

Análise de um produto educacional desenvolvido no âmbito de um mestrado profissional em Ensino de Física

Analysis of an educational product developed in the context of a professional master's degree in Physics Education

Matheus Monteiro Nascimento

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

matheus.monteiro@ufrgs.br

Fernanda Ostermann

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

fernanda.ostermann@ufrgs.br

Cláudio José de Holanda Cavalcanti

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

claudio.cavalcanti@ufrgs.br

Resumo

Neste trabalho procuramos investigar, entre outros aspectos, se o modelo de docente que sustenta a concepção de formação continuada oferecida pelo curso de mestrado profissional da UFRGS realmente é o de especialista técnico, como defendido por Schäffer (2013) e Souza (2015). Para isso, buscamos identificar quais o estilo linguístico, a construção composicional, a direcionalidade e a responsividade presentes nos enunciados elaborados pelos egressos desse curso. Os enunciados analisados foram produtos educacionais de natureza texto de apoio de Física Clássica, por serem maioria dentro do universo de produtos desenvolvidos. Neste texto apresentamos a análise do último trabalho dessa natureza apresentado no referido programa. Os resultados indicam que apesar do egresso considerado apresentar características de um professor reflexivo, ele traz no seu trabalho de conclusão elementos do racionalismo técnico.

Palavras chave: mestrado profissional, análise bakhtiniana, formação de professores

Abstract

In this paper we investigate, among other things, if the teaching model that supports the concept of in-service teacher training offered by the professional master's degree course of UFRGS is the technical expert, as advocated by Schaffer (2013) and Souza (2015). For this, we seek to identify the linguistic style, the compositional construction, directionality and responsiveness present in the statements formulated by graduates of this course. The statements analyzed were educational products (text support nature) of classical physics,

because they are most within the universe of developed products. In this paper we present an analysis of the last such work presented in the program. The results indicate that, despite the egress seemed to be a reflective teacher, he brings in his dissertation elements of the technical rationalism.

Key words: professional master's degree, Bakhtin analysis, teacher education

Introdução

No Brasil, o sistema de pós-graduação é dividido em quatro modalidades de cursos diferentes: doutorado, mestrado, especialização e aperfeiçoamento. Cada uma dessas etapas possui definições e características próprias. O mestrado é ainda subdividido em duas modalidades, denominadas acadêmico e profissional. O mestrado acadêmico (MA) é definido como sendo uma preparação para o doutorado, no qual o mestrando deve apropriar-se da literatura científica da área e participar de atividades de pesquisa relacionadas (QUELHAS, FILHO, & FRANÇA, 2005). Já o mestrado profissional (MP) é um mestrado *stricto sensu* e segue as diretrizes da Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 da CAPES, diferentemente da modalidade acadêmica de Mestrado. O MP teve sua regulamentação aprovada em 1995, mas somente a partir da Portaria nº 80, promulgada em 1996 é que teve o reconhecimento da Capes (CAPES, 1999). Essa modalidade surge a partir da necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional no país e busca aproximar os trabalhos produzidos na universidade das demandas sociais e profissionais (QUELHAS, FILHO, & FRANÇA, 2005). Dessa forma, o mestrado profissional “[...] *objetiva a capacitação para a prática profissional transformadora com foco na gestão, produção ou aplicação do conhecimento, visando à solução de problemas ou proposições de inovações [...]*” (BRASIL, 2008, p. 1).

Desde a sua criação, o MP passou a atrair a atenção de diversos setores sociais com que interagia, havendo uma significativa expansão no número de cursos reconhecidos. De acordo com o portal da CAPES, em 1998, havia 24 cursos aprovados no país e, atualmente, são 579 recomendados e reconhecidos. Essa ampliação teve impacto também na área de Ensino de Ciências e Matemática, que hoje conta com 48 cursos de mestrado acadêmico e 66 de mestrado profissional.

Pesquisadores da área de ensino de Ciências criticaram inicialmente os modelos de formação desses cursos de MP. Para Ostermann e Rezende (2009), existe a concepção de que se oferecendo conteúdos específicos e novas metodologias de ensino os profissionais modificarão o seu modo de agir. Esses modelos reforçam a ideia de que é a formação profissional deficitária do professor o fator responsável pelo baixo desempenho escolar. Essa perspectiva a respeito de problemas educacionais é obviamente ingênua, uma vez que o desempenho escolar é resultado de múltiplos fatores – por exemplo, há muitos anos se sabe que o nível socioeconômico¹ do estudante é um dos fatores principais que influenciam no desempenho escolar (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009). Mesmo com todo o conhecimento que vem se construindo nesse campo nos últimos cinquenta anos, essa perspectiva ainda assim se constitui em uma das mais influentes no contexto atual, presente em várias políticas de formação docente e bastante propagada na mídia. Há anos essa perspectiva tem ajudado a

¹ Outros fatores relacionados com a história de vida do aprendiz também são importantes. Entre eles, a riqueza de contextos culturais aos quais o estudante é exposto ao longo de sua vida, até mesmo antes de se inserir na educação formal. Essas experiências culturalmente ricas ajudam a constituir o que Bourdieu chama de *capital cultural incorporado* (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009) e em geral (mas não necessariamente) é fortemente dependente do nível socioeconômico.

constituir uma imagem negativa (e simplória) dos professores, como se trocar os atuais por melhores fosse resolver os graves problemas educacionais nacionais (FERREIRA, 2012).

Resultados de pesquisa indicam que cursos de MP em Ensino, que possuem estrutura curricular com ênfase em disciplinas específicas e uso de novas tecnologias no ensino, não conseguem produzir os efeitos esperados. Shäffer e Ostermann (2013) afirmam que a prática pedagógica dos professores da educação básica, ingressantes no MP, desde a questão curricular, planejamento, crenças e concepções, está repleta de elementos do racionalismo técnico, os quais o curso de MP não parece abalar. Rezende e Ostermann (2015) assinalam que este resultado se deve ao fato da estrutura curricular do curso ser elaborada por especialistas acadêmicos, que geralmente não se atentam às reais demandas da escola ou do professor.

Apesar da relevância dos cursos de MP no âmbito da formação de professores e do alto investimento das agências de fomento nesse tipo de modalidade, poucos trabalhos têm se preocupado em avaliar seu impacto na sociedade brasileira (OSTERMANN & REZENDE, 2009). Um dos aspectos a ser considerado nessa avaliação é a relevância dos produtos educacionais (PE) desenvolvidos pelos professores em formação. Considerando-se que para a CAPES um dos critérios de avaliação de um MP é a transferência e aplicabilidade do PE em um sistema educativo, neste trabalho nos propomos a analisar produtos educacionais, juntamente com elementos da dissertação, produzidos pelo Mestrado Profissional (MP) em Ensino de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Devido às restrições espaciais do presente texto, apresentaremos a análise de apenas um dos produtos educacionais examinados, a partir da Introdução do trabalho. Dentro do universo de PE desenvolvidos pelos estudantes do MP da UFRGS, os textos de apoio aparecem em maioria. Dentro dos textos de apoio ainda, mais de 80% se voltam para a Física Clássica. Devido a esse número significativo, nossa análise concentra-se nesse grupo de trabalhos. No recorte aqui apresentado, escolhemos analisar o último trabalho apresentado no ano de 2014 com PE de natureza texto de apoio. Esse exame pretende evidenciar, entre outros aspectos, se o modelo de docente que sustenta a concepção de formação continuada oferecida pelo curso realmente é o de especialista técnico, como defendido por Schäffer (2013) e Souza (2015). Para isso, buscaremos identificar quais o estilo linguístico, a construção composicional, a direcionalidade e a responsividade presentes nos enunciados elaborados por esses alunos-professores² (AP) (dissertação mais produto educacional), a fim de rastrear nos discursos dos AP vozes que se interanimem (apoando, polemizando ou contrapondo) com as perspectivas e características dos três modelos docentes propostos por Contreras (2002) – o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Além disso, a partir desses elementos conseguiremos compreender o contexto no qual esse produto foi desenvolvido, a partir de qual demanda ele foi pensado e a sua elaboração se justifica frente aos materiais já produzidos e encontrados na literatura.

Marco teórico

No presente trabalho, utilizamos como fundamentação teórica para a formação docente as ideias de Contreras (2002), particularmente sobre a autonomia dos professores e como esta se relaciona com os diferentes modelos de professores. Ao mesmo tempo, para compreender os elementos fundamentais que compõem as dissertações e produtos desenvolvidos, partimos do princípio de que estamos lidando com uma realidade sociocultural, multifacetada e moldada necessariamente pela linguagem. Assim, optamos por fundamentar nossa pesquisa em alguns

² Designação atribuída aos docentes do Mestrado Profissional em Ensino de Física da UFRGS (Schäffer, 2013).

conceitos da filosofia da linguagem desenvolvida pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin.

Autonomia é uma palavra de origem grega que tem seu significado relacionado com autossuficiência, independência. Ao se pensar na profissão docente, percebe-se uma incoerência entre as práticas desenvolvidas e esse significado helênico, pois, afinal, o professor trabalha interagindo com pessoas. Na perspectiva de Contreras (2002), a autonomia profissional docente está relacionada com o ser e conviver em sociedade, e também ao compromisso social com a educação. O autor relaciona a autonomia profissional com três modelos epistemológicos diferentes de racionalidade ligados à prática docente. Esses modelos são o racionalismo técnico, o racionalismo prático e o racionalismo crítico. A cada uma das racionalidades, pode-se associar um modelo de professor diferente: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Associado ao racionalismo técnico tem-se o modelo de especialista técnico, o professor como *expert*, sem habilidades para desenvolver suas próprias técnicas, mas apenas aplicá-las. Esse professor, para Contreras (2002), procura atingir os objetivos e metas a partir de práticas e procedimentos que ele julga serem eficientes para tal.

O autor sintetiza o modelo de professor como profissional reflexivo, proposto por Schön, e do professor pesquisador de Stenhouse em um único modelo. O professor reflexivo, frente a uma situação problemática, toma uma decisão específica durante o próprio processo. Sua prática será coerente com seus valores morais e com a finalidade educativa por ele assumida. A autonomia desenvolvida pelo profissional reflexivo é individual, quer dizer, todas as reflexões e decisões tomadas em sala de aula partem da sua própria experiência e não de alguma instância externa. Apesar disso, esse professor procura gerar um diálogo social e público mais reflexivo, a partir da relação entre a prática em sala de aula e os contextos sociais que a influenciam. Em oposição às visões técnicas e instrumentais Contreras (2002), propõe o modelo de professor intelectual crítico. Para o autor, o papel do professor como intelectual pressupõe uma prática intelectual crítica direcionada à solução de problemas e situações da vida diária, a partir do desenvolvimento não só da “compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, deve desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola” (2002, p. 174). Nessa concepção o professor é encarado como um intelectual transformador, com claros referenciais políticos e morais, atuando na própria transformação social, por meio da sua atuação, pensando e agindo criticamente.

Essas relações dialógicas complexas e sociais que ocorrem dentro e fora da sala de aula podem ser mais bem compreendidas a partir de conceitos chamados bakhtinianos. Bakhtin (2006) apresenta o sentido amplo de diálogo como uma das formas mais importantes da comunicação verbal e entende que o ato de fala, “ou mais exatamente, seu produto, a enunciação”, não pode ser considerado individual, pois sua natureza é social. Na visão do autor, em cada enunciado existirá a voz de quem fala e, possivelmente, a interação de outras vozes, organizadas socialmente. O conceito de voz, neste caso, não implica apenas a comunicação oral, mas também a escrita e abrange as impressões, o conhecimento adquirido ao longo da vida e visões do mundo do sujeito. Na visão de Bakhtin (2003), o emprego “da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” e são caracterizados pelo conteúdo (temático), por seu estilo verbal e, sobretudo por sua construção composicional (p. 261). O conteúdo temático está associado ao domínio de sentido do texto e o estilo de linguagem (verbal) corresponde “ao conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado”, ou seja, são os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua utilizados para elaborá-lo. A construção composicional está relacionada ao tipo de estruturação ou organização do enunciado e de acabamento, ou seja, “tipo de relação entre o locutor e os

outros parceiros da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p. 266). Esses três elementos estão indissolúvelmente relacionados no todo do enunciado, sendo que todos são marcados pela especificidade de uma dada esfera da comunicação. É essa especificidade que evidencia a existência de um dado gênero, ou seja, “um dado tipo enunciado relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico” (BAKHTIN, 2003, p. 266). Em síntese, associado a cada enunciado existirá um gênero discursivo, que são “tipos de enunciados relativamente estáveis” que se encontram sempre vinculados a domínios da atividade humana e refletem suas condições específicas, particularidades e suas finalidades. Outros conceitos importantes apresentados por Bakhtin (2003) são a direcionalidade (para quem o enunciado se dirige) e a responsividade (a qual demanda esse enunciado responde).

Análise do enunciado

A primeira etapa da análise discursiva bakhtiniana é a identificação do enunciado. O conceito de enunciado permite concluir que a própria alternância entre os sujeitos que interagem já é suficiente para identificá-lo. Dessa maneira, consideramos os trabalhos de conclusão do MP, compostos pelas dissertações produzidas pelos alunos-professores juntamente com os produtos desenvolvidos, um único enunciado. No presente trabalho optamos por analisar o último trabalho de conclusão apresentado com produto educacional de natureza texto de apoio centrado na Física Clássica. O trabalho em questão foi apresentado em dezembro de 2014 e foi orientado por um professor com formação em Física e produção na área de Ensino de Física.

Após a identificação do enunciado fizemos uma leitura preliminar sem aprofundamento nas questões analíticas. Essa etapa serve para se ter um primeiro contato com os enunciados identificando de forma preliminar seus elementos linguísticos, como estilo e construção composicional. O trabalho é voltado para um projeto em um espaço de ensino não-formal. O autor apresenta uma proposta de ensino de Física aplicada para jovens trabalhadores, com o foco na progressão escolar deles. A estratégia de pequenos projetos didáticos foi utilizada com o objetivo de promover uma maior motivação e interação entre as turmas. Além disso, o autor buscou promover autonomia, organização, capacidade de criticidade e de oralidade em público. Para tal, utilizou como referencial a abordagem pedagógica de Paulo Freire, que defende a emancipação dos sujeitos a partir de uma educação libertadora, através da formação da autonomia. A dissertação é estruturada com os seguintes tópicos: resumo, introdução, fundamentação teórica, metodologia de pequenos projetos, aplicação da proposta, análise dos resultados e conclusão. Já o texto de apoio inicia com uma introdução, logo após são descritas as atividades propostas e por fim as considerações finais. O autor afirma que a partir das atividades desenvolvidas os alunos apresentaram uma maior compreensão da Física além de um maior interesse por ela. Um primeiro olhar sobre o trabalho mostra que a dissertação segue uma estrutura padronizada presente nos textos acadêmicos, e o texto de apoio contém as informações necessárias para instrumentalizar os professores para aplicação da metodologia proposta.

Outro passo importante da análise discursiva é descrição do contexto extraverbal do enunciado. Ela serve para identificar elementos que irão contribuir para a análise e que posteriormente serão articulados para compreender o momento social e histórico no qual os enunciados são criados. Dividimos o contexto extraverbal do enunciado analisado nesse trabalho em duas esferas, uma compartilhada por todos os alunos do MP da UFRGS e uma individual, referente apenas ao autor desse enunciado. A parte compartilhada consiste no regulamento do curso, na estrutura do currículo e nos docentes do programa. Já a parte individual é composta pela orientação recebida e pela formação do aluno-professor.

O cenário no qual surge o MP da UFRGS pode ser entendido como um momento de reformulações legais no ensino superior brasileiro a partir da influência das agências internacionais de financiamento. O objetivo dessas reformulações é de buscar o crescimento econômico, aproximando as instituições de ensino das empresas e os conteúdos ensinados às exigências do mercado (MAUÉS, 2003). Uma dessas reformas é a mudança da concepção de educação superior para a de educação terciária. É nesse cenário que no ano de 2002 o programa de pós-graduação da UFRGS cria o Mestrado Profissional em Ensino de Física, sendo o pioneiro no país e servindo de referência para a criação de cursos em outras instituições. A partir de análise bakhtiniana da proposta inicial do curso de MP da UFRGS e de seu currículo, Souza (2015) indica que o modelo de formação propagado por esse programa de pós-graduação é o do especialista técnico, que prioriza uma formação conteudista, proporcionada por disciplinas básicas que não condizem com o contexto escolar vivido pelos alunos-professores. A pesquisadora observa também que essas disciplinas foram pautadas nas áreas de pesquisa dos professores que são os docentes dessas disciplinas.

Como dito anteriormente, o contexto extraverbal individual se configura a partir da história e vivência de cada um, como o local de trabalho e de formação individual por exemplo. A fim de serem obtidas tais informações, recorreremos à plataforma Lattes com o intuito de obter o contexto extraverbal de cada aluno-professor e as características da orientação recebida.

O professor-aluno autor do trabalho de conclusão aqui analisado possui bacharelado em Física pela UFRGS e enquanto cursava o MP (2008-2010)³ trabalhava em uma escola da rede privada e atuava como educador em uma organização não-governamental (ONG). O orientador é licenciado, bacharel, mestre e Doutor em Física Nuclear pela UFRGS. Possui experiência nos temas Física e o cotidiano, divulgação científica, interdisciplinaridade, alfabetização científica e Astronomia.

O trabalho de conclusão aqui analisado, que compreende a dissertação e produto educacional, foi defendido em 2014 e objetiva apresentar uma proposta de ensino de Física aplicada para jovens trabalhadores, com o foco na progressão escolar deles. A dissertação é constituída, composicionalmente, pelos seguintes capítulos: introdução, fundamentação teórica, metodologia de pequenos projetos, aplicação da proposta, análise dos resultados e conclusão.

O capítulo denominado Introdução é escrito pelo professor-aluno com linguagem formal, mas em primeira pessoa do singular, o que foge do padrão exigido pela academia. Esse fato indica uma forma de resistência ao estilo linguístico tradicional acadêmico. Além disso, o professor-aluno apresenta sua história de vida, contextualizando os locais em que trabalhou e as experiências vividas, indicando que o contexto social em que se encontrava foi importante para o desenvolvimento do trabalho. Ainda no começo da Introdução, enquanto apresentava sua trajetória, o aluno-professor afirma que ao ingressar na rede particular como docente “vieram todas as questões burocráticas associadas ao professor: planejamentos, provas, notas, pais, reuniões. Os desafios se multiplicaram e eu tinha mais responsabilidades ao ensinar Física”. Esse trecho mostra que o aluno-professor compreende que o cenário escolar exige ir mais além do que a aplicação de metodologias de ensino, por exemplo. Indica que ele não se alinha passivamente à perspectiva (ou voz, no sentido bakhtiniano) de que ele seja um mero executor de metodologias e utilizador de recursos didáticos. Outra passagem relevante diz respeito à compreensão do aluno-professor sobre boas práticas escolares.

³ Apesar de cursar o MP entre os anos de 2008 e 2010, o trabalho de conclusão foi apresentado apenas em 2014, a partir de uma exigência do programa, sob pena de exclusão do curso. É possível que se não houvesse esse ultimato o trabalho ainda não teria sido apresentado. Um lapso temporal como o observado nesse caso coloca em dúvida a aplicabilidade do produto desenvolvido. É importante relatar que outros trabalhos em condições semelhantes foram defendidos no final do ano de 2014.

Os objetivos foram se tornando maiores no preparo de aulas atrativas e instigadoras, pois agora não era um, dois ou um pequeno grupo de estudantes, mas uma turma que precisava compreender a tão temida Física.

Esse excerto indica uma reflexão sobre a prática, e não a simples aplicação ou replicação do livro-texto utilizado. O aluno-professor, a partir da realidade vivida na instituição em que trabalhava, preocupou-se em encontrar práticas que o auxiliassem a atingir os objetivos.

Quando o aluno-professor começa a lecionar na ONG em que o projeto de MP foi aplicado, outras preocupações passam a fazer parte da sua práxis. Ele entende que está lidando com um grupo heterogêneo, com alguma experiência de vida profissional e com sérias dificuldades pessoais e sociais. Adolescentes diferenciados precisam de aulas diferenciadas. Ele cita que essa ONG tem uma estrutura curricular diferenciada, com aulas no sábado e estudantes de diferentes idades e níveis misturados na mesma turma. Com isso, o aluno-professor justifica a utilização da metodologia de projetos didáticos, citando autores que tratam do assunto na literatura, o que indica que o tema é pensado academicamente, fugindo das ideias de senso-comum. O aluno-professor ainda se preocupa em justificar cuidadosamente o referencial utilizado. Devido à situação de vulnerabilidade dos estudantes da ONG, o aluno-professor utiliza a abordagem pedagógica de Paulo Freire, segundo ele, condizente com a ideia de educar para a libertação dos oprimidos, através da formação da sua autonomia. A partir desses elementos apresentados, percebemos que o aluno-professor direciona o enunciado para a ONG onde trabalha, afinal, sempre cita essa instituição para justificar uma ação realizada. Por outro lado, encontramos passagens em que o autor direciona seu discurso para a própria UFRGS, como o citado abaixo:

Para me adaptar melhor a essa realidade, decidi, então, utilizar, pela primeira vez em minha história profissional, a metodologia de projetos didáticos (FROTA-PESSOA et al., 1975), a qual tive conhecimento em aulas do Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física.

Ao atribuir ao MP do Instituto de Física da UFRGS a responsabilidade por lhe apresentar a metodologia de projetos, o autor provavelmente se dirige ao seu orientador, oriundo dessa mesma instituição, e também à banca avaliadora, formada por pelos menos dois professores da mesma instituição. Esse discurso pode estar indicando uma possível tensão vivida no contexto desse MP, em que o professor, de um lado, tenta trazer para esse âmbito seu conhecimento profissional, mas, por outro lado, tem de ceder às exigências acadêmicas desse mesmo contexto. Um outro aspecto importante a respeito do presente enunciado é que ele parece responder às demandas da própria ONG onde o aluno-professor atua, ou seja, o discurso é responsivo aos documentos legais que regem a instituição em questão. Isso aparece quando o autor justifica a utilização da metodologia de projetos didáticos:

Esta era uma prática que aparentemente se adequaria melhor ao ensino-aprendizagem da Física a adolescentes trabalhadores, por ser mais dinâmica, desenvolver autonomia e outras capacidades almejadas pelo Programa.

Para finalizar, analisando o texto de apoio ao professor percebemos que o gênero discursivo utilizado é similar ao utilizado em manuais e receitas. Apenas são dadas regras e passos do que deve ser feito e como deve ser feito, sem maiores explicações didáticas ou fundamentações teóricas e metodológicas. Entretanto, o aluno-professor se preocupa em elaborar um produto capaz de atender às especificidades do grupo em que leciona. Esse fato torna o produto relevante, aplicável, e justificável frente aos produtos encontrados na literatura, que não estão voltados para instituições de inclusão social com realidade semelhante.

Discussões e Considerações finais

Primeiramente identificamos que a direcionalidade do discurso foi voltada para a academia e para o público-alvo da proposta trabalho. De fato, a dissertação configura um documento acadêmico que será avaliado por docentes oriundos do meio acadêmico, seja o orientador (ou orientadores) ou os membros da banca avaliadora. Logo, o fato dessa direcionalidade ocorrer não é surpreendente. Fica muito claro também que o autor se preocupa em citar a instituição que trabalha (ONG) e o grupo de estudantes que leciona.

A partir da análise da Introdução da dissertação podemos concluir que o aluno-professor constrói seu discurso de forma a ser responsivo aos documentos legais que regem a ONG em que atua como docente. Ele justifica a utilização da metodologia de projetos didáticos a partir da estrutura curricular dessa instituição, que faz com que se tenham grupos heterogêneos para se ensinar.

No caso analisado a elaboração do produto educacional está de acordo com o modelo do professor reflexivo, que coloca o professor no papel de quem busca pesquisar e refletir e que possui capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática de suas pretensões educativas (CONTRERAS, 2002). Isso porque ele leva em consideração especificidades da realidade onde atua, pensando suas ações a partir do meio social e histórico dos seus estudantes. Podemos concluir, a partir do levantamento do contexto extraverbal individual e da história de vida do aluno-professor, que ele já ingressou no MP sendo um professor reflexivo. Apesar disso, ainda encontramos características do modelo do especialista técnico no trabalho de conclusão, principalmente, no que diz respeito ao gênero discursivo do texto de apoio.

Apoio

Este trabalho foi parcialmente financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 4ª Edição, 2003.
- BRASIL. “Ficha de avaliação de Programa de Mestrado Profissional Triênio: 2008 – 2010.” 2008.
- CAPES. “Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 11 jan. 1999. 14.
- CONTRERAS, J. A. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRA, K. Z.. “Quando o professor é notícia? Imagens do Professor e imagens do jornalismo.” Tese, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- MAUÉS, O. C.. Reformas internacionais da Educação e Formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, março de 2003, pp. 89-117.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA C. M. M.. **Bourdieu & a educação**. Autêntica, 2009.
- OSTERMANN, F.; REZENDE, F.. “Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de Ensino de Ciências e Matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais.” **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, abril de 2009: 66-80.
- 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**, julho de 2005: 97-104.

REZENDE, F; OSTERMANN, F.. “O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de Ciências.” **Ciência & Educação**, 2015: Aceito para publicação.

SCHÄFER, E.D.A. “**Impacto do Mestrado Profissional em Ensino de Física da UFRGS na prática docente: um estudo de caso.**” Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Ensino de Física, IF, UFRGS, 2013: 318.

SCHÄFFER, E. D. A.; OSTERMANN F.. “O impacto de um mestrado profissional em ensino de física na prática docente de seus alunos: uma análise bakhtiniana sobre os saberes profissionais.” **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, 2013: 87-103.

SOUZA, J. “**Apropriação discursiva de modelos de formação docente em trabalhos de conclusão de um Mestrado Profissional em Ensino de Física.**” Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Ensino de Física, IF, UFRGS, 2015: 113.