

## **Pesquisa e Formação Docente no Contexto do Mestrado Profissional em Educação**

### **Research and Teacher Training in the Context of the Professional Master in Education**

Ana Maria Saraiva<sup>1</sup>  
Claudia Starling<sup>2</sup>  
Jaima Pinheiro de Oliveira<sup>3</sup>

#### **Resumo**

A formação continuada para os professores que atuam na educação básica no Brasil tem se constituído como um campo de diferentes tempos e significados. As possibilidades formativas apresentam-se na forma de cursos de curta duração, de atualização, aperfeiçoamento, pós-graduação *lato sensu* e, mais recentemente, de mestrados profissionais. Neste artigo, optamos por realizar a investigação na modalidade do Mestrado Profissional em Educação, tendo como amostra as dissertações produzidas em dois programas de pós-graduação de universidades federais da Região Sudeste. O objetivo da pesquisa foi identificar aproximações e distanciamentos das dissertações que enfatizam a formação para o trabalho na escola que caracteriza essa modalidade. Para alcançar esse objetivo, optou-se por um desenho metodológico de natureza qualitativa, apoiado na análise documental e bibliográfica, tendo, nas categorias da ação pedagógica de Tardif (2002), o referencial teórico para identificar a aproximação das dissertações com o trabalho na escola. Os resultados da pesquisa apontaram que, de modo geral, nos 23 resumos analisados, percebe-se essa aproximação, entretanto, na maioria dos casos, ela se dá na perspectiva de uma análise crítica do trabalho docente ou da análise com objetivos de elaborar ferramentas e propostas de formação continuada.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Mestrado Profissional em Educação; Saberes Docentes.

#### **Abstract**

Continuing education for teachers working in basic education in Brazil has been constituted as a field of different formats, times and meanings. The training possibilities are presented in the form of short courses, of updating, improvement, post-graduation *lato sensu* and, more recently, in the format of professional master's degrees. In this article, we chose to carry out the research in the Professional Master's in Education modality, having as a sample the dissertations produced in two graduate programs of federal universities in the Southeast Region. The objective of the research was to identify how far how near theses dissertations are from the objectives of training for work in the school that characterizes this modality. To

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil. E-mail: anasaraiva@ufmg.br.

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil. E-mail: claudiastarling@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil. E-mail: jaima.ufmg@gmail.com

achieve this goal, a methodological design of a qualitative nature was chosen, supported by documentary and bibliographic analysis, having the categories of Tardif's pedagogical action (2002) as the theoretical framework to identify the approximation of the dissertations with the work at school. The results of the research showed that, in general, in the 23 abstracts analyzed, this approximation is perceived. However, in most cases, it takes place in the perspective of a critical analysis of the teaching work or the analysis with the objective of developing tools and proposals to continuing education.

**Keywords:** Continuing Education, Professional Master's in Education, Teaching Knowledge.

## Introdução

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados na modalidade de Mestrado Profissional se inserem em uma categoria que pretende estabelecer, dentre outros, um percurso de aproximação entre o processo formativo, o trabalho final de seus egressos e a Escola Básica. Implementados a partir do início dos anos 2000, os Mestrados Profissionais (MP) apresentam um crescimento importante nas duas décadas subsequentes. Tendo iniciado a sua oferta com a criação de 2 Programas em 2002<sup>4</sup>, o MP conta hoje com um total de 812 Programas e 857 Cursos (CAPES, 2020).

A expansão não se deu somente no quantitativo de oferta de vagas, tendo abarcado também a diversidade das possíveis escolhas formativas, totalizando atualmente 51 áreas do conhecimento. O rápido crescimento é observado também quando focalizamos no caso específico do MP em Educação (MPE), que é a área de abrangência deste artigo. Em 2013, eram somente 9 cursos de MP; em 2017, já chegavam a 44 o total de cursos ofertados nessa área; e, ao final de 2018, tinham 48 cursos, representando um aumento de 433% em relação ao ano de 2013. A ampliação segue para outros níveis e, em 2018, é criado o primeiro Doutorado Profissional (CAPES, 2019).

Na área específica de Educação, observa-se uma sobreposição que engloba programas de MP em Educação, MP em Ensino e MP em Educação e Ensino, este último pode ser

---

<sup>4</sup> Os programas pioneiros da oferta do MP foram: Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – UFRN / março de 2002; Mestrado Profissional em Ensino de Matemática – PUC / SP/ março de 2002 (MOREIRA, 2004).

encontrado em alguns programas interdisciplinares. Os limites conceituais entre essas três áreas são tênues e carecem de melhor definição, como afirma a própria CAPES em seu último relatório. E como atualmente são áreas distintas para a CAPES, optamos, nesta pesquisa, pela delimitação da amostra a partir dos MPE.

Quanto ao objetivo, este artigo pretende identificar em resumos das dissertações apresentadas como requisito para obtenção da titulação, as articulações e inter-relações entre essas pesquisas e o trabalho na sala de aula, buscando evidenciar as aproximações e distanciamentos entre os objetivos preconizados para o MPE e a produção dos programas pesquisados que ofertam essa formação.

Nesse sentido, o recorte amostral da pesquisa englobou programas de MPE que são ofertados por Universidades Federais localizadas na Região Sudeste, avaliados com conceito 4. Essa escolha justificou-se pela representatividade da Região, que conta com mais de 50% dos Programas de MPE, ofertados, em sua maioria, em Universidades Federais (aproximadamente 56%), de acordo com o Relatório CAPES de 2019.

Quanto ao seu desenvolvimento e sua apresentação, o artigo está assim organizado: na primeira parte, tratamos do contexto histórico da implantação do MP e do MPE, considerando como objeto de análise e reflexão os marcos legais e normativos, o contexto político e social e a centralidade das agências internacionais de influência na elaboração e tradução de políticas itinerantes para formação de professores a partir da década de 2000. A segunda parte é dedicada à metodologia, com a descrição dos pressupostos teórico-metodológicos, baseados na pesquisa documental e na análise de conteúdo. Nesta parte, apontamos o caminho percorrido e os critérios utilizados para a seleção e escolha das dissertações selecionadas para análise e apresentamos o referencial teórico que se apoia na categorização dos saberes docentes de Tardif (2002) com perspectiva analítica. Na parte final, tratamos da análise do texto dos resumos das dissertações, buscando apreender que relações estes estabelecem com o trabalho na escola e com os objetivos propostos nos marcos legais e normativos para o Mestrado Profissional em Educação.

### **O MPE: pesquisa e formação**

Dentre as possibilidades formativas no nível de pós-graduação disponíveis para os trabalhadores docentes, o MPE apresenta-se como uma modalidade que permite maior

aproximação entre o problema de pesquisa e a sua prática profissional, tendo ainda como um dos possíveis requisitos para obtenção da titulação um produto educacional que se relacione com a práxis. Esse aspecto singular da modalidade é afirmado nas Portarias editadas pela CAPES, sendo uma no ano de 1995<sup>5</sup> que, em seu art. 5, determina que: “...de acordo com a natureza da área e com a proposta do curso, o trabalho final poderá tomar formas como, dissertação, projeto, análise de casos, performance, desenvolvimento de instrumentos e equipamentos” (CAPES, 1995, art. 5).

A outra no ano de 1998<sup>6</sup> com a promulgação do Decreto de Reconhecimento da Modalidade, onde essa condição é reafirmada no art. 2º, inciso a: “...estrutura curricular clara e consistentemente vinculada a sua especificidade, articulando o ensino com a aplicação profissional, de forma diferenciada e flexível” (CAPES, 1998, art. 2º).

Nesse sentido, o MPE se insere em uma tendência que ganha espaço na educação brasileira a partir do final da década de 1980, que é a divisão da formação docente em inicial e continuada. Essa diferenciação de percursos pretende romper com a noção de terminalidade da formação com a conclusão do nível médio ou do nível superior, colocando em evidência no cenário educacional a noção de formação continuada. O MPE também busca responder às críticas ao modelo vigente desse tipo de formação onde predomina a visão da oferta de cursos de curta duração, de atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem”, ou ainda da oferta de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes (DINIZ-PEREIRA, 2010).

O conceito de formação continuada se fortalece, sobretudo, nas décadas de 1990 e 2000, fortemente atrelado à emergência da noção de que se torna necessária uma formação permanente como requisito para o ingressar e manter-se em uma sociedade cada vez mais globalizada e informatizada, em constante transformação e evolução, na qual o conhecimento adquire um valor a ser alcançado para os países que pretendem alçar um lugar na competitividade internacional.

No período, outros atores internacionais, sobretudo, o Banco Mundial e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), assumem o protagonismo da agenda de recomendações e influências, intensificando a sua atuação como propositores de

---

<sup>5</sup> A Portaria nº 47 de 04 de outubro de 1995 que dispõe sobre a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à Formação Profissional.

<sup>6</sup> A Portaria nº 080 de 16 de dezembro de 1998 que dispõe sobre o reconhecimento dos Mestrados Profissionais.

políticas educacionais transnacionais que transitam por diferentes contextos, indicando estratégias e caminhos para os países periféricos.

Algumas dessas estratégias estão apontadas no documento orientador: *PRIORIDADES Y ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN*, publicado pelo Banco Mundial, em 1996. Tratando da educação nos países periféricos, o documento aponta as mudanças que se faziam necessárias para a garantia do desenvolvimento econômico e da empregabilidade na sociedade do conhecimento e da informação. Os avanços tecnológicos e as relações globais de trabalho determinariam os rumos da política educacional: “Essas novas circunstâncias determinam duas prioridades fundamentais para a educação: ela deve atender à crescente demanda das economias de trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldade e a produção de novos saberes” (BANCO MUNDIAL, 1996, 01).

Para monitorar e mensurar o atendimento a essas novas demandas, o mesmo documento aponta que os sistemas de educação deveriam implementar mecanismos de avaliação de sua qualidade, com vistas a equiparar-se ou aproximar-se, futuramente, do desempenho dos países mais desenvolvidos: “a qualidade da educação nos países de baixa renda não é a mesma dos países da OCDE... esses países podem adotar como indicador da qualidade de sua educação o valor agregado ou o desempenho medido em provas de conhecimento”. (BANCO MUNDIAL, 1996, 50).

Posteriormente, diversos países, dentre eles o Brasil, passam a implantar sistemas nacionais de avaliação externa, ao mesmo tempo que adotam a produção de informações estatísticas da educação por meio da criação de bases de dados, como uma estratégia central dos órgãos responsáveis pela educação.

Assim, as demandas da sociedade do “conhecimento” e a busca pela melhoria dos indicadores educacionais alimentam novas teorias de uma reinvenção da escola, dos professores e da formação continuada para atendê-las (DELORS, 1998). Essa prerrogativa introduz no cenário da política educacional o conceito de educação e formação ao longo de toda a vida, como um referencial que é incorporado tanto no âmbito do discurso político quanto na dimensão das ações de formação continuada de professores, estabelecendo um novo patamar de qualificações e competências necessárias para ensinar no século XXI.

Ao analisar o período e seus desdobramentos para a política educacional, Gatti (2008) afirma que essa centralidade na formação continuada trata-se de uma dupla motivação: “...de um lado, as pressões do trabalho estruturado num modelo informatizado e o valor adquirido

pelo conhecimento, de outro, a constatação, pelas avaliações sistêmicas, dos baixos desempenhos escolares de grandes parcelas da população” (GATTI, 2008, 62).

Essa relação entre a formação e o conhecimento, considerando o lugar que este passa a ocupar na sociedade globalizada e da informação, atrelada à necessidade de melhoria dos indicadores educacionais, vai gerar um movimento que cobra um pouco mais de interface entre a formação continuada e a realidade do trabalho na escola, produzindo saberes que possam ser diretamente utilizados. Esse contexto auxilia na compreensão da emergência dos MP, passados mais de 30 anos da promulgação do Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965<sup>7</sup>.

Essa centralidade na formação do professor para atuar como agente de transformação prossegue na década de 2000, com o documento: “Educação e políticas de capacitação: Professores são importantes - Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela OCDE, em 2006. A orientação do documento reforça a formação continuada com o elemento central na melhoria do desempenho: “...fornecer aos formuladores de políticas informações e análises para auxiliar na elaboração e na implementação de políticas para professores que resultem em ensino e aprendizagem de qualidade no nível da escola” (OCDE, 2000, 35).

A aproximação proposta entre a formação continuada e a escola básica é incrementada ainda na década de 2000, com a criação do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR),<sup>8</sup> em 2009. No mesmo ano, é publicada pelo MEC a Portaria Normativa nº 17, que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da CAPES. Considerando a necessidade de formação de mestres profissionais, a referida Portaria define em seu Art. 2º que: “O título de mestre obtido nos cursos de mestrado profissional reconhecidos e avaliados pela CAPES e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e validados pelo Ministro de Estado da Educação tem validade nacional”.

---

<sup>7</sup> O Parecer Nº 977, elaborado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e pela Câmara de Educação Superior, apontou as diretrizes para implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil.

<sup>8</sup> O Parfor, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O programa tem por objetivo principal: induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

A singularidade da modalidade é percebida nas diferentes possibilidades elencadas como produtos finais para obtenção da titulação, tais como: dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, de acordo com o Art.7º, inciso VIII, §3º da Normativa.

A ênfase na formação continuada tem outro marco normativo importante com a publicação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, em dezembro de 2010. Articulado com o Plano Nacional de Educação (PNE) o PNPG, que tem como tema: Educação Básica: um novo desafio para o Sistema Nacional de Pós-Graduação, definindo assim centralidade desse nível educacional: “...a educação básica se configura como um assunto estratégico e digno da atenção de todo o Sistema Nacional de Educação, inclusive do Sistema Nacional de Pós-Graduação” (CAPES, 2010, 158).

A articulação entre a pós-graduação e a melhoria da qualidade da educação básica tem um novo marco normativo com a publicação da Portaria nº 289, de 21 de março de 2011, que trata da concessão de bolsas de formação para professores da rede pública matriculados em cursos de Mestrado Profissional. As justificativas reforçam a articulação entre a modalidade e a educação básica, que é considerada na Portaria como “área excepcionalmente priorizada”, considerando ainda: “...a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver na sala de aula atividades e trabalhos técnico-científicos criativos e de caráter formativo em temas de interesse da educação pública”(CAPES, 2008).

Inicialmente, as bolsas eram restritas a algumas áreas, entretanto, no mesmo ano, outra Portaria (nº 478, de 29 de abril de 2011) revoga essa condição e, em seu Art. 1º, define que as bolsas de formação continuada passam a ser ofertadas para: “...professores da Rede Pública da Educação Básica, regularmente matriculados em cursos de Mestrado Profissional ofertados pelas instituições de ensino superior, devidamente aprovados pela CAPES”.

O fomento à viabilização da participação dos professores na modalidade do MPE é reforçado pela Portaria n.º 209, de 21 de outubro de 2011, que tem com o objeto a aprovação do Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), que delimita à concessão de bolsas exclusivamente para professores em exercício na educação básica, na rede pública.

Os marcos legais apresentados ajudam na compreensão do crescimento apresentado pelos MPE nas últimas duas décadas. Esse crescimento deve continuar nos próximos anos, ainda mais se considerarmos a formação continuada como um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e ao Marco de Ação para a Educação 2030: “...Sistemas educacionais bem sucedidos, que garantem a qualidade e a equidade, concentraram-se em contínuo desenvolvimento profissional que apoia a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos próprios professores ao longo de suas carreiras” (UNESCO, 2016, p. 54).

O crescimento observado no número de docentes e programas envolvidos na modalidade do Mestrado Profissional e no Mestrado Profissional em Educação demanda estudos e pesquisas que avaliem não somente a sua expansão, mas, da mesma forma, a sua articulação com a educação básica e, sobretudo, o trabalho com a ação docente na escola.

### **Aspectos metodológicos**

No processo de construção metodológica desta pesquisa, optamos por uma delimitação amostral, englobando os Programas de MPE da Região Sudeste, por essa região representar mais de 50% do total desses programas em âmbito nacional. Um segundo recorte deu-se em relação às instituições pesquisadas: optamos pelas universidades públicas da esfera federal, para tentar contemplar um perfil comum, diferenciando das universidades estaduais e privadas que possuem aspectos distintos em relação ao funcionamento e ao financiamento. A partir disso, optamos pelos programas de nota 4, por compreender que essa nota significa um avanço em relação ao processo de construção e consolidação desses programas.

A partir dessas escolhas, chegamos ao número de três universidades e, conseqüentemente, três Programas de MPE, a saber: Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Lavras.

Quanto à amostra de dissertações que compuseram o *corpus*, priorizamos os trabalhos publicados e disponibilizados em repositórios específicos das *homepages* de cada programa, a



partir de 2017, ano no qual foi obtida a última avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES).

Ao acessar a *homepage* desses três programas, foi possível observar: a) um deles (UFLA) encontra-se com dados atualizados e disponíveis num *link* específico vinculado ao sítio do programa; b) o segundo (UFSCar) possui os dados disponíveis, porém, encontram-se desatualizados; e c) no caso da UFMG, esses dados (publicação das dissertações) não estão disponíveis num sítio específico: há um *link* na página do programa que direciona o leitor para uma biblioteca geral de teses e dissertações de todos os programas da Unidade e, portanto, a busca por essas dissertações só é possível de modo personalizado. Em razão disso, descartamos esse Programa da análise. Esses acessos foram efetuados na segunda quinzena do mês de maio de 2020.

Para chegar a uma amostra final, buscamos, junto aos títulos dos trabalhos e nos seus resumos, os seguintes descritores: sala de aula, escola, formação de professores, formação continuada, formação em serviço e ensino, chegando a uma amostra final de 26 dissertações, sendo 20 da UFLA e seis da UFSCar (Tabela 1).

Tabela 1 – Frequência de dissertações publicadas nos repositórios/*sites* dos Programas de MPE selecionados para análise

Universidades	Frequência de dissertações presentes no repositório 2017-2010	Frequência de dissertações consideradas para o <i>corpus</i>
Universidade Federal de São Carlos	13	6
Universidade Federal de Lavras	107	20
Total	120	26

Fonte: Elaboração própria.

A opção pelos resumos foi apoiada na perspectiva de Severino (2002), que afirma que a partir desse levantamento é possível, também, conhecer o “estado da arte” de um determinado campo de pesquisa, considerando que o resumo deve: “informar a natureza do trabalho, indicar o objeto, os objetivos, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos e os resultados” (SEVERINO, 2002, p.173).

Considerando a natureza informativa do resumo, fundamentamos também a escolha na dimensão normativa: “o resumo informativo, como o próprio nome sugere, informa ao leitor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que esta possa, inclusive, dispensar a consulta ao original” (ABNT, 2003).

Na amostra considerada para análise, na qual obtivemos 26 dissertações que tinham como foco a sala de aula, a formação de professores, a formação continuada e/ou formação em serviço e o ensino, três pesquisas tiveram que ser descartadas da análise em razão de não explicitarem seus objetivos, de maneira clara e, portanto, não seria possível a nossa análise sem essa informação.

A partir de nossas fontes de informações (dissertações selecionadas) passamos para o processo de análise e interpretação. Com base nos estudos de Sabourin (2016, p. 421) nossa proposta foi compreender a ideia principal, considerando os textos como documentos que podem ser aprendidos e analisados.

Para essa análise, utilizamos a análise de conteúdo, pois ela tem como objetivo conhecer a vida social, partindo dos documentos, para observar os processos vividos, ou seja, possibilita compreender “o pensamento humano em sua dimensão social” (SABOURIN, 2016, p.416).

Para sustentar a nossa investigação, também utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos da análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; SABOURIN, 2016; CELLARD, 2008). Os estudos de Lüdke e André (1986, p. 38) sinalizam a importância da análise documental para as pesquisas qualitativas, pois permite completar ou evidenciar novos pontos de uma determinada investigação. As autoras, baseadas nos estudos de Guba e Lincoln (1981), sinalizam vantagens e desafios no uso desta abordagem pelo pesquisador. Como vantagens, as autoras apontam que os documentos são fontes estáveis e ricas, podendo ser analisados repetidas vezes pelo pesquisador e que eles “surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Considerando que os documentos analisados são considerados discursos sociais produzidos por um grupo em um determinado contexto e que Sabourin (2016) identifica algumas perspectivas metodológicas para a análise de conteúdo, escolhemos os elementos linguísticos da linguagem para estabelecer suas interpretações, regularidades no conteúdo textual, apreendendo que as palavras traduzem uma interpretação sobre o mundo vivido.

Por fim, apoiamos nossa análise nas categorias propostas por Tardif (2002; 2014) em relação à ação pedagógica, inferindo os possíveis saberes docentes (Quadro 1) mobilizados na realização de cada uma dessas pesquisas.

Quadro 1 – Os saberes implicados na atividade docente (TARDIF, 2002)

Saberes docentes	Descrição apresentada por Tardif (2002)
Saberes da Formação Profissional	São os saberes baseados nas ciências e na erudição e transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, dentre outros). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

**Fonte:** Adaptado de Tardif (2002).

Foi no diálogo com essas premissas que nossa análise se apresentou, pois nos colocamos como leitores e pesquisadores que também constroem o significado dos discursos apresentados nos resumos das dissertações analisadas.

## **Análise e Resultados**

Para responder ao objetivo de identificar em resumos de dissertações as articulações e inter-relações entre essas pesquisas e o trabalho na sala de aula, apresentaremos, a seguir, no

Quadro 2, os objetivos das pesquisas, a problematização inferida e os saberes docentes mobilizados. Em seguida, teceremos discussões com vistas à busca de aproximações e distanciamentos entre os objetivos preconizados para o MPE e os da formação desses profissionais, na perspectiva da ação docente (TARDIF, 2002; 2014), conforme apontamos nos aspectos metodológicos.

Tardif (2014) indica aspectos de natureza pessoal e de abrangência social, que surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade. Com base nessas compreensões que podem orientar e condicionar a prática educativa é que discutiremos os resultados obtidos nesta análise.

Quadro 2 – Objetivos de pesquisa presentes nos resumos das dissertações e aproximações com a formação de professores a partir dos saberes docentes

Resumos	Objetivo(s) dos estudos	Enquadramento e problematização	Saberes docentes mobilizados
1	Identificar e problematizar os saberes docentes pressupostos em algumas seções pré-selecionadas do livro de língua espanhola “Enlaces: español para jóvenes brasileños”.	Identificação de saberes que embasam o trabalho docente na sua relação com o material didático.	Saberes da formação profissional; Saberes curriculares e Saberes experienciais.
2	Elaborar uma situação de ensino para facilitar o entendimento pelos alunos sobre a construção da teoria do átomo e analisar as compreensões promovidas e as dificuldades identificadas.	Aprimoramento do ensino baseado na ação/reflexão do professor.	Saberes da formação profissional e Saberes experienciais.
3	Compreender o conceito de professor protagonista no Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo e os processos formativos ofertados para se constituírem como protagonistas.	Análise conceitual de valores e atitudes docentes no âmbito da ação pedagógica e suas relações com a formação.	Saberes da formação profissional; Saberes disciplinares e Saberes curriculares.
4	Promover junto aos alunos uma reflexão e a criação de conceitos sobre a sua própria existência, a condição humana na Terra e no Cosmos.	Aprimoramento do ensino baseado na atuação do professor.	Saberes da formação profissional e Saberes experienciais.
5	Refletir sobre a relação entre livro didático (Take Over do Programa Nacional do Livro Didático de 2015) e o professor.	Concepções sobre a relação entre o trabalho pedagógico e o livro didático.	Saberes da formação profissional; Saberes disciplinares e Saberes curriculares.
6	Apresentar os discursos que circulam acerca do campo por meio das coleções didáticas do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo (2016).	Concepções pedagógicas presentes em coleções didáticas.	Saberes da formação profissional; Saberes disciplinares e Saberes curriculares.
7	Investigar a organização dos cursos de licenciatura em Letras, de diferentes universidades públicas e particulares, em suas potencialidades para a	Análise da estrutura curricular de formação docente e suas aproximações com as competências relacionadas ao	Saberes da formação profissional e Saberes experienciais.

	ampliação de competências relacionadas ao uso de tecnologias de informação e comunicação.	uso das TIC.	
8	Analisar a formação docente, na perspectiva da estética, numa instituição de educação profissional.	Investigação dos aspectos constituintes da formação docente na perspectiva da educação estética.	Saberes da formação profissional; Saberes experienciais.
9	Apresentar uma proposta de matriz de habilidades para a leitura de textos multissemióticos, destinada a professores de Ensino Médio.	Aprimoramento do ensino baseado na atuação/ atualização do professor.	Saberes da formação profissional e Saberes experienciais.
10	Analisar a percepção dos usuários de uma página presente numa rede social acerca de seus papéis sociais no processo de ensino.	Apreender concepções das representações sociais de estudantes como atores no processo de ensino.	Saberes da formação profissional; Saberes disciplinares e Saberes experienciais.
11	Analisar o que significa educar hoje, adotando a perspectiva freireana.	Concepções sobre o trabalho docente em uma obra específica.	Saberes da formação profissional; e Saberes experienciais.
12	Analisar os aspectos referentes à formação cultural presentes na Base Nacional Comum Curricular nas áreas de conhecimento das Artes, Educação Física e Filosofia.	Concepções e proposições culturais presentes na BNCC em áreas específicas.	Saberes da formação profissional; Saberes disciplinares e Saberes curriculares.
13	Conhecer, de professores dos anos finais do ensino fundamental, como se dividem entre as inúmeras atribuições da docência e seus estudos de pesquisas fora das aulas, e que condições que favorecem ou impossibilitam estudar e fazer pesquisas na escola.	Condições para a formação docente continuada em serviço.	Saberes da formação profissional e Saberes experienciais.
14	Analisar quais os momentos que demarcam o percurso de formação de professores alfabetizadores demarcado no discurso docente e qual a contribuição para a prática pedagógica em relação à alfabetização.	Contribuições das formações inicial e continuada para o processo de alfabetização na perspectiva dos docentes.	Saberes da formação profissional; Saberes disciplinares e Saberes curriculares.

15	Investigar como acontece a formação continuada de docentes no tempo extraclasse, para posteriormente, formular uma proposta de formação continuada.	Análise da formação docente continuada em serviço e construção de proposições.	Saberes da formação profissional e Saberes experienciais.
16	Analisar as vozes e as marcas da docência masculina na educação infantil.	Relações entre gênero e docência na etapa da Educação Infantil.	Saberes da formação profissional; Saberes experienciais.
17	Investigar a natureza do trabalho docente, em relação à concepção de linguagem subjacente na planificação de Sequências Didáticas produzidas e aplicadas por professores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Concepções de linguagem presentes em trabalhos didáticos do PNAIC.	Saberes da formação profissional; Saberes disciplinares e Saberes curriculares.
18	Compreender a postura pedagógica do professor alfabetizador e descrever as aproximações ou distanciamentos entre o processo de elaboração e aplicação de atividades e as orientações dispostas nos documentos oficiais de formação, no período de 2009 a 2013.	Relação entre a ação docente e as propostas didáticas de alfabetização normatizadas.	Saberes da formação profissional; Saberes disciplinares e Saberes curriculares.
19	Investigar as contribuições de Metodologias Ativas para a formação inicial de docentes para o ensino de línguas.	Aprimoramento do ensino baseado na atuação do professor.	Saberes da formação profissional e Saberes experienciais.
20	Mapear o processo de ensino de Língua Inglesa (LI) nas escolas estaduais de um município ao Sul de Minas Gerais e o uso das TICs.	Aprimoramento do ensino baseado na atuação do professor, a partir de suas práticas e relação com as TICs.	Saberes da formação profissional e Saberes experienciais.
21	Analisar as contribuições de um curso de formação continuada de professores para o processo de correção de textos produzidos no âmbito de processos seletivos.	Aprimoramento do ensino baseado na formação continuada e posterior atuação do professor.	Saberes da formação profissional e Saberes experienciais.
22	Entender quais as percepções das professoras	Concepções de atuação docente	Saberes da formação

	alfabetizadoras participantes do PNAIC/2014 em Matemática com relação aos temas abordados e as propostas de atuação em sala de aula.	presentes em trabalhos didáticos do PNAIC.	profissional; Saberes disciplinares e Saberes curriculares.
23	investigar como o “Curso de Atualização para Professores de Espanhol”, oferecido aos professores da rede estadual de Minas Gerais, conveniado com a Embaixada Espanhola no Brasil, contribuiu para melhorar a formação dos docentes	Aprimoramento do ensino baseado na formação continuada e posterior atuação do professor.	Saberes da formação profissional e Saberes experienciais.

Fonte: Elaboração própria, com reprodução dos objetivos presentes nos resumos de cada dissertação analisada.



Antes de apresentarmos as discussões pertinentes à ação exploratória dos resumos do Quadro 2, entendemos como importantes algumas considerações acerca da adequação destes às normas técnicas e ao letramento acadêmico, apoiando essas análises em Severino (2002), que trata assim do rigor necessário aos trabalhos acadêmicos de pós-graduação *strictu sensu*: "não há lugar, neste nível, para o espontaneísmo, para o diletantismo, para o senso comum e para a mediocridade" (p. 148).

Assim, em uma primeira avaliação dos 26 trabalhos considerados inicialmente para composição da amostra, três foram descartados posteriormente, por falta de elementos no resumo que informassem sobre os objetivos da pesquisa. Outros aspectos importantes e que devem obrigatoriamente constar dos resumos apresentavam problemas: falta de clareza nos objetivos, confusão entre objetivo e desenvolvimento, equívocos na explicitação da metodologia, ausência das conclusões do estudo, ausência da metodologia, ausência de informações sobre os sujeitos da pesquisa e pouca ou nenhuma explicitação do referencial teórico. Esses fatores, além de limitarem as buscas nas bases e repositórios, impedem, em alguns casos, a utilização dos resumos na sua totalidade.

Apontados esses aspectos, partimos então para a atividade exploratória inicial dos resumos, a partir da qual podemos afirmar que as dissertações selecionadas informam uma diversidade de objetivos e de abrangência, considerando as diferentes etapas, sujeitos e temas pesquisados, como se pode observar a partir da leitura do Quadro 2. Essa ação exploratória buscou apreender as relações, as proximidades e os distanciamentos dos objetivos das dissertações com as proposições normativas e regulatórias do MPE, que orientam e informam sobre os objetivos da modalidade.

Para essa análise, recorreremos à Portaria de nº 80 de 1998, editada pela CAPES e já citada nesse texto, que trata da natureza do MP e dos elementos diferenciadores entre esta modalidade e o Mestrado Acadêmico:

- a) a necessidade da formação de profissional de pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística;
- b) a relevância do caráter de terminalidade, assumido pelo Mestrado que enfatize o aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação.

Desse modo, a Portaria define as bases de diferenciação entre o MP e o Acadêmico a partir de dois fatores principais: o distanciamento das pesquisas de caráter teórico e o distanciamento do percurso acadêmico clássico, enfatizando a noção de terminalidade e considerando como objetivo o aprofundamento dos conhecimentos e técnicas adquiridos na formação na graduação, sem a continuidade em nível de doutorado.

A análise do Quadro 2 informa que existem aproximações com esses objetivos, embora não se perceba claramente uma noção de continuidade da formação inicial ou um aprofundamento de um ou outro aspecto do trabalho na escola. Na sua maioria, as pesquisas tratam da análise do trabalho docente em uma perspectiva crítica, ou da análise com objetivos de elaborar ferramentas e propostas de formação continuada para os docentes de forma generalizada, para uma área, um conteúdo ou uma etapa específica.

## **Discussão**

Posteriormente, dialogamos com os referenciais teóricos, considerando que a categoria dos saberes docentes está presente nas dissertações e a relação com a proposta de aproximação com a prática vincula-se fortemente às propostas de formação baseadas em duas categorias: a) aprimoramento do ensino baseado na atuação do professor e b) a formação como ação do pesquisador.

Em relação a essas categorias, de modo geral, nota-se uma preocupação dos pesquisadores voltada à articulação entre a pesquisa desenvolvida e os aspectos das práticas pedagógicas e, por isso, percebemos um destaque em relação aos saberes de formação e os experienciais, mobilizados em 10 resumos (43,5%).

Também relacionados a essas duas categorias, oito resumos (35,0%) acrescentaram, de maneira explícita, uma preocupação com as perspectivas pedagógicas presentes nessa prática, junto a essa ênfase de articulação entre a formação e a prática. Alguns exemplos dessas perspectivas são: representações sociais, concepções sobre essa prática, aspectos culturais presentes nelas, dentre outros. Com isso, destacamos a presença dos saberes disciplinares.

Observamos, em seguida, um terceiro grupo com três (13,0%) resumos, nos quais as análises das pesquisas foram elaboradas a partir de materiais didáticos ou documentos oficiais específicos, surgindo também a presença dos saberes curriculares. Por fim, em dois (8,5%) resumos foi possível inferir a presença de todas as categorias de saberes docentes

mobilizados, já que foi possível observar todas essas preocupações. Em um desses trabalhos realizados, essas categorias parecem ter sido tomadas como suporte de análise, muito embora isso não tenha ficado explicitado no resumo.

Na percepção de Franco (2013), os sentidos dos saberes pedagógicos são aqueles que possibilitam ao professor a leitura e a compreensão das práticas que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática. Por isso é fundamental essa articulação entre esses saberes mobilizados durante a ação do professor-pesquisador. Quando isso ocorre, podemos inferir que essa ação pedagógica está possibilitando a construção de conhecimentos sobre como os sujeitos envolvidos nessa ação podem lidar com esse conhecimento, no sentido de criar e transformar esses conhecimentos, por meio dessas práticas apresentadas pelo professor.

Disso, apreendemos que não podemos ter práticas pedagógicas sem a presença desses saberes, pois são eles que demonstram uma concepção de Pedagogia, que devem preceder as próprias práticas pedagógicas (FRANCO, 2013).

É interessante notar como alguns trabalhos possuem diferentes ênfases em relação a esses saberes. No caso dos saberes disciplinares, por exemplo, há resumos de pesquisas de áreas específicas, contemplando diferentes campos do conhecimento e relacionando-os aos saberes presentes na sociedade, tais como aqueles que se encontram hoje em alguns cursos específicos de formação inicial (TARDIF, 2014). Isso mostra também uma preocupação dos pesquisadores com aspectos mais amplos ou complexos envolvidos na formação de professores (CUNHA, 2013).

Por isso, segundo Tardif (2014), os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano, no conhecimento do seu meio e nas relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Essa talvez seja uma das grandes contribuições da formação continuada por meio do Mestrado Profissional na área de Educação, pois esses saberes experienciais contribuem muito para o aperfeiçoamento do trabalho docente e das práticas pedagógicas. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

Por outro lado, é preciso alertar para o fato de que essa experiência não pode representar a totalidade do saber docente. Portanto, esse saber precisa ser norteado por um conhecimento anterior mais formal, o qual, pode servir de apoio para compreender os

episódios presentes, assim como, amparar situações novas (GAUTHIER et al, 2006). Mais uma vez, destacamos a importância da articulação entre essa experiência com essa formação.

Reforçando essas considerações, Zabala (1998, p.13) menciona que “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las”.

Essas discussões também tem a ver com o desenvolvimento profissional ou a profissionalidade docente, denominada assim por Sacristán (1995), para a qual esse desenvolvimento ocorre na relação dialética entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos. Esse autor alerta para as possibilidades de modificações nesse conceito, já que ele depende, também, de momentos históricos e da realidade social, considerados pelo conhecimento escolar.

### **Apontamentos finais**

Na trajetória desse artigo, tivemos como principal objetivo identificar em resumos de dissertações apresentadas como requisito para obtenção da titulação no MPE, as articulações e inter-relações entre essas pesquisas e o trabalho na sala de aula, buscando evidenciar as aproximações e distanciamentos entre os objetivos preconizados para o MPE. Reiteramos que tal objetivo foi alcançado, pois a análise dos resumos das dissertações demonstrou que a área tem se desenvolvido na perspectiva da diversidade de percursos de pesquisa que apontam para um distanciamento de algumas premissas iniciais do Mestrado Profissional que indicavam uma relação de proximidade com uma ação mais tecnicista e um ensaio de aproximação com uma vertente mercadológica. Confirmamos isso, quando observamos nos dados obtidos uma aproximação das pesquisas em relação a análises críticas do trabalho docente e uma preocupação com a construção de ferramentas e propostas de formação continuada articuladas a essas perspectivas.

O percurso demonstrado pelos marcos legais e normativos que regulamentam e regulam a oferta de formação continuada na modalidade do Mestrado Profissional e da posterior institucionalização do Mestrado Profissional em Educação (MPE), aponta que

apesar das recentes taxas de crescimento, a modalidade ainda se encontra em fase de consolidação no cenário da pós-graduação brasileira. Os grandes espaços temporais entre as diversas Portarias normativas e a fragmentação das áreas relacionadas ao campo da educação reafirmam essa condição.

Ao apoiar a nossa análise em categorias relacionadas aos saberes docentes mobilizados nessas pesquisas, os dados permitiram concluir que há uma grande preocupação voltada à articulação entre a pesquisa desenvolvida e os aspectos da prática pedagógica, com predominância dos saberes de formação e experienciais. Isso reforça ainda mais a forte relação entre os objetivos do MP com as configurações dessas pesquisas.

Alertamos para uma dificuldade em relação à análise dos resumos, em razão de sua produção textual frágil, relacionada aos elementos fundamentais que devem estar presentes nesse texto. Foram observados, dentre outros aspectos, falta de clareza nos objetivos, confusão entre objetivo e desenvolvimento, equívocos na explicitação da metodologia, ausência das conclusões do estudo e pouca ou nenhuma explicitação de referenciais teóricos. Sugerimos para futuros estudos, uma abrangência maior em relação aos programas, incluindo outras regiões do país, para fins de comparação das características dessas produções.

### **Referências**

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategia para la educación**. Washington, DC, 1996. Disponível em: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL/CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer no 977/65. **DEFINIÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**. Câmara de Educação Superior (C.E.Su.), 1965.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n.º. 47, de 17 de outubro de 1995**. Determina a implantação na CAPES de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado profissional. Brasília, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n.º. 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no. 289, de 21 de março de 20011**. Dispõe sobre a concessão de bolsas de formação para professores da rede pública matriculados em cursos de Mestrado Profissional, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no. 478, de 29 de abril de 2011**. Altera a Portaria no 289, de 21 de março de 2011, que dispõe sobre a concessão de bolsas de formação para professores da rede pública matriculados em cursos de Mestrado Profissional, 2011b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria no. 209 de 21 de Outubro de 2011**. Aprova o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), 2011d.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br>, acesso em: 12 mai. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Consultado em: 27/05/2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição** docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do Ensino superior? **Práxis Educacional**, Vol. 9, No 15, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1947>. Acesso em: 06 maio 2020.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**., Rio de Janeiro , v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008 . Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=pt&nrm=iso). Acessado em: 27/05/2020. 27 maio 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MEC/CAPES. **Relatório 2019: Cursos avaliados e reconhecidos**. Brasília, 2020. Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Consultado em: 23/05/2020.

MEC/CAPES. **Documento de Área: Educação**. Diretoria de Avaliação (DAV). Brasília, 2019. Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Consultado em: 23/05/2020.

MOREIRA, Marco Antônio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós- Graduação**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, 2004. Disponível em: [https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Ciencias/Artigos/131\\_142\\_o\\_mestrado\\_profissional\\_em\\_ensino.pdf](https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ciencias/Artigos/131_142_o_mestrado_profissional_em_ensino.pdf).

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO. (PNPG 2011-2020). Brasília: CAPES, 2010. 2. v. Disponível em: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br). Consultado em: 27/05/2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 20/06/2020

Aprovado em: 15/08/2020