



Entrevista

Professor Dario Fiorentini

Professor Dario Fiorentini: um olhar profundo e reflexivo sobre nossas áreas de pesquisa

Gene Maria Vieira Lyra-Silva*
Marcos Antonio Gonçalves Júnior**
Jaqueline Araújo Civardi***

Como professores de Matemática e pesquisadores em Educação Matemática, cada um de nós, editores convidados desse dossiê temático, conheceu o professor Dario Fiorentini de diferentes maneiras e em distintos momentos em nossas carreiras.

Primeiramente, nós o conhecemos pela leitura de suas obras e, a partir delas, não é difícil perceber pelo menos duas características relevantes do autor e de sua produção. O professor Dario raramente escreve sozinho:

* Graduada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO); mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ); doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP). Atualmente é docente adjunta aposentada da Universidade Federal de Goiás (UFG), lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae-UFG), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB). E-mail: gene.lyra@gmail.com.

** Graduado em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp); mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professor no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (Cepae-UFG), onde leciona Matemática para o ensino fundamental e o ensino médio e atua como supervisor e formador no estágio do Curso de Licenciatura em Matemática. Atua também como professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (MECM-UFG). E-mail: marquinhosufg@gmail.com.

*** Graduada em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG); mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); doutora em Didática das Ciências Experimentais e da Matemática pela Universidade de Barcelona (UB). Coordena o Núcleo de Investigação em Educação Matemática e Tecnologia Assistiva (Niemat), vinculado ao Laboratório de Educação Matemática Zaíra da Cunha Melo Varizo, do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás (IME-UFG). Atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae-UFG) e coordena o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática no IME-UFG. E-mail: jaqueline.civardi@gmail.com.

tem sempre um parceiro (pesquisador, professor ou orientando) com quem compartilha a experiência de dar-se a conhecer. Isso se deve, a nosso modo de ver, à maneira peculiar de trabalhar desse professor pesquisador. Ele atua colaborativamente, atua em parcerias, como nos seguintes casos: na equipe em que tem a Profa. Dra. Dione Lucchesi de Carvalho como grande parceira, o Grupo de Sábado (GdS), talvez um dos grupos mais emblemáticos no que se refere à pesquisa colaborativa entre acadêmicos e professores; no grupo de pesquisa Prática Pedagógica em Educação Matemática (Prapem); e no Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores de Matemática (GEPFPM).

A segunda característica marcante de seus trabalhos é que, com o passar do tempo e das parcerias, Fiorentini tem sido capaz de aproximar-se do professor da educação básica, organizando livros de narrativas e de análises narrativas, e investigando colaborativamente a prática e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. Notória vem sendo também sua contribuição para a análise dos rumos da pesquisa por meio de seus trabalhos (e orientações) sobre o chamado “estado da arte”, dos quais muito se beneficia o pesquisador iniciante. Entre suas obras, podemos citar *Por trás da porta, que matemática acontece?*, publicada no ano de 2001, em parceria com a Profa. Dra. Maria Ângela Miorim, e, depois desta, uma série de outras similares, em que professores narram suas aulas e as analisam narrativamente. Outra obra muito citada, organizada por ele e pelas professoras Corinta Geraldi e Elisabete Pereira, é *Cartografias do trabalho docente*, publicada em 1998, apresentando grandes contribuições para a área. Também não podemos nos esquecer de seu livro sobre metodologia da pesquisa em Educação Matemática, escrito em parceria com o Prof. Dr. Sérgio Lorenzato, *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. A primeira edição do livro é de 2006. A obra muito auxilia o pesquisador iniciante desta área, mas também inventaria, de modo geral, os eixos temáticos da pesquisa nesse âmbito.

Entre os artigos em periódicos, que são muitos, vamos lembrar apenas três, pouco recentes, mas ainda muito significativos, dois deles escritos em parceria: “Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino de Matemática”, de 1990, em coautoria com a Profa. Dra. Maria Ângela Miorim, e “Álgebra ou Geometria: para onde pende o pêndulo?” (1992), tendo o Prof. Dr. Antonio Miguel como autor principal. O terceiro artigo, publicado em 1995, e muito conhecido e referenciado, intitula-se

“Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil”. São artigos que fizeram parte da formação de muitos profissionais que hoje atuam em Educação Matemática.

Por fim, além de conhecermos o professor Dario através da leitura de suas obras, alguns de nós tivemos também o privilégio de ser seu aluno e colega no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Unicamp, onde desfrutamos de sua atuação parceira, gentil, amiga e sempre repleta de muitas atividades, projetos e trabalhos.

Por tudo isso, o convidamos para finalizar, com uma entrevista, este dossiê, “O ensino de matemática na escola: prática e diversidade”, a fim de que compartilhasse conosco seus pontos de vista sobre alguns aspectos que, a nosso modo de ver, afligem a comunidade de educadores matemáticos. Trata-se, sobretudo, de questões concernentes às áreas de pesquisa, estabelecidas pelos órgãos reguladores e financiadores e que vão se modificando com o passar do tempo. Assim, procuramos instigar a sabedoria do professor para avaliar, com o seu auxílio, o impacto dessas mudanças sobre a pesquisa em Educação Matemática e as possíveis contribuições delas para o que, de fato, mais importa: a educação brasileira, em especial a Educação Matemática e sua prática.

Prontamente aceitando nosso convite, Fiorentini concedeu-nos, durante o mês de julho de 2017, a entrevista solicitada.

Desde já, agradecemos ao professor pela gentileza e esperamos que os dizeres desta entrevista sejam mote para futuras reflexões nossas e dos programas de pós-graduação nos quais atuamos como docentes ou discentes; que nos instiguem a pensar sobre o papel da pesquisa para a melhoria da escola e da educação básica.

Uma breve apresentação curricular

Com larga experiência em Educação Matemática, o Professor Dr. Dario Fiorentini, atualmente docente na Unicamp, além de ser um estudioso e pesquisador das práticas pedagógicas, também apresenta vivência como gestor no âmbito da pós-graduação, tendo, portanto, acompanhado de perto os processos de mudança ocorridos nos últimos anos.

Graduado em Matemática pela Universidade de Passo Fundo, obteve esse título no ano de 1977. Seu mestrado, na Área de Matemática Aplicada, foi realizado na Unicamp e concluído em 1980. Mais tarde, em 1994,

concluiu seu doutorado em Educação (Metodologia de Ensino), também pela Unicamp, sob a orientação do Prof. Dr. Ubiratan D’Ambrósio. Sua tese, intitulada *Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação*, tornou-se referência na área e deu início a um modo de trabalhar a que o professor Dario recorreu muitas outras vezes. Com esse novo método, ele orientou trabalhos acadêmicos e aperfeiçoou a metodologia de pesquisa do tipo estado da arte, no qual se encaixa a sua tese.

Realizou também estágios de pós-doutorado de curta duração nas Universidades de Lisboa e de Sevilha e, atualmente, é pesquisador PQ do CNPq (nível 1D).

Por dois períodos, no triênio 2007-2009 e no quadriênio 2013-2016, foi membro do Comitê de Avaliação de Programas de Pós-Graduação da Capes – Área de Educação. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, no período de 2010 a 2014, e coordenador-geral de pós-graduação da FE-Unicamp, de 2011 a 2014.

Fiorentini também atuou como assessor de projetos de pesquisa e programas de formação docente no exterior, Guatemala e Portugal, e foi professor visitante na Universidade de Córdoba (Argentina) e na Universidade de Lisboa (Portugal).

Por fim, desde o ano de 2015, é editor-chefe da revista *Zetetiké*, além de integrar comitês editoriais de várias revistas.

Com a palavra, o professor Dario

Prof. Dario. Iniciei a docência na escola básica nos anos de 1970, após completar o terceiro ano de licenciatura. Eu era o único professor de Matemática da escola que conhecia um pouco de Matemática Moderna e, assim, além de iniciar a docência nas classes de quinta e sexta séries, em que estava previsto o ensino de “teoria dos conjuntos”, fui convocado pela direção da escola para repassar essa teoria às professoras das séries iniciais, que teriam de ensinar esse conteúdo às crianças. Logo percebi que aquela matemática que aprendia na licenciatura pouco me ajudava no ensino da matemática para meus alunos e menos ainda para as professoras. Cedo aprendi com as professoras das séries iniciais que, mais importante do que saber definições, fazer exercícios e resolver problemas, era saber os porquês,

os conceitos e os significados dos conteúdos escolares. E tive que aprender esses conhecimentos, na prática.

Essa experiência foi fundamental em minha constituição, mais tarde, como formador de professores e de pesquisadores em Educação Matemática. Passei a reconhecer que a escola (e, portanto, a prática profissional) é um campo rico de aprendizagem docente e que muitos dos saberes da docência (saberes de experiência, como dizem Tardif¹ e Larrosa²) não se podem ensinar na licenciatura, mas podem ser aprendidos na prática. O problema é que esses conhecimentos produzidos na prática, em razão da rotina, se naturalizam com o tempo e necessitam ser revitalizados e ressignificados mediante reflexão, análise e problematização contínua. Por isso, tenho investido, nos últimos vinte anos, na formação contínua de professores baseada na investigação de sua própria prática, em um ambiente de colaboração com outros professores da escola ou em parceria com formadores da universidade. O Grupo de Sábado (GdS), do qual fui fundador, já completou dezoito anos de história de estudo, reflexão, análise e problematização sobre o que se ensina e aprende nas escolas, tendo os formadores e acadêmicos da universidade como colaboradores. Atualmente o GdS desenvolve um projeto financiado pela Fapesp (linha Ensino Público), utilizando como processo de aprendizagem docente e de desenvolvimento profissional uma metodologia de pesquisa-formação conhecida internacionalmente como Lesson Study. A metodologia prevê uma prática colaborativa e investigativa de planejamento conjunto de aulas, de observação e registro em vídeo das aulas e posterior análise conjunta dos vídeos e, por fim, um trabalho de sistematização (análise narrativa) dos aprendizados obtidos dessa experiência. Este projeto é vinculado a um programa de mestrado profissional que estamos, no momento, iniciando na Faculdade de Educação da Unicamp.

1 Polyphonia. O programa de pós-graduação (mestrado profissional) de nossa unidade acadêmica, intitulado Ensino na Educação Básica, insere-se na Área de Ensino da Capes. Nossos mestrandos, alguns deles professores de Matemática, têm apresentado trabalhos desenvolvidos em ambientes escolares formais e não formais. Gostaríamos de suas considerações – tendo em vista sua experiência como avaliador dos programas de pós-graduação, como coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp e como orientador – sobre a criação da

1 Maurice Tardif, professor e pesquisador da Universidade de Montreal, Canadá (nota dos editores).

2 Jorge Larrosa, professor e pesquisador da Universidade de Barcelona, Espanha (nota dos editores).

Área de Ensino da Capes, em junho de 2011. Em sua opinião, essa área traz algum diferencial para a pós-graduação em nosso país?

Prof. Dario. A atual Área de Ensino da Capes tem origem na Área de Ensino de Ciências e Matemática, criada por essa fundação em dezembro de 2001. Uma das razões que motivaram o surgimento dessa área em 2001 como uma área independente na Educação era a abertura de mestrados profissionais voltados ao ensino de Ciências e Matemática. Afinal, a Área de Educação não aceitava essa modalidade de mestrado, embora a Capes tivesse criado o mestrado profissional, em 1998, como um programa dirigido à formação profissional com o padrão da pós-graduação *stricto sensu*. Somente a partir de 2008 a Educação passou a aceitar a modalidade de mestrado profissional, com regulamentação própria e mais restritiva. E, a partir de junho de 2011, a Área de Ensino foi criada, incorporando não apenas a extinta Área de Ensino de Ciências e Matemática, mas incluindo também o Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de História e de Geografia, Ensino em Saúde e em Engenharia, Ensino de Artes etc. A Área de Ensino destina-se a atender demandas específicas da educação básica e das Diretorias de Educação Básica Presencial e a Distância, instituídas pela Capes em 2007.

No início do surgimento da Área de Ensino de Ciências e Matemática, eu me posicionei contrariamente, entendendo que o ensino ou a educação escolar é um campo interdisciplinar importante dentro do campo da Educação, e que o desenvolvimento daquela área como subárea da Educação deve-se a esse vínculo. Hoje, porém, reconheço que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em ensino têm avançado na produção e desenvolvimento de conhecimentos relevantes na perspectiva do “conhecimento do conteúdo para o ensino” e do “conhecimento didático-pedagógico do conteúdo”, como diz Shulman,³ ou do conhecimento “especializado” do professor que ensina matemática, como dizem Ball⁴ e Carrillo.⁵ E isso pode ser evidenciado pelas dissertações e teses que contemplam a produção de conhecimentos em contextos formais e não formais de ensino, não apenas numa perspectiva disciplinar crítica, mas também inter e transdisciplinar.

3 Lee S. Shulman, professor e pesquisador da Universidade de Stanford, Califórnia, Estados Unidos (nota dos editores).

4 Débora Loewenberg Ball, professora e pesquisadora da Universidade de Michigan, Estados Unidos (nota dos editores).

5 José Carrillo, professor e pesquisador da Universidade de Huelva, Espanha (nota dos editores).

2 Polyphonia. No campo da Educação Matemática, foram comuns as discussões sobre as diferenças entre ensino de matemática e educação matemática, tais como as realizadas no número especial da revista *Temas y Debates* (n. 3, 1991) e até mesmo em seu próprio artigo intitulado “Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil” (FIORENTINI, 1995). Esses textos têm sido considerados de referência em nosso campo.

Com a criação da Área de Ensino na Capes, temos a impressão de que esse debate tende a ser retomado dentro do campo da Educação Matemática. Entretanto, se antes parecia haver uma dicotomia entre matemáticos e educadores, a sensação hoje é a de uma dicotomia dentro da própria comunidade de pesquisadores da Educação Matemática.

Em sua opinião, existe a possibilidade de comprometimento nas relações entre a pesquisa em Educação Matemática vinculada a programas da Área de Ensino e a vinculada a programas da Área de Educação? Qual seria a contribuição das pesquisas de cada área?

Prof. Dario. Se considerarmos os mestrados profissionais que procuram promover a formação continuada ou o desenvolvimento profissional de professores de Matemática, temos hoje, no Brasil, três áreas da Capes que oferecem esses cursos: a de Matemática, a de Ensino e a de Educação. A Área de Matemática possui um único mestrado profissional em rede nacional, abrindo anualmente em torno de 1.500 vagas distribuídas em mais de 60 polos, de forma a cobrir todas as regiões do Brasil. Em torno de 80% das vagas desse mestrado são destinadas a professores das redes públicas da educação básica que atuam na docência de Matemática. A Área de Ensino possuía, em meados de 2016, 73 programas de mestrado profissional reconhecidos, e a Área de Educação, 42. Cada uma dessas áreas e propostas de mestrado traz subjacentes diferentes concepções sobre o que o professor precisa saber para ensinar bem. Da perspectiva do mestrado profissional da Área de Matemática, para o professor ensinar melhor matemática, basta saber mais matemática. Mas que matemática seria esta e como ela dialoga com a matemática escolar e a ressignifica?

Ao contrário dos mestrados profissionais da Matemática, os da Área de Ensino tendem a questionar a cultura ou o conhecimento matemático que o professor que ensina matemática precisa saber para ensinar. As pesquisas nas áreas de Ensino e de Educação já há muito tempo vêm mostrando que não é a matemática formal e disciplinar do matemático que o professor precisa saber, mas, sim, uma matemática viva, exploratória e investigativa,

que seja capaz de mobilizar e desenvolver o pensamento e o empoderamento matemático dos alunos. Por isso, no contexto do ensino, essa matemática, ao ser pensada e explorada, não pode ser dissociada das finalidades educativas e práticas didático-pedagógicas. Essa cultura matemática escolar é ainda um campo aberto de pesquisa que não pode ser distanciado das práticas escolares e dos professores que nelas atuam.

Os mestrados profissionais da Área de Educação, por sua vez, tendem a ver e conceber os conteúdos escolares não como um fim do ensino, mas como um meio ou recurso importante à formação intelectual e social dos jovens e crianças. Ou seja, na relação entre educação e matemática, a Área de Educação tende a colocar a matemática a serviço da educação, priorizando, desse modo, a educação integral, mas sem estabelecer uma dicotomia entre elas.

Portanto, respondendo à pergunta, eu, na condição de educador e pesquisador do campo da Educação Matemática, tenho sérias restrições à proposta de mestrado profissional da Área de Matemática, principalmente porque esta área propõe uma formação matemática dissociada da complexidade das práticas escolares e das questões didático-pedagógicas. Sem dizer que ela não valoriza a prática docente nas escolas como campo de aprendizagem do professor e de produção de conhecimento profissional, isto é, de pesquisa.

Quanto às áreas de Ensino e Educação, não vejo propriamente uma dicotomização, no centro dessas áreas, entre formação e práticas pedagógicas, mas ênfases diferentes, tanto nos processos de formação curricular, como nos trabalhos de conclusão do curso. Os mestrados profissionais da Área de Ensino tendem a priorizar a formação e a produção de conhecimentos especializados para o professor que ensina matemática, sem dissociar o conhecimento especializado do conteúdo e as dimensões didático-pedagógicas e curriculares do ensino da matemática. Já os mestrados profissionais da Área de Educação costumam privilegiar as práticas profissionais educativas como campo de investigação e de aprendizagem docente, sem se limitar ao conhecimento dos conteúdos disciplinares da escola e das dimensões didático-pedagógicas do ensino desses conteúdos. Em síntese, penso que ambas (as áreas de Ensino e Educação) podem fornecer compreensões e conhecimentos que contribuam tanto para o desenvolvimento intelectual e profissional dos professores quanto para a melhoria do ensino-aprendizagem nas escolas. Ambas as comunidades podem sair ganhando, beneficiando-se mutuamen-

te. De um lado, a Área de Ensino pode oferecer suas contribuições referentes ao conhecimento especializado e didático-pedagógico dos conteúdos escolares; de outro, a Área de Educação pode proporcionar a compreensão da complexidade das práticas escolares em suas múltiplas dimensões e possibilidades formativas dos jovens e crianças no contexto social e político contemporâneo.

3 Polyphonia. Em 1999, a Educação Matemática galgou um espaço, como Grupo de Trabalho, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), com a criação do GT 19: Educação Matemática. As discussões, na época, levaram a crer que essa era uma conquista importante para a comunidade brasileira de pesquisadores em Educação Matemática.

Sabemos também que, para alguns representantes da Anped, a criação da Área de Ensino não é uma questão simples e consensual. Um dos motivos assinalados pelo Prof. Romualdo Portela⁶ é a sobreposição das áreas de Ensino e Educação uma à outra. A segunda grande questão, afirma ele, refere-se

à definição mais precisa [de cada] área e de seus programas. Isto requer um debate sobre dois temas. O primeiro deles diz respeito à nossa relação com a Área de Ensino. No momento, há muita sobreposição entre as duas. Por exemplo, no meu programa, temos uma linha de ensino de ciências e matemática (que obviamente é avaliada na Área de Educação), e parte dos pesquisadores que atuam nessa linha de pesquisa atuam em um programa de ensino de ciências que é avaliado na Área de Ensino. As mesmas atividades são avaliadas de forma diferente em cada área para estes professores. Situações como esta são comuns. Temos de realizar uma discussão com os colegas da Área de Ensino e no interior de nossa área de modo a [definir] melhor o que cabe a cada uma.

Diante do exposto, gostaríamos de ouvir suas considerações sobre tal debate. Na sua visão, qual é a situação da comunidade de educadores matemáticos dentro da Anped no que se refere a esse debate?

Prof. Dario. Um pouco antes de 1999, quando se discutiu a possibilidade de abrir um GT de Educação Matemática, assumi uma posição de resistência a essa abertura. Afinal, já dispúnhamos de um evento específico de Educação Matemática (os Enem) e, na Anped, tínhamos a oportunidade

6 Ver a entrevista concedida pelo professor Romualdo Portela: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-prof-romualdo-portela-representante-da-area-de-educacao-na-capex>>.

de apresentar as pesquisas nessa área, podendo discutir os resultados em comparação ou contraste com os resultados obtidos por outros subcampos de pesquisa da Área de Educação.

Eu considerava a Educação Matemática como um subcampo específico da Educação, acreditando, portanto, que o crescimento desse subcampo de estudo dependia dos aportes teórico-metodológicos oriundos do campo da Educação, ou era favorecido por eles. Mas, em contrapartida, os estudos do campo da Educação Matemática também poderiam contribuir para o avanço do conhecimento científico da Área de Educação. E, por isso, não via muito sentido em nos isolarmos num GT específico de Educação Matemática. Embora eu ainda hoje mantenha esse princípio, devo reconhecer que o espaço de Educação Matemática na Anped foi bem- aproveitado e destaque como um aspecto positivo as várias tentativas de constituir mesas-redondas na Associação envolvendo outros GT afins, como os GT da Formação de Professores, da Didática, da Educação e Comunicação etc.

No entanto, apesar desses fatores positivos, com a emergência da Área de Ensino da Capes, criou-se, pela postura da Anped, um distanciamento ou uma cisão entre os programas da Área de Ensino e os da Área de Educação, pois a Anped é uma associação basicamente de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Assim, programas de pós-graduação como o de Educação Matemática de Rio Claro e o de Ensino de Matemática da PUC-SP deixaram de fazer parte da Associação. Além disso, a Anped, principalmente nos oito primeiros anos da primeira década do século XXI, posicionou-se contra o surgimento, na Capes, de uma área de Ensino dissociada da Área de Educação. Entretanto, com a consolidação e o reconhecimento da Área de Ensino pela Capes e pelas sociedades científicas, a Área de Educação e a de Ensino passaram a buscar diálogo e reaproximação. Afinal muitos docentes – como é o meu caso – atuam em programas de pós-graduação dessas duas áreas.

Em relação à afirmação de Romualdo Portela acerca da sobreposição de uma área à outra, eu tendo a não concordar. Penso que ambas possuem objetos e enfoques de estudo diversos e próprios, contribuindo cada uma, a seu modo, para a compreensão dos campos da educação e do ensino e beneficiando-se mutuamente, como afirmei antes. Entretanto, concordo com Romualdo que as duas áreas precisam dialogar e buscar articular e unir esforços em prol da educação brasileira, podendo chegar a algum entendimento conjunto sobre políticas educacionais e também sobre políticas de

pesquisa, de pós-graduação e de formação de professores no Brasil. Vejo que o Sipeme e a Abrapec,⁷ que são congressos de pesquisa respectivamente da Área de Educação Matemática e da de Ensino de Ciências, têm aberto, indistintamente, espaços para pesquisadores de ambas as áreas, a de Ensino e a de Educação. Portanto, penso que as reuniões da Anped também poderiam abrir espaço para a participação de programas e pesquisadores da Área de Ensino.

4 Polyphonia. Professor Dario, para finalizar a entrevista e ajudar os nossos leitores e também os interessados em realizar um mestrado, gostaríamos que você apontasse qual é a diferença relevante existente entre o mestrado acadêmico e o profissional, e como essa diferença pode aparecer nas pesquisas em Educação Matemática.

Prof. Dario. Essa pergunta é difícil de responder, pois, ao fazê-lo, corremos o risco de desqualificar a formação e a produção de conhecimentos processadas em uma ou outra dessas modalidades de mestrado. A Área de Educação (e eu também) inicialmente se posicionou contra a abertura da modalidade de mestrado profissional, pois entendia que isso correspondia a oferecer um mestrado de segunda categoria, mas com *status* equivalente ao do mestrado acadêmico. Ou seja, o mestrado profissional não seria capaz de realizar/defender necessariamente uma pesquisa ou de promover uma adequada formação teórica e científica no campo da Educação.

Hoje já pensamos diferente. Embora a legislação permita que o estudante de mestrado profissional possa apresentar, como trabalho final, um produto ou proposta que não obrigatoriamente passe por um processo de pesquisa, a Área de Educação tem priorizado e defendido que este trabalho final seja também fruto de uma investigação voltada à prática profissional do educador-estudante. Tanto o professor como o gestor escolar ou o supervisor/coordenador pedagógico poderiam desenvolver um trabalho final direcionado a um problema ou desafio de sua prática profissional. Assumimos essa perspectiva em uma reunião do Forpred (Fórum de Coordenadores de Programa de Pós-Graduação em Educação) e a proposta foi bem-aceita pelo Fórum e recomendada à política da Área de Educação da Capes.

Embora tal orientação seja dirigida especialmente ao mestrado profissional, nada impede que esse tipo de investigação também possa ser realizado em um mestrado acadêmico, não havendo, neste aspecto, uma diferen-

7 Sipeme (Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática); Abrapec (Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências) (nota dos editores).

ciação. Porém, num mestrado acadêmico, haveria outras possibilidades de pesquisa, o que permitiria a priorização de conhecimentos e aportes teóricos próprios do mundo acadêmico. Isso faz sentido, pois o mestrado acadêmico visa uma formação acadêmica, voltada ao ensino superior, tendo como principais interlocutores e usuários dos conhecimentos produzidos a própria comunidade acadêmica. Já o mestrado profissional tem como principais interlocutores e usuários dos conhecimentos gerados a própria comunidade profissional que atua na educação básica. Mas isso não significa que a dissertação de mestrado profissional abrirá mão dos saberes e aportes acadêmicos para desenvolver a pesquisa da própria prática. Afinal de contas, espera-se dessa modalidade a problematização e resignificação da prática profissional de modo a proporcionar a interação do profissional do ensino com os saberes acadêmicos. Mas aqui considero haver uma diferença importante, conforme já ficou claro, na concepção e desenvolvimento da pesquisa dos dois mestrados. Como venho argumentando, enquanto o mestrado acadêmico tende a tomar como ponto de partida e chegada o conhecimento do mundo acadêmico, tendo como mediação o mundo empírico (ou a pesquisa de campo), no mestrado profissional, o ponto de partida e chegada é a própria prática profissional e seus saberes, e o instrumento de análise e de elucidação/problematização dos saberes e práticas são os conhecimentos oriundos do mundo acadêmico.

Por trás desse processo de concepção e desenvolvimento de uma pesquisa no âmbito do mestrado profissional, são contemplados ou respeitados três princípios: (1) a prática profissional não é um campo de aplicação de conhecimentos oriundos do campo acadêmico ou científico; (2) ao contrário, o professor é capaz de produzir conhecimentos a partir de sua prática, tendo como instrumento de análise e compreensão conhecimentos oriundos de pesquisas e das ciências da educação; (3) o professor aprende e desenvolve-se continuamente em uma comunidade investigativa, tendo como parceiros e colaboradores os próprios colegas e também agentes externos à escola, como é o caso dos orientadores do mestrado.

Referências

FIorentini, D. Alguns modos de ver e conceber o Ensino da Matemática no Brasil. *Zetetiké*, Campinas, SP (Unicamp), v. 3, n. 4, p. 1-38, 1995.

FIorentini, D.; LOrenzato, S. A. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. v. 1, 228p.

FIorentini, D.; Miorim, M. A. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino de Matemática. *Boletim da SBEM*, São Paulo, v. 4, p. 5-10, 1990.

FIorentini, D.; Miorim, M. A. (Org.). *Por trás da porta, que matemática acontece?* 1. ed. Campinas: Gráfica da FE/Unicamp, 2001. v. 1, 233p.

GERALDI, C. M. G.; FIorentini, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 1998. v. 1, 335p.

MIGUEL, A.; FIorentini, D.; Miorim, M. A. Álgebra ou geometria: para onde pende o pêndulo? *Pro-Posições*, São Paulo (Unicamp), v. 3, n. 7, p. 39-54, 1992.