentos e dinâmicas não anteriormente vislumbradas em nossa formação. Nossas práticas pedagógicas já não alcançavam nossos alunos da forma que idealizamos, ou mesmo com a mesma eficácia que conseguimos anteriormente.

Pudemos notar, assim, que o paradigma simplificador veio perdendo, gradualmente, a sua capacidade explicativa. Nossa principal crítica a este paradigma é a de tentar explicar todos os fenômenos de forma "universal". Um paradigma sempre conservará a sua validade. Concebemos o paradigma emergente como complementar, tornando possível que tenhamos um olhar para o mundo de forma não excludente.

Ao buscarmos o significado da palavra "complexidade" encontramos que a palavra vem do latim complexus e que significa "o que é tecido em conjunto". Esta definição já nos aproxima de seu pensamento primordial: a junção, o todo, a ligação existente entre tudo e todos, influindo e sendo influenciado por tudo. A epistemologia da complexidade funciona como pano de fundo de todas as ações e retroações existentes buscando conceber uma visão ampla das diferentes áreas de estudo para pensar/repensar a natureza, a realidade, a escola de modo questionador e aberto às novas realidades e possíveis interpretações. Morin (1991) propõe então uma transformação que chama de "reforma do pensamento", a qual seria capaz de nos levar, de forma trans/multidisciplinar, à compreensão do real.

A complexidade funcionaria como constituindo um tecido comum, um pano de fundo que rege os acontecimentos, as ações, as interações e retroações ocorrentes. Moraes (2010) vai além ao afirmar que para Morin a complexidade significaria observar, descobrir as diferentes nuances dos acontecimentos, fenômenos, uma vez que faz parte de nossas vidas. A complexidade torna possível que percebamos a nossa incompletude, a incompletude do conhecimento. Ela nos mostra

que desempenhamos diferentes papéis que podem ser exercidos separada ou simultaneamente em nossas vidas privadas ou sociais, nos ensina que, possuímos comportamentos físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais. Além de que todas essas dimensões influenciam umas às outras.

A complexidade também se apresenta nos processos de construção de conhecimento e na aprendizagem, afetando nossos esquemas lógicos e obrigando-nos a repensar o seu papel epistemológico, uma vez que respostas únicas e certas deixam de ser o esperado. Incerteza e erro passam a assumir papéis positivos nos diferentes fenômenos humanos. O paradigma emergente, ou o paradigma da complexidade, como é também chamado, passa a influenciar os princípios do pensamento e da ação que influenciarão nossa leitura do mundo e nos ajudarão a interpretar melhor os fenômenos, os processos e os acontecimentos. Percebemos que a escola, por sua multiplicidade de agentes, participa diretamente da ação desses aspectos individuais e sociais, podendo ser considerada como um sistema complexo.

Sob essa nova perspectiva, podemos buscar uma maior compreensão dos nossos espaços de atuação tentando, para tal, adequar os nossos pensamentos, o nosso olhar, as nossas ações, as nossas pesquisas a essa nova possibilidade de compreender os porquês das mudanças no espaço escolar e tentar interferir, agir planejar ações que tragam resultados que atendam as demandas do nosso mundo atual.

(ii) Educação Ambiental

A necessidade de uma educação em prol do meio ambiente surgiu nas sociedades modernas ocidentais a partir de uma constatação: o nosso modelo de desenvolvimento é baseado em uma dicotomia na relação sociedade-natureza que sustenta uma utilização predatória do nosso planeta. Dessa forma, a Educação Ambiental (EA), desde a sua concepção, carrega consigo uma crítica ao racionalismo moderno e aponta para a necessidade de uma transformação das sociedades humanas

que nos torne aptos a agir com uma ética responsável diante da natureza.

Nessa perspectiva, desdobram-se algumas reflexões: primeira, a de aceitarmos uma crítica em relação à lógica cartesiana que trata ser humano e natureza, respectivamente, como sujeito e objeto; segunda, a de conseguirmos relacionar esta lógica, na qual se assentam as sociedades modernas, com o aprofundamento da crise ambiental que vivemos. Porém, a partir dessas reflexões, desdobra-se uma necessidade: a construção de uma nova racionalidade capaz de mobilizar uma mudança na conscientização e sensibilização humanas para com a natureza.

A necessidade de enfrentarmos a questão ambiental como urgentíssima já é um consenso há alguns anos. Porém, desse consenso-teórico é preciso surgir um consenso-ação; e a dificuldade também é sentida claramente nos currículos escolares. São vastas as bibliografias que preconizam uma Educação Ambiental nas escolas, mas são poucos os currículos que não têm uma forte tendência ao separatismo e à ordem dos assuntos – deixando à margem as complexas relações que compõem o quadro das questões ambientais.

Aprofundando esse debate, é importante reconhecer o quanto comumente consideramos a Educação Ambiental como um campo de vanguarda. Mas, aqueles que adentram um pouco mais nas leituras teóricas desse campo podem perceber perspectivas mais conservadoras (no sentido de manutenção do *status quo* de uma sociedade economicamente/ambientalmente insustentável) e perspectivas mais críticas (que tentam compreender os aspectos histórico-sociais da crise ambiental, entendendo-a como uma crise civilizatória). Nessa segunda tendência, nos aproximamos de Loureiro (2004, 2012), Guimarães (2000, 2004), Viégas (2002, 2010) e Lima (2011). Esses autores apontam elementos importantes sobre as contribuições da dialética e da complexidade para a construção de uma Educação Ambiental Crítica, que é trans-

formadora e emancipatória, uma perspectiva assumida por esse Grupo de Pesquisa.

Entendemos que, a partir desse contorno teórico da Educação Ambiental, é de suma importância que as instituições de ensino busquem conhecer, incentivar e refletir sobre as práticas de EA que são desenvolvidas em seu interior. É de suma importância, também, que pesquisas sobre as práticas docentes em EA sejam incentivadas e realizadas na busca de novos caminhos curriculares para a inserção da EA nas práticas escolares e para orientar a formação docente nesse campo de ação. A formação docente, inicial e continuada, não pode ficar à margem desse rol de necessidades que a temática ambiental impõe aos sistemas de ensino, na atualidade; é urgente a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão que busquem formar educadores ambientais a partir da relação teoria/prática.

Por seu caráter inter/transdisciplinar, a Educação Ambiental pode se apresentar de diferentes formas nas diversas disciplinas (de forma interdisciplinar ou não), nas diversas modalidades de ensino. Desta forma, dentro das abordagens assumidas por este Grupo de Pesquisa, entendemos existir uma forte relação entre a Educação Ambiental e o Ensino de Ciências, dialogando com o movimento Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), como esclarecemos a seguir.

(iii) A abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) inscreve-se em um movimento de renovação do ensino de Ciências que busca uma visão mais realista da Ciência, desmistificando sua perspectiva salvacionista e neutra, propondo sua compreensão como prática social e a formação dos sujeitos para a cidadania ativa. Esse objetivo exige que sejam evidenciados os atravessamentos políticos, sociais, econômicos e culturais do fazer científico e de suas produções tecnológicas.

Nesse sentido, são apropriados pela área estudos iniciados na década de 1970, oriundos da conjuntura político-econômi-

ca e social pós-segunda guerra mundial e do movimento da contracultura, que passaram a discutir o papel da Ciência e da Tecnologia (C&T) na sociedade e no ambiente, contestando a equação desenvolvimentista de quanto mais C&T, mais bem estar social se produz. O movimento CTSA coloca a C&T como bem social, mas também as evidencia como produtoras de desigualdades/injustiças sociais e ambientais, uma vez que constituem-se como campos de disputa de interesses políticos e econômicos.

No caso, na efetivação em sua perspectiva educacional, exige-se da escola uma outra constituição epistemológica, curricular e de formação docente, pois se faz necessária uma ação interdisciplinar, com a congregação de conhecimentos científicos, sociais e culturais, além de valores e disposições comunitários e democraticamente orientados.

Essa perspectiva foi apropriada nas propostas de investigação do grupo que buscam discutir o ensino de Ciências na educação básica, proporcionando um novo olhar dos orientandos sobre suas práticas e de colegas, conformando nova visão e ação educacional em torno de seus problemas de pesquisa.

(iv) Contra-hegemonia;

A construção do conceito da hegemonia se inicia na obra "Cadernos do cárcere" do filósofo Antonio Gramsci (Oliveira Júnior, 2020), onde analisava de que modo se daria as relações de poder entre o Estado e a sociedade (Dore; Souza, 2018). Ainda segundo Dore e Souza (2018), para Gramsci, a hegemonia não se daria somente pela sociedade política, como detentora da força, mas também através da sociedade civil, que propiciaria o consentimento aos governantes. Isso pode ser basicamente resumido da seguinte forma: a hegemonia estaria relacionada com a intenção de grupos sociais dominantes em obterem o consentimento dos grupos sociais subalternizados.

Na tentativa da construção, e compreensão do conceito de hegemonia, encontra-se em Laclau (1998), a definição de hegemonia como uma intervenção discursiva que, buscando uma padronização de um discurso, tem sua origem nas ausências no campo social. A autora Pereira (2012) define a lógica hegemônica através das seguintes dimensões:

> 1) Suposição de igualdade de poder - vários discursos distintos estabelecendo disputas na tentativa de se tornarem hegemônicos na utopia de que são capazes de representarem os demais;
>
> 2) Supressão da dicotomia entre particular e universal - o discurso hegemônico incorporando diferentes sentidos na tentativa de todos se sentirem representados; dessa forma a segunda dimensão complementa a primeira, tendo como base as relações desiguais de poder nas quais um eu poderoso declara algo como universal. (PEREIRA, 2012, p.38-43)
>
> 3) Produção de significantes vazios - significantes sem sentido determinado, podendo ser preenchidos com significados diferentes, flutuando entre muitos, conciliando significados que pareciam em princípio inconciliáveis.
>
> 4) A generalização das relações de representação - como condição de constituição da ordem social; um discurso só será capaz de articular diferentes necessidades se constituindo hegemônico se exercer uma função de representação, levando o indivíduo a se sentir representado" (PEREIRA, 2012, p.38-43).

Na tentativa de ruptura com o conceito de hegemonia, surge a possibilidade de criação de uma antítese ao pensamento hegemônico, chamado contra-hegemônico. A Contra-Hegemonia busca a garantia dos direitos civis de minorias que também representam e fazem parte da sociedade. Umas vez que a hegemonia é tratada como a manutenção de um poder detido por setores dominantes da sociedade, estabelecido por um discurso universal, cuja função é de garantir o consentimento das camadas formadoras da sociedade, a Contra-Hegemônica busca romper com esse consentimento, criando alternativas possível e que contemplam as particularidades das camadas da sociedade.

Dentro do contexto educacional, a Contra-Hegemonia, busca a implementação de práticas docentes que propiciem a desconstrução do modelo hegemônico predominante no ensino, majoritariamente descompromissado com as demandas sociais.

(v) O estudo da Corporeidade na escola e na sociedade possui como objetivo principal atuar na área didático-pedagógica do processo de ensino e aprendizagem a partir da investigação, da sistematização e da transformação de estratégias e metodologias que atuam na construção do conhecimento no espaço escolar por intermédio de práticas corporais lúdicas.

Compreende as diferentes linguagens no espaço escolar a partir das expressões corporais resultantes das diversas identidades que se formam por intermédio de culturas distintas, atuando em processo de pesquisa por intermédio das ações e experiências das práticas corporais que se estabelecem no cotidiano escolar e na sociedade.

O processo de pesquisa encampa o protagonismo de professores, alunos, profissionais da escola e comunidade envolvida na construção do conhecimento escolar e propõe formas de análise e intervenção estratégico-metodológicas que possam empreender transformações progressistas no contexto escolar.

Com foco na ludicidade e nas múltiplas inteligências, a pesquisa compreende o contexto de uma sociedade influenciada pelos paradigmas cartesianos que são reproduzidos no espaço escolar, especificamente no processo de ensino-aprendizagem e a consequente compartimentalização do conhecimento e a hierarquização das disciplinas do currículo escolar.

Nesse sentido, o estudo da Corporeidade contextualiza as práticas pedagógicas na escola compreendendo suas relações com a sociedade, a cultura e a história, buscando alternativas de superação da dicotomia corpo/mente oriundos do acúmulo do processo histórico da humanidade desde a sociedade

grega clássica até o período cartesiano e que ainda possuem significativa influência nos dias atuais, traduzidos em processos didático-pedagógicos limitados em sua ludicidade e movimento corporal.

Portanto, caracterizados pelo excesso de imobilismo corporal no cotidiano escolar, fruto de concepção cartesiana de ensino em consonância com a supervalorização da razão e no diálogo/ação conservadores na escola, tais concepções tornam-se defasadas em relação a complexidade dos fenômenos sociais das demandas da atualidade e consequentemente o processo de construção do conhecimento contemporâneo.

Dessa forma, a linha de pesquisa em Corporeidade compreende como contexto a análise minuciosa do cotidiano escolar e, por consequência, as relações na sociedade, e nas identidades que se formam nas relações estabelecidas no espaço escolar e as memórias corporais que empreendem as características sociais das comunidades que se relacionam pró ativamente no cenário escolar.

A Corporeidade observada como mantenedora do *status quo,* através dos tempos, mantendo poderosos laços com o passado, se mantém em grande parte pela memória social que se estabelece de diversas formas nas pequenas ações do cotidiano, impregnadas na cultura, nos gestos corporais e em tantas outras atitudes passadas e repassadas pelas gerações, com valores e normas eficazes na reatualização histórica e, consequentemente, no reforço das identidades coletivas.

O papel da memória na construção e reforço das identidades coletivas é consequência da dinâmica desse processo. A memória social resgata e controla o passado com o objetivo de referendar o presente e preparar as bases para uma possível perpetuação no futuro. O controle do corpo exerce forte influência como veículo ideológico. Entretanto, apesar da concepção central dominante na sociedade, a construção e reforço de uma padronização estética realizam-se nas diferentes concepções individuais e por interesses de grupos diversos.

Corpo, memória e identidade são espectros de um mesmo processo social. No caso da formação da identidade, os aspectos culturais de um grupo ou de uma nação estão sempre interferindo nas construções da identidade individual, pela interação entre juízo moral e costumes cotidianos do lugar social onde o indivíduo se situa e no qual construiu sua estrutura psicológica e social.

Dessa forma, os pressupostos acadêmicos direcionam a referida Linha de Pesquisa da Corporeidade a subdivisão entre dois viéses: 1 – O corpo lúdico e a construção do conhecimento na escola; 2 – Corpo, memória social e identidades.

Produção de conhecimento sob a perspectiva do Paradigma Emergente

A educação é um campo em evolução atravessado pelas transformações sociais, tecnológicas e culturais presentes em nossa sociedade. Nesse contexto, surgiu o paradigma emergente, que propôs uma nova abordagem para as experiências escolares, visando contribuir para a formação dos estudantes num mundo em constante mudança.

O paradigma emergente destaca a importância de habilidades como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas complexos, colaboração e comunicação. Essas competências são consideradas essenciais para que os indivíduos possam resolver demandas complexas do pleno exercício da cidadania em um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado.

O grupo de pesquisa "Práticas Emergentes na Educação Básica" estuda esse novo paradigma e suas implicações para o processo educativo. Seu objetivo principal é compreender como práticas pedagógicas podem ser repensadas e adaptadas para atender às demandas e desafios do paradigma emergente no século XXI. Além disso, busca desenvolver novas teorias na perspectiva da construção de um paradigma

contemporâneo educacional, baseado nos estudos teóricos da complexidade, das concepções pedagógicas contra hegemônicas e dos saberes docentes.

O Paradigma Emergente é o ponto de convergência das pesquisas que encampam as áreas da Corporeidade, das Ciências da Natureza e da Complexidade. Tal perspectiva teórica se baseia na inter/transdisciplinaridade e incentiva a busca teórico/prática de diálogos entre os saberes. As produções de conhecimento voltadas para a área de Ciência, Ambiente e Sociedade buscam o reconhecimento das interações existentes entre as estruturas sociais, a cultura científica e a apropriação da natureza. O campo de pesquisa da Corporeidade procura investigar a questão do corpo e suas intervenções na construção do conhecimento no espaço escolar, por intermédio da ludicidade, do jogo e do brinquedo. Investigações fundamentadas na Teoria Complexidade buscam colaborar na construção de conhecimentos interdisciplinares em uma educação contemporânea na formação das mais variadas dimensões humanas.

Nesse contexto, são orientadas pesquisas empíricas diversas relacionadas a questões relevantes que destacam a importância do afeto, da inclusão, da equidade, da diversidade, do lúdico, da alfabetização científica-tecnológica e da integração com o meio ambiente nas experiências escolares.

O estudo do afeto mostrou-se essencial para compreender como as emoções e os relacionamentos influenciam o processo de aprendizagem. Os trabalhos realizados evidenciaram estratégias e práticas pedagógicas que promovam um ambiente acolhedor e emocionalmente seguro, aumentando a motivação dos estudantes e a conexão entre educadores e alunos.

Pesquisas voltadas para a educação inclusiva foram fundamentais para identificação e desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendessem às necessidades individuais dos estudantes. Essas contribuíram para a criação de estratégias de ensino que valorizem a diversidade de habilidades, estilos

de aprendizagem e características pessoais dos estudantes, promovendo um ambiente escolar inclusivo e equitativo.

As produções na temática da equidade buscaram compreender as desigualdades existentes no acesso e na permanência à educação científica e como superá-las. Investigações sobre as questões de gênero poderão subsidiar a implementação de políticas e práticas que promovam uma educação mais justa e igualitária para todos.

A construção de práticas educativas que valorizam a diversidade contribuiu para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e respeitosos. Essas pesquisas fornecem subsídios teóricos e práticos para que professores desenvolvam estratégias que valorizam diferentes perspectivas culturais, étnicas e sociais, colaborando para a formação de cidadãos mais tolerantes e preparados para viver em uma sociedade diversificada.

A incorporação do lúdico nas pesquisas de educação evidenciam os benefícios dessa abordagem para o processo de ensino-aprendizagem. Ao investigar os efeitos do uso de jogos, atividades criativas e outras formas de ludicidade em sala de aula, esses estudos forneceram estratégias sobre como tornar as aulas mais motivadoras, envolventes e significativas para os estudantes.

Pesquisas que buscaram a alfabetização científica-tecnológica exploraram o desenvolvimento de habilidades e competências que propiciaram aos estudantes o entendimento do mundo à luz da ciência e da tecnologia. Esses estudos forneceram dados para identificar práticas de ensino, recursos educacionais e estratégias pedagógicas que promovem a compreensão e o engajamento dos alunos na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

As dissertações direcionadas à questão da integração com o meio ambiente exploraram a relação entre a educação e a sustentabilidade ambiental. Os pesquisadores envolvidos in-

vestigaram como promover uma consciência socioambiental nos estudantes, por meio de práticas pedagógicas que valorizem as inter-relações entre natureza e sociedades humanas em prol da preservação ambiental e do cuidado com o planeta - nossa casa comum. Essas pesquisas colaboraram com referências para o desenvolvimento de currículos e projetos educacionais que estimulem ações sustentáveis entre as crianças e os jovens.

É importante ressaltar que as áreas citadas são interrelacionadas e complementares, e as pesquisas empíricas apontaram para a necessidade de promover ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem a singularidade de cada aluno, garantindo oportunidades para o desenvolvimento de suas potencialidades.

As investigações realizadas apresentam estratégias e sugestões de como trabalhar com esse paradigma em diferentes contextos escolares, de modo a promover um ensino significativo, emancipatório e transformador. É importante ressaltar que o paradigma emergente não pretende substituir completamente os outros existentes, mas sim complementá-los e enriquecê-los. A intenção é a criação de um ambiente educacional mais dinâmico, flexível e adaptável, capaz de formar cidadãos preparados para enfrentar os desafios e contribuir ativamente para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e engajador para todos os estudantes e uma sociedade mais justa e sustentável.

Considerações Finais

Desenvolver um projeto acadêmico/pedagógico que possua a pretensão e a sensibilidade de traduzir a imensa diversidade educacional do país e consequentemente formular teorias que auxiliem tais compreensões que se estabelecem nas instituições escolares não é tarefa simples, nem tampouco fácil.

Construir propostas acadêmicas e elaborar as suas possibilidades no cotidiano escolar com perspectivas de superação das mazelas educacionais necessita também de organização minuciosa e atuação cirúrgica calçadas em teorias substanciais e que tenham como propostas auxiliar a educação nacional a romper com paradigmas reacionários e ultrapassados que reforçam as injustiças históricas da sociedade.

Dessa forma, ancorados na teoria da Complexidade e seus vieses multidisciplinares, os componentes do Grupo de Pesquisa "Práticas Emergentes na Educação Básica - PEEB" desenvolvem em parceria com os orientandos, análises, reflexões, organizações, ensaios, cursos, seminários, projetos, produções acadêmicas e ações pedagógicas que possibilitem tais perspectivas.

Nesse sentido, tais ações e reflexões sobre as relações estabelecidas entre a Complexidade, Educação Ambiental, CTSA, Contra-hegemonia e Corporeidade nas pesquisas do grupo na área de ensino são a nossa função, a nossa missão e o nosso compromisso profissional e social.

Ao explorar esses conhecimentos interconectados, fica evidente que a abordagem da Complexidade é fundamental para compreender e lidar com os desafios contemporâneos.

A Educação Ambiental desempenha um papel crucial ao promover a conscientização e a ação em prol de uma construção social e ambiental mais justa e equânime, integrando os conhecimentos científicos e tecnológicos com as questões sociais e culturais.

A perspectiva da Contra-hegemonia destaca a importância de questionar as estruturas de poder dominantes e promover uma educação crítica e emancipatória.Por fim, a Corporeidade enfatiza a interdependência dos seres humanos e o ambiente, reconhecendo a importância da conexão emocional e sensorial com a natureza, com bases nas múltiplas inteligências e as construções dos conhecimentos por intermédio de

atividades lúdicas, jogos coletivos, movimentos e gestos corporais que as instituições escolares insistem em deixá-los de fora dos seus muros.

Nas pesquisas realizadas ao longo de nossa existência, procuramos conectar esses conhecimentos com as práticas de sala de aula, de forma a valorizar competências e habilidades docentes relacionadas à criação, adaptação e flexibilização de estratégias pedagógicas que considerem as diferenças no desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional dos estudantes, bem como as suas diferentes condições sociais, políticas, históricas e culturais que influenciam diretamente na formação humana.

Portanto, esse Grupo de Pesquisa adota uma composição em bases na Complexidade e na multidisciplinaridade que valoriza a imensa diversidade nacional e os infinitos diálogos que se estabelecem na sociedade e que desembocam no cotidiano das escolas nacionais.

Nesse sentido, o Grupo de Pesquisa PEEB/CPII desenvolve suas ações e produções acadêmicas embasadas nos conhecimentos eruditos históricamente desenvolvidos e suas perspectivas, bem como a valorização dos saberes populares acumulados ao longo das gerações e representados nos diversos atores escolares e, consequentemente no complexo ambiente escolar, promovendo a formação docente continuada comprometida com a construção de uma educação crítica, contextualizada e transformadora.

Referências Bibliográficas

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.80, n.196, p.383-403, set/dez 1999.

BEHRENS, M. A.; OLIARI, A.L.T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexida-

de. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.7, n.22, p.53-66 set/dez, 2007.

Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. **MPPEB,** 2023. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/mppeb/. Acesso em: 27/10/2023.

DORE, R.; SOUZA, H. G. Gramsci nunca mencionou o conceito de contra-hegemonia. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papirus, 2004.

_____. **Educação ambiental**: no consenso um embate?. São Paulo: Papirus, 2000.

GRANDO, B. S. (org.). **Corpo, educação e cultura:** práticas sociais e maneiras de ser. Ijuí: Unijuí, 2009.

LACLAU, E. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. *In:* MOUFFE, C. **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, v. 4, 1998. p. 97-136.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, J. G. S. **A disciplina Educação Ambiental na rede municipal de Armação dos Búzios (RJ):** investigando a tensão disciplinaridade/integração na política curricular. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORAES, M. C. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis**, [S. l.], 25, 2010. Disponível em: http://journals.ope-

nedition.org/polis/573. Acesso em: 30 de outubro de 2023.

NEVES, R. D. História da equiparação do Colégio Pedro II à condição de Instituto Federal: Legislação e estrutura atual. **Research, Society and Development**,[S. l.], v. 10, n. 5. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i5.

OLIVEIRA JÚNIOR, G. C. de. O conceito de hegemonia em Gramsci: possibilidades de compreensão a partir da educação. **ORG & DEMO**, Marília, v. 21, n. 2, p. 159-174, Jul./Dez., 2020.

OLIVEIRA, M. A.T. (org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PEREIRA, T. V. Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais: uma abordagem pós-estruturalista. **Periferia**, Rio de Janeiro,v.5, n. 2, jul-dez 2013.

SANTORO, M. A.; OLIVEIRA, M. M. de.; NEVES, R.C. (orgs.). **O corpo na escola:** práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Editora Imperial, 2021.

SANTOS, B. de S. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VIÉGAS, A. **Educação ambiental e complexidade:** uma análise a partir do contexto escolar. Tese de Doutorado, Programa EICOS da UFRJ (Estudos Interdisciplinares em Ecologia Social/ UFRJ). Rio de Janeiro, 2010.

_____. **A educação ambiental nos contextos escolares:** para além da limitação compreensiva e da incapacidade discursiva. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Niterói, 2002.

CAPÍTULO 04

Caminhos da formação contra-hegemônica de docentes
Considerações sobre a consolidação de um grupo de pesquisa em um mestrado profissional

Rogerio Mendes de Lima
Carolina Lima Vilela
Fabiano Lange Salles
Esther Kuperman

Introdução

Começamos este artigo com alguns posicionamentos importantes. Durante muito tempo a visão dominante de conhecimento estava relacionada ao que era produzido em pesquisas realizadas exclusivamente no âmbito ou sobre a chancela das universidades. Nesse cenário, todo saber produzido fora desses espaços ou por sujeitos não diretamente relacionados com ele, era considerado como algo menor e, portanto, com valor diferenciado em relação aos resultados de investigações realizadas pela academia.

Não é essa a concepção de conhecimento que orienta o nosso grupo de pesquisa. Entendemos que a produção de co-

nhecimento é uma possibilidade para todos os seres humanos (Gramsci,1982), está relacionada à nossa experiência como sujeitos da história (Freire,1996) e são tão diversos como diversas são as experiências históricas, culturais e políticas de todas as sociedades e grupos humanos (Mignolo, 2005). Portanto, esse é um grupo de pesquisa que tem tido como objetivo a produção de conhecimento contra hegemônico que refute, denuncie e contribua para a transformação das relações sociais e de poder construídas no âmbito da modernidade capitalista.

Outra informação sobre nosso grupo de pesquisa é que, buscando fidelidade ao que defendemos na produção de conhecimento, os interesses e ações dos pesquisadores que atuam ou atuaram no grupo também são diversos. Nesse sentido, consideramos que todos os que desenvolveram pesquisas ao longo desses 10 anos sob nossa orientação, são tão parte desse grupo como seus membros permanentes. Isso não somente amplia a diversidade dos olhares, investigações e intervenções como nos aproxima de um ideal de produção epistêmica que considera a pluralidade e as múltiplas possibilidades que a educação básica e a vida cotidiana podem proporcionar.

Nesse espírito, o presente texto procura traçar um breve panorama das escolhas, reflexões e produções que marcam a trajetória do grupo e que têm em comum a defesa de que o conhecimento, do modo como o pensamos, é uma das melhores maneiras de contribuir para a transformação da realidade da escola por meio da formação de professores contra hegemônicos.

Para fechar esse momento introdutório, é necessário informar que os dois projetos que compõem o grupo, *Metodologias e estratégias inovadoras para o ensino de humanidades na educação básica e Práticas pedagógicas, currículos e perspectivas multi/interculturais e decoloniais na escola básica,* representam a trajetória desses 10 anos e as possibilidades delineadas para os próximos anos.

Das teorias críticas às inflexões pós-críticas: bases para currículos formações docentes contra-hegemônicas

Como apontado anteriormente, embora as produções do grupo sejam norteadas por visões críticas em relação ao modelo vigente e por uma concepção de educação libertadora, os caminhos teóricos que sustentam as nossas produções são diversos. Mais do que isso, pode-se dizer que à medida que novos integrantes passam a compor a equipe e os diálogos vão se estabelecendo, podem ocorrer até mesmo inflexões teóricas como desenvolvemos a seguir.

O papel da educação problematizado por Gramsci (2007), ao tratar da produção de consensos na sociedade como forma de dominação, é a base para o desenvolvimento de trabalhos no âmbito escolar, especialmente nas disciplinas ligadas às humanidades. Esta visão, de base crítica, é posta em diálogo com as correntes mais recentes que vêm questionando a colonialidade do saber, e reivindicando a hegemonização de discursos daqueles que historicamente foram subalternizados.

Os tensionamentos trazidos pelas demandas sociais provocam a necessidade de se pensar os currículos visando à valorização da diferença. Por isso, as práticas curriculares devem estar presentes nas formulações dos problemas de pesquisa deste grupo. Defendemos que tais práticas devem ser marcadas pelo multiculturalismo e pela interculturalidade crítica. A noção de que a disputa curricular pode ser vista como embates no campo do discurso é resultado de diálogos com produções pós-críticas, que modificam a noção de sujeito e de poder.

Conhecimento, Controle Social e Colonialidade do Saber

Assim como no momento histórico em que vivemos, Gramsci produziu suas reflexões e teses sobre a sociedade capitalista e as relações sociais que nela se estabelecem em

um momento que podemos denominar de crise civilizatória. Um período no qual a crise do capitalismo desnuda as contradições da modernidade capitalista, mas que ao mesmo tempo é apropriada pelo fascismo como forma de impedir um rompimento efetivo com esse modelo de organização social. Guardadas as diferenças de tempo, espaço, lugar e estratégias, aqui como lá, o autoritarismo exerce o papel de reforçar as bases do sistema dando a ele condições e tempo para se refazer e manter sua hegemonia.

Nesse cenário, Gramsci desenvolve o argumento de que a dominação se exerce de duas formas: através da força da coerção, principalmente do Estado, mas também e principalmente pela formação de consensos na sociedade, o que em conjunto constitui o que ele define como *hegemonia.* Ainda que ele não a defina literalmente, ao longo de sua obra, hegemonia pode ser percebida como o conjunto de ideias, valores e ações com o qual as classes dominantes exercem sua dominação sobre as demais classes sociais. Nesse aspecto, para Gramsci:

> O exercício 'normal' da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública-jornais e associações, os quais por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (GRAMSCI, 2007, p. 95)

O exercício da dominação pressupõe então que o dominado enxergue o mundo através dos olhos do dominador. Na concepção de Gramsci (1982, p. 6) na medida em que "Todos os homens são intelectuais(...), mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais", são aqueles que exercem essa tarefa de produzir os discursos e instrumentos subjetivos para que a dominação ocorra que definem as possibilidades de uma determinada classe exercer a dominação.

Nesse aspecto, há que se considerar a importância da legitimidade concedida socialmente àquele que produz o discurso. Dessa forma, o consenso tem como um de seus elementos mais importantes a concessão da legitimidade aos que representam subjetivamente os interesses das classes dominantes e concorrem para que ela exerça sua hegemonia. Por conta disso, há uma questão central que pretendemos retomar mais adiante: *se uma classe não tem seus intelectuais legitimados como produtores de saber, como ela poderá disputar os espaços de poder social?*

Voltando à discussão sobre a hegemonia se apoiar na aceitação dos dominados dos valores difundidos pelos dominadores, Fanon (2008) alerta para como isso tem impacto psicológico na constituição subjetiva dos sujeitos. Para ele numa sociedade onde ser humano se confunde com ser branco, o homem negro[1] almeja ser o seu dominador, no caso o homem branco. O consenso estabelecido, portanto, interfere no modo como nos vemos, e por consequência agimos na vida social.

Freire (1996) destaca ao mesmo tempo o caráter opressor quanto pedagógico desse consenso. Opressor porque é instrumento para manutenção da estrutura social que aliena a maioria e a coloca em posição de subalternidade. Pedagógico porque a educação é um dos mais eficazes instrumentos de produção desse consenso. A crítica do pensador pernambucano à educação bancária deriva de sua percepção de como ela contribui para a sustentação da situação de dominação subjetiva dos oprimidos.

> Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos

[1]Preferimos o uso do termo população negra, mas optamos por manter a linguagem original do autor martinicano.

> dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (FREIRE, 1996, p.57)

Os mecanismos diversos desenvolvidos pelas classes dominantes para silenciar, desqualificar e desautorizar os conhecimentos produzidos pelas classes oprimidas é uma estratégia bem-sucedida de estabelecer consensos que naturalizem elementos centrais da modernidade capitalista. Quijano (2005) denomina essa forma de dominação subjetiva de colonialidade do poder. O colonialismo, forma de organização social que emerge do processo de colonização da América, cria as bases para que a modernidade capitalista possa se desenvolver como sistema mundial de dominação. Por um lado, através da criação da ideia de raça como elemento diferenciador dos grupos humanos, o que possibilitou a hierarquização racial entre os europeus colocados no topo e os demais grupos humanos, em especial africanos e indígenas, do outro.

A hierarquização racial permitiu à Europa validar seu poder sobre as demais sociedades e grupos humanos por todo o globo e a partir dessa consolidar uma forma de organização do trabalho e de produção da riqueza que é o capitalismo. A modernidade capitalista é portanto, o resultado desse duplo movimento que a constitui enquanto forma de dominação global.

> As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se. (QUIJANO, 2005, p.108)

Se a reflexão inicial do grupo de pesquisa aponta para a importância de atentar para as relações de consenso que sustentam a dominação na modernidade capitalista, com o tempo caminharam para além Gramsci, Fanon e Freire ao per-

ceber que a colonialidade do poder faz com que os grupos não hegemônicos, especialmente os ex-colonizados estejam excluídos dos espaços em disputa, na medida em que os valores apresentados não incluem suas histórias e trajetórias culturais e políticas. Quijano (2005, p.110) expõe essa condição ao afirmar que:

> Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

A rejeição do modo como a Europa, a partir da dominação colonial, elabora uma hierarquia entre os diferentes modos de construção do conhecimento passa por questionar a naturalização produzida pelo eurocentrismo ao longo dos últimos séculos. Hooks (1995) denuncia a separação promovida entre natureza e sociedade, corpo e razão que destitui o corpo e o sujeito colonizado de sua capacidade de agir, produzir, manifestar e falar fora dos modelos eurocêntricos e hegemônicos.

Desvalorizar o corpo frente a razão e a natureza frente a sociedade/civilização implica em desqualificar e subjugar simbólica e subjetivamente, segundo ela, os sujeitos colonizados e suas histórias, experiências e culturas ancestrais.

A colonialidade do saber, portanto, se manifesta no controle epistêmico sobre quais conhecimentos são válidos e quais são apenas suplemento de um conhecimento central/padrão. Walsh (2009) afirma que as formas neoliberais de inclusão reproduzem um modelo funcional que submete o sujeito colonizado à lógica eurocêntrica.

> É uma estratégia política funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende "incluir" os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. Tal estratégia e política não

> buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamentos étnicos. Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor. Por isso, permanece sem maior questionamento. (WALSH, 2009, p. 20)

A compreensão da colonialidade como parte do sistema de dominação, nos coloca um desafio enquanto membros de um programa de Mestrado Profissional e um grupo de pesquisa que se compromete com o questionamento das estruturas de opressão. Como produzir instrumentos de intervenção na realidade que contribuam/possibilitem o desenvolvimento de outras interpretações da escola e do mundo?

Gomes (2017) nos aponta um caminho interessante ao resgatar e postular o caráter educador do movimento negro. A junção efetiva entre o político e o pedagógico na ação do movimento que produz, ao mesmo tempo, saberes emancipatórios, práticas políticas e educadoras para a questão étnico-racial no Brasil. Em contraposição aos diversos modelos de dominação produzidos desde a colonização e inseridos nos currículos escolares, o movimento negro responde com novas histórias, propostas e leituras das relações sociais que afetam as populações afro-brasileiras, funcionando como "produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade" (GOMES, 2017, p.16).

Currículo e Culturas

O conhecimento presente nos currículos escolares é resultado de embates sociais, políticos e culturais e, por isso, disciplinas escolares se constituem nas disputas por espaço, recurso e território (GOODSON, 1995;1997). Compreender isto é importante pois, na produção de sentidos do conhecimento

escolar, atuam muitas forças associadas a essas disputas, e as mudanças no currículo ocorrem sempre na negociação com as tradições.

Sob uma outra perspectiva, se entendermos currículos como práticas discursivas (FOUCAULT, 2010), podemos afirmar que há certos enunciados que são permitidos enquanto outros são interditados, isto é, ficam fora da ordem do discurso de um certo tempo (SOMMER, 2008). Assim, a prática docente pode ser vista como parte desta luta, na qual se disputam significados sobre o que e como deve ser ensinado. Reconhecer essa dimensão é importante, pois, por mais que seja difícil romper tradições, esse reconhecimento possibilita aos docentes ter uma postura menos ingênua diante daquilo que se ensina (VILELA, 2015).

Além disso, ao analisarmos as práticas discursivas, é importante nos situarmos como sujeitos implicados na disputa por significados, os quais são sempre provisórios e contingentes. Isto porque, é preciso "entender currículos como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas" (MACEDO, 2006, p. 289).

Assim, o currículo escolar reflete uma série de práticas discursivas que pretendem definir o que é aceitável ou inaceitável, autêntico ou não. Os discursos circulantes no currículo, seja de forma explícita ou implícita, constroem interpretações específicas sobre o conhecimento, sobre formas de se organizar uma sociedade e os diferentes grupos sociais. Essas noções informam "quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, que vozes são autorizadas e quais não são" (SILVA, 2005, p. 195). Nesse contexto, o currículo não é apenas uma prática que atribui significados, mas é um discurso que constrói sentidos, é uma prática cultural (LOPES; MACEDO, 2011).

A palavra "cultura" evoca um conjunto de ações por meio das quais significados são criados e compartilhados em um grupo (CANEN; MOREIRA, 2001). Nesse conjunto de práticas significantes estão as relações de poder, onde diferentes grupos sociais e identidades entram em disputa para validar suas perspectivas de mundo e suas representações. Consequentemente, o currículo escolar incorpora representações produzidas por identidades dos grupos sociais, simultaneamente dando origem a novas identidades por meio da produção de significados. Dessa maneira, o currículo pode ser interpretado como prática de significação (Canen; Moreira, 2001; Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2011). Essas interações são estabelecidas na rotina escolar, muitas vezes de forma naturalizada e acrítica, favorecendo determinadas culturas, conteúdos e identidades sociais em detrimento de outras.

Nesse sentido, entendemos que a perspectiva multicultural crítica e interculturalidade crítica pode nos ajudar a compreender consistentemente as nuances desse percurso que implica em relações de poder e culturas em negociação, na medida que questiona no currículo a construção histórica de preconceitos das diferenças; problematiza discursos que constituem identidades e diferenças, destacando a interconexão entre cultura e poder; vê a diversidade como parte de uma política de crítica e compromisso com a justiça social que pressupõe desafiar e superar os mecanismos que perpetuam desigualdades, priorizando projetos e práticas que valorizam, resgate e representações de grupos marginalizados, (CANEN, 2012; CANDAU, 2020).

A opção do grupo, guardadas as necessárias e sempre importantes diferenças, é a de incentivar a produção/ realização de intervenções que: 1. Demonstrem a possibilidade de produção de conhecimento na escola básica feita pelos seus sujeitos a partir de questões que emergem de suas relações e experiências cotidianas; 2. Consigam unir posicionamento político e pedagógico e comprometimento com o enfrentamento das relações de opressão dentro e fora dos ambientes escolares.

A história desses dez anos tem sido traçada na produção de dissertações e Produtos Educacionais que busquem atender essas premissas, mas sem um engessamento que dificulte a construção contínua de novas reflexões e possibilidades pedagógicas. Nos próximos tópicos apresentaremos a trajetória do grupo nesses anos, destacando como a própria reflexão teórica, política e pedagógica agrega e amplia seu alcance, principalmente pelas demandas da escola que são trazidas pelos professores pesquisadores que desenvolvem suas pesquisas no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB).

A Consolidação de uma proposta contra-hegemônica (2013/2020)

A produção do grupo nesses dez anos de MPPEB pode ser dividida em dois blocos que marcam tanto a consolidação da reflexão crítica e contra-hegemônica sobre o espaço escolar, os sujeitos nela inseridos e as diversas relações sociais e de poder que são constituídas nesse lugar como a descoberta de novos caminhos políticos, pedagógicos e acadêmicos, como dito no tópico anterior.

Aqui cabe uma nova consideração que explica o caminho de diálogo com as produções do grupo que travaremos a partir de agora. Diferentemente do que por muitos anos foi pautado nas discussões sobre os Mestrados e Doutorados Profissionais, não há nesses uma menor importância da construção teórica da pesquisa. Como afirma Rizzatti *et al* (2020), essa visão reducionista dos Programas Profissionais deriva de uma percepção errônea desses programas como espaços de formação tecnicista e de manutenção do *status quo*. Isso não se confirma quando se analisa cuidadosamente as produções oriundas desses programas, em particular, no presente artigo, do MPPEB.

O grande diferencial dos Programas de Pós Graduação Profissionais *Stricto Sensu* para os Acadêmicos reside no de-

senvolvimento de um Produto Educacional que surja de um problema da realidade escolar e para ele esteja direcionado:

> Na modalidade Profissional, diferentemente da modalidade Acadêmica, os discentes precisam desenvolver um Produto/Processo Educacional (PE) que necessita ser aplicado em um contexto real, podendo ter diferentes formatos. A incompreensão, pela comunidade acadêmica, das características da modalidade Profissional se tornou campo fértil de críticas e disputas. (RIZZATTI, *et al*, 2020, p. 2)

Dessa forma, nossa análise da produção do grupo de pesquisa terá como elementos norteadores os Produtos Educacionais (PE) desenvolvidos por professores mestrandas e mestrandos em conjunto com docentes orientadores. Importante dizer que entendemos Produto Educacional como o resultado concreto de um processo "gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente Stricto Sensu) ou em grupo (caso do Lato Sensu, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros)." (RIZZATTI *et al*, 2020, p.4). Feitas essas considerações, o primeiro bloco de produções é constituído pelos trabalhos apresentados entre 2015 e 2019.

Em virtude dos limites de espaço deste artigo, faremos um breve resumo do conteúdo e da proposta de cada PE produzido no âmbito do grupo. Importante ressaltar que todos os Produtos Educacionais são elaborados através de parcerias entre os mestrandos e mestrandas e suas orientadoras e orientadores.

Fiel à proposta do programa, os primeiros PE´s produzidos entre 2015 e 2019, foram propostas de formação crítica de docentes e discentes da escola básica. Nesse sentido,a professora de História Carolina Mainoth se utiliza do teatro para sugerir aos docentes da educação de jovens e adultos (EJA) um debate crítico sobre as relações de trabalho com seus estudantes, que simultaneamente são trabalhadores. O teatro é também o instrumento utilizado pelo professor de Educação Física, Marcel Cavalcante de Souza para contribuir com

o debate e proposição de resolução para a violência escolar. Fugindo da explicação e da solução fácil para o problema, ele propõe que o enfrentamento da violência passe pela escuta dos atores presentes na escola. Se apoiando nas propostas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal, o autor busca contribuir para a formação de cidadãos plenos, íntegros e não violentos.

Também direcionado ao público da EJA, o PE *Sing And Think – O Letramento Crítico Por Meio De Atividades Com Canções E Outros Textos Multimodais Em Língua Inglesa,* elaborado pela professora Patrícia Miranda Medeiros Sardinha, é um caderno de atividades que a partir da reunião de canções que buscam desenvolver nos discentes da EJA a reflexão e o pensamento crítico ao mesmo tempo em se apropriam de conhecimentos básicos da Língua Inglesa.

Buscando uma abordagem diferente para combate a uma das principais causas de violência na escola, a professora de Língua Portuguesa Ana Carolina dos Santos Soares desenvolve o PE *O Letramento Crítico e o Combate ao Bullying: refletir para agir.* Compreendendo o *bullying* como algo que desarticula as relações no espaço escolar, a docente propõe um material que inverte a abordagem tradicional e busca encontrar, nos próprios sujeitos envolvidos no problema, caminhos para sua superação.

Dentro de uma proposta de participação política e protagonismo juvenil como forma de repensar o ensino e os currículos, o professor de Sociologia Rafael Santana da Silva desenvolve o PE *A República em Jogo,* um jogo de tabuleiro que simulando a ação política dentro de um município, estimula o alunado a pensar e agir como atores políticos e transformadores. Produzido no contexto das ocupações estudantis de 2016, o PE incorpora muitas das expectativas dos estudantes envolvidos no processo a partir de um olhar crítico sobre a construção dos currículos escolares no Rio de Janeiro.

A inclusão é o tema do trabalho seguinte. O professor de Desenho Eduardo Lannes, a partir de sua experiência como

docente e diante das dificuldades encontradas por estudantes cegos para compreender os conteúdos da disciplina, propõe o PE intitulado *Guia De Confecção E Utilização De Uma Épura Tátil*. Voltado para docentes de Desenho e de outras disciplinas, o PE se aproxima da visão de diferença proposta por Candau (2020) e rompe com um olhar em que são os discentes que têm de se adaptar à escola e não o oposto.

O racismo é uma realidade cotidiana em nossas escolas e principalmente as estudantes negras são vítimas, desde muito pequenas, das diversas formas de manifestação do racismo. A partir dessa constatação e da necessidade de construção de estratégias de enfrentamento e superação, a professora de Língua Portuguesa Fernanda dos Santos Vallim da Silva, desenvolve o produto *Tarja Preta – Uma Proposta De Educação Intercultural Em Turmas De Língua Portuguesa,* na forma de um caderno de atividades voltado para docentes que apresenta diferentes estratégias para a abordagem e a conscientização das estudantes negras em relação ao racismo dentro e fora da escola. O PE se baseia nas discussões de Frantz Fanon, Lelia Gonzalez e Nilma Lino Gomes sobre o racismo e suas diversas formas de operação sobre as meninas e mulheres negras.

O racismo aparece também no modo como as religiões e manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas são percebidas pela sociedade e pela escola. Procurando enfrentar e ao mesmo tempo valorizar a cultura negra e suas representações dentro dos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, o professor de Educação Musical Alexandre Marques Alvim desenvolve o PE *(RE) construindo olhares: um projeto para as aulas de educação musical,* que tem como principal objetivo desconstruir preconceitos em relação aos instrumentos e as músicas de origem afro-brasileira ao mesmo tempo em que contribui para incorporar ao cotidiano escolar as manifestações musicais de estudantes da periferia. A educação musical para a diversidade é também o tema desenvolvido pela professora de Educação Musical Shirley Goes de Oliveira Souza em *Nossos Sons, nossa música: promovendo práticas e*

construindo uma escuta para as diversidades musicais no ensino médio, em um PE voltado para docentes e discentes do ensino médio. Em ambos os produtos, a interculturalidade crítica é a perspectiva orientadora da intervenção.

É importante fazer uma pausa na descrição dos PE´s para dizer que a base teórica e metodológica de todas essas produções são a interculturalidade crítica, a pesquisa-ação e a produção de ferramentas contra-hegemônicas que se contraponham aos modelos eurocentrados e hegemônicos de currículos e práticas pedagógicas. As principais referências utilizadas são Antonio Gramsci, Paulo Freire, Frantz Fanon, Vera Candau e Catherine Walsh, além de autores críticos das respectivas áreas que têm essas/esses pensadoras como base.

Retomando a descrição dos Produtos Educacionais desse primeiro bloco em em busca da criação de materiais e estratégias que partam da realidade dos estudantes e de suas experiências sociais, o professor de Geografia Renato Batista da Conceição elabora o PE *Atlas Geográfico Municipal de Conceição de Macabu/RJ,* construído em colaboração com docentes de Geografia do Município e voltado para estudantes e professores da região. Desenvolvido a partir da percepção espacial dos próprios moradores da cidade, traz nova abordagem ao valorizar elementos da cultura e da história local na construção do Atlas de modo que os estudantes moradores se identifiquem e se encontrem representados no material didático se aproximando da proposta de educação apresentada nas obras de Paulo Freire.

Também orientado pela perspectiva Freireana e com base na defesa de uma aprendizagem colaborativa, o professor de Geografia Pedro Henrique Oliveira Gomes constrói o PE *Dispositivo Pedagógico – o uso do documentário no contexto da aprendizagem colaborativa crítica.* Nesse produto, o documentário é a ferramenta que permite trazer para as salas de aula, a experiência local de estudantes e membros da comunidade escolar. Para concluir a apresentação desse primeiro bloco e

seguindo a mesma linha teórica e metodológica dos trabalhos já descritos, a professora de História Daniela Baeta dos Santos apresenta o PE *O Resgate Da Identidade Através Da Memória: O Uso Da Fotografia No Ensino De História. Um Estudo De Caso,* onde através da fotografia como ferramenta propõe a reconstrução da memória local e a partir dela uma identidade que dialogue com a própria realidade dos estudantes.

A crítica aos padrões hegemônicos e a perspectiva decolonial como marca: as produções do período 2020/2023

Duas referências importantes marcam os últimos anos: a incorporação mais contundente da perspectiva decolonial nos trabalhos desenvolvidos no grupo e os impactos da pandemia sobre a vida de todas e todos e por consequência, nas pesquisas desenvolvidas nesse período. A pandemia e as limitações para realização de atividades presenciais forçaram a adoção de outras metodologias para a produção de dados que sustentassem as propostas construídas.

Nesse aspecto, as oficinas e atividades online, que não eram instrumentos de geração de dados no período anterior, se tornam a maior fonte de informação para o desenvolvimento dos Produtos Educacionais. Também mudam o foco dos produtos. Se antes eram divididos entre docentes e discentes, nessa nova realidade eles são construídos em parceria com nossos pares e por eles validados. A qualidade dos materiais, entretanto, não teve sua qualidade diminuída. Ao contrário, a qualidade teórica, metodológica e os Produtos Educacionais apresentados são exemplos do amadurecimento da reflexão e dos estudos realizados no grupo e sua contribuição para a transformação da escola básica.

Um grupo de trabalhos se manteve bastante próximo da linha contra hegemônica do grupo, mas ainda sem adotar a decolonialidade como principal perspectiva. O professor de Geografia Eric Borges de Carvalho Nogueira desenvolve o PE

Conhecendo a cidade a partir dos conceitos geográficos: material de suporte para professores de Geografia. Numa linha muito similar à apresentada em outras produções do grupo aqui listadas, o PE parte da visão de cidade presente em estudante dos anos iniciais constrói uma proposta metodológica para que docentes de Geografia possam produzir conhecimento sobre a cidade em que esses estudantes vivem. Também no campo da Geografia escolar, a professora Aline da Silva Xavier Magela propõe um PE, *Investigar para compreender o mundo: trabalhando por competências: caderno de orientações pedagógicas* em que usa a BNCC para desenvolver atividades que façam o estudante refletir e reconhecer seu lugar no mundo, as relações sociais que constroem o espaço em que vive e como interferir nele.

O professor de Educação Física Iuri Leal Moura desenvolveu o PE *Educação Física Crítica: A pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora em uma aplicação prática,* no qual se apropria da visão crítico-superadora, que traz para dentro do campo da Educação Física escolar o debate sobre o poder e a necessidade de ligar à teoria ao chão da escola. Na mesma perspectiva, Jaqueline Felix Barbosa desenvolveu o jogo *Cidade Sustentável* que através da ecopedagogia constrói uma visão crítica sobre a formação de professores.

A perspectiva decolonial, que era tangenciada em alguns dos trabalhos já apresentados, torna-se a principal orientação nos Produtos Educacionais a seguir. A professora da Educação Infantil Liliane Machado Vieira da Costa traz uma nova perspectiva sobre a violência ao propor um material em que ao invés de combater a violência escolar, a docente indica metodologias para ensinar/aprender/construir a não violência como currículo para crianças.

Em *Reflexões e Práticas de Educação para a Paz na Educação Infantil,* ela apresenta uma proposta de que educar para a paz se contraponha à cultura da violência e ao individualismo típico da modernidade capitalista. O mesmo acontece no PE desenvolvido pela professora de História Thays Leal Silva em

Vozes da resistência: sequências didáticas de abordagem decolonial para aulas de História na educação de jovens e adultos onde o cotidiano escolar é repensado a partir de outros olhares e práticas.

Como já dito neste texto, para a perspectiva decolonial é a criação da ideia mental de raça e a hierarquização racial derivada dela que explica o racismo moderno, elemento estruturante da modernidade capitalista. Por conta disso, a construção de pedagogias antirracistas é a forma pela qual a escola pode ser um instrumento para o combate ao racismo. Nessa linha Fabiana Nunes da Silva Guimarães elabora o PE *Identidades Antirracistas: uma proposta em construção* onde a partir de uma proposta de revisão curricular dos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental apresenta elementos para que o debate racial ocorra desde o processo de alfabetização.

Ainda nos anos iniciais, a professora Simone das Neves Encarnação Amâncio desenvolve o PE *Interculturalidade em Ação: abc da alfabetização e letramento para as relações étnico-raciais.* Nesse material, a docente parte da realidade local dos estudantes da periferia para propor uma interpretação de lugar e pertencimento que rompa com os cânones da modernidade capitalista, evidenciando novas possibilidades para a construção das identidades negras e periféricas. Também nos anos iniciais, a professora Anna Paula Bahia Pessanha produz um rico material em que se utiliza da literatura infantil afro-brasileira para (re) posicionar os processos de construção de identidade de crianças desse segmento da educação.

Em *Literatura Infantil Afrorreferenciada: olho e me reconheço,* a docente demonstra como a literatura afro-brasileira direcionada ao público infantil pode ser um instrumento de enfrentamento do que Fanon denominou como "máscaras brancas", proporcionando as/os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, a possibilidade de contribuir na construção de uma educação antirracista.

Há também abordagens decoloniais para outros segmentos. Christiane Cardoso Ribeiro, professora de Artes Visuais, produz o PE *IKE: possibilidades de construções estéticas e simbólicas pela Perspectiva Intercultural em Artes Visuais,* que visa contribuir para que docentes possam fugir das armadilhas das construções simbólicas e estéticas da modernidade, baseadas num ideal eurocentrado de humanidade. Ainda no campo das Artes, Maria Gabriela da Silva produz o PE *Uma Bússola, vários caminhos* no qual repensa a metodologia triangular a partir de uma perspectiva que incorpora as sugestões, experiências e trajetórias pedagógicas de docentes de diferentes lugares no ensino das Artes Visuais na escola básica.

Estratégia semelhante, mas em outro campo do conhecimento, é usada pela professora de Língua Portuguesa, Natacha Alves Bastos, que elabora o PE *Entre Letras e Memórias: o ensino decolonial de literatura em (para) discussão.* Nele a autora propõe o desafio de trazer para o ensino da literatura no ensino médio, produções literárias negras e indígenas e de sujeitos da periferia, muitas vezes invisibilizados por um cânone literário que exclui o que não é europeu ou branco.

Por fim, também no campo das linguagens, mas com o ineditismo de focar na questão dos povos originários, a professora de Espanhol Telma Almeida da Silva desenvolve o Produto Educacional *A Abordagem da Temática Indígena na Perspectiva Decolonial através de Contos Indígenas em aulas de Espanhol como Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental,* no qual se utiliza de contos produzidos pelos diferentes povos originários do continente para promover o aprendizado de Espanhol. Dessa forma, cria uma imbricação onde a língua do colonizador é ressignificada como instrumento de apresentação dos mitos, culturas e visões de mundo das comunidades indígenas.

Considerações Finais

Buscamos aqui trazer em retrospectiva a trajetória do grupo de pesquisa, com o objetivo de produzir um registro da sua primeira década e, ao mesmo tempo, apontar perspectivas futuras. Destacamos que o conjunto das produções reflete grande diversidade, algo que consideramos parte de sua potência. A forte relação com as práticas cotidianas é outro elemento que precisamos destacar como fundamental no desenvolvimento dos trabalhos aqui descritos. Ainda que partam de realidades e motivações distintas, em comum as produções têm o compromisso com a mudança social e com o respeito à diversidade.

No contexto político, cultural, epistêmico e social vividos nos últimos anos no Brasil e no mundo, no qual a dominação, o genocídio e a alienação de populações inteiras atingem níveis alarmantes na história e no qual a tecnologia é usada para ampliar o controle social e desqualificar toda e qualquer forma de produção de saberes que questionem o status quo, desenvolver pesquisas e intervenções na escola básica é uma tarefa não só urgente como necessária. A transformação das relações sociais e de poder necessitam de processos educacionais e de formação docente e discente que demonstrem a pertinência de novos caminhos e olhares para a vida social, sem o qual nos tornamos incapazes de atuar enquanto sujeitos de nossa própria realidade.

Referências Bibliográficas

CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, p. 678-86, 2020.

CANEN, A. Currículo e multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. *In:* SANTOS, L.L. de C.P.; FAVACHO, A.M.P. (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares:** desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 237- 249.

CANEN. A.; MOREIRA, A.F.B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. *In:* CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. (Orgs.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-44.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A ordem do discurso.** Edições Loyola, São Paulo, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro Educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOODSON, I. **Currículo:** Teoria e História. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **O Currículo em Mudança Estudos na Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa,1997.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOOKS, B. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-469, 1995.

LOPES,.C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Rev. Bras. Educ.**, [S. l.], v.11, n. 32, ago. 2006.

MINGOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitualda modernidade, in Edgar-

do Lander (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires**: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005, (p. 71-103)

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E (ed.) **A colonialidade do Saber, eurocentrismo e Ciências Sociais**. Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005 (p. 71-103)

RIZZATTI, I, MENDONÇA, A. P, MATTOS, F, RÔÇAS, G, SILVA, M. A. V, CAVALCANTI, R. J, S, OLIVEIRA, R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **Actio Docência em Ciências**, v. 5, n.2, Curitiba, pr. 1-17, ago. 2020.

SILVA, T. T. Currículo e Identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** Uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 190-207.

_____. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan/abr. 2008.

VILELA, C. L. Interdiscursividade e Interdição no discurso do conhecimento escolar em Geografia. **Pro-Posições**, [S. l.], v. 26, n. 1(76), p. 199-216, jan./abr. 2015.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, V. (org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.12-42.

CAPÍTULO 05

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MPPEB: Confluências, reflexões e propostas

Aira Suzana Ribeiro Martins
Jorge Luiz Marques de Moraes

Introdução

No ano em que se comemoram os 10 anos do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB), vinculado à Pró- Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, seus docentes foram convidados a tecer breves reflexões sobre o Programa. Desse modo, organizou-se esta publicação na qual professores se encarregaram de fazer um levantamento das pesquisas desenvolvidas ao longo desse período no Programa, divididas em áreas temáticas.

Como se sabe, o Imperial Colégio Pedro II, fundado em dezembro de 1837, passou por diversas transformações, com vistas à sua expansão.Em meados do século passado foram fundadas outras unidades de ensino, as chamadas "Seções",-nos bairros do Engenho Novo, Tijuca e Humaitá. Em 1984, o Colégio passou a atender alunos do primeiro segmento do

Ensino Fundamental, com a criação dos chamados "Pedrinhos" e, nos anos de 2000, a instituição chegou aos bairros de Realengo e às cidades de Niterói e Duque de Caxias.

No seu movimento expansionista, em 2006, foi criado o Programa de Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante (PROEJA) e o Ensino Médio Integrado, com a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes de Técnico em Administração, Técnico em Instrumento em Música e Técnico em Meio Ambiente. Em 2015, foi fundado o Departamento de Educação Infantil, oferecendo vagas a crianças a partir dos 3 anos de idade.

Em 2011, o colégio foi equiparado às Instituições Federais de Ensino (IFE), fato que lhe permitiu expandir suas ofertas de formação, além do ensino na Educação Básica. Nessa reestruturação, as antigas unidades de ensino passaram a ser denominadas de *Campi* e a figura do antigo diretor-geral deu lugar ao reitor.

Nesse contexto, além da criação de vários programas de graduação e pós-graduação, foi implantado, em 2013, o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, o MPPEB. Esse programa de pós-graduação é voltado exclusivamente para professores regentes de turma.

Como se vê, após a reestruturação, a instituição se tornou bastante abrangente, e vai do atendimento à Educação Infantil até a Pós- Graduação. Segundo a proposta, a Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) possui como missão institucional contribuir para o fortalecimentoda pesquisa, da pós-graduação e da extensão. A escola também possui uma política de incentivo à pesquisa e a projetos desenvolvidos entre professores e alunos, visando ao desenvolvimento da capacidade investigativa já no âmbito da Educação Básica.

Este texto, que integra a publicação comemorativa dos dez anos, tem o objetivo de refletir sobre pesquisas desenvol-

vidas no MPPEB, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tema tão importante para a diminuição do analfabetismo funcional no país. Muito atuais, considerando o projeto das políticas públicas de eliminar o analfabetismo da população adulta do país, os estudos desenvolvidos no MPPEB são voltados paraestudantes do Rio de Janeiro. Eles têm grande potencial de contribuir para, pelo menos, diminuir o índice de maus resultados, tendo em vista os levantamentos feitos pelos órgãos oficiais que revelam resultados abaixo dos esperados e a grande evasão de alunos, sobretudo, após a pandemia.

Os indivíduos atendidos pela EJA, jovens e adultos, revelam conhecimentos que podem ser inatos ou intuitivos para vencer os desafios enfrentados nos contextos em que estão inseridos, que são parte de uma cultura letrada, antes do ingresso no sistema escolar formal, como observam Mollica e Leal (2009). Um dos desafios do pesquisador que se dedica a esse tema, de acordo com as autoras, está em identificar se o conhecimento demonstrado por esses indivíduos foi adquirido nas experiências com o universo letrado ou se trata de uma estratégia intuitiva diante das demandas de uma sociedade grafocêntrica.

De acordo com as autoras supracitadas, as pessoas sem domínio da modalidade escrita da língua podem ter desenvoltura em frequentar lugares que fazem parte de seu cotidiano, como um supermercado. Entretanto, outros espaços, como uma biblioteca, exigem uma habilidade específica adquirida na escola. Os estudantes que buscam a EJA, sobretudo os mais jovens, almejam mais oportunidades de trabalho.

Os indivíduos matriculados em um programa de Educação de Jovens e Adultos têm a noção de que para participar da sociedade de forma autônoma e independente é imprescindível à escolarização. O professor que atende esse público com características próprias tem a necessidade de buscar estratégias de ensino diferenciadas do ensino regular, para que a

aprendizagem se efetive verdadeiramente. Na alfabetização de adultos, o professor necessita de materiais que atendam às expectativas dos estudantes. Desse modo, o material empregado para a alfabetização da EJA não pode ser semelhante àquele utilizado para a alfabetização de crianças.

Felizmente, assiste-se, cada vez mais, a busca do professor por uma formação voltada para atender o aluno jovem ou adulto, pois, recorrendo a Freire (1991), o professor não nasce professor; ele se forma permanentemente como educador, por meio da prática e da reflexão sobre essa prática. Esse é o objetivo principal do MPPEB: levar o professor a refletir sobre sua prática, buscando soluções, por meio da pesquisa, para as dificuldades encontradas no seu dia a dia. As pesquisas desenvolvidas no programa passam a fazer parte do acervo da biblioteca Silvia Becher, vinculada à PROPGPEC, estando à disposição de qualquer professor que queira nelas se inspirar para tornar suas aulas mais dinâmicas ou para solucionar uma dificuldade enfrentada em sala de aula.

Lima (2014) e Garcia-Reis (2017) constatam, através de análises, que há uma lacuna entre teoria e prática nos cursos de licenciatura investigados. Para que haja uma mudança, segundo os pesquisadores, no sentido de preparar o professor para as demandas do século XXI, são necessárias reestruturação dos cursos de licenciatura e mudança de postura do professor. Como se observa, geralmente, em sua prática de sala de aula, ele age da maneira como teve sua formação, sendo muito mais cômodo repetir os mesmos procedimentos do que buscar estratégias mais atualizadas.

A PROPGEPC do Colégio Pedro II, consciente da necessidade de o professor procurar estabelecer uma relação entre teoria e prática, com vistas a possibilitar um diálogo entre o conhecimento teórico adquirido durante a formação e a prática de sala de aula, procura, nos cursos de Pós-graduação, como o MPPEB, o Programa de Residência Docente e os demais cursos de Especialização e Extensão, levar o professor

a refletir sobre sua prática. Ele deve buscar soluções, fundamentadas teoricamente, para as dificuldades do trabalho em sala de aula.

As pesquisas sobre a EJA no MPPEB-CPII

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma iniciativa do Governo Federal, é um programa que tem o objetivo de oferecer o Ensino Fundamental ou Médio para indivíduos que já passaram da idade considerada "certa" para estudar. Eles são, em geral, trabalhadores ou trabalhadoras que, como se sabe, não tiveram acesso à escola e à cultura letrada.

O grande índice de analfabetos que ainda existe no Brasil tem suas origens no Brasil Império. Por exemplo: a Constituição de 1824 menciona o ensino primário gratuito, vetado, entretanto, de acordo com Saviani (2019), aos escravizados. Portanto, o programa EJA tem o objetivo de corrigir as distorções presentes na sociedade brasileira desde o século XIX. O mesmo acontecia com os filhos de famílias mais pobres; tendo de trabalhar na lavoura para ajudar os pais, não tinham, também, oportunidade de estudar, como os ex-escravizados e seus descendentes.

O analfabetismo no Brasil, no século passado, tornou-se um problema com inúmeras iniciativas governamentais no sentido de atenuá-lo. Houve, inclusive, a participação de Paulo Freire, que criou um método de alfabetização para atender os adultos. Seu trabalho, infelizmente, foi interrompido com a implantação da ditadura no país.

A EJA continua sendo uma responsabilidade do Governo Federal, entretanto, os educadores encarregados pela gestão dessa pasta no Ministério da Educação e Cultura enfrentam muitas dificuldades, com as diminutas verbas para a aquisição de materiais apropriados para o público-alvo e a formação continuada de professores.

Muitas vezes, o estudante, em geral trabalhador, que não teve oportunidade de estudar na idade certa, encontra, depois de um dia de trabalho, com alimentação precária, os mesmos materiais utilizados em turmas de crianças recém-chegadas à escola. Há inúmeros pesquisadores renomados que se empenham na causa da educação de jovens e adultos, entretanto, enfrentam muitas dificuldades, como o corte de verbas para o programa, como aconteceu no governo anterior, de 2018 a 2021.

O levantamento feito em torno de dissertações e Produtos Educacionais no MPPEB voltados para o público da EJA mostra que há muitos professores preocupados em fazer um trabalho de qualidade para atender esse público, apesar da falta de incentivo por parte das esferas superiores do Governo. Os professores buscam, desse modo, uma formação que os auxilie na resolução de problemas enfrentados nessa modalidade de educação.

Em levantamento feito, abrangendo o período de 2016 a 2022, foram encontradas 16 dissertações e 16 Produtos Educacionais relacionados à educação de Jovens e Adultos. Além de Alfabetização (3), há pesquisas voltadas para o Letramento linguístico (1), o Letramento literário, (1) Letramento em língua estrangeira (3), o ensino de História (2), o ensino de Filosofia (1), o ensino de Matemática (2), o trabalho com Educação Física (2) e o ensino de Ciências (1).

O quadro a seguir mostra com mais clareza o levantamento feito:

TÍTULO	AUTOR
A formação do leitor crítico na EJA: o gênero notícia de jornal como instrumento de letramento	Moraes, Maria Cecília de Lima Sousa de
Material didático de língua portuguesa: caderno de atividades de leitura crítica e caderno de exercícios	Moraes, Maria Cecília de Lima Sousa de
Matemática cotidiana : um trabalho com matemática crítica na educação de jovens e adultos	Marques, Ricardo Moura dos Santos

Caderno didático de matemática : analisando situações do cotidiano	Marques, Ricardo Moura dos Santos
A linguagem teatral no ensino de história : uma experiência com o texto Eles não usam black-tie como tema gerador	Mainoth, Carolina Chalfun
A linguagem teatral no ensino de história : uma experiência com o texto Eles não usam black-tie como tema gerador	Mainoth, Carolina Chalfun
O letramento crítico na educação de jovens e adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em língua inglesa	Sardinha, Patricia Miranda Medeiros
Sing and think : o letramento crítico por meio de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa	Sardinha, Patricia Miranda Medeiros
Resgate das memórias dos sujeitos da EJA através da leitura de escritores do cânone literário	Novo, Laís Lemos Silva
Caderno de artevidades literárias para EJA : uma colcha de retalhos, um álbum de retratos, um entrelaçar de histórias, uma construção de identidade	Novo, Laís Lemos Silva
Aprendizagem distraída e multisseriação: novos caminhos para a Educação de Jovens e Adultos	Beraldi, Gabriel Moreira
Jogo dos filósofos	Beraldi, Gabriel Moreira
Ensinar a ler e a escrever na EJA : propostas de planejamento de atividades de ensino do sistema alfabético utilizando nomes próprios e diferentes gêneros textuais	Francisco, Marinalva Dias Correia
Ensino e aprendizagem do sistema alfabético : teorias em prática na EJA	Francisco, Marinalva Dias Correia
Autorregulação da saúde na educação física escolar : uma proposta de ensino na educação de jovens e adultos	Rocha, Italo dos Santos
História-ferramenta: E agora, Francisco? Caderno de oficinas : estratégias de autorregulação da saúde e de atividade física na EJA	Rocha, Italo dos Santos
Uma sala de aula virtual para o ensino colaborativo de espanhol com base nos temas transversais	Carvalho, Ana Cláudia Esteves de

Uma sala de aula virtual : manual prático para o ensino de língua estrangeira	Carvalho, Ana Cláudia Esteves de
Autoeficácia para a prática de atividades físicas : uma proposta para discutir educação em saúde nas aulas de educação física da educação de jovens e adultos	Albuquerque, Gislene Amaro de
Unidade didática saúde na escola : um debate sobre educação em saúde nas aulas de educação física da educação de jovens e adultos (EJA)	Albuquerque, Gislene Amaro de
Letramento crítico em língua inglesa : uma proposta pedagógica para a educação de jovens e adultos	Pereira, Gizele Dias
Read the world to read the word : uma proposta de letramento crítico para as aulas de inglês na educação de jovens e adultos	Pereira, Gizele Dias
Um jogo cooperativo baseado na ecopedagogia : possibilidades para o ensino de Ciências na EJA	Barbosa, Jaqueline Felix
Cidade sustentável	Barbosa, Jaqueline Felix
Ensino de história e decolonialidade na educação de jovens e adultos : uma discussão curricular no município de Resende/RJ	Silva, Thays Leal
Vozes da resistência : sequências didáticas de abordagem decolonial para aulas de história na educação de jovens e adultos	Silva, Thays Leal
O fazer pedagógico na EJA : práticas de alfabetização por meio de jogos	Cardoso, Luciene Guida
Alfabetização de jovens e adultos : a construção da leitura e da escrita por meio de jogos	Cardoso, Luciene Guida
Educação matemática crítica na EJA : cenários de investigação da Covid-19 em ensino híbrido por meio do modelo de rotações por estações	Lima, Maira Ferreira
Cenários de investigação da Covid-19 : uma proposta de letramento matemático	Lima, Maira Ferreira
Significar para conquistar : desafios da alfabetização de jovens e adultos	Ferreira, Karoline Guimarães Castro
Da EJA pra vida : caderno pedagógico	Ferreira, Karoline Guimarães Castro

Fonte: Biblioteca Professora Silvia Becher

Passa-se, a partir de agora, a tecer breves comentários sobre as pesquisas de acordo com os assuntos desenvolvidos. Esses estudos são divididos por assunto, com o nome do(a) pesquisador(a), ano da defesa e uma breve descrição da pesquisa.

Alfabetização

a) Marinalva Dias Correia Francisco (2017)

Com adissertação intitulada "Ensinar a ler e a escrever na EJA: propostas de planejamento de atividades de ensino dosistema alfabético utilizando nomes próprios e diferentes gêneros textuais" e o ProdutoEducacional "Ensino e aprendizagem do sistema alfabético: teorias emprática na EJA", ela tem o objetivo de levar o estudante aodomínio da escrita alfabética. A pesquisadora lança mão de estratégias como a utilização dos nomes dos próprios alunos, adivinhas, ditados populares, slogans, bordões utilizados por diferentes personagens, rótulos de produtos de uso dos alunos, títulos de livros, letras de músicas e manchetes de jornais.

b) Luciene Guida Cardoso (2022)

Com a dissertação "O fazer pedagógico na EJA: práticas de alfabetização por meio de jogos" e o Produto Educacional "Alfabetização de jovens e adultos: a construção da leitura e da escrita por meio de jogos", propõe o ensino da leitura e da escrita por meio de jogos como palavras cruzadas e bingo de sílabas. A autora também utilizou letras de música, rótulos de produtos encontrados em supermercados, nomes próprios e poemas.

c) Karoline Guimarães Castro Ferreira (2022)

Propõe também o ensino da leitura e da escrita com a dissertação "Significar para conquistar: desafios da alfabetização de jovens e adultos" e o Caderno Pedagó-

gico "Da EJA pra vida; caderno pedagógico". A autora também trabalha com diferentes gêneros, como certidão de nascimento, registro geral, letras de música, brincadeiras como forca, gráficos e também com conceitos matemáticos, envolvendo as questões do dia a dia, como resolução de problemas, pagamento e troco.

Leitura

a) Maria Cecília de Lima Souza de Moraes (2015)

Tem o objetivo de formar o leitor crítico por meio da leitura de jornal. A dissertação intitulada "A formação do leitor crítico na EJA: o gênero notícia de jornal como como instrumento de letramento" é acompanhada do Produto Educacional "Material didático de língua portuguesa: caderno de atividades de leitura crítica e caderno de exercícios". A autora propõe a leitura do gênero notícia de jornal para desenvolver a leitura crítica dos alunos da EJA.

b) Laís Lemos Silva Novo (2017)

Por meio da dissertação "Resgate das memórias dos sujeitos daEJA através da leitura de escritores do cânone literário" e do Produto Educacional "Cadernos de Artevidades paraEJA: uma colcha de retalhos, um álbum de retratos, um entrelaçar de histórias, uma construção de identidade" propõe promover o letramento literário pela leitura de poemas e contos deautores do cânone literário, como Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Lima Barreto, com vistas fortalecimento da autoestima e reafirmação das identidades dos estudantes.

Línguas estrangeiras

a) **Patrícia Miranda Medeiros Sardinha (2017)**

Em dissertação intitulada " O letramento crítico na educação de jovens e adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em língua inglesa" e o Produto Educacional "Sing and think: o letramento crítico por meio de atividades com canções e outros textos multimodais em língua inglesa", a autora, no ensino da língua inglesa,propõe realizar o Letramento Crítico, levando o aluno a compreender as relações de poder, a desigualdade e a injustiça social por meio de letras de canções e textos multimodais , como charges, cartuns, vídeos e videoclipes.

b) Gizele Dias Pereira (2021)

A autora desenvolveu a pesquisa com a dissertação "O Letramento Crítico em língua inglesa: uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos"e o Produto Educacional "*Read the world to read the word*: Uma proposta de Letramento Crítico para as aulas de inglês na Educação de Jovens e Adultos" também com o propósito de promover o Letramento Crítico, com o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa em uma perspectiva crítica, socialmente contextualizada e comprometida com a formação para o exercício da cidadania. O Produto Educacional, um caderno de atividades, é composto por quatro unidades independentes, todas mobilizadas em torno de gêneros textuais diversos.

c) Ana Claudia Esteves de Carvalho (2019)

A autora elaborou a dissertação "Uma sala de aula virtual para o ensino colaborativo de espanhol com base nos temas transversais" e o Produto Educacional"Uma sala de aula virtual : manual prático para o ensino de língua estrangeira" coma proposta do ensino de Espa-

nhol na modalidade a distância. O Produto Educacional consiste em um manual em que são explicados o que é a sala de aula virtual, Classroom,qual sua finalidade e quais as utilidades que o professor de Ensino de Espanhol na modalidade a distância pode conseguir com seus alunos.É composto de duas partes, em que na primeira é apresentada uma sala virtual e se ensina como montá-la. Na segunda parte, são apresentados alguns exemplos de sala de aula virtual pronta para alunos do Ensino a Distância, Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Matemática

a) Ricardo Moura dos Santos Marques (2014)

Com a dissertação "Matemática cotidiana: um trabalho com matemática crítica na educação de jovens e adultos" e o Produto Educacional "Caderno didático de Matemática; analisando situações do cotidiano", o autor, com base na teoria da Educação Matemática Crítica, procura levar o aluno da EJA a refletir criticamente sobre as situações do dia a dia, mobilizando diversos conhecimentos, além das habilidades matemáticas. As atividades propostas no Caderno Didático procuram estimular a criticidade do aluno que vive em uma sociedade informativa e tecnológica como a atual.

b) Maira Ferreira Lima (2022)

A autora escreveu a dissertação "Educação matemática crítica na EJA: cenários de investigação da Covid-19 em ensino híbrido por meio do modelo de rotações por estações" e o Produto Educacional "Cenários de investigação da Covid-19: uma proposta de letramento matemático" , o qual, por meio do Letramento Matemático, leva o aluno a ter uma visão ampla e crítica da realidade. O ensino híbrido, com a metodologia ativa de rotação por estações, torna o aluno protagonista de sua aprendizagem.

História

a) Carolina Chalfun Mainoth (2015)

A autora propõe o ensino da História na EJA por meio do texto dramático através da dissertação "A linguagem teatral no ensino de história: uma experiência com o texto Eles não usam *black tie* como tema gerador".O Produto Educacional "A linguagem teatral no ensino de história: uma experiência com o texto Eles não usam *black tie* como tema gerador", leva o estudante a refletir sobre sua condição de trabalhador, tendo como elemento motivador a peça de Gianfrancesco Guarnieri, ao mesmo tempo em que toma conhecimento dos fatos históricos presentes na obra.

b) Thays Leal Silva(2021)

A autora dedica sua pesquisa à aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 com a dissertação " Ensino de história e decolonialidade na educação de jovens e adultos: uma discussão curricular no município de Resende/RJ". O Produto Educacional "Vozes da resistência: sequências didáticas de abordagem decolonial para aulas de história na educação de jovens e adultos", composto de sequências didáticas tem o objetivo de auxiliar a construção de um novo saber sobre a História, rompendo o processo de invisibilizaçãoa que foram submetidos os povos africanos e indígenas em solo brasileiro.

Ciências

Jaqueline Felix Barbosa (2021)

A crise ambiental levou a pesquisadora a elaborar a dissertação "Um jogo cooperativo baseado na ecopedagogia:possibilidades para o ensino de Ciências na EJA" e o Produto Educacional "Cidade Sustentável". Jaqueline propõe, a partir das concepções da Ecopedagogia, em

consonância com a perspectiva crítica da Educação Ambiental, uma atividade lúdica para levar o aluno da EJA a refletir sobre as questões ambientais. O Jogo Cidade-Sustentável é acompanhado de um caderno que serve como manual de instruções para alunos e professores.

Filosofia

Gabriel Moreira Beraldi (2017)

A pesquisa do autor, com base em sua experiência de trabalho em EJA multisseriada, busca, no lúdico, atrair a atençãodo aluno, muitas vezes, com um histórico escolar marcado por insucessos, interrupções e retorno ao curso. Com a dissertação "A Aprendizagem distraída e multisseriação: novos caminhos para a Educação de Jovens e Adultos" e o Produto Educacional intitulado "Jogos filosóficos", ele procura tornar o ensino de Filosofia associado ao lúdico. O Produto Educacional é composto de um jogo, cujo tema é a Filosofia, e uma sequência didática como exemplo da aplicação do conteúdo do jogo. Seu objetivo é mostrar que é possível o ensino de Filosofia em turmas de EJA multisseriadas e apresentar um modelo de trabalho que sirva de inspiração para outros professores que trabalham em turmas de Educação de Jovens e Adultos e também para os demais professores de Ensino Médio.

Educação Física

a) Italo dos Santos Rocha (2018)

O autor escreveu a dissertação intitulada "Autorregulação da saúde na educação física escolar: uma proposta de ensino na educação de jovens e adultos". O Produto Educacional "História-ferramenta: e agora, Francisco? Caderno de oficinas: estratégias de autorregulação

da saúde e de atividade física na EJA" tem por base as orientações de vários documentos da Organização Mundial da Saúde que indicam a importância de estratégias que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população. Nesse contexto, a Educação Física Escolar pode ser um veículo importante na promoção da saúde dos estudantes da EJA Ciente da escassez de materiais para o professor de Educação Física da EJA, o pesquisador apresentauma história-ferramenta que tem como foco a problematização de conhecimentos sobre a prática da atividadefísica**.**

b) GisleneAmaro de Albuquerque (2020)

A autora elaborou a dissertação intitulada "Autoeficácia para a prática de atividades físicas: uma proposta para discutir educação em saúde nas aulas de educação física da educação de jovens e adultos (EJA)**".** O Produto Educacional "Unidade didática saúde na escola: um debate sobre a educação física na educação de jovens e adultos (EJA)" traz sugestões de atividades que levem os alunos a refletir sobre conceitos ligados à saúde, mudanças de hábitos e adoção de novos comportamentos relacionados à prevenção de doenças e a melhora da qualidade de vida.

Considerações finais

O professor no Brasil enfrenta uma série de obstáculos para desempenhar sua função de forma satisfatória. Os baixos salários, a falta de equipamentos, a violência no ambiente escolar e no entorno da instituição, entre outros, levam o professor, algumas vezes, a desanimar.O espírito de resistência, entretanto, fala mais alto. Como resposta a todas as dificuldades, esse profissional busca se aperfeiçoar para tornar suas aulas mais atraentes e eficientes, de modo a apagar todo o plano de fundo que compõe seu trabalho.

O professor da EJA enfrenta os mesmos problemas com o agravante de, muitas vezes, ter de fazer o papel de psicólogo, assistente social ou conselheiro. Os trabalhos apresentados neste texto mostram que o professor segue o pensamento de Paulo Freire, no sentido de, cada vez mais, refletir sobre a sua prática.

Mesmo tendo sido apresentados de forma breve, os estudos dedicados à prática em turma de EJA nas séries iniciais, no segundo segmento e no Ensino Médio têm, como ponto comum, o propósito de oferecer ao aluno, que pode se apresentar descrente da instituição escolar, atividades que vão ao encontro de seus interesses e necessidades.

Os Produtos Educacionais mostrados nesse texto, com sugestões de atividades, têm o potencial de inspirar outros professores a procurar tornar suas aulas mais atraentes para resgatar esse aluno-trabalhador, tão cético em relação aosistema educacional, resgatando sua autoestima e incentivando-o a ter uma participação ativa na sociedade, lutando por seus direitos à educação e a uma vida digna.

Registra-se, no texto, o agradecimento à equipe da Biblioteca Professora Silvia Becher, que, gentilmente, fez um levantamento das pesquisas do MPPEB-CPII voltadas para a EJA.

Referências Bibliográficas

DI PIERRO, M. C. A atualidade das políticas de EJA. *In:* CORTI, A. P.; CÁSSIO, F.;

STOCO, S. (Orgs). **Escola pública:** práticas e pesquisas em educação. Santo André: UFABC, 2023.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. **Veredas**, Juiz de Fora, v.3, n. 1, 2017.

LIMA, F.A. **A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras UFJF-** construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso. Tese (doutorado em Linguística) Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

CAPÍTULO 06

Perspectivas de formação de professores

Edgar Miranda da Silva

Introdução

O presente capítulo analisa a produção em pesquisa do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) em torno da temática "formação de professores" nos últimos dez anos. Entendemos suas ações formativas como a operacionalização da política de formação de recursos humanos, empreendida nos marcos de criação da Pós-graduação no Brasil pelo Parecer nº 977/1965 (BRASIL, 1965) e executada pela Portaria nº 47/1995 (NEVES, 2011a), que, por sua vez, foi reorganizada pela Portaria nº 80/1998 (NEVES, 2011b).

A referida legislação é promulgada no contexto das demandas político-econômicas do final do século XX, articuladas pela UNESCO por meio do relatório Delors (1996), buscando a formação de mão de obra e a qualificação profissional. Um de seus reflexos no país consistiu na flexibilização do modelo de Pós-graduação *Stricto Sensu*, especificamente em nível de mestrado, para acolher "demandas oriundas do mercado não

acadêmico" (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005, p. 124), criando-se os mestrados profissionais.

Dessa forma, no seu bojo, atribui-se a essa modalidade de Pós-graduação ligação direta com as necessidades do mercado de trabalho. Por esse motivo esteve sujeita a críticas intensas por reconhecer-se o caráter pragmático e técnico dos seus objetivos, o que a aproxima, na área educacional, de perspectivas tecnicistas de formação de professores (OSTERMANN; REZENDE, 2015). Além disso, previa-se a baixa qualidade dos cursos, considerados uma "especialização com dissertação" (PIQUET; LEAL; TERRA, 2011).

Contudo, a modalidade profissional de Pós-graduação consolidou-se como prática e experiência acadêmica com potencial de renovar o sistema de Pós-graduação (FISCHER, 2011), conseguindo estabelecer-se como produtores de pesquisa e de conhecimento, expandindo-se e atendendo a critérios de reconhecimento, de acompanhamento e de avaliação estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na última avaliação quadrienal (2017-2020), foram avaliados 823 Programas de Pós-graduação (PPG) com 93,07% deles recebendo conceitos entre 3 à 5 (BRASIL, 2022).

Isso torna a atuação da modalidade profissional, baseada em pesquisas translacionais, uma estratégia promissora para a resolução de problemas sociais, como a formação continuada de professores, assumida pela Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2020-2024), a qual busca conseguir 50% dos professores com formação em nível de Pós-graduação. Porém, faltando menos de dois anos para sua finalização, a meta encontra-se com apenas 32,2% de docentes formados.

Entende-se que a recém criada Área 46 - Ensino, que congrega 230 cursos, sendo 187 deles mestrados e doutorados profissionais (RIZZATTI *et al.*, 2020), pode assumir protagonismo na resolução desse problema, uma vez que tem a Educação Básica como "pano de fundo" (Brasil, 2019), atuando na

melhoria da qualificação do trabalho docente, estimulando a criação de tecnologias educacionais em articulação e cooperação com os sistemas de ensino.

Nesse fito, o Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica - MPPEB do Colégio Pedro II teve sua proposta aprovada no ano de 2013, assumindo como objetivo e missão:

> [...] "fornecer elementos para que os discentes desenvolvam uma visão atualizada de processos educacionais, cultivem conhecimentos sólidos e abrangentes do corpo teórico de sua área de atuação, ampliem o cabedal de instrumentos e estratégias escolares que incluam as Tecnologias Educacionais (TE) e apliquem esses saberes diretamente na sua prática de profissionais da educação"[...] (COLÉGIO PEDRO II, 2023, p. 1).

Tendo como um de seus objetivos específicos "Aprofundar a formação profissional e oferecer embasamento teórico e prática reflexiva para o desenvolvimento e atualização do profissional da Educação Básica" (*Ibidem*). Esse propósito aproxima a proposta do programa à perspectiva de formação de professores cuja ação é "caracterizada por auto-avaliação, flexibilidade, criatividade, consciência social, cultural e política" (MOREIRA; CALEFFE, 2008), já que se entende a prática reflexiva como "meio pelo qual os professores podem desenvolver um nível maior de autoconsciência sobre a natureza e o impacto de sua prática", permitindo o "desenvolvimento profissional" (*Ibidem*).

Essa ação é operacionalizada pelo programa por meio do desenvolvimento de pesquisas de dissertação que buscam refletir os problemas da prática pedagógica de seus discentes e que culminam em um Processo/Produto Educacional (PE), representando "o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa [...]. O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo" [...] (RIZZATTI *et al.*, 2020).

Contudo, embora reconheçamos a consolidação dos mecanismos de materialização da demanda reflexiva de formação dos professores pelo programa, compreendemos que sua transposição para a prática, no caso a pesquisa e o PE, passa por processos de interpretação e tradução que muitas vezes podem limitar ou transcender as perspectivas propostas. Como elementos condicionantes desse processo, considera-se (i) o caráter complexo da pesquisa translacional que trabalha na articulação da ciência básica e sua aplicação enquanto conhecimento produzido; e (ii) os efeitos da hipervalorização da pesquisa em mestrados acadêmicos que por muitos anos serviu de base para os programas profissionais pensarem suas pesquisas.

Tomando esses fatores como problematização empreendemos uma análise na produção intelectual do programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica - MPPEB do Colégio Pedro II, nos últimos dez anos. Caracterizada como pesquisa documental, buscamos quantificar essa produção e identificar tendências de formação docente assumidas pelas pesquisas desenvolvidas no PPG, apresentando contribuições e sugerindo possíveis pautas de investigação.

Referencial Teórico

A partir da última década do século XX, a formação docente foi assumida pelas pesquisas educacionais e por programas governamentais como um dos principais fatores de melhoria da qualidade da educação. Com isso, tem-se instituído diversos programas de formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); de formação continuada, como os Programas de Residência Pedagógica (PRP); e de pós-graduação, em que se enquadram os PPG's profissionais.

Nessa esteira, são constituídas e revisitadas perspectivas sobre o perfil docente, os quais disputam espaços de signifi-

cação nas políticas educacionais, que, embora com nuances, giram em torno de três perspectivas docentes, informadas por racionalidades entendidas aqui a partir de (DINIZ-PEREIRA, 2007) como tecnicista, prático-reflexiva e crítico-emancipadora.

De acordo com Keller-Franco (2018), nas propostas de base tecnicista o docente deve apresentar competência técnica, expressa pela destreza de ensinar. É considerado um técnico com capacidade e habilidade de aplicar ou transmitir um conhecimento. Atuam a partir de técnicas fundamentadas cientificamente que, seguidas com rigor, proporcionam uma aprendizagem efetiva. De acordo com a autora, "São importantes, nessa orientação, a definição de condutas, os objetivos de treino e a avaliação precisa dos resultados" (*Ibidem*, p. 699-700).

Além disso, há grande centralidade dos materiais didáticos que, elaborados por um corpo técnico-científico, garantem a replicabilidade das técnicas de ensino em diferentes contextos. Para Cakcak (2016, p. 122),

> Technicist teacher education programs aim to educate teachers as passive technicians, who transmit knowledge produced by experts neither questioning its underlying purpose, validity or reliability nor assessing the situation of their own school context.

Segundo a autora, a perspectiva técnica é orientada pela racionalidade técnica, qualidade, eficiência e controle. Logo, os professores são considerados

> [...] as technicians to be controlled rather than as competent decision-makers. In the technicist model of teacher education, good teaching is equal to the use of a technique. In this rationality, if learning does not occur in the classroom setting, it is because teachers do not use "the right" method and technique (CAKCAK, 2016, p. 123).

Nessa perspectiva, a formação docente busca a aplicação do conhecimento científico para a resolução dos problemas educacionais, sobretudo a aprendizagem, considerados ques-

tões técnicas (KELLER-FRANCO, 2018). Dessa forma, para a formação de professores, há predileção por conhecimentos científicos e pedagógicos que fundamentam as técnicas aplicadas na prática. O pensamento tecnicista, por meio da racionalidade técnica, informa propostas de (i) treinamento de habilidades comportamentais, de (ii) transmissão de conhecimento e o (iii) modelo acadêmico tradicional (DINIZ-PEREIRA, 2007).

Já as propostas de formação docente prático-reflexivas fundamentam-se principalmente nas formulações teóricas de John Dewey (1859-1952) e Donald Schon (1930-1997). Contrapõem-se à perspectiva tecnicista atribuindo papel ativo aos professores, considerados produtores de conhecimento: "teachers are not passive consumers or transmitters of knowledge, but producers of knowledge offering solutions to the problems in their own setting" (CAKCAK, 2012, p. 124).

Para isso, é imprescindível a constante ação reflexiva dos docentes sobre a prática. A reflexão, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 12), consiste na "capacidade de ir além da lógica do senso comum" [...], revisitando os fenômenos [...] tornando o familiar estranho e não aceitando como certo o que é conhecido".

Embora apresentando certa "dispersão semântica do termo reflexão" (KELLER-FRANCO, 2018), essa perspectiva tem conseguido adesão de programas e propostas acadêmicas, orientando propostas humanísticas, de ensino como ofício e de formação pela pesquisa. Neles é idealizado "um perfil de professor flexível, aberto à mudança, que analisa e reflete criticamente sobre a sua prática" (Garcia, 1999 apud Keller-Franco, 2018, p. 701).

> o conhecimento profissional dentro dessa visão não consiste em projetar um conjunto de objetivos sequenciados e técnicas as quais "dirigem" os aprendizes para os resultados da aprendizagem esperada. Ele consiste da direção e redireção espontânea e flexível do processo da aprendizagem, guiada por uma leitura sensível das mudanças sutis

> e da reação de outros participantes desse processo (CARR; KEMMIS, 1986, p. 37 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 257).

Nesse sentido, Moreira e Caleffe (2008) ressaltam que a prática reflexiva não pode ser confundida com ações de autorregulação como a meditação, chamando a atenção para o caráter complexo e colaborativo do processo, pelo qual os professores podem desenvolver maior (autoconsciência de suas práticas.

Por fim, a racionalidade crítico-emancipadora tem fundamentado propostas de formação docente que assumem como horizonte da educação a transformação social, opondo-se a toda e qualquer relação opressiva, buscando o aprofundamento da democracia em todas as instâncias sociais. No caso, é estabelecido como perfil docente "o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar" (TARDIF, 2011, p. 303 *apud* KELLER-FRANCO, 2018, p. 702-703).

De acordo com Diniz-Pereira (2014), essa racionalidade orienta perspectivas como o modelo socio-reconstrucionista, o modelo emancipatório ou transgressivo e o modelo ecológico crítico. Aqui destacamos a proposta dos "professores como intelectuais transformadores" (GIROUX, 1997), guardando suas particularidades, como forma de caracterizar as propostas balizadas pela racionalidade crítico-emancipatória.

Segundo Giroux (1997), é necessário evidenciar o papel da escola na manutenção e reprodução social e cultural, como instituição parcial e não neutra, com interesses politicamente orientados.

> Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

Dessa forma, os professores desempenham função estratégica, pois atuam "na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas" (p. 4).

Em termos de formação docente, é imperativo que os professores se assumam intelectuais enxergando as escolas não só "como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle" (*Ibidem*, p. 5), mas como espaços de disputas, nos quais podem agir pela transformação dos objetivos de constituição da passividade e opressão política, com a busca por educar os estudantes como cidadãos ativos e críticos.

Para isso, é essencial "tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política" (*Ibidem*). Isso se daria com a postura crítica dos professores ao analisar o objeto de ensino, problematizando seus objetivos e interesses político-sociais, desenvolvendo um discurso que articule "linguagem crítica" e "linguagem da possibilidade", assumindo responsabilidade com a luta contra injustiças econômicas, políticas e sociais em suas diferentes dimensões.

Metodologia

O presente estudo apresenta caráter qualitativo como orientação, caracterizando-se como uma pesquisa documental, uma vez que assume como *corpus* de análise as dissertações e a produção intelectual (artigos e trabalhos completos) do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB), nos últimos dez anos.

O acesso às dissertações se deu a partir da Plataforma Sucupira, sendo reunidos os documentos produzidos no intervalo de tempo de 2013 a 2023, entre os quais foram selecionados os que continham no título, no resumo ou nas palavras-chave os descritores "formação docente" ou "formação de profes-

sores". Além disso, foram incluídas pesquisas que não apresentavam os termos, mas se propunham a discuti-los a partir de outros objetos, como "saberes docentes". Em relação a produção intelectual foram utilizados no sistema de busca da plataforma os termos "formação de professores" e "formação docente".

O *corpus* foi considerado como material de "primeira-mão", ou seja, que não sofreu qualquer intervenção análitica ou tratamento de dados (GIL, 2002). Neles utilizamos a ferramenta de busca do PDF, por meio da qual foi possível identificarmos "núcleos de sentidos" em torno da temática formação de professores, que foram analisados conforme os contextos, que identificaram aberturas ou fechamentos dos textos às perspectivas docentes.

O agrupamento dos núcleos de sentido a partir de elementos comuns, possibilitaram a categorização dos dados, as quais são discutidas a seguir de forma crítica à luz do referencial teórico, apontando contribuições da produção do programa ao longo dos seus dez anos de existência e o indicativo de possíveis pautas de pesquisa para anos futuros.

Resultados

Com os resultados das buscas foram identificadas 36 produções voltadas a discutir a formação docente, sendo 10 dissertações, 2 artigos em periódicos, 15 livros ou capítulos de livros e 9 trabalhos em anais. Tomando como referência o quantitativo de produções bibliográficas do programa nos últimos anos[1], considera-se um número pequeno de pesquisas desenvolvidas sobre a temática, já que ele representa apenas 7% das dissertações, 0,9% dos artigos em periódicos, 4% dos livros e capítulos de livro e 3,5% de trabalhos em anais de eventos.

[1] 135 dissertações, 219 artigos em periódicos, 372 livros e capítulos de livros e 263 trabalhos em anais de eventos.

De forma geral, as produções assumem como problematização a conjuntura de crise da educação em atender às demandas da diversidade sócio-étnico-racial, de gênero, de classe e religiosa; das transformações científicas e tecnológicas; e da constituição e formação dos sujeitos para a democracia, cidadania, justiça, ética e igualdade. Nelas é reconhecida a complexidade do trabalho docente, pela dificuldade de "equacionar" tantas urgências de naturezas tão diversas: sociológicas, culturais, políticas e pedagógicas (ARROYO, 2007).

Nesse contexto, os trabalhos realizam questionamentos sobre o perfil, as capacidades, concepções, didáticas, valores que os professores deveriam assumir para atender as demandas específicas. No caso, são idealizados perfis docentes, os quais balizam-se em papéis sociais constituídos pelas atribuições delegadas aos professores: o que deve ser, ter e poder.

Em relação ao perfil docente, de forma unânime os trabalhos buscam afastar-se do pensamento tecnicista, refutando propostas de formação de professores baseadas apenas em aspectos técnicos. Um grande número de trabalhos assume propostas baseadas na racionalidade prático-reflexiva, expressa por categorizações como "crítico-reflexivos" (MARTINS, 2017); "educador multicultural à intercultural" (SILVA; SILVA; FONSECA, 2016); "professor-pesquisador" (GUIMARÃES *et al*., 2022; CAMPOS; SILVA, 2020); "profissional/professor reflexivo" (CHIOSSI, 2017; PINHO, 2015; VALLE, 2014).

Essas classificações atribuem aos professores a capacidade profissional de problematizar suas práticas e o cotidiano escolar em busca de soluções para os problemas escolares, significada pelo ciclo reflexão-ação ou reflexão-ação-reflexão, quando incluem processos avaliativos das ações implementadas. Por exemplo, Pinho (2015), citando Alarcão (2011, p. 44), coloca que o professor reflexivo se baseia "[...] na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores".

Essa lógica é indicada também como balizadora de outros perfis docentes, estes mais ligados à dimensão didática, os quais são significados por categorias como "professora polivalente" (RIBEIRO, 2022); "professor mediador" (MOURA, 2020; CHIOSSI, 2017; ROCHA, 2016); "professor articulador" (MAGELA, 2020; ROCHA, 2016); "gestor do conhecimento" (GOMES, 2019); "produtores de saberes" (PINHO, 2015). Por exemplo, Valle (2014, p. 21) coloca que "Considerar o professor um sujeito produtor de saberes e fazeres, que reflete *na* e *sobre* a prática, exige que se repense o papel de sua formação inicial». Já Moura (2020, p. 66) aponta que «Em sala de aula, o professor atua como mediador para que o aluno confronte o saber popular com o saber científico».

Nesse sentido, a reflexão estaria a serviço do reconhecimento das especificidades locais e das formas de aprendizagem dos alunos, proporcionando a aproximação do conteúdo à realidade dos estudantes, ou mesmo, possibilitando um ensino que articule a teoria e a prática: "Neste contexto, os professores se tornam os construtores das pontes" (DIAS, 2020).

Apesar do pouco número, algumas produções defendem como perfil docente o "intelectual transformador" proposto por Giroux (1997) (GOMES, 2019; BARROS; SILVA; CAPOSSOLI, 2020) e o "professor crítico" (SILVA; SILVA; FONSECA, 2016). Por exemplo, Gomes (2019, p. 24) destaca que em sua pesquisa "encara-se os professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), como promotores de processos de mudança, ao manifestar-se contra as injustiças sociais, as atitudes antiéticas, as injustiças políticas e econômicas".

Segundo Barros, Silva e Capossoli (2020, p. 1042), a constituição dessa identidade se daria "sob o prisma da identidade pessoal, social e coletiva do contexto em que está inserido"; sendo que ela "se constrói e reconstrói ao longo da trajetória do docente" (*Idem*). Ao professor crítico, lhe é atribuído o direcionamento de "suas ações pedagógicas no sentido de maximizar o potencial de todos os seus alunos, e não apenas

daqueles cujos padrões culturais coincidem com o padrão oficial dominante" (CANEN, 1997, p. 214 *apud* SILVA; SILVA; FONSECA, 2016, p. 25).

A estes diferentes perfis são delegadas atribuições de ser, ter e poder, a partir das quais são definidos seus papéis sociais. O quadro abaixo reúne algumas dessas atribuições.

Perfis	**Atribuições**
Crítico-reflexivos; Educador multicultural à intercultural; Professor-pesquisador; Profissional/professor reflexivo.	[...] *devem estar imbuídos da postura de aprendizagem diária, utilizando os conhecimentos de forma crítica, investigativa e criativa"* [...] (Silva; Silva; Fonseca, 2016). [...] *"o professor precisa se transformar, pois além de potencializar a autonomia de seus alunos, precisa desenvolver sua própria autonomia, lançando mão de diferentes saberes para transformar sua prática pedagógica* [...] (Rocha; Moreira; Pinto, 2017). [...] *"O professor-pesquisador nessa condição torna-se participativo e emancipado, deixa de "ser levado a fazer algo" e passa a ter mais autonomia no seu fazer pedagógico"* [...] (Campos; Silva, 2020). *[...] precisa adotar uma postura reflexiva e situar-se como mediador e problematizador do conhecimento, adotando uma posição aberta e, ao mesmo tempo, crítica, diante dos limites e possibilidades que a inserção da tecnologia digital no ensino pode vir a favorecer e a contribuir para a prática docente* (Chiossi, 2017).
Professora polivalente;	*[...] "deve tornar- se, ele também, um aprendiz,*

Professor mediador; Professor articulador; Gestor do conhecimento; Produtores de saberes.	*refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve*" (Brasil, 1998, p. 41 *apud* Ribeiro, 2022). *[...] o professor deve conhecer diversas possibilidades para construir a sua prática pedagógica [...]* (Guimarães *et al*., 2019). *Neste sentido, acreditamos que [...] o professor do século XXI assume um importante papel de gestor da informação e de curador das fontes de informação com vistas a estimular os estudantes a pensar, identificar e usar fontes de informação com qualidade e confiáveis (Gomes, 2019).* *"um profissional que conhece as multiplicidades e especificidades do desenvolvimento dos seus alunos e prioriza uma formação emocional, sensível, intuitiva e motora* (Guimarães *et al.*, 2022).
Intelectual transformador; Professor crítico.	*[...] o docente deve assumir seu papel transformador, tornando-se colaborador crítico na construção dos currículos" [...] "Sustentamos que o primeiro passo é desenvolver no docente o exercício da reflexão sobre o papel da escola, do processo educativo e de sua própria prática [...]* (Barros; Silva, Capossoli, 2020). *[...] professores atentos à necessidade coletiva dos docentes, capazes de trabalharem em grupo e aptos a desenvolverem ativismo, assumindo cada um seu papel como intelectual transformador na construção de itinerários possíveis para o ensino, para a escola e para si mesmo* (Barros; Silva, Capossoli, 2020). *O trabalho exercido pelo professor requer*

	a constante tarefa de autoanálise, reflexão sobre suas práticas pedagógicas [...] (Magela, 2020). *O fazer profissional do professor requer a capacidade de aprender a gerir as situações que emergem no exercício de seu ofício, cujo aproveitamento demanda a capacidade de mobilizar uma série de saberes adquiridos ao longo de sua trajetória de vida* (Magela, 2020). *[...] a função social do trabalho docente deve estar comprometida com a transformação social [...]* (Magela, 2020). *Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar.* (Magela, 2020).

Algumas Considerações

Considerando os resultados da pesquisa, reconhece-se a grande afinidade teórica das investigações desenvolvidas pelo MPPEB com perspectivas, predominantemente, baseadas na racionalidade prático-reflexiva; e, em menor número, com a racionalidade crítico-emancipadora. As investigações buscam, teoricamente, se distanciar da racionalização do processo de ensino por meio do uso de meios e técnicas (LIBÂNEO, 2013). Desse modo, desenvolvem argumentos que defendem a necessidade de reflexão *sobre* e *na* prática docente que, em uma dimensão político-social mais limitada, busca constituir outras formas de olhar o ensino articulando demandas contemporâneas colocadas pela sociedade ou pela própria academia, que não são ínfimas ou simples.

No caso, a lógica reflexão-ação atuaria como estratégia

primordial de aquisição de competências, capacidades, habilidades e conhecimentos envolvidos no que os docentes vêm a ser, ter e poder. A partir dela seria possível construir "pontes" (DIAS, 2020), articulando teoria e prática, conteúdo e realidade discente, conhecimento e aprendizagem dos estudantes. Ainda, seria possível constituir outras percepções sobre seus objetos de conhecimento e de intervenção, como o corpo e as tecnologias. Além disso, compreender a complexidade da sociedade atual, identificando injustiças e desigualdades e formas de enfrentá-las.

Consideramos essa afiliação à propostas teóricas baseadas na racionalidade prático-reflexiva como um mecanismo de operacionalização da política formativa do programa de "fornecer [...] conhecimentos sólidos e abrangentes do corpo teórico de sua área de atuação [...] e de oferecer embasamento teórico e prática reflexiva para o desenvolvimento e atualização do profissional" [...] (COLÉGIO PEDRO II, 2023). Entretanto, entendendo o MPPEB como produtor de conhecimento, reconhecendo seu caráter crítico e que os perfis identificados são modelos ideais, caberia a indicação da realização de pesquisas e discussões sobre os limites da efetivação dessas identidades na escola. Quais as condições reais e concretas que os sujeitos teriam de vivenciar esse tipo de docência, de experienciar esse ideal intelectual?

Assumir nas pesquisas a história real da condição do trabalho docente (ARROYO, 2007), nos permite entender, por exemplo, as razões para um grande número dos sujeitos ainda atuarem de forma tradicional, nos fornecendo fatores diferentes do discurso da ausência e falta, que penaliza a escola e os seus profissionais por problemas estruturais de natureza econômica e sociopolítica (*Ibidem*): [...] "os programas de formação de professores, em sua maioria, acabam incorporando, como ponto de partida, uma concepção de trabalho como suplência de carência através de cursos de reciclagens, treinamentos e atualizações" (GERALDI, 2013, p. XVII).

É inegável a necessidade de se abordar os condicionantes da crise escolar (*Ibidem*), que incluem a formação docente, porém é preciso cautela para não cairmos ou fomentarmos discursos que desqualificam e culpabilizam a escola pelas mazelas da sociedade. Por outro lado, o investimento de pesquisa na compreensão do trabalho docente e das suas condições, pode evidenciar o que as escolas e os professores têm produzido e como contribuir para mudanças das perspectivas de educação. Dessa forma, é possível, como defende Arroyo (2007), ampliarmos as contribuições das nossas pesquisas, subsidiando não só as políticas de formação, mas políticas de condição do trabalho docente.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, J. V. A. *et al*. (Orgs.) **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARROS, E. C. de; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2005. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.84. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/84. Acesso em: 5 out. 2023.

BARROS, R. T. ; SILVA, L. R. ; CAPOSSOLI, E. F. CONTRA-HEGEMONIA: O Papel do Ensino de Ciências em um Curso Normal de Formação de Professores. *In*: SOBRINHO, S. C.; PLÁCIDO, R. L. (Orgs.). **SÉRIE REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO:** EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO. 1. ed. João Pessoa: Editora IFPB, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho de Ensino Superior. **Parecer nº 977/1965**. Brasília, 1965.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº

13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Documento de Área –Ensino**. Brasília, 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf.

_____. Ministério da Educação. CAPES. **Resultado da Avaliação Quadrienal 201-2020**. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes--e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2020.

CAKCAK, T. Y. A Critical Review of Teacher Education Models. **International Journal of Educational Policies**. v. 10, n. 2, 2016.

CAMPOS, M. E. B. M. D. ; SILVA, K. R. X. Uma professora pesquisadora em construção: a teoria da autorregulação no processo de formação docente na educação básica. *In:* **XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** - Rio 2020. Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe /DP et Alii, 2020.

CASTRO, C. de M. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.73. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/73. Acesso em: 5 out. 2023.

CHIOSSI, R. R. **Novas formas de aprender e ensinar**: a integração das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na formação de professores da Educação Básica.66 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2017.

COLÉGIO PEDRO II. PROPGPEC. Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica - MPPEB. **Regulamento Interno**. Rio de Janeiro, 2023.

DELLORS, J. *et al*. **Educação**: um tesouro a se descobrir – Relatório para UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010.

DIAS, F. A. **Formação de professores em rede:** conversas com currículos e com a BNCC no 1º segmento do ensino fundamental. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. DA RACIONALIDADE TÉCNICA À RACIONALIDADE CRÍTICA: FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. **PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC.**, v.01, n.01, 2014.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; AMARAL, F. Convergências e tensões nas pesquisas e nos debates sobre as licenciaturas no Brasil. *In*: DALBEN *et al*.(Orgs.).**Convergências e tensões no campo da formação docente**: didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p. 527-550.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.74. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/74. Acesso em: 5 out. 2023.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4a ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. *In:* GIROUX, H. A. (Org.) **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, P. H. O. **O uso do documentário no contexto da aprendizagem colaborativa crítica**: construindo um dispositi-

vo pedagógico para professores e professoras da educação básica. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2019.

GUIMARÃES, G. L. *et al*. Formação de professores em Matemática: estado da arte das publicações do PNAIC. **Educação Matemática em Revista**, v. 24, p. 29-58, 2019.

GUIMARÃES, C. C. *et al*. O Corpo e a Formação de Professores: possibilidades de novas parcerias no espaço escolar a partir de um curso de mestrado profissional. *In*:

KELLER-FRANCO, E. Modelos de formação docente em projetos curriculares inovadores: reflexões a partir de uma experiência formativa. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAGELA, A. S. X. **A mobilização dos saberes docentes para o desenvolvimento de competências propostas à geografia:** uma missão possível?. 2020.127 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

MARTINS, A. S. R. *et al*. (Orgs.). **Formação de Professores**. 1. ed. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017. v. 7. p.109.

MELO, K. V. A.; OLIVEIRA, R. R. Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.83. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/83. Acesso em: 5 out. 2023.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, I. L. **As propostas renovadoras e a Educação Física Escolar em tempos de BNCC**: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Proposição Crítico-Superadora como possibilidades pedagó-

gicas contra-hegemônicas. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

NEVES, A. A. B. Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995. **Revista Brasileira de Pós-Graduação,** [S. l.], v. 2, n. 4, 2011a. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.87. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/87. Acesso em: 14 out. 2023.

_____ Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011b. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.88. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/88. Acesso em: 14 out. 2023.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Os mestrados profissionais em ensino das ciências da natureza no Brasil. **Ciência & Educação**,[S. l.], v. 21, 2015.

PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 34 - 42, 2014.

PINHO, V. C. **Registrando atividades docentes: construindo conhecimento**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2015.

PIQUET, R.; LEAL, J. A. A.; TERRA, D. C. T. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação – o caso do planejamento regional e urbano. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.75. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/75. Acesso em: 5 out. 2023.

QUELHAS, O. L. G.; FILHO, J. R. F.; FRANÇA, S. L. B. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.82. Disponível em:

https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/82. Acesso em: 5 out. 2023.

RBPG, R. Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.85. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/85. Acesso em: 5 out. 2023.

RIBEIRO, A. S. **Quem forma se forma ao formar:** o letramento científico docente na Educação Infantil. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.72. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/72. Acesso em: 5 out. 2023.

RIZZATTI, I. M. *et al*.Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba,v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020.

ROCHA, R. L. F. T. P. **Livro didático e recursos tecnológicos**: desafios na prática docente. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2016.

ROCHA, I. S.; MOREIRA, M. R. ; PINTO, M. L. . Curso Aprender a Aprender: reflexões sobre a extensão como interface entre o ensino, a pesquisa e a formação docente. *In:* Alda Maria COIMBRA, A. M. *et al*. (Orgs.). **O Novo Velho Colégio Pedro II**. 1.ed. V. 8. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

SILVA, A. P. ; SILVA, K. R. X. P.; FONSECA, M. P. S. Formação de professores na perspectiva intercultural: um autorretrato da Universidade Federal Fluminense. *In*: SANTIAGO, M. C.; AKKA-

RI, A. (Orgs.). **Formação de professores:** perspectivas interculturais. 1.ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

SILVEIRA, V. O. da; PINTO, F. C. de S. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2005.v2.76. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/76. Acesso em: 5 out. 2023.

VALLE, M. I. A. O. **A formação inicial do professor alfabetizador:** vivências do Laboratório Pedagógico de Linguagens e Alfabetizações no Curso Normal. 2014. 266 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) - Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2014.

VIANNA, A. V. *et al.* (Orgs). **Práticas emergentes na educação básica**: experiências e fundamentos. 1.ed. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2022.

Anexos 1: Documento de aprovação do MPPEB

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES
Setor Bancário Norte, quadra 2, Bloco 'L', Lote 6
Caixa Postal 250
70040-020 – Brasília – DF

OFÍCIO Nº 10-4/2012/CTC/CAAIV/CGAA/DAV/CAPES

Brasília, 2 de abril de 2012.

À Senhora
NEIDE DA FONSECA PARRACHO SANT'ANNA
C. P. II / COLÉGIO PEDRO II
Campo de São Cristóvão 177, Pendar - DPPG
São Cristóvão
20921-903 - Rio de Janeiro / RJ

Assunto: **Resultado da análise da Proposta nº 7877 – Práticas de Educação Básica**

Prezada Pró-Reitora,

1. Cumpre-nos informar que o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior – CTC-ES, em sua 120ª reunião, realizada em 28 de junho de 2011, após apreciação dos pareceres da consultoria científica externa, recomendou o Curso de Pós-Graduação em **Práticas de Educação Básica**, nível de **Mestrado Profissional** dessa Instituição, atribuindo-lhe **a nota 03**.

2. Conforme o estabelecido pela Portaria Ministerial nº 2264, de 19 de dezembro de 1997, essa nota deverá vigorar até a homologação dos resultados da primeira avaliação trienal a ser realizada pela Capes, da qual o curso fará parte.

3. Pedimos sua atenção para os seguintes aspectos a serem observados quanto ao curso em foco:

a) A partir da data de recomendação do curso pela Capes, este passa a integrar o Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG, e a ser regularmente acompanhado e avaliado por esta entidade. Para isso, essa instituição deverá encaminhar as informações correspondentes ao curso, nos prazos fixados, por meio dos Aplicativos Coleta de Dados e Cadastro Discente (inclusive no que se refere ao ano de sua implantação e independentemente do número de meses de seu funcionamento em tal ano).

b) A recomendação mencionada refere-se à proposta tal como avaliada pela Capes. Qualquer mudança nessa proposta deve ser previamente submetida à apreciação desta entidade para, se aprovada pelo Comitê da Área de Avaliação, não comprometer o reconhecimento do curso junto ao Conselho Nacional de Educação e a validade nacional dos diplomas a ele correspondentes.

Anexos 2: Visita do Professor António Nóvoa ao MPPEB

Da esquerda para a direita, Profa. xx, Prof. Marco Santoro, Prof. Francisco Mattos, Prof. xxx, Prof. António Nóvoa, Profa. Neide Sant'Anna e a Profa. Flávia Amparo.

Sobre os autores

Aira Suzana Ribeiro Martins

Possui Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ,1977), Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1997), Mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ,2000) e Doutorado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ,2006). Atua, principalmente, com os seguintes temas: Estilística, Semiótica, Léxico, Alfabetização, Leitura e Produção Textual . É membro do Grupo SELEPROT de pesquisas na área de Semiótica, Leitura e Produção de Textos, criado pela Professora Doutora Darcilia Marindir Pinto Simões. Faz parte, também, do grupo GEPLIEB-Grupo de Estudos e Pesquisas em Lingua(gem) e Projetos Inovadores na Educação Básica. Leciona no Ensino Fundamental e no Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II . É também supervisora do Programa de Residência Docente do mesmo colégio.

Aline Viégas Vianna

Doutora em Ecologia Social pelo Programa EICOS/UFRJ. É professora do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB/CPII), no Rio de Janeiro, e atua em pesquisas realizadas nas áreas de Ensino de Ciências e Educação Ambiental.

Carolina Lima Vilela

Licenciada, Bacharel e Mestre em Geografia - UFRJ e Doutora em Educação - UFRJ. Professora titular do Colégio Pedro II, atuando no Ensino Fundamental e Médio. Integra o corpo docente de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB - CP2) e do curso de especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar (TPGE - CP2).

Christine Sertã Costa

Professora do departamento de Matemática do Colégio Pedro II com atuação na educação básica e no MPPEB-CPII. Líder do grupo de pesquisa análise do uso e produção de recursos didáticos multidisciplinares. Professora do departamento de Matemática da PUC-Rio atuando na graduação e no Profmat. Coordenadora Institucional do Profmat PUC-Rio.

Edgar Miranda da Silva

Doutor e mestre em Educação em Ciências e Saúde pelo Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde (UFRJ). É professor EBTT da rede federal de ensino, atuando como coordenador do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica-MPPEB/CPII e docente no Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Coordena o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação e Sociedade - GEPES e o Núcleo Interdisciplinar em Ciências, Ambiente, Sociedade e Educação-NICASE.

Eduardo Folco Capossoli

Possui graduação em Licenciatura Plena em Física pela UERJ, Mestrado em Engenharia Nuclear pela COPPE- UFRJ e Doutorado em Física pelo IF-UFRJ. É professor do Colégio Pedro II, e credenciado no Programa de Mestrado profissional

Práticas em Educação Básica (MPPEB - CPII) atuando na área de Ensino de Ciências. Tem experiência na abordagem de temas relacionados à física moderna e contemporânea no ensino médio.

Esther Kuperman

Historiadora, Doutora em Ciências Sociais e Pós-doutoranda em História. Pesquisadora em História Econômica e Cultural. Docente do MPPEB. Autora e coautora de diversos livros publicados.

Fabiano Lange Salles

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2019), possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014). É especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2013) e especialista em Educação Física escolar pela Universidade Gama Filho (2008). É graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Atualmente é Coordenador Geral do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II (DEF/CPII), professor do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB/CPII) e Membro do Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CP2). Tem experiência na área de Educação e Educação Física escolar com ênfase em multiculturalismo, currículo, educação especial e inclusiva e metodologia da pesquisa.

Flávia Amparo

Doutora em Literatura Brasileira pela UFRJ, com pesquisa dedicada à poesia e ao poético na obra machadiana. Atualmente é Professora Titular do Colégio Pedro II e Professora Associada de Literatura Brasileira da Universidade Federal Flu-

minense. Integra o corpo docente do Programa de Pós-graduação de Estudos de Literatura (UFF) e do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do CPII. Sua pesquisa se concentra na área da Literatura Brasileira e Comparada, do Letramento Literário, da Formação do Leitor e do Ensino de Literatura. Publicou livros na área de Criatividade e Interdisciplinaridade, pela Editora Pedro & João, e na área de Criatividade e Interculturalidade, pela editora CRV, em co-autoria com a professora Kátia Xavier (MPPEB-CPII). No campo literário, lançou dois títulos da coleção Essencial, da ABL, em parceria com a Biblioteca Nacional, sobre Mário de Alencar e Luiz Murat. Organizou também, pela Global Editora, as Melhores Crônicas de Josué Montello.

Francisco Roberto Pinto Mattos

Professor Titular do Departamento de Matemática do Colégio Pedro II, onde atua na Educação Básica e no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica MPPEB-CPII. Professor Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro onde atua no curso de Licenciatura em Matemática, no Mestrado Profissional em Rede em Matemática - PROFMAT e no CAp-UERJ. Entre os anos de 2004 e 2014 atuou nos cursos de Formação Continuada da SEB/MEC para os anos iniciais como Formador, Coordenação Local e Coordenação Nacional, atuando pelo LIMC/UFRJ. Participou da elaboração do Projeto inicial da Residência Docente do Colégio Pedro II.

Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos

Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Departamento de Química do Colégio Pedro II (CPII). Professora do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII).

Jorge Marques

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Possui Mestrado em Letras (Letras Vernáculas - Literatura Brasileira) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutorado pelo mesmo Programa de Pós-graduação. É professor efetivo titular do Colégio Pedro II. Sua área de estudo é Letras, com ênfase em Literatura Brasileira. É coordenador do Programa de Residência Docente e docente do Mestrado em Práticas de Educação Básica. Suas pesquisas giram em torno de Letramento Literário, Estudos de Gêneros e Diversidades, Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Kátia Regina Xavier da Silva

Possui Pós-doutorado em Medicina pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com ênfase nos temas Educação Médica e Educação em Saúde no espaço escolar. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestrado em Educação pela UERJ. Pedagoga e Licenciada em Educação Física pela UFRJ. Especialista em Orientação Educacional (UCAM/AVM). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II (CPII), com atuação na Pós-graduação, no curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB/CPII) e na Educação Básica, nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no PROEJA. Pesquisadora da Linha de Pesquisa Prática Docente e Formação Continuada do MPPEB/CPII. Fundadora e líder do Grupo de Pesquisas e Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação na Educação (GEPEAIINEDU) e Coordenadora do Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica (LACIIPED), ambos vinculados à Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do CPII.

Marco Antonio Santoro Salvador

Doutor em Educação Física (UGF). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UNIRIO) e Educação Física Escolar (UFF). Professor Titular do Colégio Pedro II, Programa de Mestrado do Colégio Pedro II (MPPEB/CPII) no Grupo de Pesquisa em Práticas Emergentes na Educação Básica (PEEB). Professor Associado da UERJ/IFHT. Coordenador do Seminário de Práticas Educativas no curso de Pedagogia (UERJ – EAD).

Neide da Fonseca Parracho Sant'Anna

Licenciada em Matemática pela UFRJ, Mestre em Matemática pela PUC-Rio, Doutora em Educação pela PUC-Rio (2008); Professora do Colégio Pedro II, onde exerceu as funções de Chefe de Departamento de Matemática, por mais de uma década, Diretora de Pesquisa e Pós-graduação (DPPG) e Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-graduação. Participante da criação e coordenadora do Programa de Residência Docente e do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. Membro, desde sua criação em 1983 do Projeto Fundão, Projeto de Educação Matemática da UFRJ, participando e apresentando trabalhos de Educação Matemática em Congressos Nacionais e Internacionais e publicando artigos em periódicos como o International Journal of Innovation in Education e Creative Education.

Rogério da Costa Neves

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Titular efetivo do Colégio Pedro II, onde atua como Docente do Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica (MPPEB/CPII). Autor de livros didáticos de Língua Inglesa (PNLD 2020/2024).

Rogerio Mendes de Lima

Professor Titular do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica. Desenvolve pesquisas sobre as relações étnico-raciais na escola Básica e as contribuições da perspectiva decolonial para o combate ao racismo e a outras formas de dominação na modernidade capitalista.

Vera Maria Ferreira Rodrigues

Professora aposentada de Matemática do Colégio Pedro II. Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade do Estado da Guanabara. É Mestre em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia pelo HCTE-UFRJ. Ingressou no Colégio Pedro II em 1961 como aluna e retornou como professora em 1972. De 1992 a 2013 exerceu as funções de: Diretora da Unidade Escolar Centro; Secretária de Ensino; Diretora-Geral e Reitora, conduzindo o processo de equiparação aos Institutos Federais. Suas principais realizações como Diretora-Geral e Reitora: implantação do Mestrado Profissional, do Programa de Residência Docente e da Educação Infantil; criação e construção do *Campus* Realengo I, da Escola de Música, e conclusão do *Campus* Realengo II; construção do *Campus* Duque de Caxias. Coordenou o CEDOM, de 2014 a março de 2020. Preside a Comissão de Memória Histórica do Colégio Pedro II desde 2013. Recebeu o título de Aluna Eminente do Colégio Pedro II, em 2014.