

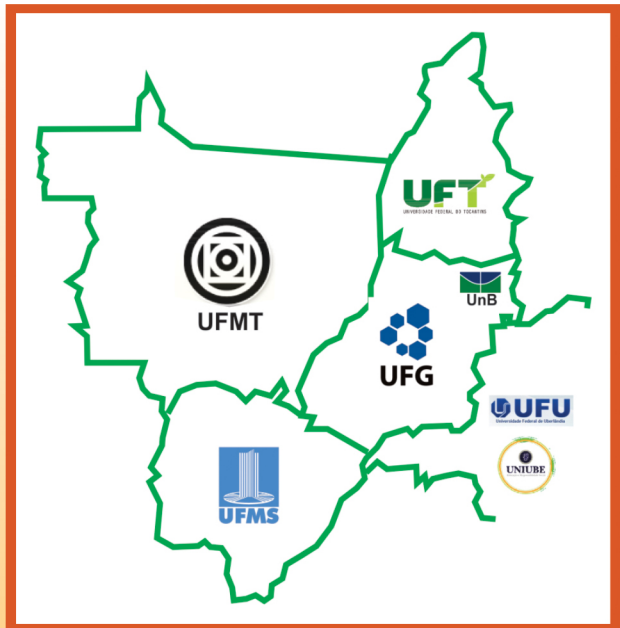
ISSN 1413-0963

# interMeio

NÚMERO 36

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ

**Redecentro e a  
Produção Acadêmica  
sobre Professores**

*interMeio*

REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**Célia Maria Silva Correa Oliveira**  
Reitora  
**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação  
em Educação

**João Ricardo Figueiras Tognini**  
Vice-reitor  
**Élcia Esnarriaga de Arruda**  
Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais

**interMeio**

**REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616  
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

**CONSELHO EXECUTIVO**

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva – PRESIDENTE  
Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório  
Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha  
Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro  
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez  
Profa. Dra. Maria Adélia Menegazzo  
Prof. Dr. Shirley Takeco Gobara  
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

**CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL**

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP  
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP  
Profa. Dra. Gizele de Souza – UFPR  
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU  
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília  
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS  
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB  
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas – UFSM  
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari – UNESP/PP  
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo – UFPA  
Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes – UDESC  
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL

**CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto, Portugal

Profa. Dra. Mariëtte de Haan - Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld - Institute for the Study of Education and Development in Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands. Holanda.

Profa. Dra. Pilar Lacasa - Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultadde Documentación, Aulario Maria de Guzmán. Madrid, Espanha.

Prof. Dr. José Carlos Morgado - Instituto de Educação Universidade do Minho. Braga, Portugal.

Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero - Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.

Profa. Dra. Ligia Ochoa Sierra - Universidad Nacional de Colombia

**PARECERISTA “AD HOC” Volume 18, N. 35 E 36**

Alda Junqueira Marin (PUC SP)  
Alexandra Ayach Anache (UFMS)  
Ana Lúcia Silva Ratto (UFPR)  
Angela Maria Zanon (UFMS)  
Carina Elisabeth Maciel (UFMS)  
Dirce Nei Teixeira de Freitas (UFGD)  
Elisangela Alves Scaff (UFGD)  
Fabiany De Cassia Tavares Silva (UFMS)  
Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)  
Gizele de Souza (UFPR)  
Inara Barbosa Leão (UFMS)  
Jaime Caiceo Escudero (UCHILE)  
Jose Carlos Morgado (UMINHO-PT)  
Jucimara Silva Rojas (UFMS)  
Kazumi Munakata (PUC SP)  
Laurizete Ferragut Passos (PUC SP)  
Lucrecia Stringhetta Mello (UFMS)  
Magda Sarat (UFGD)  
Márcia Denise Plestch (UERJ)  
Marcos Edgar Bassi (UFPR)  
Margarita Victoria Rodriguez (UFMS)  
Maria Dilneia Espindola Fernandes (UFMS)  
Maria Vieira Silva (UFU)  
Mariluce Bittar (UCDB)  
Marina Evaristo Wenceslau (UEMS)  
Natercia Pacheco (UPORTO-PT)  
Ordalia Alves Almeida (UFMS)  
Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR)  
Regina Tereza Cestari de Oliveira(UCDB)  
Ronaldo Marcos De Lima Araujo (UFPA)  
Ruth Pavan (UCDB)  
Samira Lancillotti  
Shirley Takeco Gobara (UFMS)  
Silvia Alicia Martinez (UENF)  
Silvia Helena Andrade de Brito (UFMS)  
Sonia da Cunha Urt (UFMS)  
Terezinha Galluch (UEM)  
Terezinha Oliveira (UEM)  
Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)  
Vera Gaspar (UDESC)

*interMeio*

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editora Científica Responsável

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany@uol.com.br

*A revisão linguística e ortográfica é de  
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade  
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica,  
Impressão e Acabamento

Editora UFMS

Tiragem

1.000 Exemplares

**InterMeio tem seus artigos indexados na:**

**BBE** • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

**IBICT** • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

**GEODADOS** [www.geodados.uem.br](http://www.geodados.uem.br)

Os artigos devem ser encaminhados para:

**REVISTA INTERMEIO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

Site: [www.intermeio.ufms.br](http://www.intermeio.ufms.br)

E-mail: [intermeio.cchs@ufms.br](mailto:intermeio.cchs@ufms.br) ou [revistaintermeio@hotmail.com](mailto:revistaintermeio@hotmail.com)

Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.  
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

## Sumário

---

	DOSSIE
REDECENTRO E A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES	
<i>RELAÇÕES ENTRE OPÇÕES METODOLÓGICAS E DEFINIÇÕES DE OBJETIVOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO CENTRO-OESTE/BRASIL</i>	15
<i>Solange Martins Oliveira Magalhães Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza</i>	
<i>EVIDÊNCIAS E CONTRADIÇÕES SOBRE O MÉTODO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE: A QUESTÃO DO POSITIVISMO</i>	33
<i>Maria José de Pinho Denise Aquino Alves Martins e Vânia Maria de Araújo Passos</i>	
<i>A FENOMENOLOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO</i>	50
<i>Carlos Cardoso Silva Ivone Maciel Patrícia Medina</i>	
<i>O ESTUDO DE CASO EM PESQUISAS EDUCACIONAIS NO CENTRO-OESTE: UM RECORTE DOS ANOS 2006-2007</i>	64
<i>Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes Elton Antônio Alves Pereira</i>	
<i>UM ESTUDO SOBRE OS TEMAS ENCONTRADOS NAS DISSERTAÇÕES E TESES DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO</i>	81
<i>Alda Maria do Nascimento Osório Marisa Lomônaco de Paula Naves</i>	
<i>A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA</i>	103
<i>Denise Elza Nogueira Sobrinha</i>	

A CATEGORIA HISTORICIDADE NAS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES NO CENTRO-OESTE	120
<i>Cyntia Aparecida de Araújo Bernardes</i> <i>Ione Mendes Silva Ferreira</i> <i>Rodrigo Marques Anes Roncato</i>	

## DEMANDA CONTÍNUA

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA TERENA: DA APRENDIZAGEM FAMILIAR A APRENDIZAGEM ESCOLAR	135
<i>Marta Regina Brostolin</i> <i>Evelyn Aline da Costa de Oliveira</i>	
UMA ANÁLISE SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POLÍTICAS, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	150
<i>Márcia Pletsch</i>	
CURRÍCULO E ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO: PANORAMA SOBRE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	162
<i>Geovana Lunardi Mendes</i>	
RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA Trabalhos defendidos no 2º semestre de 2011	175

## Apresentação

---

A *InterMeio* traz neste Dossiê, organizado pelas professoras Profas. Dras. Solange Martins Oliveira Magalhães e Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, artigos que contemplam resultados de estudos desenvolvidos/em desenvolvimento pela **Redecentro** (*Rede de Pesquisadores sobre Professores no Centro-Oeste*), que expressam o desejo de ampliação da interlocução, tão necessária, para a melhoria da produção acadêmica.

A riqueza do conjunto das análises e reflexões aqui apresentado caracteriza as propostas interinstitucional e interdisciplinar, compondo o objetivo maior desta Rede, isto é, a criação de um Centro de Estudos de Referência sobre Professores.

Para contextualizar a Redecentro é necessário entendê-la fruto da pesquisa “*A produção acadêmica sobre professores: pesquisa interinstitucional da Região Centro-Oeste*” que encontra-se em desenvolvimento há oito anos, envolvendo sete instituições, a saber: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE), e Universidade Federal do Tocantins (UFT). Vale destacar, que recentemente esta Rede associou-se ao Observatório Internacional da Profissão Docente (OBIPD), da Universidade de Barcelona, com a intenção de trabalhar coletivamente vários aspectos das investigações sobre “professores”, em âmbito regional, nacional e internacional.



De caráter cooperativo, esta Rede agrega pesquisadores atuantes em várias disciplinas no contexto acadêmico, desenvolve processos de trabalho de natureza interinstitucional e interdisciplinar. Busca contribuir com o enriquecimento da pesquisa na área, e com a Didática da formação de pesquisadores, aspectos que incluem, entre outros, elevar a formação teórica e metodológica de orientandos e orientadores.

A metodologia desenvolvida nos diferentes trabalhos e ações articula seminários, grupos de estudos, reuniões técnicas, contatos *online*, palestras presenciais e virtuais, participação em orientações coletivas, em bancas de pós-graduação e em publicações coletivas. Percebe-se com essa o crescimento mútuo, movimento que tem fortalecido uma relação dialética e dialógica entre os participantes.

Esta Rede elegeu a perspectiva crítica como caminho capaz de ajudar na busca de seus objetivos; em seu aspecto metodológico formula indicadores qualitativos que favoreçam as análises sobre o tema professores na Região. Ao privilegiar o rigor e relevância das pesquisas acadêmicas, a Redecentro tem mantido um trabalho sistemático que envolve identificar, catalogar, ler na íntegra os trabalhos, destacando as seguintes categorias de análise: temas desenvolvidos, tipo de pesquisa, ideário pedagógico, problemas, objetivos, referenciais teóricos utilizados, conclusões, resultados, e a questão do método. Para o levantamento das informações utilizou-se um instrumento comum elaborada pela equipe de pesquisadores denominada - Ficha de Análise. O trabalho visa a meta análise dos dados estruturando-se como uma “Pesquisa sobre Pesquisas”.

Neste contexto publicou em 2011, *Pesquisas sobre Professores – método, tipo de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*, pela PUC-Goiás, no qual apresenta análises referentes a 1999 a 2005.

Este Dossiê apresenta a continuidade do trabalho, trazendo os resultados de pesquisas desenvolvidas no período 2006-2007, que retratam mais um período de produção de resultados deste grupo. Assim, abrimos este **Dossiê** com três artigos que discutem a questão do método, são eles: **Relações entre opções metodológicas e definições de objetivos na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil**, das professoras Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG), e Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza (UFG), que analisa a produção pautada na opção do Materialismo Histórico Dialético como método de pesquisa, bem como suas relações, os objetivos e as conclusões construí-

das. As autoras alertam para a falta de clareza entre o significado de método, e metodologia, fragilidades nos aportes teóricos, o que ainda indica dispersão teórico-metodológica na produção. Na sequência Maria José de Pinho, Denise Aquino Alves Martins e Vânia Maria de Araújo Passos (Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Miracema) apresentam o artigo **Evidências e contradições sobre o método na produção acadêmica dos programas de pós-graduação da Região Centro-Oeste: a questão do positivismo**, que analisa a presença do método positivista em dissertações. O texto suscita a discussão reflexiva e em suas conclusões indica que na produção há uma compreensão superficial desse tipo de método, o que evidencia dificuldades no campo epistemológico, na definição, coerência e intencionalidade referentes ao método analisado. Na continuidade dessas investigações temos **A fenomenologia e suas contribuições para a pesquisa em educação** dos professores Carlos Cardoso Silva, Ivone Maciel e Patrícia Medina (Universidade Federal de Tocantins – UFT, Campus Palmas), no qual tratam da fenomenologia como método de pesquisa, na perspectiva qualitativa. Apontam que para trabalhar com esse método é necessário que os pesquisadores atentem para a importância do referencial teórico-metodológico, e se apropriem com rigor metodológico da redução eidética (*epoché*) e da hermenêutica.

Focando, particularmente, nos aspectos metodológicos destacam-se dois artigos. **O estudo de caso em pesquisas educacionais no Centro-Oeste: um recorte dos anos 2006-2007**, da autoria de Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes e Elton Antônio Alves Pereira (UNIUBE), no qual analisam os tipos de pesquisas desenvolvidos na Região. Para os autores, o estudo de caso como alternativa metodológica para o desenvolvimento dos processos investigativos é bastante difundido e aplicado em diversas áreas do conhecimento. Assumem que na Região Centro-Oeste privilegia-se este tipo de pesquisa, mas recomendam apropriação teórica da sua utilização na busca de resultados relevantes. Já o artigo de Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS) e Marisa Lomônaco de Paula Naves (UFU) intitulado **Um estudo sobre os temas encontrados nas dissertações e teses do centro-oeste brasileiro** busca identificar e analisar os temas que se referem à formação, profissionalização e prática docentes. Os resultados mostram que os pesquisadores do Centro-Oeste preocupam-se com o sucesso do processo de ensino e aprendizagem; buscam compreender os problemas intrínsecos a educação nos diferentes níveis de ensino; mostram

a realidade sócio-educacional de seus municípios na expectativa de mobilizar os atores envolvidos com as instituições de ensino para a necessidade imediata de uma mudança e apontam para a complexidade das práticas educativas.

Na continuidade encontramos os textos de Denise Elza Nogueira Sobrinha (UEG/ITFG), **A construção de sentidos subjetivos na formação docente: o perigo da história única** que apresenta discussão acerca do tema subjetividade e construção de sentidos subjetivos no processo de formação docente, tendo como referência um curso de formação inicial e continuada de educadores do campo (Pedagogia da Terra - FE/UFG). E fechando o Dossiê temos **A categoria historicidade nas pesquisas sobre professores no Centro-Oeste** de Cyntia Aparecida de Araújo Bernardes (UFG e SEMED), Ione Mendes Silva Ferreira (UFG) e Rodrigo Marques Anes Roncato (UFG e UEG), encontramos análises sobre a definição de categoria historicidade e sua utilização nas pesquisas sobre professores, da Região Centro-Oeste, Brasil. Para os autores, a categoria marxista é instrumento capaz de desnaturalizar processos históricos geralmente tomados como imutáveis no campo das pesquisas educacionais.

Na seção **Demanda Continua** apresentamos o artigo **A educação da criança indígena Terena: da aprendizagem familiar a aprendizagem escolar**, que investiga e discute a educação dessa criança partindo de uma aprendizagem que se inicia no âmbito familiar com características próprias da Pedagogia e constituição do *ethos* Terena até sua inserção no contexto escolar, da autoria de Marta Regina Brostolin e Evelyn Aline da Costa de Oliveira (UCDB). Na seqüência em **Uma Análise sobre o Atendimento Educacional Especializado: políticas, práticas e Formação de Professores**, Márcia Pletsch (UFRRJ) apresenta os resultados de pesquisa sobre a implementação do atendimento educacional especializado (AEE) em nove redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. Para tanto, está focada nos dados sobre a formação de professores e as práticas adotadas por essas redes de ensino para executar as políticas federais de inclusão escolar que privilegiam o AEE, a ser oferecido nas salas de recursos multifuncionais e em centros de AEE. Por fim, Geovana Lunardi Mendes (UDESC) em **Currículo e Escola como objeto de estudo: panorama sobre a produção científica na Educação Especial** debruça-se sobre a produção científica do campo da Educação Especial, tendo como fonte os textos apresentados na Reunião do Grupo de Trabalho da Anped Sul de 2010. A produção apresentada ao GT de Educação Especial pode ser assim descrita:

foram submetidos 77 trabalhos para avaliação do GT. Tal produção não se circunscrevia apenas à produção da região Sul, ainda que a reunião seja regional; foram recebidos trabalhos das regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste.

Finalizando este número apresentamos os resumos das teses e dissertações defendidas no programa no período de julho a dezembro de 2011.



Dossiê

---

## Redecentro e a Produção Acadêmica sobre Professores



# Relações Entre Opções Metodológicas e Definições de Objetivos na Produção Acadêmica do Centro-Oeste/Brasil<sup>1</sup>

*Relations Between Methodological Options of Objectives and Definitions in the Production of Academic Midwest /Brasil*

---

**Solange Martins Oliveira Magalhães**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG, Professora do curso de Pedagogia, vinculada ao Pós-Graduação em Educação da FE/UFG. Desenvolve pesquisas sobre professores. Pesquisadora da Redecentro. Membro do Observatório Internacional da Profissão Docente – OBIPD. E-mail: solufg@hotmail.com

**Ruth Catarina Cerqueira R. de Souza**

Doutora em Psicologia pela Université Paul Valéry (França). Professora do curso de Pedagogia, vinculada ao Pós-Graduação em Educação da FE/UFG. Desenvolve pesquisas sobre professores. Pesquisadora da Redecentro Membro do Observatório Internacional da Profissão Docente – OBIPD. E-mail: Ruthcatarina@gmail.com

A questão do rigor e da relevância da produção educacional tem provocado debates e diálogos nos últimos anos. Isso se liga as notáveis transformações que vivenciou o campo nas últimas décadas do século XX, quando se ampliou a preocupação científica com as demandas da área da educação.

Do ponto de vista metodológico, o período também foi de crescimento de “alguns problemas de base na construção das próprias pesquisas” (GATTI, 2001, p.68), o que impulsionou, em meados da década de 1990, o investimento na solidez das bases epistemológicas dos pesquisadores para que reorganizassem a composição de suas pesquisas.

---

<sup>1</sup> Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ.



Conforme as autoras Souza e Magalhães (2012), em análise da produção acadêmica do Centro-Oeste, os problemas de base na construção dos estudos estão, em geral, relacionados ao domínio das teorias e do método de investigação. As dificuldades giram em torno da construção de categorias teóricas consistentes, conforme também especificaram Kuenzer e Moraes (2005).

Souza e Magalhães (2012) advertem sobre a dispersão teórica e metodológica que tem conduzido a pesquisa a um sincretismo teórico, o que faz com que essas se afastem da compreensão sócio-histórica e, portanto, do objetivo de emancipação e transformação social.

Por certo, essas questões configuram um desafio. O estado do conhecimento sobre os problemas relacionados às pesquisas da área têm dado visibilidade às tensões específicas desse fazer e aos rumos de sua melhoria (GOUVEIA, 1971, 1976; CUNHA, 1979; MELLO, 1982; 1983; 1985; GATTI, 1983, 1992, 2001, 2002; ANDRÉ, 2007, 2011; MAGALHÃES; SOUZA, 2011; 2012).

A Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores no Centro-Oeste busca, por meio de uma meta análise, compreender os múltiplos aspectos que envolvem a pesquisa acadêmica sobre a temática - professores da Região, com o objetivo de criar o Centro de referência de estudos sobre professores.

## A construção teórico-metodológica da pesquisa em rede

Para contextualizar o trabalho da Redecentro é necessário entender que a mesma se constituiu a partir da pesquisa *“A produção acadêmica sobre professores: pesquisa interinstitucional da Região Centro-Oeste”* que está sendo desenvolvida há oito anos, envolvendo sete instituições: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE); e Universidade Federal do Tocantins (UFT); também se associou ao Observatório Internacional da Profissão Docente - OBIPD, da Universidade de Barcelona, configurando o desenvolvimento do trabalho em âmbito local, nacional e internacional.

De caráter cooperativo e formativo, a Rede agrega pesquisadores atuantes em várias disciplinas no contexto acadêmico; desenvolve um processo de

trabalho de natureza interinstitucional e interdisciplinar. Seus aportes teórico-metodológicos, ao privilegiar o estudo da temática professores(as), contribuem para a reflexão crítica da pesquisa na área, favorecerem a compreensão e a superação dos problemas apresentados.

A metodologia de trabalho da Rede é marcada pelo trabalho coletivo e para tanto tem se articulado através de seminários, grupos de estudos, reuniões técnicas, contatos online, palestras presenciais e virtuais, participação em orientações coletivas, e em bancas de pós-graduação. Essa dinâmica fortalece uma relação dialética e dialógica entre os participantes, possibilita o crescimento mútuo e, sobretudo tem embasado o desenvolvimento de uma didática de formação de pesquisadores, de pesquisadores-formadores, e de professores que orientam pesquisas educacionais.

No que versa a meta análise, a Redecentro tem mantido um trabalho sistemático que envolve identificar, catalogar, ler na íntegra os trabalhos, destacando as seguintes categorias de análise: temas desenvolvidos, tipo de pesquisa, ideário pedagógico, problemas, objetivos, referenciais teóricos utilizados, conclusões, resultados, e a questão do método. Essas categorias compõem o instrumento para sistematização dos dados, utilizado por todos os pesquisadores, denominado *ficha de análise*.

Apresenta-se o processo de construção e utilização do instrumento exemplificando com a questão referente ao método, conforme Tabela 1.

**Tabela 1** - Questão referente ao método/Produção acadêmica sobre professores(as).

QUESTÃO SOBRE O MÉTODO	SIM	NÃO	OBS.
1. Está claramente explicitado			
2. Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado.			
3. Não pode ser identificado.			

**Fonte:** REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste/Brasil.

Quando iniciou seu trabalho o grupo utilizou um instrumento para coleta dos dados que priorizava a identificação dos aspectos da produção, essa ficha perguntava se o *método estava ou não claramente explicitado* no trabalho e, caso não estivesse, se poderia ser identificado. O método só era julgado como *não identificado* se, além de não ter sido declarado, o leitor da disserta-

ção não conseguisse encontrar indicadores que ligassem o estudo a qualquer abordagem metódica, referenciada no instrumento. Para esses casos era solicitado o parecer de um segundo leitor o que às vezes desencadeava intensos debates entre os membros das equipes.

Na *primeira fase da pesquisa* foram realizadas a leitura, análise e sistematização de 360 dissertações produzidas sobre tema professores nos programas estudados, período 1999-2005<sup>2</sup>. Nesta fase identificou-se um número elevado de trabalhos onde não havia sido possível a identificação do método. O grupo questionou se isso era devido a uma fragilidade teórica dos autores dos trabalhos, dos seus orientadores dessas pesquisas, ou das próprias limitações dos pesquisadores. Essas foram as inquietações que promoveram uma nova fase da pesquisa. O grupo sentiu a necessidade de enraizar seus estudos e de construir um novo instrumento que permitisse mais consistência às análises.

Foi selecionada extensa bibliografia para estudo e a partir daí cada grupo apresentou propostas para a construção de indicadores para as diferentes categorias do instrumento. Promoveu-se debates ao longo de vários encontros que possibilitaram a construção da *ficha de aprofundamento 1*.

A segunda versão do instrumento tratou a questão do método diferentemente, além da identificação que havia na primeira ficha, buscou-se evidenciar tipos de métodos que explicitaram diferentes compreensões da relação sujeito/objeto, entendendo que essas correspondiam a maneiras de se abordar e compreender o processo de construção do conhecimento. O grupo optou por estabelecer *indicadores de análise* que traduziam a composição de cada um desses tipos de métodos. Estabelecer esses indicadores significou explicitar o entendimento que o grupo construiu de cada uma das perspectivas metódicas, seus paradigmas científicos, concepções de mundo, sociedade, sujeito e educação.

Essa sistemática de reflexão sobre o método e sua influência na investigação dos objetos de estudo possibilitou o entendimento de três perspectivas epistemológicas: a dialética, a fenomenológica e a positivista, como as mais recorrentes no campo da pesquisa educacional. Foram essas que passaram a compor a ficha de aprofundamento 1, na categoria de análise método, em concordância com vários autores (LIMOEIRO, 1976, 1978; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007; SOUZA e MAGALHÃES, 2011).

---

<sup>2</sup> Antes do período de 1999, há pesquisas que analisaram a produção (ANDRÉ, 2007; BRZEZINSKI, 2002).

No caso do materialismo histórico dialético (MHD), objeto de estudo deste artigo, foram definidos os seguintes indicadores de análise: a) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; b) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; c) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; d) apresentar o concreto pensado; evidenciando o objeto que estava oculto, o movimento dialético; e) utilizar categorias marxistas para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; f) articular teoria e prática e a denominada-práxis; g) apresentar os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; h) referencial teórico utilizado.

Esses indicadores auxiliaram no aprofundamento das análises sobre o método, dando-se início a *Segunda fase da pesquisa* que abarcou um total de 20% dos trabalhos de cada instituição da Rede, totalizando 66<sup>3</sup> trabalhos, selecionados tendo em vista os seguintes critérios: pertencerem a diferentes linhas de pesquisas, terem sido orientadas por diferentes professores e defendidas em anos diferentes. Os resultados desta análise foram publicados em 2011, identificaram-se várias fragilidades na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil relacionados à utilização do método, percebia-se que havia mudanças a fazer, tanto no rigor quanto na relevância dos estudos. (SOUZA e MAGALHÃES, 2011).

A partir do diálogo interno e com a sequência dos estudos, o grupo percebeu que era necessário aprofundar ainda mais as análises e interpretações. Desencadeou-se, então, a atual fase da pesquisa, na qual o método é assumido como centralidade da investigação. Isso quer dizer que houve evolução do entendimento construído nos trabalhos dos pesquisadores da Rede, o que exigiu dar ênfase ao método como eixo norteador da crítica do conhecimento que ela própria produzia.

Assim pensando, o grupo reviu novamente o instrumento de coleta de dados, reformulando-o de forma a explicitar novos indicadores, mas agora ancorados em cada tipo de método. Como a base epistemológica do estudo é a materialista histórico-dialética, percebeu-se que esse foi um movimento adequado, pois exigiu rever os princípios que retroalimentavam a metodologia desenvolvida pela Rede, aspecto esperado nesta lógica metódica.

---

<sup>3</sup> Não foi possível manter 72 trabalhos, pois seis deles não atenderam os critérios estabelecidos. Assim, a amostra ficou com 66 trabalhos.

Para exemplificar a mudança no instrumento, na ficha de aprofundamento 1, considerava-se nove concepções de educação e de professor, com seus indicadores: tradicional, escolanovista, tecnicista, crítico-reprodutivista, racionalidade técnica, crítica e pós-crítica, conforme exemplo abaixo.

**Quadro 1** – Trecho do instrumento de análise sobre as concepções de educação.

CATEGORIAS	<b>Posicionamento do autor:</b>	<b>OBS</b>
		( ) está claramente explicitada. Qual? _____ ( ) não está claramente explicitada, mas pode ser identificada: _____ ( ) não pode ser identificado ( ) outra resposta
	<b>INDICADORES</b>	<b>OBS</b>
<b>EDUCAÇÃO TRADICIONAL</b>	1. A memória é entendida como base da inteligência e a aprendizagem é alicerçada na repetição. ( )	
	2. O poder dos valores e conhecimentos hegemônicos sobrepõe-se aos conflitos. ( )	
	3. Os modelos e conteúdos pautam-se em idealizações. ( )	
	4. Os métodos primam pelo verbalismo e pelo pensamento lógico formal. ( )	
	<b>Referencial referente a concepção de educação utilizada:</b> Autores propostos pela ficha: Dürkheim, Herbart, Comênios.	
	<b>Outros autores:</b>	
<b>EDUCAÇÃO ESCOLANOVISTA</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>OBS</b>
	1. A inteligência é instrumento de resolução de problemas. ( )	
	2. Os processos ativos são privilegiados para o aluno aprender fazendo. ( )	
	3. A dimensão psicológica é enfatizada no processo de aprendizagem. ( )	
	4. O foco do conhecimento escolar pauta-se no método científico. ( )	
	<b>Referencial referente a concepção de educação utilizada:</b> <b>Autores propostos pela ficha:</b> Dewey, Rousseau, Pestalozzi, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Montessori.	<b>OBS</b>
	<b>Outros autores:</b>	

Fonte: REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste.

Destacando a base metódica do trabalho, as concepções foram reorientadas realizando importantes modificações. Os indicadores das concepções de educação e professor foram reestruturados enfatizando o ideário pedagógico de acordo com cada corrente metódica.

Nesta lógica processual especificou-se não apenas a concepção de educação, mas também a de escola, professor, e processo ensino-aprendizagem, e seus referenciais, como constituidores do ideário pedagógico. No exemplo abaixo apresenta-se os novos indicadores de análise do ideário pedagógico, no caso específico do MHD:

**Quadro 2** – Trecho do instrumento de análise referente ao ideário pedagógico conforme MHD

<p><b>CATEGORIA IDEÁRIO PEDAGÓGICO</b></p>	<p><b>Posicionamento do autor:</b>  <input type="checkbox"/> está claramente explicitado. Qual? _____  <input type="checkbox"/> não está claramente explicitado, mas pode ser identificado:  <input type="checkbox"/> não pode ser identificado  <input type="checkbox"/> outra resposta</p>	<p><b>OBS.</b></p>
<p><b>PERSPECTIVA MATERIALISTA-HISTÓRICO DIALÉTICA</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>INDICADORES</b></p> <p><b>A educação</b> é compreendida como processo humanizador de caráter técnico, político e social. Implica o caráter relacional em que os sujeitos apropriam-se das práticas culturais historicamente construídas, transformam o mundo e a si mesmos. Decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade. ( )</p> <p><b>A escola</b> é parte inseparável da totalidade social, e como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam aquela totalidade. Representa uma possibilidade de ruptura e transformação da sociedade ao proporcionar a construção do conhecimento emancipador. ( )</p> <p>O <b>professor</b> é sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social. O professor é mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação no processo de mudança social. Oportuniza construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração reflexiva e saberes emancipatórios. ( )</p> <p>O <b>processo de ensino-aprendizagem</b> se expressa numa práxis que propicia construções de conhecimentos e de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados. O diálogo, a reflexão, a contradição e o conflito são elementos essenciais para implicar os sujeitos em uma relação de aprendizagem na qual a internalização e construção de conhecimentos possibilita a transformação das relações e da sociedade. ( )</p> <p><b>Referencial utilizado/Autores propostos pela ficha:</b> Marx; Gramsci; Adorno; Marcuse; Mészáros; Vygotsky; Leontiev; Luria; Wallon; Freire.</p> <p><b>Outros autores:</b> Saviani; Frigotto; González Rey; Angel Pino; Luis Carlos de Freitas; Newton Duarte; Maria Tereza Assunção de Freitas; Libâneo e outros.</p>	<p><b>OBS.</b></p>

Fonte: REDECENTRO - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) no Centro-Oeste.

Ainda foram incluídos na *ficha de aprofundamento 2*, novas categorias de análise como: o problema, os objetivos (principal e específicos), as questões levantadas pelos estudos, a abordagem do trabalho, os resultados, e a conclusão. Buscava-se saber se o autor articulava os dados aos fundamentos teóricos, se estava apoiado em referenciais adequados para apresentar/discutir seus resultados, e, por último, se havia articulação entre a problematização, os objetivos e os resultados apresentados nas considerações finais.

Com as mudanças acordadas sobre essa reestruturação, iniciou-se a *Terceira fase da pesquisa*, buscava-se construir resultados mais articulados e guiados pelas diretrizes do método assumido (MHD), condição *sine qua non* para avançar na construção e na consolidação de novas formas de produzir conhecimento.

## Articulações teórico-metodológicas na produção Acadêmica do Centro-Oeste/Brasil: alguns resultados sobre método e a construção dos objetivos

Nessa fase da pesquisa - *terceira*, foram selecionados e analisados 132 trabalhos relativos à produção 2006-2007, das instituições da Rede. Desse total, 75 ou (55%) adotaram o materialismo histórico dialético (MHD) como método de pesquisa; e desses 75, foi declarado em 95%, que a abordagem assumida era a qualitativa, conforme artigo publicado (SOUZA e MAGALHÃES, 2012).

Referindo-se à análise do método, um aspecto que merece destaque diz respeito à fragilidade teórico-metodológica dos pesquisadores, essa versa sobre a distinção formal que Marx e Engels (1989) fazem do método de pesquisa e método de exposição. A título de esclarecimento, na definição proposta pelos autores, o *método de pesquisa* trata da apropriação em pormenor da realidade estudada; é a partir dele que se define a análise que evidenciará as relações internas de cada elemento em si, as leis particulares que regem o início, o desenvolvimento e o término de cada fenômeno (MARX e ENGELS, 1989). Já o *método de exposição* ou reconstituição trata da síntese do objeto ou fenômeno estudado, se constitui no desdobramento das antíteses; é na exposição que o pesquisador esclarece o objeto gradativamente conforme suas peculiaridades.

Se os pesquisadores não conseguem fazer coerentemente a distinção proposta por Marx e Engels (1989), distanciam-se do exigido pela lógica dialética em sua essencialidade, que demanda elucidar os condicionantes do objeto de estudo. O que se observa é que os pesquisadores limitam-se a simples exposição de seus objetos de estudo, o que compromete a análise e a construção do concreto pensado (MARX e ENGELS, 1989).



Outro aspecto importante refere-se a construção dos *objetivos* propostos nas pesquisas do Centro-Oeste, mas para tanto se fez necessário empreender uma busca na literatura sobre o tema. Destaca-se o estudo de Larocca, Rosso e Souza (2005) que empreenderam o exame de vinte e oito obras de Metodologia da Pesquisa, correlacionando o que era descrito na categoria - objetivos. Os autores chegaram a conclusão de que os manuais que orientaram (e ainda orientam) as pesquisas, revelam pouco acerca dos objetivos. A maioria é superficial ao tratar do assunto, revelando pouco interesse na descrição e importância dos mesmos.

Esses autores identificaram sérias dificuldades ante a pretensão de encontrar referências sobre a construção dos objetivos de pesquisa. Partiu-se da análise elaborada por eles, articulando-a aos dados da Rede. Buscou-se compreender como os autores dos trabalhos analisados, que se pautaram no método MHD, elaboraram os objetivos dos estudos.

A tipificação dos objetivos de pesquisa neste estudo pautou-se, portanto, no estabelecido por Larocca, Rosso e Souza (2005, p.125), quais sejam: objetivos generalistas, objetivos meios e exploratórios, propositivos, descritivos, avaliativos e compreensivos. *Os objetivos generalistas* são aqueles em que não é possível estabelecer uma limitação mais ou menos precisa, valem para um elenco enorme de situações, e em muitos casos apresentam uma redação confusa, como exemplo abaixo, Instituição 5 – Ficha 105.

[...] O objetivo desse estudo foi obter testemunhos, dando voz a esses professores (as) e, por meio deles, a vida e o pensamento de sujeitos cujo ofício de formar seus contemporâneos tem implicação nos processos de subjetivação também das crianças como um todo, e mais especificamente das crianças negras em formação. Estabelecendo assim uma relação entre a história de vida dos professores e o processo de construção identitária negra, que também é profundamente marcada pela ausência do negro na escola, isto é, do conteúdo intelectual que ela repassa e que está ligado ao lugar que o negro e a discussão sobre a diversidade étnica ocupam na sociedade. Uma ausência contra a qual se posiciona o aporte teórico dessa pesquisa [...] (Instituição 5 – Ficha 105).

Esses tipos de objetivos são vagos, abrangentes e apresentam ausência de delimitação. São de difícil apreensão, podem ser identificados através da utilização de verbos como: refletir sobre práticas; compreender práticas, des-

pertar, esclarecer práticas, discutir as concepções de, etc. Vejamos mais alguns exemplos na produção do Centro-Oeste:

[...] Conhecer em âmbito local as orientações decorrentes do movimento global, com reflexo nas políticas públicas que se tornaram reféns da economia e de organismos externos ao nosso país [...] (Instituição 5 – Ficha 106).

[...] Analisar como tem se desenvolvido o fazer pedagógico no nível primário na visão de professores que fizeram e dos que não fizeram o curso de docência no Timor-Leste [...] (Instituição 6 – Ficha 112).

[...] A sistematização desenvolvida no presente estudo buscou refletir a respeito dessas questões, consideradas numa abordagem da qualidade da educação infantil que vai além da busca de seus indicadores [...] (Instituição 6 – Ficha 122).

[...] A presente pesquisa teve por objetivo estudar a formação docente, tal como proposta no Curso Normal Superior [...] (Instituição 2 – Ficha 20).

*Objetivos meios* ou *exploratórios* referem-se a uma etapa que antecede a pesquisa propriamente dita, com eles é possível tecer considerações sobre determinado tema. Com esses objetivos aproxima-se do fenômeno estudado pelo levantamento de informações, isso pode ajudar o pesquisador a encaminhar ações mais precisas na pesquisa. É importante considerar que o objetivo exploratório não expressa um resultado de pesquisa propriamente dito, mas representa uma condição para o planejamento da pesquisa.

Em Larocca, Rosso e Souza (2005, p.126) tem-se que:

Essa modalidade, inclusive, é mais aceitável na iniciação científica ou no nível lato sensu, em que o iniciante desenvolve os primeiros passos da experiência investigativa, aprendendo a reconhecer problemas em uma totalidade. No nível stricto sensu, a perspectiva de formar pesquisadores exige que se aprofundem as intenções, indo além da simples apreensão-distinção-compreensão de realidades abordadas e teorizações disponíveis.

Esse tipo de objetivo representa estratégias inerentes à metodologia da pesquisa, pois se situa no campo procedimental e não no campo da problematização. São objetivos que se ligam à construção do arcabouço teórico da pesquisa, de levantamentos teóricos e históricos de um dado tema. Muitas vezes, esse objetivo é entendido como “revisão de literatura” ou levantamento do estado de conhecimento (LAROCCA; ROSSO; SOUZA, 2005, p.127).

Neste tipo de objetivos utiliza-se dos verbos: fazer um estudo, levantar práticas, realizar o levantamento teórico e histórico, discutir o desenvolvimento das trajetórias profissionais, etc.; mas observe-se que não dão respostas para as problematizações postas pela pesquisa, visa apenas sustentá-la. Retiramos dos trabalhos analisados os exemplos a seguir:

[...] Conhecer em âmbito local as orientações decorrentes do movimento global, com reflexo nas políticas públicas que se tornaram reféns da economia e de organismos externos ao nosso país [...] (Instituição 5 – Ficha 106).

[...] tomamos como objetivos do presente trabalho: apreender, através de aprofundamento teórico-metodológico, os mecanismos que sustentam ou não as práticas de formação de professores no espaço escolar [...] (Instituição 2 – Ficha 25).

[...] O objetivo geral deste estudo consistiu em levantar as concepções de professores dos cursos de licenciatura, com relação aos saberes teóricos e práticos por eles desenvolvidos, sob a ótica dos Modelos Organizadores de Pensamento [...] (Instituição 2 – Ficha 18).

Os *objetivos propositivos* também estão presentes nos trabalhos, mas em número reduzido no período analisado. Esses se preocupam com a apresentação de sugestões e propostas, referem-se à elaboração de ações, planos, alternativas, privilegiando a metodologia da resolução de problemas. Exemplos de expressões tomadas dos trabalhos: contribuir para, buscar ou levantar alternativas, propor, definir, subsidiar, construir um plano ou proposta:

[...] propiciar condições para que a autonomia e a apropriação por parte dos profissionais da escola se dêem no processo de formação continuada; possibilitar a reconceitualização da pesquisa no processo de formação docente [...] (Instituição 2 – Ficha 25).

Os *objetivos descritivos* aparecem em número mais significativo, veja Tabela 2, em nosso estudo. Esses caracterizam-se pela preocupação predominante de fazer um relato detalhado de ações e procedimentos; ligam-se a exposição de registros, relatos de experiência e narrações. Na construção desses objetivos utiliza-se de verbos que transmitem a ideia de exposição minuciosa de passos, caminhos e achados, mas não comporta discussão ou julgamento do material descrito. É comum a utilização dos verbos: “descrever, relatar, traçar, identificar, evidenciar, conhecer, analisar a forma, investigar de que maneira”, encontrar, pesquisar sobre; verbos que estão sempre ligados a captação de uma intencionalidade descritiva:

[...] temos como objetivo para esta pesquisa: Descrever (...) as dificuldades e os limites da prática pedagógica de professores de Educação Física das séries finais do ensino fundamental da rede pública municipal [...] (Instituição 2 – Ficha 15).

[...] o objetivo dessa pesquisa é descobrir e mostrar que desafios precisam ser vencidos para que os educadores vivam a cultura da educação a distância, em Rede, relacionados a novas lógicas de interação e de comunicação e a princípios éticos, estéticos, políticos e sociais que regem uma nova pedagogia [...] (Instituição 2 – Ficha 27).

[...] Os objetivos da presente pesquisa foram os de conhecer quais as características, funções e modos de funcionamento (individuais e coletivos) presentes no grupo de professores de Arte da Rede Municipal de Ensino [...] (Instituição 3 – Ficha 54).

Os *objetivos avaliativos* presentes na produção analisada em número reduzido, veja Tabela 2, destacam-se por suas finalidades valorativas presumindo juízos e apreciações; buscam uma melhor compreensão e interpretação das motivações e expectativas dos pesquisadores em relação ao objeto. Pode-se dizer que esses se ligam a ações expressas através dos verbos: analisar repercussões, analisar o alcance, proceder a análises críticas, captar contribuições, avaliar as ações, mapear as práticas pedagógicas, estabelecer relações. Note-se o exemplo:

[...] Neste trabalho buscamos avaliar como o curso de Pedagogia tem contribuído na formação para a docência na educação infantil. Tendo como referência a Pedagogia da Educação Infantil [...] (Instituição 6 – Ficha 122).

Os *objetivos compreensivos*, que também apareceram em número reduzido na produção considerada, conforme Tabela 2, destinam-se a interpretar uma dada realidade ou problema com intenção de compreender a totalidade que envolve os objetos. Destacam ações destinadas a perceber totalidades de elementos que envolvem os objetos de estudo. Buscam o aprofundamento crítico sobre o objeto analisado, utilizam-se de verbos, como: entender compreender, analisar, refletir, investigar, interpretar, discutir, caracterizar, estes são indicativos de propósitos compreensivos. Por exemplo:

[...] tem o objetivo de compreender o processo de construção e/ou reconstrução dos saberes daqueles profissionais que trabalham com jogos nas aulas de matemática de quinta série à oitava série do ensino fundamental, optamos por entrevistar professores que desenvolvem a prática pedagógica com jogos nas aulas de Matemática [...] (Instituição 3 – Ficha 36).

[...] analisar os saberes fazeres musicais de professoras que atuam na educação infantil [...] (Instituição 3 – Ficha 53).

[...] Esta pesquisa objetiva apreender a política de formação de professores do curso Mude-TO, analisando esse curso a luz do modelo de formação de professores orientado pelo BM para a América Latina [...] (Instituição 5 – Ficha 110).

Na prática acadêmica os objetivos têm sido definidos apenas como constituinte formal de um texto de pesquisa. Reforça-se que não são assumidos como a expressão da maneira como o pesquisador empreende o entendimento do objeto de estudo, e muito menos como expressão da base epistemológica, gnosiológica e ontológica.

A tabela abaixo explicita a natureza dos objetivos identificados no total da produção analisada (132 trabalhos).

**Tabela 2** – Classificação de todos os objetivos produzidos na produção acadêmica do Centro-Oeste (2006-2007)

<b>Tipos de objetivos identificados - gerais e específicos</b>	<b>Dissertações e teses</b>
Trabalhos que não explicitaram objetivos	5
Generalistas	119
Explicativos	1
Propositivos	11
Descritivos	62
Compreensivos	55
Avaliativos	7
Total de objetivos identificados na produção	190
Total de trabalhos analisados	132

**Fonte:** Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Recorta-se para aprofundamento nessa análise os objetivos compreensivos, entendendo que são os que mais se aproximam do que é proposto pela lógica dialética.

**Tabela 3** – Classificação dos objetivos produzidos na produção acadêmica do Centro-Oeste que assumiram o MHD (2006-2007)

<b>Instituições pesquisadas Centro-Oeste</b>	<b>Instituição 4</b>	<b>Instituição 2</b>	<b>Instituição 1</b>	<b>Instituição 6</b>	<b>Instituição 5</b>	<b>Instituição 3</b>	<b>TOTAL</b>

<b>Método MHD</b>	8	13	8	20	11	15	75
<b>TIPOS DE OBJETIVOS</b>							
<b>Compreensivos</b>	1	2	3	4	4	5	<b>19</b>
<b>Generalistas</b>	3	6	5	13	7	3	<b>37</b>
<b>Descritivos</b>	2	5	0	3	2	4	<b>16</b>
<b>Avaliativos</b>	0	0	0	0	0	2	<b>3</b>
<b>Propositivos</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>Explicativos</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>TOTAL</b>							

Fonte: Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste (SOUZA; MAGALHÃES, 2012).

Considera-se que para definir objetivos em um trabalho cuja abordagem está vinculada ao MHD, será necessário compreendê-los articulados às concepções de causalidade e temporalidade, de ciência e critérios de validação que constituem os pressupostos epistemológicos (GAMBOA, 2006). Com referência a esses pressupostos, os objetivos têm que auxiliar na identificação das maneiras de conceber o objeto e de estabelecer as relações com o sujeito.

No caso das pesquisas vinculadas ao MHD, a formulação dos objetivos, além de dar ênfase na relação entre o sujeito e o objeto, deve buscar a síntese entre o subjetivo e o objetivo. Os objetivos, portanto, passam a ser um todo articulado com as suas partes constituintes, como produto de um processo de transformação permanente o que esclarece a noção de historicidade, causalidade e temporalidade. Esse movimento ajuda a responder a uma concepção de ciência, cujo critério de verdade é a práxis.

Assim entendendo, construiu-se indicadores, conforme Tabela 4 abaixo, a partir das relações estabelecidas entre os objetivos e pressupostos inerentes ao MHD:

**Tabela 4** – Proposta de indicadores estabelecidos entre a formulação dos objetivos e o método MHD.

<b>INDICADORES DOS OBJETIVOS COMPREENSIVOS RELACIONADOS AO MÉTODO MHD</b>	<b>Dissertações e teses</b>
Objetivos que privilegiem a relação entre o sujeito e o objeto, realizando a síntese entre o subjetivo e o objetivo.	0
Objetivos que levam em conta os contextos para delimitar o objeto de estudo.	15

Objetivos que promovam o entendimento do objeto como produto de um processo de transformação permanente (dialética).	6
Objetivos que considerem a realidade histórica na construção do trabalho.	7
Objetivos que coloquem ênfase nas categorias da temporalidade (tempo) articulada à historicidade (origem, evolução, transformação) para explicar e compreender o fenômeno.	2
Objetivos que integram investigação processual buscando a transformação dos fenômenos, ou seja, sua origem e suas fases de evolução.	0

**Fonte:** Redecentro - Rede de Pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

A Tabela 4 mostra que os objetivos que levam em conta os contextos para delimitar o objeto de estudo aparecem em números mais expressivos, seguidos daqueles que consideram a realidade histórica, e dos que fazem referência a dialética na construção do trabalho. Ainda identifica-se a dificuldade dos pesquisadores estabelecerem objetos que possibilitam a realização da síntese entre o subjetivo e o objetivo, e daqueles que explicitam a busca da transformação dos fenômenos, o que inviabiliza concretizar a práxis como critério de verdade.

Chama a atenção ainda que entre as pesquisas com objetivos compreensivos, quatro não se aproximam de nenhum desses indicadores. Essa análise possibilita afirmar que a definição de objetivos nesses casos, não é coerente, o que também permite dizer que, muito possivelmente, suas conclusões também podem estar fragilizadas.

Na leitura dos trabalhos do Centro-Oeste relacionados ao método MHD, percebe-se que os objetivos, em geral, ainda são escritos sem que estejam ancorados na lógica dialética. Finaliza-se reafirmando que a definição de objetivos deve guardar coerência com os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos inerentes ao método escolhido. Nesse sentido, devem fazer referência às categorias gerais que abrangem, dentre outras, as concepções de homem, de sociedade, de ciência, de história e de realidade.

---

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados da análise da produção acadêmica sobre professores, período 2006-2007, dos programas de pós-graduação em Educação do Centro-Oeste. Pautada no materialismo histórico dialético (MHD), essa pesquisa foi desenvolvida pela Redecentro – Rede de pesquisadores sobre professores no Centro-Oeste. O presente trabalho tem como objetivo analisar nessa produção a que é desenvolvida pautada na opção do MHD como método, bem como suas relações com os objetivos e as conclusões construídas. Identificou-se falta de clareza quanto ao significado de método, abordagem do trabalho e ainda dispersão teórica e metodológica. Quanto aos objetivos relacionados ao MHD, destaca-se a necessidade desses não serem tomados

como mero cumprimento de uma formalidade, mas serem construídos como objetivos de tipo compreensivo, relacionados aos mesmos pressupostos epistemológicos, ontológicos, gnosiológicos e recuperados nas conclusões dos estudos.

**Palavras-Chave:** Pesquisa Educacional; Formação de professores, Método MHD.

**Abstract:** This article presents the results of analysis of the scholarship on teachers, 2006-2007, the programs of postgraduate education in the Midwest. Guided historical and dialectical materialism (MHD), this research was developed by Redecentro - Network of Researchers on teachers in the Midwest. This study aims to analyze this production that is based in the developed MHD option as a method, as well as its relations with the objectives and conclusions built. We identified a lack of clarity as to the meaning of method, approach to work and even dispersion theoretical and methodological. As for goals related to MHD, highlights the need for these not to be taken as mere fulfillment of a formality, but they are built as kind of comprehensive goals, related to the same epistemological, ontological, and gnosiological recovered in the conclusions of the studies.

**Keywords:** Educational research; Training of teachers; Method MHD.

## Referências

- ANDRÉ, Marli André. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos. São Paulo: UFSCar, v.1, no. 1, p. 119-131, set. 2007.
- \_\_\_\_\_. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. Em FONTOURA H. A. da; SILVA, Marco (orgs.). *Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.
- BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2002.
- BRZEZINSKI, Iria e GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. Em: *Rev. Bras. de Educ.*, n. 18, set/out/nov/dez/2001.
- CUNHA, Luiz A. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação. In: *Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação*. Brasília, CAPES/MEC, 1979.
- DEVECHI, Cátia Piccolo; TREVISAN, Amarildo A. L. "Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decorrência". *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010, p. 148-149.
- FREITAS, Maria Teresa de A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. In: *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2002. n.116. Acessado em 24/03/2011.
- FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun., 2008.
- GATTI, Bernadete. A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 44, p.3-17, fev. 1983.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.



FRIGOTO, Gaudêncio. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.126, p.595-608, set./dez., 2005.

GOUVEIA, A. Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.19, p. 75-80, dez. 1976.

KUENZER, Acácia. Z.; MORAES, Maria Cândida M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. Campinas: *Educ. Soc.*, v. 26, n. 93, dez. 2005, p. 1341-1362.

LI MOEIRO, Mirian C. O mito do método. Rio de Janeiro: *Boletim carioca de geografia*, ano XXV, 1976.

\_\_\_\_\_. *Ideologia do desenvolvimento. Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2. ed., 1978.

MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de.; Veredas Metodológicas da Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/Brasil. *Educação & Realidade* - ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online) *Educ. Real.*, v. 37, n. 1, jan./abr., Porto Alegre, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MELLO, Guiomar Namó. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, p. 6-10, fev. 1982.

\_\_\_\_\_. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, p. 67-82, ago.1983.

\_\_\_\_\_. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.53, p. 25-31, maio 1985.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Cultural studies: An introduction. In: L. Grossberg, C. Nelson; Treichler, P A. (Eds.), *Cultural studies* (pp. 1-16). New York: Routledge, 1992.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvío. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2006.

\_\_\_\_\_. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: SÁNCHEZ GAMBOA, Silvío. *Pesquisa em educação: Métodos e Epistemologias*, Campinas: Papyrus, 2007.

SILVA, M. A. Os contrapontos da produção acadêmica na emergência da pesquisa qualitativa. In: *Revista Educativa*. Goiânia, v. 12, n. 1, p. 163-170, jan./jun. 2009.

SOUZA, Ruth C. C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. (Orgs.). Método e metodologia na pesquisa sobre professor(es). Em: *Pesquisa sobre professor(es) métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Editora Puc-Goiás, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

Recebido em 15/09/2012

Aprovado em 15/10/2012

# Evidências e Contradições Sobre o Método na Produção Acadêmica dos Programas de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste: A questão do positivismo

*Contradictions Evidence About the Method of Academic Programs in Production of Graduate of the Midwest Region: The issue of positivist method.*

---

## **Maria José de Pinho**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica -PUC/SP. Professora da Universidade Federal do Tocantins, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação Ensino de Língua e Literatura. Desenvolve pesquisas sobre professores. Pesquisadora da Redecentro. Membro do Observatório Internacional da Profissão Docente – OBIPD.

E-mail: mjpgon@uft.edu.br

## **Denise Aquino Alves Martins**

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS. Professora no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Tocantins/UFT. Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/ UFPel. Desenvolve pesquisa sobre professores(as) e está vinculada a Redecentro.

E-mail: deniseaquino@uft.edu.br

## **Vânia Maria de Araújo Passos**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás- UFG. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins/UFT. Desenvolve pesquisa sobre professores(as) e está vinculada a Redecentro.

Email: vania\_uft@hotmail.com

A pesquisa “A produção acadêmica sobre professores (as): Estudo interinstitucional da região Centro-Oeste”, é desenvolvida pelos pesquisadores

que compõem a REDECENTRO, e busca analisar pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em Educação de seis Universidades<sup>1</sup>.

Neste artigo evidenciam-se elementos que contribuam com o avanço da produção acadêmica nessa Região, bem como articular meios para a criação de “um centro de referência de estudos sobre o professor para pesquisadores nacionais e internacionais” (SOUZA e MAGALHÃES, 2011, p. 18).

O grupo que compõe a Redecentro analisa a produção acadêmica a partir das seguintes categorias: ideário pedagógico, definição dos métodos, temas, tipos, procedimentos de pesquisa e referencial teórico. Quanto à questão dos métodos, o grupo segue critérios apresentados num instrumento definido como “ficha de análise” onde encontram-se estruturadas os indicadores dos métodos Positivista, Fenomenológico e Materialista Histórico Dialético (MHD).

A necessidade de análise do método tem sido discutida por vários autores (André, Gamboa nós), estudos ressaltam porque o fazer pesquisa requer uma decisão que deve se relacionar diretamente às visões de mundo, de valores e de significados que permeiam não só o objeto, mas também as concepções de sociedade, sujeitos, pesquisador, indicando claramente os aspectos epistemológicos, ontológicos, gnosiológicos envolvidos na pesquisa.

Segundo a Rede, a partir da especificidade do método adotado, o objeto de investigação é analisado sob uma determinada lógica, que vai permitir a compreensão do fenômeno, evidenciando contradições ou concordâncias. É entendimento comum que o método é definidor da lógica e do caminho de pesquisa a ser percorrido.

Nessa lógica, apresenta-se neste artigo os dados referentes ao método positivista, referentes a cinco trabalhos identificados no período 2006-2007. Esta análise compõe o conjunto do trabalho desenvolvido pela Redecentro.

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFG; Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFMT; Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFMS; Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UFU; Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UnB; e, Programa de Pós-Graduação em Educação/GAPP/UNIUBE.

## A corrente filosófica do Positivismo

O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Seus principais idealizadores foram: Augusto Comte e John Stuart Mill. Para Comte, o positivismo é uma doutrina filosófica, sociológica e política. Historicamente, surgiu com o desenvolvimento do Iluminismo, em função das crises social e moral, do fim da Idade Média, e do nascimento da sociedade industrial – processos que tiveram como grande marco a Revolução Francesa (1789-1799).

A partir da defesa de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro, os positivistas não consideram os conhecimentos ligados às crenças, às soluções transcendentais ou qualquer outro conhecimento que não possa ser comprovado cientificamente. Isso significa que o conhecimento deveria ser comprovado por meio da observação e experimentação direta.

No processo histórico, o positivismo reduz o papel do homem, no caso do pesquisador, e torna-o um coletor de informações, dotado de neutralidade científica. Nessa lógica, o saber provém do que os fatos contêm, e imprime, no caso da educação, uma racionalidade eminentemente técnica.

Para Durkheim (1983, p. 20), que elegeu como o método mais correto para a coleta dos dados, afirma que:

[...] o método positivista não tem, nada de revolucionário. É até, num certo sentido, essencialmente conservador, uma vez que considera os fatos sociais como coisas cuja natureza, por mais elástica e maleável que seja não é, no entanto, modificável à nossa vontade.

Os pensadores positivistas Comte e Durkheim acreditavam que a sociedade poderia ser analisada da mesma forma que os fenômenos da natureza, uma vez que entendiam que a sociedade era regulada por leis naturais, invariáveis, independentes da vontade e da ação humana, como a lei da gravidade ou do movimento da terra em torno do sol, de modo que nela reina uma harmonia semelhante à da natureza - harmonia natural. Assim, a metodologia utilizada pelas ciências sociais deveria ser idêntica à metodologia das ciências naturais, posto que o funcionamento da sociedade era regido por leis do mesmo tipo da natureza.

As ciências sociais teriam, assim, como papel fundamental, o de explicar a sociedade com a finalidade de manter a ordem vigente. Esse pensamento é confirmado através do posicionamento de Borges (2003, p. 34,) que diz que o

[...] positivismo como filosofia surge ligado às transformações da sociedade europeia ocidental, na implantação de sua industrialização. Segundo essa forma de pensamento, cabe à história um levantamento “científico dos fatos, sem procurar interpretá-los, deixando à sociologia sua interpretação”. Para os (...) positivistas, os fatos levantados se encadeiam como que mecânica e necessariamente, numa relação determinada de causas e conseqüências (ou seja, efeitos). A história por eles escrita é uma sucessão de acontecimentos isolados, relatando, sobretudo os efeitos políticos de grandes heróis, os problemas dinásticos, as batalhas, os tratados diplomáticos etc.

Nesse sentido, o grande paradoxo do pensamento positivista, segundo Costa (1950) está no entendimento de que a ordem fundamental da realidade corre por si mesma, sem a necessidade de nenhuma transformação. Entender a sociedade dos homens nessa perspectiva é negar, inclusive, a inteligência da qual todos nós somos dotados e a transformação como fonte de construção do novo.

No campo da pesquisa brasileira, o positivismo sempre foi um enfoque epistemológico muito utilizado, principalmente até a década de 1970. No entanto, a partir de 1980, começou-se a verificar certo declínio desta abordagem na pesquisa do campo das ciências sociais, especialmente nos cursos de pós-graduação das universidades. Segundo Triviños (1987, p.31), isto acontece, porque a prática da investigação havia se transformado numa “atividade mecânica, muitas vezes alheia às necessidades dos países, sem sentido”.

Ainda segundo o autor, o positivismo, nas ciências sociais, dizia-se autônomo perante os juízos de valor, gerando na forma de pensar, uma separação entre conhecimento e interesse. Esta suposta “neutralidade” da ciência perante os valores pressupõe uma falsa realidade, em que o conceito clássico de teoria é negado. Em outras palavras, a ciência positiva recolhe da tradição clássica o sentido metódico da postura teórica e a exigência de uma estrutura de mundo independente do sujeito que conhece.

No método positivista a busca pelo conhecimento “privilegia o objeto ou o fato, fazendo desaparecer o sujeito em prol do registro” (GAMBOA, 2007, p.41), e caracteriza-se como mecanicista. Assim, exige um conjunto de regras ao pesquisador para que ele obtenha os resultados desejados.

Nessa lógica do pensamento, o conhecimento é produto de uma relação de causa e efeito. Seu objetivo central é descobrir as leis que regem os fenômenos, a partir dos fatos e do raciocínio que permitem relacioná-los segundo essas leis. A máxima é que a verdade deve ser buscada por mentes neutras, pois qualquer juízo de valor na pesquisa e/ou análise, altera o sentido e a “verdade” própria dos fatos, modificando, pois o próprio sentido de ciência. As ciências sociais devem ser uma ciência objetiva, neutra, livre de juízos de valor, de ideologias políticas em que a objetividade científica é completamente desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, posições políticas, valores morais, ideologias, utopias, visões de mundo, etc.

No entanto, enseja contradições manifestas nas questões específicas, que podem ser agrupadas em quatro causas principais:

1. No caráter histórico dos fenômenos sociais, transitórios, perecíveis, suscetíveis de transformações pela ação dos homens□
2. Na identidade parcial entre o sujeito e o objeto do conhecimento□
3. No fato de que os problemas sociais suscitam a entrada em jogo de concepções antagônicas das diferentes classes sociais□
4. Nas implicações político ideológicas da teoria social: o conhecimento da verdade pode ter consequências diretas sobre a luta de classes (LOWY 1973, apud LOPES, 2002, p. 31).

Ressaltamos, que o grande problema da visão positivista está também na ausência de construção do conhecimento histórico. Sua análise não permite uma postura questionadora, caminha para uma concepção linear principalmente das formas de pensamento e conhecimento. Portanto, o método positivista está fundado em uma tríade clássica, baseada na observação, experimentação e mensuração, o que responde à exigência da exatidão e rigorosidade do positivismo como método científico em sua forma experimental.

## **Características da abordagem quali-quantitativa e sua relação com o método positivista na produção acadêmica do Centro-Oeste**

Foram analisadas 132 dissertações defendidas nas IES participantes deste projeto durante o período de 2006/2007. Destas, cinco dissertações foram

identificadas pelos leitores como positivistas. Os temas trabalhados pelos autores das dissertações são: quatro sobre formação continuada e um sobre profissionalização.

Quanto à escolha da *abordagem da pesquisa*, três optaram pela pesquisa quali-quantitativa, uma quantitativa e uma identificaram-se como qualitativa. Neste aspecto, apesar do predomínio das abordagens quali-quantitativa, os leitores apontam contradições e limitações nos estudos relacionados, por exemplo, à falta dos elementos qualitativos nas análises.

Contraditoriamente ao viés positivista, a abordagem qualitativa caracteriza-se pela análise que considera elementos de sentido histórico, contextual, teórico-prático e transformador frente à realidade social. Conforme André (1983, p. 66), os dados qualitativos permitem “capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações.” Sendo assim, este é um erro identificado na utilização da abordagem relacionada à base metódica.

Conforme exemplo abaixo:

Este estudo respalda-se na investigação qualitativa (...) Ao utilizar uma perspectiva qualitativa, os pesquisadores seguem um plano de abordagem flexível, estabelecendo diversas estratégias de acordo com o tipo de problema em questão, privilegiando a compreensão dos comportamentos dos sujeitos da investigação [...] No desenvolvimento da investigação tornou-se necessária a realização de pesquisa empírica e, para isso, o instrumento utilizado foi um questionário, que foi proposto a 166 professores” (Instituição 5, ficha 100).

Apesar da autora acima definir seu trabalho num enfoque “qualitativo”, a conclusão da leitora sobre este trabalho diz que “a autora mantém uma posição descritiva e não analítica (não se ocupa da análise de problemas e da busca de soluções)”. No decorrer da análise desse trabalho a leitora diz:

É importante destacar que a autora realiza uma pesquisa pautada no método positivista, instrumentos adequados e apresentação de dados, etc. Na apresentação dos dados, ela só apresenta, não há uma análise que aprofunda os dados, nem faz uma análise qualitativa ou crítica. Apenas expõe os dados (Instituição 5, ficha 100).

Conforme Minayo (2004), a discussão de dados quantitativos em pesquisa qualitativa já está avançada e é aceita entre alguns pesquisadores, entretan-

to, como é possível observar na citação abaixo, a própria autora da dissertação se descompromete em realizar a análise qualitativa, deixando esta atribuição para outros pesquisadores.

Da mesma forma, a leitora da dissertação da ficha 42, instituição 3, diz:

Nesse estudo optou-se pela abordagem quanti-qualitativa (*sic*) por acreditar que a junção das modalidades da pesquisa quantitativa e qualitativa possibilitaria uma interpretação mais minuciosa das diversas respostas apresentadas pelos docentes-engenheiros nos questionários aplicados." (p.20) [...] "A utilização dessa abordagem ocorreu por pensar que, mesmo sendo utilizado um (...) instrumento tipicamente característico das pesquisas quantitativas, esse instrumento continha questões abertas que poderiam suscitar respostas que evidenciassem uma realidade particular e própria dos docentes-engenheiros. Mesmo no caso das questões de múltipla escolha tabuladas quantitativamente e expostas por meio de gráficos, acredita-se que estas são passíveis de uma análise qualitativa (...)" (instituição 3, ficha 42).

É possível interpretar essa posição destacando a ausência de cuidados com a análise dos dados qualitativos, mantém-se a supremacia de elementos quantitativos, inclusive com a elaboração e valorização de gráficos e tabelas, confirmando a necessidade das pesquisas no campo educacional se consolidarem na área descritiva e analítica.

Ao situar-se em relação à abordagem de pesquisa, a leitora da ficha 41, instituição 3, salientou: "Trata-se de uma pesquisa descritiva com revisão de literatura, de abordagem quali-quantitativa", parecendo esquecer os processos analíticos:

A autora explicita, tanto no resumo, como no item que discorre sobre a metodologia, que se trata de uma pesquisa de abordagem quantiqualitativa, no entanto, centra sua análise apenas nos dados quantitativos, limitando-se ao tratamento estatístico dos dados, com apresentação e discussão de resultados dos gráficos" (Instituição 3, ficha 41)

As pesquisas do Centro-Oeste podem se apoiar nas estatísticas para fonte das suas análises, sem esquecer os elementos fundantes da pesquisa pautada na qualidade da compreensão, análise das questões centrais do estudo, que poderiam complementar os dados estatísticos, conforme as próprias fontes que subsidiam a autora da ficha 74, instituição 4:

Ao tomar como referência as considerações da pesquisadora, e objetivando a execução da investigação proposta, a pesquisa com base pluri-metodológica,



pois se vale tanto de aspectos quantitativos, como qualitativos. [...] Desta forma, conforme aponta Gaskell, Bauer e Allum (2002), estes elementos se complementam. Para Arruda (2005, p.230) “[...] os números não se explicam sozinhos, ainda que submetidos a uma série de malabarismo”. Ou seja, existe a necessidade da junção do quantitativo ao qualitativo, pois, não há apenas uma única técnica capaz de agrupar todos os aspectos do objeto desta investigação. (Instituição 4, ficha 74)

Dessa forma, identificou-se apenas coerência interna em uma pesquisa que se apresentou como quantitativa (instituição 6, ficha 112):

Apesar de possuir fins qualitativos, a abordagem nesta pesquisa adota o paradigma quantitativo na metodologia de trabalho. Tendo em vista a dimensão do universo pesquisado, esta é uma pesquisa de levantamento (*tipo survey*) que, no nosso entendimento, é a que nos possibilita alcançar o universo pretendido. (Instituição 6, ficha 112)

Dessa forma, a pesquisa é coerente com a abordagem metódica, uma vez que assume um conjunto de técnicas que sustentam a construção de sua proposta metodológica.

Na síntese desse ponto analisado das fichas dos autores de pesquisas apontadas pelos leitores como positivistas, há margem para algumas observações que serão melhores explicitadas ao refletir o próprio método adotado pelas pesquisas.

Fica evidenciado que, na tentativa de justificar um estudo como qualitativo-quantitativo, o aspecto quantitativo se sobressai, o que se observa, porém, é que o aspecto qualitativo não é explorado no que diz respeito a sua finalidade real, ou seja, *“a pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão”* (GASKELL, 2002. p.68)

Como salienta Minayo (1994, p. 9):

[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente excluindo qualquer dicotomia. Essas informações aqui colocadas, no entanto, não são pacíficas. Elas correspondem a uma postura teórica e se opõem a outras correntes de pensamento como, por exemplo, a positivista.

Concordando com o exposto acima, fica evidenciada uma contradição na escolha metodológica, frente à postura epistemológica positivista dos trabalhos dos vários programas de pós-graduação que compõem a pesquisa, aspecto que já havia sido evidenciado em pesquisa de período anterior (SOUZA, MAGALHÃES, 2011).

## Indicadores do método positivista na Região Centro-Oeste

Os leitores destacam, nos cinco trabalhos selecionados, quatro não explicitaram claramente o método, apenas um indicou sua intencionalidade metódica como sendo a Positivista. No caso dos estudos que foram identificados o método, tem-se a a observação surpreendente em relação ao trabalho da instituição 5, ficha 100:

A autora faz uma abordagem que privilegia autores como: Frigotto (1996); Kuenzer (1998); Manacorda (1999); Moreira (2004); Oliveira (2005); Scheibe (2003); Vieira (2002), que tem como referência teórica o materialismo histórico dialético. A partir de concepções de educação, professor e formação continuada que expressam um entendimento da importância do contexto histórico considerando a história como construção humana condicionado as aspectos como o mundo do trabalho. A autora não explicita seu método, mas pode-se afirmar que os autores utilizados a ajudam a discutir a temática com mais criticidade. Entretanto, o trabalho não se configura amparado no método materialismo histórico dialético, por não preencher as categorias do instrumento de análise. (Instituição 5, ficha 100)

Dos seis indicadores da ficha<sup>2</sup>, que serão detalhados mais adiante no texto, os leitores da ficha acima marcaram quatro para o método positivista. A justificativa dada no caso da ficha 74, instituição 4, apresenta elementos que mesclam metodologia com método, explicando a possível escolha dentro de uma lógica de pluralidade metodológica, nos parecendo mais uma confusão existente que pode derivar das inúmeras abordagens diferenciadas que existem na pesquisa educacional, não há um consenso nesse aspecto em relação as próprias denominações metodológicas.

---

2 Concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico independente do sujeito, Segue o paradigma hipotético-dedutivo: hipóteses que são testadas por meio de experimentos ou análises estatísticas, Busca fatos ou causas de um objeto, Mensura sistemática e estatisticamente as relações entre variáveis, A análise dos dados é feita numa relação linear de causa-efeito, Considera os aspectos contextuais sem prioriza-los na análise para demarcação do método de trabalho.

Dos seis indicadores da ficha para demarcação do método de trabalho, os leitores da ficha acima marcaram quatro para o método positivista. A justificativa dada, no caso da ficha 74, instituição 4, apresenta elementos que mesclam metodologia com método, explicando a possível escolha dentro de uma lógica de pluralidade metodológica.

A pesquisa em representações sociais não privilegia um único método. Segundo Robert Farr (1990 Apud SÁ, 1998), “[...] significa que é bastante amplo o leque de escolhas que mais uma vez seremos obrigados a fazer para concluir a construção do nosso objeto de pesquisa”. A escolha do método está relacionada aos objetos e aos sujeitos de pesquisa. Assim, a boa definição do problema permite ao pesquisador definir a metodologia mais apropriada para a investigação. “Com relação à opção dos métodos, Abric define que: [...] a escolha de uma metodologia (de coleta como de análise) é determinada naturalmente por considerações empíricas (natureza do objeto estudado, tipo de população, constrangimentos da situação, etc.), mas também de modo mais fundamental pelo sistema teórico que subentende e justifica a pesquisa (1994 In Sá, 2002, p. 104). (instituição 4, ficha 74)

Como afirmamos, apenas um dos trabalhos analisados, conforme ficha 112, instituição 6, apresenta clareza quanto ao método pois, no dizer da leitora: “a estrutura e o caminho metodológico permitem identificar claramente a orientação metodológica positivista que será possível de ser comprovada pelos procedimentos técnicos utilizados e já anteriormente explicitados”. Os demais trabalhos não apresentavam claramente sua escolha metodológica.

Quanto ao *tipo de pesquisa*, quatro dos trabalhos, apesar de não estar claramente explicitado, podem ser identificados como *survey*, sendo que um está explicitado claramente pelo autor:

[...] Tendo em vista a dimensão do universo pesquisado, esta é uma pesquisa de levantamento (*tipo survey*) que, no nosso entendimento, é a que nos possibilita alcançar o universo pretendido. (instituição 6, ficha 112).

Em relação aos demais trabalhos que foram identificados como *survey* tem-se:

A autora faz uma pesquisa baseada em 166 questionários, não tendo outro instrumento de coleta de dados.- Survey (instituição 5, ficha 100)

“A opção pelo questionário justifica-se por acreditar que esse instrumento contribui na descrição das características que compõem o grupo de docentes pesquisados, e ainda possibilita a identificação e a análise das diversas variáveis indivi-

duais e grupais. (...) O questionário também se configura como um instrumento de pesquisa menos dispendioso e que enseja uma aplicação para um grande número de pessoas ao mesmo tempo. Esse tipo de instrumento dá aos sujeitos pesquisados a possibilidade para se expressarem livremente sem correrem o risco de serem identificados.” (instituição 3, ficha 42)

Conforme a autora: “Trata-se de uma pesquisa descritiva com revisão de literatura, de abordagem quantiqualitativa.” (p. 70). Contudo pelo menos uma característica da pesquisa aproxima-se daquela definida, nesta ficha, como sendo do tipo SURVEY (instituição 3, ficha 41)

A autora processa estatisticamente os formulários (roteiro de inquérito), buscando construir uma análise quantitativa a partir de um software (EVOC) e faz uma análise qualitativa a partir da compreensão e interpretação dos dados estatísticos. (instituição 4, ficha 74)

Confirmando o uso do *Survey* nas pesquisas citadas como elemento chave para coleta de dados ser escolhido quando envolve grande número de professores, facilitando o processo de análise dos mesmos, através de utilização de *software* adequados para tratamento e apresentação dos gráficos, tabelas e variáveis que os estudos se propunham.

Contudo, esta identificação é reforçada, uma vez que os procedimentos metodológicos desenvolvidos nos trabalhos se configuram como positivistas, por não preencherem as categorias que um instrumento de análise qualitativa requer.

Ressaltamos, a seguir, os indicadores do método positivista que estão definidos na ficha de análise da Redecentro:

a) Concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico independente do sujeito: nenhuma das 5 dissertações apresentou este indicador, o que sugere não haver concordância entre o que pensa o pesquisador e a concepção proposta pelo método positivista;

b) Segue o paradigma hipotético-dedutivo: hipóteses que são testadas por meio de experimentos ou análises, estatísticas ou o analítico-indutivas: este indicador esteve presente em três trabalhos:

O método quantitativo de pesquisa tem no questionário uma de suas grandes ferramentas. São pelos resultados obtidos por meio dessa técnica de coleta de

dados que são feitas as induções, que ora confirmam as suposições inicialmente levantadas pelo pesquisador, ora as refutam (instituição 3, ficha 41).

A autora parte de dados e resultados de uma pesquisa anterior (PAREDES, 2000) para construir os objetivos de sua pesquisa. A partir disso a autora constrói hipóteses que vão ser, por meio de suas técnicas de coleta e análise de dados, verificadas a partir de estatísticas (instituição 4, ficha 74).

As hipóteses nesta pesquisa são as seguintes:

1. Na percepção dos professores, os que fizeram o curso de formação docente têm maior conhecimento da matéria a ser ensinada que os professores que não fizeram o curso;
2. Os professores que fizeram o curso de formação docente planejam melhor o programa a ser ensinado do que os professores que não fizeram o curso;
3. Os professores que fizeram o curso de formação docente usam uma maior diversidade de métodos do ensino do que os professores que não fizeram o curso (instituição 6, ficha 112).

Estes dados apontam a que os pesquisadores buscam afirmar uma postura de rigor diante da pesquisa, segundo nosso entendimento, só encontrada nos dados e hipóteses testadas, e nas evidências dos achados através da mensuração;

c) Busca fatos ou causas de um objeto: apenas duas dissertações apresentam afirmativas referentes a este indicador:

[...] Assim, supõe-se que o docente que atua ou irá atuar no ensino superior compreenda que, mesmo ensinando para adultos, são necessárias algumas habilidades e competências próprias da atuação docente, e que tais habilidades e competências devem ser desenvolvidas, de preferência, desde a formação, ou então ao longo de sua constituição como um profissional da educação". [...] "Ao preocupar-se com a formação pedagógica, uma das possibilidades para as IES é proporcionar ao docente universitário o desenvolvimento de competências pedagógicas, que, aliadas às competências desses docentes como pesquisadores e profundos conhecedores de sua área de formação contribuirão para o exercício da docência e conseqüentemente aprendizagem de seus alunos." [...] "Essa afirmação também demonstra que a ausência de formação pedagógica para os docentes-engenheiros pode ser considerada como um dos fatores que contribui para que tais docentes continuem perpetuando práticas pedagógicas tradicionais".(instituição 3, ficha 42)

[...] No Timor-Leste, antiga colônia de Portugal em 1914, existiam também algumas escolas dirigidas por comunidades chinesas e árabes. O Estado português criou as primeiras escolas primárias oficiais em 1915. [...] "A administração Indonésia procurou incrementar a educação básica e em 1985". [...] "Todavia, o proces-

so de escolarização revelou-se inadequado. O ensino ministrado era de baixa qualidade: as escolas apresentavam falta de condições humanas e materiais, carência de financiamento, desde material didático às instalações e a outras equipamentos; os professores tinham baixa qualificação, eram mal pagos e pouco assíduos. Para além disso, a escolarização era feita na língua Indonésia.” (instituição 6, ficha 112)

d) Mensura sistemática e estatisticamente as relações entre variáveis: quanto a esta característica, destacamos as seguintes observações dos leitores:

[...] A autora apresenta no seu texto uma extensa análise estatística, demonstrando ter feito uma mensuração sistemática a partir de quadros e tabelas. (instituição 4, ficha 74)

Nesta pesquisa, trabalha-se com duas variáveis:

1. Variável independente: “competências profissionais dos professores que fizeram e dos que não fizeram o curso de formação docente”; 2. Variável dependente (y): visão dos professores na República Democrática de Timor-Leste (RDTL) sobre: Conhecimento das matérias, Planejamento e a dificuldade do ensino. Utilização de diversos métodos de ensino”[...] “As diferenças do conhecimento entre os dois grupos de professores, foram comparadas utilizando o programa SPSS (Statistical Product and Service Solution).” (instituição 6, ficha 112)

e) A análise dos dados é feita numa relação linear de causa-efeito: vejamos as citações abaixo, elas mostram que o indicador esteve presente nas pesquisas:

[...] Após a redação do questionário, foi proposto um pré-teste para evitar falhas existentes na sua elaboração. Solicitamos que 15 alunas da UEG do curso de Letras participassem do pré-teste (...) (instituição 5, ficha 100)

[...] Na discussão teórica que a autora realiza ao longo dos capítulos 2 e 3, percebe-se uma preocupação em apresentar fundamentos que sustentem a tese da necessidade do engenheiro que é um professor adquirir, num processo de formação continuada, habilidades e competências necessárias à docência universitária. Assim, sem priorizar uma análise que evidencie as condições históricas e concretas da docência universitária, especialmente quando desenvolvida por docentes sem formação pedagógica, a autora enfatiza uma relação de causa-efeito (ou linear) entre a formação pedagógica e a melhoria da ação docente no contexto universitário. (instituição 3, ficha 42)

[...] “No que se refere à formação inicial, 57,57% dos sujeitos concluíram uma formação em cursos de licenciatura e 42,43%, cursos de bacharelado (...) A falta de formação pedagógica pode implicar, por um lado, problemas didáticos decorrentes da falta de preparo e, por outro, o risco de que não aconteça uma renovação da cultura e dos métodos encontrados na academia, estagnação pro-

porcionada pela imitação, por parte dos novos docentes, daqueles procedimentos pelos quais eles mesmos foram formados”. (instituição 3, ficha 41)

[...] Sim. Ao analisar os dados empíricos por meio de tabelas, a autora apenas os apresenta e os esclarece, sem fazer relações com os referenciais teóricos. Apresenta os dados de forma linear, demonstrando apenas os resultados encontrados a partir de seus instrumentos. (instituição 4, ficha 74)

[...] Para atender melhor os objetivos de análise e interpretações sobre os conhecimentos dos professores é necessário categorizar os itens das respostas estabelecidas nas tabelas de acordo com a norma seguinte: primeiro (I) item “baixo grau de conhecimento”; segundo (II) item “médio grau de conhecimento” e terceiro (III) item “alto grau de conhecimento”. (instituição 6, ficha 112)

O que aparece nestes dados confirma o que os leitores das dissertações têm demarcado como a ausência das relações estabelecidas com a fundamentação teórica e a linearidade dos dados inferidos através dos instrumentos medidos, categorias e tabelas, não apresentando características defendidas nas pesquisas qualitativas ou quanti-qualitativas.

f) Considera os aspectos contextuais sem priorizá-los na análise:

Em primeiro lugar, buscamos descrever o conteúdo manifesto nas respostas às questões do questionário; em segundo lugar efetuamos análise do conteúdo implícito nas respostas à luz do referencial teórico selecionado (instituição 5, ficha 100)

A compreensão das indicações feitas pelos docentes, nas respectivas categorias, é que as mudanças têm ocorrido com uma rapidez muito grande, e todas as pessoas devem acompanhá-las e incorporá-las à sua formação geral. Os docentes, especificamente, precisam buscar sua atualização de forma a não correrem o risco de serem ultrapassados pelos seus próprios alunos. Devem, pois, procurar adaptar-se ao novo, aprofundar os conhecimentos, preparar melhor as suas aulas e buscar remodelação e a atualização do material didático. (instituição 3, ficha 41)

A autora leva em conta os aspectos contextuais que envolvem o objeto de sua pesquisa, mas na sua análise tais aspectos não são retomados e priorizados. (instituição 4, ficha 74)

O contexto da formação profissional do professor em um mundo neoliberal exige uma intervenção governamental e racional. [...]“Para analisar e interpretar os conhecimentos dos professores sobre as matérias a serem ensinadas, agrupei as respostas na tabela 10 (apêndice 4), em seguida transformei os percentuais respondidos a cada item, como apresenta a tabela 5” (instituição 6, ficha 112)

As discussões são restritas ao que os instrumentos foram categorizados, sem ampliação dos elementos contextuais como indicam as informações dos

Leitores na ficha de análise de referência para a pesquisa sobre o professor na região Centro-Oeste.

## Considerações finais

A análise das cinco dissertações positivistas revelam elementos contraditórios, uma vez que foram identificados três estudos com abordagem quali-quantitativa, uma como quantitativa e qualitativa, indicando incoerência interna.

Nas pesquisas quali-quantis há ausência de análises qualitativas, não se privilegia a crítica, e há a prevalência do caráter quantitativo. Tem-se apenas em exposição de dados e, também, superficialidade da compreensão acerca da abordagem assumida.

As contradições destacadas apontam as dificuldades dos pesquisadores em detalhar o método de pesquisa em sintonia com suas definições metodológicas, principalmente por se identificarem com pesquisas qualitativas.

Foi surpreendente, encontrar nos estudos positivistas, referencial teórico dentro do ideário pedagógico MHD, com utilização de “autores consagrados na concepção crítica”, evidenciando a falta de domínio epistemológico dos pesquisadores. O que sugere ao grupo revisão e aprofundamento de suas análises.

Outras dificuldades relacionadas pelos leitores se referem à “falta de articulação entre fundamentação teórica do trabalho com análise dos dados. Pareceu-nos dois momentos separados”, além de “perceber que se trata de um trabalho que possibilitou a constatação de uma realidade, mas não apresentou a reflexão sobre ela” (instituição 4, ficha 74)

A falta de posicionamento dos autores das dissertações, destacada por anotações nas fichas de análise (instituição 5, ficha 100, instituição 3, ficha 41 e instituição 4, ficha 74), conduz a síntese desse processo de difícil articulação entre aporte metodológico e o método de trabalho. Ao apontarmos elementos das fichas de análise das dissertações analisadas, de acordo com critérios estabelecidos, reafirmamos a necessidade de constituirmos um corpo de pesquisa coerente com proposta de avanço nas pesquisas na área de Educação, pois

ao optarmos pelo estudo sobre os professores e as professoras estamos ressaltando sua importância. Eles são responsáveis pelo fluir do saber, assim como nós,



igualmente educadores. Têm um senso histórico que se chama historicidade que é aquela capacidade de ligar os fatos numa sucessão temporal; a capacidade de ver o que seja origem, o que seja o envolver, o que seja a plenitude, eventualmente uma decadência, o renascer, e um crescer, e um envolver, e novamente uma plenitude, uma decadência e um renascer dos acontecimentos. Além disso, são profissionais que ainda lutam por uma educação que não se subordine a sua antevocação de reproduzir-se sob critérios de eficácia, da competição da concorrência segundo os termos do mercado de bens materiais, onde o docente vê o seu trabalho desfigurado e desrespeitado. (BERNARDES, apud. SOUZA, MAGALHÃES, 2011, p.14)

Sabemos que existe a possibilidade de várias análises destes trabalhos, destacamos a nossa com a intenção de contribuir para a reflexão e melhoria acerca do método desenvolvido em pesquisas na Região Centro-Oeste e assim ampliar a discussão acerca da importância desse entendimento entre os pesquisadores e seus orientadores.

---

**Resumo:** O presente texto surge de nossas reflexões acerca da temática – professor, sobre o como tem sido investigado nos meios universitários. As análises apresentadas referem-se aos dados da Redecentro. A partir dos dados da referida Rede realizamos a análise do método positivista presente nas dissertações defendidas nos anos de 2006 e 2007, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, na Região Centro-Oeste do Brasil. O texto suscita a discussão reflexiva e em suas conclusões indica que na produção há uma compreensão superficial desse tipo de método, o que evidencia dificuldades no campo epistemológico, na definição, coerência e intencionalidade referentes ao método.

**Palavras chave:** Método. Positivismo. Professor.

**Abstract:** This text comes from our reflections on the theme - teacher about how it has been investigated in academia. The analysis presented refer to data Redecentro. From the data of this network we analyze in this positivist method of dissertations in the years 2006 and 2007, in Post-Graduate Education in the Midwest Region of Brazil. The text raises the reflective discussion and its conclusions indicates that the production is a superficial understanding of this type of method, which highlights the field epistemological difficulties in definition, consistency and intentionality regarding the method.

**Keywords:** Method. Positivism. Teacher.

## Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Damazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 45, p. 66-71, Maio, 1983.
- BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história*. Coleção Primeiros Passos. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- COSTA, João Cruz. Augusto Comte e as Origens do Positivismo. *Revista de História*. São Paulo, n. 03, p. 20-52, 1995.
- DURKHEIM, Émile. A função da divisão social do trabalho. In: DURKHEIM, Émile. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- GAMBOA, Silvio Sanchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologia*. Chapecó: Argos, 2007. 193p.
- LAVILLE, Christian; DIONNE Jean. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Perspectivas históricas da educação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- MINAYO, Cecília de Souza Maria (Org) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.
- PINTO, Alvaro Vieira. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.
- SAUTU, Ruth (et al.). *Manual de metodologia: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos de la metodología*. 1 ed. Bueno Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005. p. 46.
- SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Org.). *Professores e Professoras. Formação: Poíesis e Práxis*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisas sobre professores(as). métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- TRIVÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; GUIMARÃES, Valter Soares (Orgs.). A Produção sobre o Professor no Centro-Oeste - um estudo interinstitucional. INTERMEIO - *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. DOSSIÊ 1 - Políticas e Práticas de Formação Docente. *Campo Grande*. Mato Grosso do Sul: UFMS, v. 13, n. 26, jul/dez 2007.

Recebido em 15/09/2012  
Aprovado em 15/10/2012

# A Fenomenologia e suas Contribuições para a Pesquisa em Educação

## *The Phenomenology And Their Contributions To Research In Education*

---

### **Carlos Cardoso Silva**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG. É professor no curso de Pedagogia da FE/UFG. Desenvolve pesquisa sobre professores(as). Membro da Redecentro e do Observatorio Internacional de la Profesión Docente/OBIPD.

E-mail: carlos.cardoso27@gmail.com

### **Patrícia Medina**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG. Professora da Universidade Federal do Tocantins/UFT. Desenvolve pesquisa sobre professores(as). Membro da Redecentro e do Observatorio Internacional de la Profesión Docente/OBIPD.

E-mail: patriciamedina@uft.edu.br.

### **Ivone Maciel Pinto**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG. Professora, no curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins/TO. Desenvolve pesquisa sobre professores(as). Membro da Redecentro e do Observatorio Internacional de la Profesión Docente/OBIPD.

E-mail: ivone@mail.uft.edu.br.

O ato de pesquisar é uma busca constante para o ser humano na tentativa de compreender e solucionar problemas da vida cotidiana. Este texto tem como objetivo apresentar e discutir a possibilidade da fenomenologia, na perspectiva de Husserl, como método de pesquisa em educação.

Edmund Husserl (1859 –1938) foi o fundador da Fenomenologia como método de investigação filosófica, esta estabeleceu os principais conceitos e método que seriam amplamente usados pelos filósofos desta tradição com

o intento de apreender o fenômeno, ou seja, apreensão de como ocorre à presença, o surgimento das coisas à consciência. Assume-se com Martins (2006, p. 18) que “como um método de pesquisa, a fenomenologia é uma forma radical de pensar”.

Efetivamente, compreender como o mundo e as coisas do mundo aparecem à consciência foi o propósito de Husserl. Sua pretensão foi abarcar a aparição no sentido de captar a sua essência (aquilo que o objeto é em si mesmo), isto é, “ir ao encontro das coisas em si mesmas” (HUSSERL, 2008, p. 17). Como a obra e o pensamento filosófico de Husserl são densos, o que requer do pesquisador grande esforço intelectual, trabalharemos conceitos básicos da abordagem, para ajudar os pesquisadores no seu desenvolvimento como método de investigação na pesquisa educacional.

## O que é a fenomenologia

Fenomenologia é uma palavra composta, originada da palavra *phainomenon*, a qual é derivada do verbo grego *Phainestai*, que significa o que se ‘manifesta’, ‘o que aparece’, ‘se mostra’, e pela palavra *Logos*, que tem como significados ‘o que reúne’, ‘unifica’, ‘reunião’, dentre outras, conforme Bicudo (1999). Por ser uma filosofia da consciência, seu intento é à volta para o fenômeno, isto é, tem o princípio da intencionalidade.

De acordo com Bicudo (1999, p. 14): “[...] a fenomenologia se instaura como uma filosofia da consciência, no sentido de ser um pensar radical a esse respeito [...]”, consciência analisada como um todo absoluto, que não dependente e que não existe fora de si. Consciência é movimento, é intencionalidade, surge uma diferença fundamental entre a atitude natural e a atitude fenomenológica.

Husserl considerava a atitude natural, a experiência imediata, considera a realidade tal como se apresenta na experiência imediata, sensível, anterior a qualquer reflexão, como esclarece Paisana (1997, p. 44 – 45):

[...] O mundo natural não surge apenas como acompanhando a totalidade das minhas vivências que a ele se referem, mas eu próprio, enquanto dotado de um corpo e como realidade psico-física, faço igualmente parte do mundo natural espaço-temporalmente determinado. As minhas vivências, na medida em que se efetuam no ‘interior’ de uma realidade psicológica, fazem igualmente parte dos acontecimentos

mundanos e da própria natureza. ‘Encontro permanentemente, como algo que me faz frente, a realidade espaço-temporal, à qual eu próprio pertença, como todos os outros homens que nela encontro e de igual modo com ela relacionados’. Devido a uma relação com o mundo a própria consciência é por ele condicionada.

A passagem da atitude natural à atitude fenomenológica é contrastante, como afirma Husserl (2000), se dá com o despertar da reflexão sobre a relação entre conhecimento e objeto. O rompimento com a atitude natural, é denominada de atitude fenomenológica, redução fenomenológica ou *epoché*, esta ocorre por meio da reflexão rigorosa e metódica.

Paisana (1997, p. 51) esclarece que, para Husserl, a *Epoché* revela à consciência a sua própria precedência sobre toda a realidade como necessidade, devido à própria estrutura vivencial da consciência.

[...] Se efetuo a *Epoché* então desconecto todas as ciências referentes a este mundo natural... não faço absolutamente nenhum uso das suas proposições válidas. Nem de uma única das proposições que lhe pertençam, por muito evidentes que sejam, me apropriio, nenhuma aceito, nenhuma me serve de fundamentação. A consciência fenomenológica reduzida deverá ser o autêntico ponto de partida, condição de possibilidade de todo o conhecimento em geral. A consciência, assim ‘desmundaneizada’ pela redução, será então consciência transcendental. Por isso a redução fenomenológica se poderá chamar igualmente redução transcendental.

Na atitude natural, a coisa está posta e existe em si, o objeto é tido como natural e a priori. Na atitude fenomenológica, a coisa é intuída, percebida, assim só existe correlata à consciência, que é um voltar-se para, isto é, é voltar à coisa mesma. Como resultado, a verdade na atitude natural é adaptação a teorias e pressupostos e, na atitude fenomenológica é esclarecedora, interpretada do fenômeno que se mostra ao pesquisador que o percebe.

O importante é que consciência é intencionalidade e intuição é visão intelectual do objeto de conhecimento. Por este motivo, o resultado de uma investigação fenomenológica revela, ou seja, mostra a consciência do sujeito, por meio dos seus relatos de vivências e experiências internas, pois, que versa de um viver em sua consciência – por empatia – os fenômenos relatados.

Para Martins e Bicudo (1989, p. 53) a essência do fenômeno “não se dá primordialmente àquele que percebe, mas é um ato intencional – empatia é

uma penetração mútua de percepção”. Isto significa que, o objeto é sempre intencional e o mundo é correlato da consciência, o que possibilita a síntese denominada *noésis-noema*.

Por isso, na pesquisa na perspectiva fenomenológica, as relações sujeito e objeto não se separam, não desvinculam, ou seja, estão em constante interação. Na fenomenologia, o objeto é considerado *noema*, isto é, sendo o fenômeno – objeto intuído – percebido pelo sujeito que é considerado *noésis*, sujeito intencionado, voltado para, para algo, para alguma coisa ou à volta à coisa mesma, o *noésis* e o *noema* se compõem simultaneamente, em movimento, não há objetos em si, verdades em si, mas sempre em probabilidades e com sentido no horizonte de compreensão do sujeito.

## O Método Fenomenológico

A fenomenologia enquanto método de pesquisa tem como objetivo primordial a compreensão do fenômeno que se apresenta à consciência; caminho para compreender o mundo do fenômeno que se apresenta à consciência na sua totalidade. Ajuda perceber como ele (fenômeno) aparece e se faz presente nas suas múltiplas formas e aparências.

Esse processo de compreensão dos fenômenos é pedagógico, pois oferece ao pesquisador-educador as condições para captar essa aparência no todo, que tem início com uma interrogação, e com uma metodologia própria para proceder à investigação.

Conforme Zitzoski (1994), o método fenomenológico conforme salientou Husserl é um caminho radical para analisar e discutir os fundamentos epistemológicos da cultura científico-tecnológica atual e para estabelecer bases científicas na pesquisa dos objetos de estudo. Neste aspecto, é pedagógico, pois permite desvelar o conhecimento das ciências exatas, humanas e biológicas a partir dos seus fundamentos e significações por meio da consciência de forma objetiva e subjetiva. Tendo como referência o sujeito.

O caminho proposto vai as raízes da problemática pesquisada, logo, o método fenomenológico mostra-se como possibilidade de entender o fenômeno, tal como ele aparece. Para isso, é necessária uma atitude de suspensão

temporária dos juízos (*epoché*) como também uma abertura da consciência para percebê-lo (o fenômeno) sem pré-definições ou preconceitos.

No método fenomenológico é fundamental a apreensão e compreensão do fenômeno que vai ser desvelado, exige uma relação de interação do sujeito com o objeto até tornar-se “um envolvimento pessoal do pesquisador no mundo-vida dos sujeitos da pesquisa” (FINI, 1997, p. 29). Importante esclarecer que esse envolvimento, ocorre no mundo-vivido (no mundo das experiências), não é uma interferência na vida do sujeito.

É importante ressaltar que para empreender um estudo pautado na fenomenologia, são necessários alguns procedimentos fundamentais que nos ajudam a perceber e a entender as etapas da execução da atividade de caráter fenomenológico. A partir da concepção husserliana, Masini (1991, p. 63) comenta a dimensão do método fenomenológico envolve “[...] desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto. Desvendar o fenômeno além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade”.

Por isso, é mister ter claro que o estudo na abordagem fenomenológica, inicie-se por uma interrogação, isto é, o pesquisador deve ter clareza de uma questão, uma pergunta. Conforme (1997, p. 26), a interrogação corresponde a uma insatisfação do pesquisador em relação àquilo que ele pensa saber sobre algo. Algo o incomoda, que cria uma

[...] ‘tensão’ que acompanha e ‘alimenta’ o pesquisador na busca da essência do fenômeno interrogado. Ao mesmo tempo em que o fenômeno lhe causa certa estranheza, ele também lhe é familiar, pois faz parte do seu ‘mundo vida’. Esta familiaridade, entretanto, não é ainda conhecimento.

Diante dessa inquietação ou, melhor, da busca da compreensão do fenômeno que se quer pesquisar, a pesquisa fenomenológica, conforme esclarece Fini (1997), deve apresentar dois momentos. O primeiro se denomina *Pré-reflexivo*, que representa aquilo sobre o qual o pesquisador quer conhecer; no segundo momento, o pesquisador deve ter claro que deverá abolir todas as impressões, pré-conceitos. Momento denominado de *epoché*, suspensão ou a retirada de toda e qualquer crença, teorias ou explicações existentes sobre o fenômeno.

É de fundamental importância ressaltar que, mesmo feita à suspensão, isto é, a prática da *epoché* ainda não temos o resultado, temos um resultado provisório. E mesmo que esse resultado provisório esteja de acordo com te-

orias sobre a realidade demonstrada *a priori*, tenha consciência e significado afirmativo em torno do humano e do seu lugar supostamente fundamentado, ainda não pode ser considerado como resultado final. É necessária a hermenêutica, o momento da interpretação (ZITKOSKI, 1994).

Fini (1997, p. 31) justifica esse momento como reflexão sobre a própria reflexão. Momento da interpretação que são as generalizações feitas a partir das convergências (ou categorias abertas) das unidades de significado que, permanecem abertas às novas interpretações. Uma interpretação não conclusiva - não há conclusão, pois o fenômeno é sempre perspectival. O autor lembra que o pesquisador constrói resultados a partir da interpretação, o que significa transcendência: realizar uma reflexão sobre a própria reflexão.

Uma pesquisa com o referencial da fenomenologia, afirma Fini (1997), não apresenta uma conclusão fechada, seus resultados são construídos a partir da interpretação, da reflexão sobre a própria reflexão. Na interrogação do fenômeno, a direção da busca está nas características gerais deste ligadas ao conteúdo; quando o ato interrogativo for direcionado a pessoa, grupo de pessoas ou as suas relações como mundo vivido, situações do mundo-vida, ou comunicações por obras escritas, faz-se presente à hermenêutica.

A pesquisa fenomenológica busca essencialmente a compreensão da subjetividade presente do fenômeno pesquisado. O pesquisador procura, na análise das descrições, o conteúdo característico do fenômeno, bem como as suas diferenças de significações. A análise se faz pela comparação das respostas do sujeito, do grupo ou entre os grupos, em que o estudioso busca a convergência das unidades de significado por meio de interpretações que elaborou e, dessa forma, constrói o seu discurso, a sua fala.

Em seguida, é feita a interpretação do discurso. Nesse momento tem-se a dimensão de reflexão sobre o significado do fenômeno interpretado. Assim, a partir da interpretação, apresenta-se uma nova realidade. Por isso, a perspectiva do método fenomenológico é descrever, analisar e interpretar os dados a partir do fenômeno. Capalbo (1996, p. 124) afirma:

A fenomenologia descritiva tem por intuito descrever e analisar os dados da experiência direta, guiada pela intencionalidade da consciência. A fenomenologia eidética ou das essências procura descrever as estruturas essências dos fenômenos. Ambas dão atenção especial às diferentes perspectivas com as quais os fenômenos se mostram presentes à consciência ou no campo perceptivo.



Em síntese e com intenção de reforçar as fases, o método fenomenológico, como já foi dito, compreende três etapas distintas: a primeira fase denominada *descrição*, busca apreender o fenômeno como o mesmo aparece à consciência. A segunda *epoché*, em que ocorre a suspensão provisória dos pré-conceitos, ou seja, todo juízo de valor, toda idéia pré-concebida é suspensão e o fenômeno é compreendido na sua essência, como foi captado pela descrição. Na terceira fase, a *hermenêutica* (interpretação), os dados descritos e compreendidos passam para o momento da interpretação, isto é, da compreensão. Nessa fase, os fenômenos são decifrados, os sentidos aparentes são desvelados, explicados, explicitados e se conhecem os verdadeiros sinais de significação. Portanto, a partir destas fases uma nova realidade se faz presente.

A descrição do fenômeno diz respeito direto ao sujeito humano e ao sentido de sua existência. Se, no fenômeno, o que está em questão é o sentido, este aparece como sendo o sentido do homem, em função da sua existência. Por se tratar do sentido da existência, não podemos falar do sujeito humano em sentido abstrato, mas, sim, de maneira engajada com referência explícita ao mundo.

A fenomenologia da existência surge da dialética entre o homem e o mundo, na interação da existência com o mundo, tal como vivida na experiência. Portanto, a prática pedagógica de Husserl está centrada na vida, no mundo vivido, na existência, no retorno ao humano. Merleau-Ponty esclarece o retornar “às coisas mesmas”, o lema husserliano de compreensão do mundo-da-vida (*o lebenswelt*), o que caracteriza como eixo central da prática pedagógica de Husserl no campo do conhecimento. Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 3), para Husserl:

Minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim (e, portanto ser no único sentido que a palavra possa ter para mim) essa tradição que escolho retomar, ou este horizonte, cuja distância em relação a mim desmoronaria, visto que ela não lhe pertence como uma propriedade, se eu não tivesse lá para percorrê-la com o olhar. As representações científicas segundo as quais eu sou um momento do mundo são sempre ingênuas e hipócritas, porque elas subentendem, sem mencioná-la, essa outra visão, aquela da consciência, pela qual antes de tudo um mundo se dispõe em torno de mim e começa a existir para mim. *Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem – primeiramente nós aprendemos o que é uma floresta, um prado ou um riacho.* Este movimento é absolutamente distinto do retorno

idealista à consciência, e a exigência de uma descrição pura exclui tanto o procedimento da análise reflexiva quanto o da explicação científica. (Grifos nossos).

Merleau-Ponty (1999, p. 13) afirma que, depois de descrito, o fenômeno efetua a *epoché* ou a redução eidética que “é a resolução de fazer o mundo aparecer tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos, é a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência”. E finalmente – a hermenêutica – o momento da interpretação, de buscar sentido e significado ao fenômeno que foi captado pela consciência, pesquisado e estudado, por isso, a interpretação é a revelação do mundo que se apresentou, se mostrou à consciência. Para Merleau-Ponty (1999), é o momento em que o método fenomenológico ajuda a revelar o mundo, momento em que todos os conhecimentos apoiam-se em nossa comunicação com o mundo como primeiro estabelecimento da racionalidade. A fenomenologia tem a tarefa de revelar o mistério do mundo e o mistério da razão.

Como condição de revelação do mundo, a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério deste e o mistério da razão. E este a ser revelado é o mundo-da-vida (*o Lebenswelt*), conforme explicamos. Para compreender a relação entre a filosofia, o mundo da vida, a educação e a pesquisa como um projeto que amplie a abertura para uma racionalidade que considere as diversidades históricas, políticas, culturais, econômicas e educacionais, nos estudos pesquisados.

Desta forma, a existência do pensamento de Husserl conduz a ratificar a sua importância para o conhecimento humano na idade contemporânea, para o qual ele contribuiu de forma definitiva, em se tratando de uma nova postura filosófica. Também, é fundamental entender que há várias vertentes do pensamento fenomenológico a partir de Edmund Husserl, vários estudiosos continuaram a obra de Husserl como: Merleau-Ponty, Martin Heidegger, Karl Jaspers, Max Scheler, Merleau-Ponty; Emmanuel Levinas, Edith Stein, Jean-Paul Sartre, Gabriel Marcel, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Paul Ricoeur, Martin Buber, Ernesto Grassi, Nicolai Hartmann, Hans Jonas, cada qual, e a seu modo, aprofundaram temas/fenômenos específicos de tal sorte que podemos afirmar que há diferentes abordagens fenomenológicas.

Entretanto, poderá ser identificado como fenomenologia quando o método se ativer exclusivamente ao fenômeno, pois, ela visa desvendar de modo profundo e diferenciado os fatos estudados e como se apresentam por si mes-

mos e ao intérprete. E ainda, a não se caracteriza pelo uso de técnicas não quantitativas que buscam relacionar o fenômeno a sua essência, ao *eidós*.

Neste sentido, a validade da prova científica é buscada no projeto lógico de interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno em estudo. (MARTINS e BICUDO, 1989). Isso é possível porque o método fenomenológico pede a formulação da compreensão sobre o viver e não de definições e conceitos; assim, trata-se de uma compreensão voltada aos significados do perceber (TRIVIÑOS, 1992). Entendemos que se trata de um relato rigoroso das percepções que o sujeito pesquisador tem daquilo que está sendo pesquisado e que se expressa pelo próprio pesquisador que as apreende.

## Os dados de pesquisa da Redecentro em fenomenologia

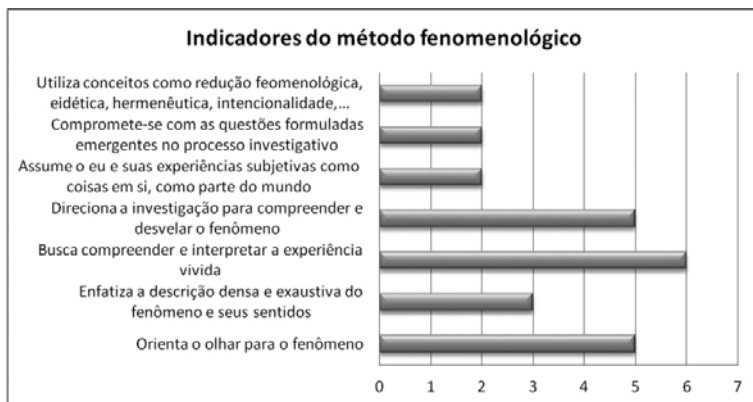
O conjunto de dissertações analisadas pelos pesquisadores das universidades que compõem a Redecentro, perfaz um total de 132, no período analisado. Deste total, sete trazem aspectos condizentes com a perspectiva investigativa fenomenológica. As pesquisas que apresentaram essa abordagem metódica pertencem as linhas de pesquisa: história, historiografia da educação, saberes e práticas educativas e educação em Ciências e versaram sobre vida, profissão docente, religiosidade, educação, profissionalização e identidade; tendências pedagógicas, formação de professores, concepções docentes, educação matemática, educação de jovens e adultos – EJA, educação à distância e educação física. Três das seis pesquisas que trataram de formação, uma abordou a formação inicial, duas da formação continuada e outra não se caracteriza por nenhuma destas entradas, pois, tomou a formação no sentido amplo, sem diferenciação entre formação continuada ou formação inicial. Uma única abordou o tema profissionalização no enfoque identidade profissional.

Relativamente à explicitação do problema, na totalidade das pesquisas, foi explicitado claramente. Em cinco das dissertações, os autores distinguiram abertamente suas questões de trabalho, em todas houve a explicitação do objetivo principal, mas somente em seis, os objetivos específicos foram mencionados. Além disso, a totalidade das pesquisas utilizou a abordagem qualitativa.

O instrumento de análise que caracteriza a Pesquisa sobre o Professor da Redecentro se individualiza por possuir como ponto principal do enfoque analítico, o método. Esta entrada promove uma visão orgânica e sistêmica de cada uma das

pesquisas, bem como do conjunto destas na perspectiva do que tradicionalmente denominamos “objeto” de estudo da macro-pesquisa, qual seja o professor.

Neste sentido, as dissertações que demonstraram, após análise, afinidade com a perspectiva fenomenológica, expressam feições bastante peculiares, e podem ser explicados via análise dos indicadores de análise da abordagem metódica, conforme tabela que traz os indicadores do método fenomenológico:



**Figura 1** - Indicadores do método fenomenológico

**Fonte:** Dissertações perspectiva fenomenológica 2006-07, Redecentro, Goiânia, 2012

Dentre os sete estudos que se utilizaram dessa abordagem metódica, em nenhuma das pesquisas foi possível localizar com expressiva frequência (ou em sua totalidade) os indicadores peculiares, conforme a figura 1 é possível perceber o conjunto de indicadores identificados.

Além disso, cabe ressaltar que seis dissertações não usaram como base teórica os autores que são referências do método investigativo, como enunciado na parte inicial deste artigo. Mas duas pesquisas fazem referência à Maria Aparecida Bicudo, pesquisadora brasileira que muito tem contribuído ao desenvolvimento do método fenomenológico na perspectiva husserliana, e Maria Aparecida Bicudo e Espósito foram referência dominante para justificação do método.

Em três das sete dissertações os autores se posicionam explicitamente com relação ao tipo de pesquisa: história oral; em duas, o tipo de pesquisa não foi exposto, mas, foram identificados pelos leitores que as analisaram como

um estudo de caso e outra como estudo etnográfico, outra se denominou qualitativa interpretativa e outra não foi possível identificar o tipo de pesquisa.

Quanto aos procedimentos de pesquisa tiveram a distribuição apresentada na figura 4. Importante ressaltar que uma (7 %) das dissertações utiliza análise de discurso de acordo com Foucault. É significativo apontar que a obra de este autor apresenta elementos fenomenológicos – especificamente no que se refere à questão de sentido e significação – o que se convencionou chamar-se “proto-arqueologia”, não é, entretanto, na perspectiva fenomenológica que o autor efetuou suas pesquisas. Diante do exposto, infere-se que a referência a Foucault esteja arrolada, nas dissertações, com àquela denotação.

Com relação ao ideário pedagógico associado a essa abordagem metódica, os indicadores do ideário pedagógico que compõem a ficha de análise, que é o instrumento orientador dos procedimentos de análises de dissertações e teses da Pesquisa Sobre o Professor da Redecento, são: educação, escola, professor e processo ensino e aprendizagem. A perspectiva fenomenológica compreende a educação como um processo aberto, contínuo que valoriza a subjetividade e a inter-subjetividade, o diálogo, a busca de sentidos. Busca o significado das experiências vividas, valoriza o processo de formação e a compreensão do fenômeno educativo de forma rigorosa.

A escola é apreendida em sua complexidade; é um espaço de múltiplas relações pessoais, é percebida como experiência vivida que promove autonomia do ser e a partir de ações que ressignificam as experiências subjetivas. Apreendem/constroem sentidos/significados dos saberes humanos. A escola é um espaço de criação e re-criação de sentido e significados.

O professor tem papel pedagógico articulador, ativo no processo de desvelamento de sentidos e de significados do conhecimento. Assume uma relação dialógica com os alunos. Enfatiza a experiência vivida.

O processo de ensino-aprendizagem visa o desvelamento de sentidos e significados, que se apresentam à consciência do sujeito. A busca de significado sobrepõe-se à mera transmissão do conteúdo. Estimula-se a ressignificação das experiências vividas pelo sujeito, a abertura constante para a revisão do conhecimento e a transformação do sujeito e da cultura do aluno.

Nossa análise mostrou que em quatro das sete dissertações, não está claramente identificado, mas, os pesquisadores-leitores, puderam identificar; duas apresentaram apenas dois indicadores do ideário fenomenológico. E ainda, uma se autorreferenciou como construtivista e, numa dissertação o ideário não pode ser identificado. Somente num dos casos, os leitores-pesquisadores identificaram consistência interna, ou seja, o ideário e seus indicadores todos foram encontrados na pesquisa. Conclui-se que somente em quatro das dissertações o ideário pedagógico próprio ao método é explicitado e destas, somente duas em todos os seus indicadores.

Nos estudos analisados foi possível perceber uma fragilidade metódica e metodológica (ANDRÉ, 2000); conforme os dados podemos afirmar que as produções acadêmicas que se referem ao referencial da fenomenologia não conseguem um aprofundamento teórico metodológico de acordo com o anunciado na pesquisa proposta.

O que percebemos é que há uma aproximação do método, para que o método tenha uma utilização adequada, os estudos do Centro-Oeste necessitam de maior aprofundamento teórico-metodológico, a partir dos diversos estudiosos da Fenomenologia e não apenas referências a autores comentaristas das diversas perspectivas de pressupostos fenomenológicos. Trata-se de entender que para efetivar uma pesquisa rigorosa deve-se ter aporte nos autores e teóricos clássicos da vertente pesquisada, limitar-se a comentaristas demonstra a fragilidade dos trabalhos.

## Considerações Finais

Nos últimos anos, no Brasil, especialmente na Região Centro-Oeste, os programas de pós-graduação vêm aumentando consideravelmente, a produção acadêmica que optam pelo método fenomenológico, e isso fica evidenciada pelo grande número de livros, artigos em periódicos, teses, dissertações e eventos que abordam essa temática. Pode-se dizer que as investigações e produções literárias nesse campo têm sido motivadas por questões que almejam buscar o sentido, o significado das vivências e experiências que outros paradigmas de pesquisas não têm como objetivos. Estes aspectos puderam ser minimamente percebidos, mesmo na pequena amostra dos dados da Redecentro.

O conjunto analisado permite, contudo afirmar que há uma tentativa de apropriação e aprofundamento das categorias do método fenomenológico, mas ainda é nítida a fragilidade teórica, falta de rigor metodológico, e descontextualização metodológica. Pode-se dizer que poucos autores que pesquisaram com o método fenomenológico fizeram uso de autores clássicos que deveriam orientar o constructo das dissertações. Como afirmado anteriormente, nas dissertações analisadas, os autores referendam seus estudos em comentadores de estudiosos da fenomenologia, portanto, não aprofundando nos teóricos da fenomenologia.

Entendemos que para ser considerado um trabalho na perspectiva da fenomenologia deve-se primar pela valorização e busca de sentidos, de maneira singular, particular, o que envolve construir a história da subjetivação; também é necessário destacar a importância do rigor metodológico que se caracteriza pela busca da descrição densa do fenômeno, compreensão e interpretação da experiência vivida.

O pesquisador, por sua vez, assume o seu eu e de suas experiências subjetivas, como parte do mundo ao direcionar a investigação para compreender e desvelar o fenômeno dado pela consciência. A Fenomenologia examina a relação entre a consciência e o Ser, por isso, considera e afirma a importância dos fenômenos da consciência, sua essência, sua significação.

Ainda temos que considerar que estudar os objetos na perspectiva fenomenológica exige descobrir estruturas essenciais dos atos (*noesis*) e as entidades objetivas que correspondem a elas (*noema*), o que, segundo Edmund Husserl, traça rumos de uma investigação subjetiva e rigorosa, que se inicia com os estudos dos fenômenos como aparecem e apresentam a mente para encontrar as verdades da razão.

Para finalizar, chamamos atenção e recomendamos que ao assumir o método fenomenológico no campo da pesquisa educacional, os pesquisadores precisam ater-se a um designer de pesquisa que vislumbre a relevância do estudo, neste sentido, tem que ser rigoroso nos aspectos teóricos, descritivo, analítico e interpretativo. As pesquisas que buscam captar os aspectos que estão relacionados ao professor - o cotidiano da escola, as atividades práticas do professor e como o professor vai construindo o saber, a profissão, por meio do método fenomenológico devem se apropriar do rigor teórico-metodológico, da redução eidética (*epoché*) e da hermenêutica, condições sem as quais será sempre relativo afirmar tratar-se de uma pesquisa sob a perspectiva fenomenológica.

---

**Resumo:** O presente artigo tem como finalidade apresentar reflexões sobre a fenomenologia como método de pesquisa, desenvolvido na perspectiva qualitativa perspectiva qualitativa. Conclui-se que para trabalhar com esse tipo de método é necessário que os pesquisadores atentem para a importância do referencial teórico-metodológico, e se apropriem com rigor metodológico da redução eidética (*epoché*) e da hermenêutica.

**Palavras-chave:** fenomenologia, método, pesquisa educacional.

**Abstract:** This article aims to provide some reflections on the phenomenology as a research method, developed in a qualitative qualitative perspective. We conclude that to work with this type of method is necessary that researchers pay attention to the importance of theoretical and methodological framework, and take ownership with methodological rigor of eidetic reduction (*epoche*) and hermeneutics.

**Keywords:** phenomenology, method, educational research.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. A Pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1990/98. In CANDAU, V. M. (org.) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisas** (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 257-66.
- MARTINS, Joel e BICUDO, Maria A.V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia**. São Paulo: EDUC/Mo-  
raes, 1989.
- BICUDO, M. A. V. Contribuição da fenomenologia à Educação. In: BICUDO, M.A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (orgs). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho d'Água, 1999. p. 11- 2.
- CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e Ciências Humanas**. 3ª edição revista e aumentada. Londrina: Ed. UEL, 1996.
- FINI, Maria Inês. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação que tem a Fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa Qualitativa em Educação**. 2ª Ed. Revista. Editora UNIMEP, 1997. Pág. 23 – 33.
- HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008.
- MARTINS, J. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PAISANA, João. **Husserl e a Ideia de Europa**. Edições Contraponto: Portugal, 1997.
- TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1992
- ZITKOSKI, Jaime José. **O Método Fenomenológico de Husserl**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994 – (Coleção Filosofia: vol. 12).

Recebido em 15/09/2012

Aprovado em 15/10/2012



# O Estudo De Caso Em Pesquisas Educacionais No Centro-Oeste: Um Recorte Dos Anos 2006-2007

*The Case Study in Educational Researches in The Midwest Region:  
A review from 2006 to 2007*

---

## **Sueli Teresinha de Abreu Bernardes**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG. É professora nos cursos de Licenciatura/EAD, coordenadora de subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID/CAPES. Membro da Redecentro e do Observatorio Internacional de la Profesión Docente/OBIPD. E-mail: abreubernardes@terra.com.br

## **Elton Antonio Alves Pereira**

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba/UNIUBE. É professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro/IFTM – Campus Uberaba. Membro da Redecentro. E-mail: elton@iftm.edu.br

Do contexto mais amplo de um estudo interinstitucional sobre as produções dos programas de pós-graduação em educação do Centro-Oeste, coordenado pela Redecentro, se aglutinam pesquisadores que tem buscado analisar as temática professores. No caso deste artigo, faz-se um recorte da metodologia utilizada para dar ênfase a análise do como e com que frequência o tipo de pesquisa *estudo de caso* tem sido utilizado nas teses e dissertações defendidas no período 2006-2007 nas instituições parceiras da Rede.

A leitura integral dos trabalhos permite discutir os indicadores do uso de estudo de caso identificados, assim como enumerar o referencial teórico-metodológico que constituiu aporte para as escolhas realizadas pelos autores analisados.

Como dito em textos anteriores, como em Melo, Silveira e Abreu-Bernardes (2011), Abreu-Bernardes e Costa (2011), dentre outros, no recorte das investigações busca-se aprofundar as análises no que diz respeito ao estudo de caso é sua utilização nas teses e dissertações sobre o professor no Centro-Oeste, Brasil. Procura-se ainda, descrever, de modo sucinto, alguns conceitos desse tipo de pesquisa e sua apropriação no campo da pesquisa educacional, fundamentado nas leituras de Yin (1994 e 2005) e de André (1984 e 2005).

Embora a ficha de análise utilizada possibilite o registro de muitos outros dados, são apenas os referentes ao uso do estudo de caso ou que foram considerados como aproximações a ele que serão discutidos neste artigo.

## O estudo de caso e seu uso na educação

O estudo de caso como alternativa metodológica para o desenvolvimento dos processos investigativos é bastante difundido e aplicado em diversas áreas do conhecimento, cada campo se apropria, adapta e desenvolve procedimentos que possibilita a aplicação dessa metodologia à realidade estudada, tornando-o capaz de cumprir os objetivos propostos.

Nas pesquisas educacionais a aplicação do estudo de caso é algo mais recente, se comparado a outros campos de investigação e acontece entre as décadas de 1960 e 1970, conquistando um número cada vez maior de estudiosos e pesquisadores que cooperam diretamente para sua difusão e robustecem o crescente número de produções acadêmicas que o emprega enquanto caminho metodológico para a realização da investigação (YIN, 1994).

Mas é nos anos de 1980 que o estudo de caso aplicado à pesquisa educacional efetivamente ganha força e fôlego por meio da abordagem qualitativa que incorpora um sentido mais profundo para o processo investigativo. Anteriormente a opção metodológica apresentava um sentido limitado de descrever o “caso” com recortes pontuais e análises superficiais e a partir desse período e das novas exigências impostas auferiu sentido ilimitado e passa a considerar o “caso” em seu contexto e em suas múltiplas dimensões em uma análise situada e com profundidade (ANDRÉ, 2005).

Para que se possa apresentar o estudo de caso como uma opção metodológica, nas produções acadêmicas avaliadas sobre o professor na Região

Centro-Oeste, período 2006-2007, faz-se necessário antes de se iniciar as análises dos dados e discussões, conceituar e entender o sentido de estudo de caso e sua aplicabilidade nos projetos e investigações educativas. Parte-se da questão: O que é estudo de caso?

Segundo Yin (1994, p. 13) “o estudo de caso é um investigação empírica que investiga um fenômeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas”. Nota-se que é um tipo de metodologia de pesquisa que se apoia exclusivamente na experiência e observação e envolve um estudo intensivo e minucioso de um sujeito, uma figura, uma situação, um grupo de pessoas, uma instituição ou um país, denominado por esse autor como sendo: o “caso”. O objetivo de sua aplicação, no universo das pesquisas acadêmicas, é reconhecer a totalidade e unicidade do “caso” a partir do exercício de interpretação de cada elemento que compõe as suas partes admitindo e explorando também as inter-relações existentes entre ambos.

Na perspectiva de André (1984) e de Chizzotti (2010), dentre outros, determinadas características ou princípios são inerentes ao estudo de caso:

1. Procura desvendar e/ou compreender o objeto de pesquisa por meio da coleta e análise de dados referente ao “caso”.
2. Realiza detalhamento completo da situação investigada, uma vez que a interpretação verdadeira do objeto é obtida por levar em consideração o contexto que o fenômeno lhe é apresentado.
3. Busca a reprodução dos aspectos apresentado por diversos pontos de vistas, conflitantes ou não, presente na situação averiguada. O estudioso que se propõe a responder as diversas questões submergidas no “caso” o faz por meio da explicitação dos princípios que norteiam os seus aspectos e os interpreta por meio do relato e interpretação dos informantes.
4. Utiliza diferentes fontes de informação. O pesquisador pode fazer o uso da estratégia de triangulação recorrendo a uma variedade de dados que podem ser coletados em momentos, situações e por informantes diferentes e por fim confrontados. Ele pode empregar diferentes métodos em função de um determinado aspecto, questão

ou problema. Pode recorrer a duas ou mais pessoas que observam o mesmo objeto. Analisar os dados à luz de diferentes teóricos. Ou por fim, combinar os diferentes tipos de triangulação no mesmo estudo de caso.

5. Revela a experiência vivida pelo pesquisador e permite ao leitor desse relato difundir e aplicá-lo em outras situações. O estudo de caso descreve detalhadamente a experiência que está foi vivenciada ao longo da pesquisa e permite a outros estudiosos e leitores, aplicar ou não, as experiências obtidas nesse caso em suas situações de pesquisa.
6. Representa os dessemelhantes pontos de vista presentes na situação em estudo. O “caso” pode ser reconhecido a partir de diferentes perspectivas, não sendo possível apartar entre elas uma única para que seja considerada verdadeira. O pesquisador procura evidenciar as divergentes visões e opiniões a respeito da situação em questão e aponta também as suas apreciações.
7. Emprega uma linguagem mais acessível em seu relato de pesquisa se comparado aos demais relatórios de pesquisa. Consagra-se um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. No estudo de caso os resultados da investigação podem ser conhecidos por meio da escrita, da comunicação oral, registros em vídeo, fotografias, desenhos, slides e em discussões.

Por conseguinte desse pressuposto introdutório das características relacionadas a esse tipo de pesquisa, pode-se questionar: O que torna e/ou individualiza o estudo de caso, como opção metodológica, em relação aos outros tipos de estudo? André (1984, p. 2) relata, “acredito que sua característica mais distinta é a ênfase na singularidade, no particular. Isso implica que o objeto de estudo seja examinado [...] numa realidade multidimensional e historicamente situada”. O “caso” deve ser examinado a partir do reconhecimento de sua unicidade diante da realidade exposta por múltiplas dimensões que apresenta uma relação constitutiva com o tempo e o espaço que o objeto se situa.

Mas, como podem ser classificados os tipos de estudo de caso? Distintas formas podem ser observadas nas obras bibliográficas que tratam do tema.

Para André (2005) o estudo de caso pode ser reconhecido e agrupado em: etnográfico – estudo realizado da forma descritivo-interpretativa a partir da observação densa do “caso”; avaliativo – que traz em si o objetivo, intenção ou propósito de estudar e avaliar um “caso” ou conjunto de “casos”; educacional – quando a preocupação da pesquisa está relacionada com a ação educativa; e ação – é quando o objetivo do estudo está diretamente relacionado com a intenção de contribuir para o desenvolvimento do caso por meio da retroalimentação. Já Yin (2005) define como sendo único e múltiplo.

Vale ressaltar que o sucesso da pesquisa do tipo estudo de caso perpassa pela escolha rígida do problema de pesquisa, da definição de suas questões e objetivo, da relevância do estudo, do rigor e qualidade obtida em seu relato. O pesquisador também exerce papel fundamental na construção desse sucesso quando assume uma posição crítica e criativa capaz de descrever, interpretar, explicar e salientar as evidências que lhe foram apresentadas.

Além disso, e segundo André (2005) a capacidade heurística e a ética, também representam contribuições à pesquisa do tipo estudo de caso. A primeira permite fazer descobertas a partir das circunstâncias, ou seja, de particularidades que acompanham o “caso” que o constitui e caracteriza seu estado atual e não uma verdade verificável por meio de modelos matemáticos. A dimensão ética por sua vez é entendida como a ciência da moral e corresponde em deixar explícito os critérios adotados na elaboração da pesquisa, no tratamento dos sujeitos, na análise e interpretação dos dados e nos descarte daqueles que não foram pertinentes à pesquisa.

Contudo, quais são as etapas para a realização de uma pesquisa que utiliza o estudo de caso como opção metodológica? André (2005) identifica que um processo investigativo materializado por meio do estudo de caso efetiva-se em três fases distintas: fase exploratória - momento em que o pesquisador delimitará o “caso”, o problema, as questões norteadoras, o aporte teórico, identificará os sujeitos, definirá os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados; fase da coleta de dados – por meio dos instrumentos de pesquisa que buscam levantar e obter informações referentes ao “caso”; fase de análise dos dados e elaboração do relatório final – surge do exercício de interpretação intensiva e minuciosa de cada elemento obtido e de suas inter-relações com os aportes teóricos e por derradeiro necessitará, o pesquisador, de estruturar o relatório final de maneira que contribua para compreensão do “caso” e desfecho

do trabalho além de oferecer rigor, qualidade e de possibilitar a construção de novos conhecimentos por outros estudiosos e leitores.

Para se organizar e redigir o relatório final do estudo de caso, proposto na investigação educacional e para que cumpra seu papel na construção e difusão do saber, é necessário considerar o destinatário para quem se escreve (YIN, 2005). É sabido que nessa opção metodológica o conjunto de possíveis públicos tem maior representatividade que nos demais tipos de pesquisa conhecidos e é compreendido por acadêmicos de diversas áreas, instituições de financiamento e fomento a pesquisa, autores que se dedicam ao estudo e discussões dessa metodologia, as bancas examinadoras dos cursos de pós-graduação, críticos do estudo de caso, profissionais em geral, entre outros.

Segundo Yin (2005) um estudo de caso para ser considerado completo deve apresentar algumas características, a saber: – proporcionar de maneira perfeitamente clara e objetiva as características e qualidades que difere o “caso” do contexto em que se insere; – expor que o pesquisador dispensou excessivo esforço para coletar evidências e dados relevantes à pesquisa; – uma investigação não estará completa se o estudo terminou porque o pesquisador enfrentou situações adversas à pesquisa ou ainda excedeu o tempo.

O estudo de caso inserido nas pesquisas educacionais anseia representar um fenômeno em acontecimento e o faz por meio de apresentações que não privilegiam um modelo único ou de padrão determinado pela academia. Essa metodologia permite o uso de outros mecanismos que possibilitam a reprodução do “caso” a partir de formas similares as que as pessoas utilizam para compreender a vida e determinadas ações sociais que o cercam. Realça-se ainda a importância de submergir no estudo do contexto em que o objeto em estudo se insere para que sejam analisadas todas as variáveis que o envolve e sua interação com o meio em que pertence. Por fim, deve permitir a ocorrência de interpretações alternativas e generalizações naturalísticas, por outros pesquisadores, que admitam a assimilação e aplicação da pesquisa e dos resultados apresentados a outros fenômenos em estudo (ANDRÉ, 1984).

É pertinente ressaltar que a pesquisa do tipo estudo de caso, quando aplicada à investigação de cunho educacional, possibilita ao pesquisador, visualizar e reconhecer com zelo os problemas que possam existir no ambiente escolar que sejam de ordem prática ou ainda questões que emergem do dia a

dia. O “caso” pode ser referente à determinada situação que contrafaz o excelente desempenho e sucesso acadêmico como: - de um estudante; - de um grupo de alunos; - de um professor; - de um grupo de docentes ou; - retratar ambas as situações mencionadas, desde que, considere seu contexto e suas múltiplas dimensões para alcançar rigor e qualidade na condução da pesquisa, elaboração de relatório e exposição dos resultados apresentados.

Em outro momento de reflexão, André (2005) afirma que inúmeros pesquisadores apresentam estudos precisos, de proporções diminuídas da realidade e que pouco explora o “caso”. Eles utilizam-se de instrumentos de coleta de dados e fornecem dados empíricos, no entanto, não exploram suficientemente esses dados especialmente no que se refere às relações existentes com o contexto em que se apresenta o objeto em estudo e dos significados conferidos pelos sujeitos envolvidos. Sendo assim, não atendem aos princípios da abordagem qualitativa e devem ser nomeados como *estudos de um caso* ou aproximação da metodologia do estudo de caso e não pesquisa do tipo estudo de caso.

Todas as ponderações apresentadas podem contribuir para que os estudiosos e futuros pesquisadores executem com maior cautela as investigações propostas em educação. Prontamente examina-se que o estudo de caso é uma opção metodológica consolidada para as pesquisas educacional, uma vez que, ao investigar situações particulares, se mostra eficiência na busca de características, do contexto e de particularidades do “caso” que se fazem necessários para a composição, análise e interpretação de dados referente ao problema que se propõe investigar. Por fim, esse tipo de pesquisa, permite também que o pesquisador interaja, articule e combine sua pesquisa com outros tipos de metodologias o que possibilita o enriquecimento na construção, desenvolvimento e divulgação de saberes.

Alves-Mazotti chama a atenção para uma possibilidade em se tratando de pesquisas que são erroneamente identificadas como estudo de caso. Diz a autora que

Refletindo uma visão equivocada sobre a natureza desse tipo de pesquisa, esses estudos são assim chamados por seus autores pelo simples fato de serem desenvolvidos em apenas uma unidade (uma escola, uma turma) ou por incluírem um número muito reduzido de sujeitos. Frequentemente, o autor apenas aplica um questionário ou faz entrevistas em uma escola, sem explicitar por que aquela

escola e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma. Ou seja, a escola ou a turma escolhida não é um “caso”, não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. Em consequência, a interpretação desses dados é superficial, sem recurso ao contexto e à história. (ALVES-MAZOTTI, 2006, p. 639-640).

Esse problema pode ser motivado por imprecisões na literatura sobre esse tipo de pesquisa. O maior deles é a declaração de que os estudos de caso são um tipo de investigação mais fácil, pelo fato de estudar uma ou poucas unidades. Essa ideia, segundo Alves-Mazotti, foi difundida por Bogdan e Biklen (1994, p.89) que sugerem aos principiantes na investigação científica que primeiro realizem de estudos de caso por “serem mais fáceis de realizar”. Tal declaração ignora a complexidade e os embaraços desse tipo de estudo. Desse pensamento, infere-se a necessidade de um estudo aprofundado da literatura sobre a metodologia escolhida e a análise de relatos de pesquisas análogas à opção do pesquisador.

## O estudo de caso nas produções do Centro-Oeste/Brasil

Primeiramente, considera-se relevante dizer ao leitor o interesse que os estudos relacionados ao professor têm despertado nos pesquisadores do Centro-Oeste. Inúmeras publicações dos integrantes da Rede de Pesquisadores(as) sobre professores no Centro-Oeste – REDECENTRO explicitam esse empenho nas análises de investigações regionais, como é possível ler em Abreu-Bernardes (2011), Souza e Magalhães (2011) e Abreu-Bernardes, Silva e Silva (2012), dentre outros.

Reitera-se que os dados aqui apresentados referem-se às escolhas metodológicas desses pesquisadores que tiveram o professor como foco em seus estudos, e mais especificamente, os que optaram pelo estudo de caso. Como no decorrer das discussões sobre o referencial teórico-metodológico identificaram-se reflexões sobre as aproximações a esse tipo de pesquisa, e como os dados coletados também expressavam essa realidade, optou-se por apresentar os números relacionados ao uso exclusivo do estudo de caso, suas aproximações e seu emprego associado a outros tipos de investigação. Nesse intuito, analisaram-se apenas 47 produções. Do conjunto de 131 trabalhos localizados, foram descartados 84 escritos, nos quais foram identificadas outras opções temáticas, como é apresentado na Tabela 1.



**Tabela 1-** O estudo de caso e outros tipos de pesquisa nas produções do Centro-Oeste, período 2006-2007.

CLASSIFICAÇÃO	NÚMERO DE PRODUÇÕES POR INSTITUIÇÃO						
	Inst. 01	Inst. 02	Inst. 03	Inst. 04	Inst. 05	Inst. 06	Total
Estudo de caso	05	04	02	03	12	11	37
Estudo de caso e outro tipo de pesquisa	-	04	-	-	-	02	06
Aproximação: Estudo de caso	-	03	-	-	-	-	03
Aproximação: Estudo de caso e outro tipo de pesquisa	-	01	-	-	-	-	01
Outros tipos de pesquisa	08	03	25	35	05	08	84
<b>Total</b>							131

Fonte: Banco de Dados da REDECENTRO (2012).

Se o processo metodológico que utiliza ou que se aproxima do estudo de caso abrange 62% das produções analisadas, essa realidade não se repete quando se observa cada instituição. Cada campo educacional traz a sua peculiaridade. Enquanto na Inst. 05 se encontra o maior interesse pelos estudos de caso, na Instituição 03 apenas dois pesquisadores se interessaram por essa temática.

Em trabalho anterior, Abreu-Bernardes e Costa (2011, p. 120) comentam a eleição do tema em uma investigação, com aporte em Bourdieu (2004, p. 34). Por analogia, o mesmo raciocínio pode ser aplicado à opção metodológica em discussão neste texto. Essa escolha:

passa pela análise dos desejos e perguntas subjetivas do investigador, e do mesmo modo, responde ao campo científico, ao campo social, ao campo educacional, enfim ao que Bourdieu chama “a pluralidade dos mundos” em que o investigador se insere. [...]. O campo é o espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, espaço esse com uma dinâmica que obedece a leis próprias, alentada pelas alterações sucedidas em seu interior, onde o que mobiliza é o constante empenho em ser bem-sucedido nas relações constituídas entre os seus membros, seja no nível dos agentes, seja no nível das estruturas.

A formação de ideias é tributária de seu contexto de produção. Assim, o pós-graduando faz sua escolha inserido em um campo com valores, fatos, ob-

jetos, tensões, disputas e interesses específicos, que na universidade se traduzem em linha de pesquisa do orientador, grupos de pesquisa existentes, área de concentração, critérios e instrumentos de avaliação da CAPES e do curso, bibliografia a que é apresentado e novas experiências em eventos e no próprio Programa. A esse contexto acadêmico soma-se a realidade de seu local de trabalho, geralmente uma escola, em que ele reconhece necessidades, apelos e exigências (ABREU-BERNARDES E COSTA, 2011, p. 121).

Quais os indicadores que levaram os autores deste texto a caracterizar como estudo de caso o processo de construção das 47 pesquisas? Baseados em estudos sobre a pesquisa em educação, e particularmente sobre estudo de caso, os pesquisadores da REDECENTRO elegeram alguns indicadores. Considerando que a Ficha de Análise construída a partir de então pelos integrantes da Rede não tem a pretensão de abarcar todas as possibilidades de uma metodologia entendida como estudo de caso, apresentam-se como esses indicadores foram reconhecidos.

O que as análises das produções revelam é o predomínio do uso de várias fontes de informação. Nas produções onde o processo investigativo foi relatado de modo detalhado, verifica-se que esses pesquisadores do Centro-Oeste adotam uma estratégia de triangulação voltando-se para a coleta de dados que são obtidos em ocasiões, circunstâncias e por pessoas diversas, os quais, ao final, deverão ser confrontados, como afirma André (2005). É o que expressa a Tabela 2.

**Tabela 2-** Os indicadores de um estudo de caso na análise das produções do Centro-Oeste, período 2006-2007.

INDICADORES DO TIPO ESTUDO DE CASO	NÚMERO DE PRODUÇÕES POR INSTITUIÇÃO						
	Inst. 01	Inst. 02	Inst. 03	Inst. 04	Inst. 05	Inst. 06	Total
1. O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no estudo.	05	08	-	02	12	08	35

2. A apreensão do objeto é mais completa por levar em conta na interpretação o contexto em que ele se situa.	05	06	02	02	10	12	37
3. O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema focalizando-o como um todo.	05	03	02	02	11	09	32
4. Os dados são coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes (triangulação).	05	09	01	02	12	12	41
5. O pesquisador apresenta os vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo.	04	05	-	01	11	11	32
6. Tem por objeto uma unidade, que pode ser um grupo de pessoas, uma instituição, um fato cultural, dentre outros.	05	12	02	-	11	10	40

**Fonte:** Banco de Dados da REDECENTRO (2012).

As análises revelam outros indicadores com ocorrência próxima quanto ao número de vezes em que foram identificados. Todas as características elencadas foram observadas, considerando-se que a referência é sempre as teses e dissertações que explicitam seu processo de construção da pesquisa. A identificação desses indicadores demonstra maior aproximação ao que se entende por estudo de caso na educação, pois valer-se apenas da diversificação de momentos, situações e informantes não é suficiente para a realização desse tipo de pesquisa, segundo seus teóricos e pesquisadores.

Outro aspecto importante na análise das produções é que haja critérios explícitos para a escolha do caso e que esse seja verdadeiramente um “caso”, isto é, uma conjuntura complexa e/ou perturbadora, cuja relevância avalize o empenho de compreensão. Essa dimensão merecerá um estudo posterior mais aprofundado dos autores deste artigo.

Que procedimentos deram suporte aos estudos de caso? Na tabela 3 apresenta-se o elenco identificado.

**Tabela 3-** Procedimentos de pesquisa identificados nos estudos de caso das produções do Centro-Oeste, período 2006-2007.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	NÚMERO DE PRODUÇÕES POR IES						Total
	Inst. 01	Inst. 02	Inst. 03	Inst. 04	Inst. 05	Inst. 06	
Entrevista estruturada	—	03	—	01	03	04	11
Questionário	—	08	—	02	08	07	25
Entrevista semi-estruturada	04	05	02	02	07	08	28
Narrativas	—	02	—	—	—	—	02
Observação	05	07	02	—	04	06	24
Observação participante	—	02	—	—	—	04	06
Análise de documentos	02	06	—	01	11	10	30
História de vida	—	—	—	—	—	—	—
Análise cultural	—	—	—	—	—	—	—
Relatórios	—	03	—	—	—	—	03
Grupo focal	—	—	—	—	01	04	05
Análise de conteúdo	—	02	—	—	01	—	03
Mapeamentos conceituais	—	—	—	—	—	—	—
Análise de fotografia	—	02	01	—	—	—	03
Análise do Discurso	01	—	—	—	—	—	01
Vídeo-gravação	—	04	—	—	—	—	04
Estudos bibliográficos	—	01	—	—	—	—	01
Registro no caderno de campo ou diário de bordo	—	02	—	—	—	04	06
discussões coletivas e avaliação.	—	01	—	—	—	—	01
Entrevista coletiva	—	—	—	—	01	—	01
Participação em encontros de professores	—	—	—	—	01	—	01

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	NÚMERO DE PRODUÇÕES POR IES						
	Inst. 01	Inst. 02	Inst. 03	Inst. 04	Inst. 05	Inst. 06	Total
Redação Temática	—	—	—	—	01	—	01
Grupo de Discussão	—	—	—	—	—	01	01

Fonte: Banco de Dados, REDECENTRO (2012).

Observa-se um elenco muito variado de procedimentos, o que anuncia o envolvimento dos pesquisadores na escolha da melhor metodologia para o seu estudo. Mas há que se ressaltar igualmente que procedimentos tradicionais como análise de documentos e entrevista semi-estruturada aparecem em maior número de produções. Do mesmo modo, o questionário e a observação são bastante utilizados. Outros procedimentos, apesar de variados e numerosos ainda são escolhidos de modo tímido pelos estudiosos do Centro-Oeste.

Em relação ao referencial teórico, chama a atenção o fato de que apenas 39 produções das 131 analisadas o referencial em relação ao tipo de pesquisa escolhido foi citado, e em somente 26 trabalhos foi possível identificar os autores que embasaram a escolha e a aplicação dos procedimentos.

Para uma primeira observação sobre os autores a quem os pesquisadores recorrem para fundamentar os seus estudos, apresentam-se aqueles cujas obras fundamentaram pelo menos duas das produções analisadas (tabela 4).

**Tabela 4:** Referencial teórico-metodológico mais utilizado nas produções que optaram pelo estudo de caso no Centro-Oeste, 2006-2007.

AUTORES	TÍTULO DAS OBRAS	Frequência	
		por livro	por autor
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Etnografia da prática escolar.	08	35
	Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.	02	
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Menga Lüdke	O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.	03	
	Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.	22	

AUTORES	TÍTULO DAS OBRAS	Frequência	
		por livro	por autor
Alda Judith Alves Mazzoti	O método nas ciências sociais. <i>In</i> : O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.	10	10
Maria Cecília de Souza Minayo	O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.	03 07	10
Fernando Luís González Rey	Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.	02 06	08
Bernadete Gatti	Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. A construção da pesquisa em Educação no Brasil.	04 02	06
Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen	Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.	05	05
Laurence Bardin	Análise de conteúdo.	03	03
Maria Laura Puglisi Barbosa Franco	Análise de conteúdo.	02	02
Antônio Carlos Gil	Métodos e técnicas de pesquisa social.	04	04
Fernando Luís González Rey	Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios.	02 06	08
Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi	Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório.	02	02
Melania Moroz e Mônica Helena Tieppo Alves Gianfaldoni	O processo de pesquisa: iniciação.	03	03
Augusto Nivaldo Silva Trivinos	Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.	04	04
Heraldo Marelim Vianna	Pesquisa em educação: a observação.	02	02
<b>Total</b>		102	

Fonte: Banco de Dados da REDECENTRO, 2012.

Em relação a esses referenciais, identifica-se a predominância da leitura das obras de Marli André em seu “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas” (1986), (originária de seu trabalho de livre docência e complementada e aplicada em várias pesquisas posteriores. É a escritora mais lida dentre outros autores que fundamentaram as metodologias dos pesquisadores do Centro-Oeste. Marli André é professora no programa de pós-graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e publica sobre pesquisa em Educação desde 1978. É, portanto, muito conhecida no meio acadêmico não apenas pela sua numerosa produção sobre pesquisa educacional, como igualmente pela sua participação nos grandes eventos de educação.

Nota-se que o livro “Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional” (2005), onde a autora trata exclusivamente do tema que dá título à obra, é o menos consultado pelos pesquisadores. A busca de fundamentação abrange predominantemente escritos sobre a pesquisa de um modo geral, e das 102 indicações do referencial utilizado, 44 discutem a pesquisa em educação. Daí constata-se a tendência em buscar fora da área da educação o referencial para as pesquisas. A publicação nessa área é insuficiente? Não atende as necessidades de aporte teórico dos investigadores? São questões a responder. Além disso, considere-se a influência que os orientadores e os grupos e linhas de pesquisa em cada Programa exerce sobre a produção dos mestrands e doutorands, o que leva à outra questão: como é escolhido o referencial teórico-metodológico em cada estudo realizado.

O que se indaga aqui é a tendência constatada, não a adequação do referencial utilizado de outras áreas. Por si só, esse fato já anuncia que os diferentes campos dialogam, interagem, o que também é desejável.

## Considerações finais

São habituais os questionamentos ao uso do estudo de caso. As objeções referem-se primeiramente ao que se considera um modo pouco rigoroso de investigação porque o caso não tem um embasamento amostral suficiente ou não proporciona base para generalizações. Uma segunda restrição refere-se à confiança excessiva às evidências iniciais e no envolvimento com a situação, o pesquisador considerar-se, de modo equivocado, possuidor de muitas certezas

e, com isso, afastar-se de um processo investigativo mais rigoroso. A confiabilidade do estudo está relacionada ao rigor que se aplica. Para isso, é necessário que o investigador tenha bem claro o alcance de sua opção metodológica e não pretender fazer generalizações indevidas. Segundo, recorrer de modo constante e denso, à literatura sobre o estudo de caso e igualmente aos relatos do seu uso, facilmente encontrados nas teses defendidas nos Programas brasileiros e do exterior, além dos trabalhos divulgados nos eventos científicos, como nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa – ANPEd. Atentar, desse modo, às experiências bem sucedidas de utilização desse tipo de pesquisa, os critérios empregados para seleção dos casos e dos procedimentos de investigação, o papel do pesquisador, as etapas cumpridas, a flexibilidade no processo e a clareza da fundamentação epistemológica, dentre outros.

Ao constatar-se que na maioria das produções analisadas a explicitação do referencial de aporte não foi realizada, isso pode indicar apenas uma omissão, mas é possível igualmente pensar a possibilidade de “estudos de um caso”, “aproximações ao estudo de caso” e não propriamente “estudos de caso”, como os próprios autores citados nos trabalhos analisados o afirmam. O que, ainda assim é relevante, pois expressa uma tendência de relatar as etapas de construção do conhecimento que a realização da pesquisa possibilitou.

---

**Resumo:** O estudo de caso tem sido opção crescente na investigação em educação, como é possível verificar nas produções acadêmicas sobre o professor na Região Centro-Oeste, período 2006-2007. O estudo de caso constitui uma opção metodológica que se adapta bem a diversas situações da pesquisa educacional, contribuindo para a construção de saberes sobre o campo pedagógico. É a alternativa metodológica mais desenvolvida no desenvolvimento dos processos investigativos na Região Centro-Oeste; entretanto recomenda-se que os autores busquem apropriação teórica da sua utilização na busca de resultados relevantes.

**Palavras-chave:** Pesquisa em educação. Estudo de caso. Professor.

**Abstract:** The case study has been growing option in education research, as can be seen in productions about the academic teacher in the Midwest Region, 2006-2007. The case study is a methodological approach that adapts well to different situations of educational research, contributing to the construction of knowledge about the educational field. It is the most developed alternative methodology in the development of research processes in the Midwest Region, however it is recommended that the authors seek theoretical appropriation of its use in finding relevant results.

**Keywords:** Research in education. Case Study. Professor.



## Referências

ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu; COSTA, Gisele Naves de Oliveira. Temas estudados nas pesquisas sobre o professor. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. p. 18-28.

\_\_\_\_\_. A poíesis do professor-filósofo. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.) *Professores e professoras – formação: poíesis e práxis*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

\_\_\_\_\_; SILVA, Suemi Hamada Morais; SILVA, Elen Clar Ferreira da. Estudos acadêmicos sobre o professor: um recorte na produção da Região Centro-Oeste. *Educação Unisinos* v. v. 16, n. 2, 2012. No prelo.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*. n. 49, p. 51 – 54, maio 1984.

\_\_\_\_\_; LUDKE, Hermengarda Alves. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EDU, 2000.

\_\_\_\_\_. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BOGDAN, Robert Staszewski; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre Félix. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MELO, Geovana Ferreira, SILVEIRA, Marly de Jesus; ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu. A “pesquisa da pesquisa”: o que dizem as dissertações do Centro-Oeste brasileiro sobre o tema professor. In: CARVALHO, Carlos Henrique. *Desafios da produção e da divulgação do conhecimento*. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 1.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

YIN, Robert. *Case Study Research: Design and Methods*. 2 ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

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

Recebido em 15/09/2012

Aprovado em 15/10/2012

# Um Estudo sobre os Temas Encontrados nas Dissertações e Teses do Centro-Oeste Brasileiro

*A Study on Themes Found in Dissertations and Thesis of Midwest Brazilian*

---

**Alda Maria do Nascimento Osorio**, Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus Marília. Professora no curso de Pedagogia e dá Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É membro da Redecentro, e do Observatório Internacional da Profissão Docente – OBIPD.

E-mail: alda.osorio@ufms.br

**Marisa Lomônaco de Paula Naves**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação / FACED da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. É membro da Redecentro. E membro do Observatório Internacional da Profissão Docente – OBIPD.

E-mail: mlpnaves@ufu.br

Este estudo apresenta resultados de uma pesquisa, em andamento, sobre a produção acadêmica na região centro-oeste do Brasil. A pesquisa é intitulada *A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste* e envolve pesquisadores de sete Instituições de Ensino Superior: Universidade de Brasília/UnB, Universidade Federal de Goiás/UFMG, Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Universidade Federal do Tocantins/UFT, Universidade de Uberaba/UNIUBE e Universidade Federal de Uberlândia/UFU<sup>1</sup>. Estudam-se as disser-

---

<sup>1</sup> Para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, na área da Educação, a região centro-oeste é definida por critérios que aproximam as cidades e as instituições conforme o perfil socioeconômico e cultural. Tal agrupamento, portanto, não se equipara ao

tações, defendidas entre 1999 e 2009 nos respectivos Programas e cujo objeto de estudo é o professor - sua formação, profissionalização e prática. No atual momento, nossos esforços estão dirigidos para a consolidação dos dados relativos aos anos de 2006 e 2007.

A equipe de pesquisadores trabalha de modo coordenado. Todos, em cada IES, seguem o mesmo cronograma, orientações e planejamento para o desenvolvimento da pesquisa, realizando, juntos, um movimento sincronizado, cuja intenção é a de promover a interlocução qualificada e a articulação das ações. O caráter cooperativo e interinstitucional que marca essa investigação permite, assim, agregar os esforços dos pesquisadores vinculados aos respectivos Programas de Pós-Graduação em Educação na elaboração de sínteses sobre as características da produção acadêmica do centro-oeste brasileiro. Esse tipo de empreendimento, além de propiciar a elaboração do panorama da situação da pesquisa educacional na região, fortalece os Programas de Pós-Graduação em Educação, fomentando o diálogo acadêmico, a troca de experiências, as interlocuções teóricas e o aprendizado mútuo.

A presente proposta, que integra uma segunda fase do trabalho de análise da produção acadêmica no centro-oeste brasileiro, abarca o período entre 2006 e 2007 nos Programas de Pós-graduação da região. Numa primeira fase, o exame incidiu sobre as dissertações e teses defendidas entre 1999 e 2005, e cujos resultados foram divulgados no livro organizado por Souza e Magalhães (2011). Nesse livro, Souza et al (2011, p. 19) os autores expressam bem o sentido dessa investigação:

A Pesquisa Interinstitucional sobre Professores(as) procura, nesse caminho, dar respostas à questão sugerida há mais de duas décadas por outros pesquisadores, qual seja: se e como a atual produção acadêmica sobre este tema está contribuindo para o avanço do conhecimento científico e para a melhoria dos processos e das práticas educacionais.

As análises recaem sobre os temas e objetivos das dissertações e teses, as bases teóricas e metodológicas utilizadas pelos pesquisadores e ainda so-

---

agrupamento geopolítico dos estados brasileiros. Assim, no âmbito da CAPES, os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e da Universidade de Uberaba, ambos em Minas Gerais, integram a região centro-oeste na composição da área da educação.

bre o ideário pedagógico que os orientam e fundamentam na reflexão sobre o processo educacional. Assim, ao explicitar as características da produção acadêmica na região do centro-oeste brasileiro, pretende-se, pois, favorecer a reflexão sobre o processo de formação de novos pesquisadores e contribuir para o aprimoramento da pesquisa nessa área do conhecimento.

Enfim, um estudo sobre as características da pesquisa em educação, que nos leva a analisar diferentes aspectos que compõem a natureza do trabalho investigativo, além de possibilitar a identificação de suas forças e de fragilidades, conduz a uma ampla aprendizagem sobre os processos de uma investigação científica rigorosa, bem como a relevância de seus resultados, já que nos obriga ao estudo e à reflexão que orientam e reorientam o pensamento para compreensão e acolhida de diferentes modos de abordar e analisar o fenômeno educacional.

Dentre os indicadores que compõem o conjunto das qualidades da pesquisa sobre professores na região central do Brasil, evidenciamos, neste estudo, os temas. Pareceu-nos relevante encontrar respostas para a seguinte questão: é possível encontrar uma tendência temática na produção acadêmica sobre o professor, emanada dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região centro-oeste do Brasil? Em outros termos: que temas predominam nos estudos sobre o professor e de que modo são abordados?

## **A importância de estudos sobre a produção acadêmica no campo educacional**

Desde os anos de 1980, as pesquisas educacionais que tratam do professor tornaram-se abundantes. Há, hoje, uma quantidade de estudos que destacam a prática pedagógica e os processos de formação de professores. Há também estudos sobre a identidade docente e sobre os caminhos da profissionalização. A vida, as condições de trabalho, a saúde, as práticas, a formação de professores, em diferentes níveis escolares, são avistados, desde então, como questões importantes para a investigação científica.

Além de variações nos temas, nos problemas e indagações os estudos que envolvem o docente vêm, também sendo, assim, desenvolvidos sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, evidenciando aspectos de uma

problemática que, até então, eram deixados de lado pelas tradicionais pesquisas de cunho positivista. Os estudos pioneiros de Bernard CHARLOT, Antonio NÓVOA, José Gimeno SACRISTÁN, Donald SCHÖN, Kenneth ZEICHNER, dentre outros realizados na América do Norte, Espanha, França e Portugal encontraram grande repercussão no Brasil, e têm inspirado nossos pesquisadores na busca de enfoques e paradigmas que coloquem em evidência a prática pedagógica, os saberes, o cotidiano ou a profissão docente. Não há dúvidas de que a diversidade de temas, problemas e de enfoques metodológicos presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional constitui campo fértil para o aprofundamento das análises que envolvem o professor. Para Tardif (2000, p. 12.),

O crescimento substancial da pesquisa sobre o conhecimento dos professores vem acompanhado também de uma grande diversificação qualitativa, tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência.

Nessa mesma direção André (1999) e Gatti (1992) identificaram que mudanças significativas ocorreram nas temáticas das pesquisas educacionais realizadas no Brasil e observaram também que os fundamentos de uma concepção tradicional de educação, não mais aclaram as inquietações dos investigadores que, cada vez mais, procuram evidenciar a dinâmica e a complexidade do processo educativo. Essa tentativa de aproximação, sem dúvida, orienta um olhar diferente para a problemática educacional e, especificamente, para as questões relacionadas ao professor que, desde meados do século XX, passou a estudado como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades.

Mas embora enriquecida com temas e tramas<sup>2</sup> novos a pesquisa na área a educação no Brasil é muito jovem e inspira ainda cuidados e, com essa preocupação, as autoras nos instruem um pouco mais. André (2001) questiona o rigor e qualidade da pesquisa educacional e ressalta uma tendência ao pragmatismo e a desvalorização da teoria, e Gatti (2002) refere-se às fragilidades percebidas nas problemáticas e na articulação teórico-metodológica das pesquisas.

Kuenzer e Morais (2005) também expõem uma compreensão crítica sobre a produção acadêmica na área da Educação. Para fundamentarem a dis-

---

<sup>2</sup> Alusão ao artigo de Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes intitulado *Temas e tramas na pós-graduação em educação*, publicado em 2005.

cussão, evidenciam as condições de origem e as circunstâncias que produziram algumas inflexões no desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil. Explicam que, por um processo positivo de indução feita pela CAPES<sup>3</sup>, a Pós-Graduação e a pesquisa científica no Brasil encontraram, de fato, um efetivo caminho expansão, institucionalização e consolidação, mas que reverses dessa política, tais como a exacerbação quantitativista da produção acadêmica e o aligeiramento dos cursos de mestrado e doutorado, provocaram indagações sobre o tipo de conhecimento produzido no interior dos Programas e mesmo sobre a compreensão de pesquisa que neles prevalece. As autoras apontam algumas tendências que anunciam fragilidades na produção acadêmica emanada dos programas de Pós-Graduação em Educação: a incidência de certo sincretismo teórico e metodológico, a falta de diálogo com pesquisas já publicadas, um tipo de isolamento científico que não contribui para a compreensão dos fenômenos educacionais em sua concretude e complexidade e não proporciona uma consistência do objeto de estudo – a educação – como campo específico do conhecimento científico.

Sacristan (2002), do mesmo modo, considera que muitas pesquisas no campo educacional carecem ainda de uma perspectiva de totalidade, já que por vezes se limitam a estudos de situações micro, casos particulares ou isolados, que, por vezes, redundam em análises parciais e enviesadas, desestruturadas ou descontextualizadas, sem que a essência dos problemas seja focalizada.

Num estudo em que Larocca, Rosso e Souza (2005, p.130) analisam a formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação, é possível depreender um dos mais instigantes desafios para os Programas de Pós-Graduação: a pesquisa sobre suas próprias produções científicas. Os autores assim se posicionam:

Se a busca de relevância e maior rigor no processo de pesquisa é também uma meta política (...), os programas de pós-graduação devem abrir espaços para realizar pesquisas meta analíticas de suas produções, contribuindo assim para gerar conhecimentos mais confiáveis na área da Educação.

Ainda, conforme os autores, a relevância dos estudos avaliativos como esses está no fato de que eles permitem a crítica (e a autocrítica) em relação ao conhecimento, pois evidenciam seus aspectos positivos e/ou negativos. Conforme eles mesmos explicam (op. cit., p. 119), esse tipo de investigação contri-

---

<sup>3</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

bui “significativamente para apontar focos, núcleos temáticos, referenciais teóricos, meios, recursos e processos adotados na produção do conhecimento”, permitindo a apreciação do conhecimento produzido, seja pela detecção de entraves ou de forças favoráveis ao seu desenvolvimento.

Vale ressaltar, por fim, que os estudos referenciados acima, em meio a tantos outros como os de Warde (1990), Brzezinski e Garrido (2001) e Alves-Mazzotti (2001) expressam preocupações com a qualidade das pesquisas, em particular, na área da Educação. Eles apontam algumas características das investigações educacionais, obviamente com o intuito de contribuir para o seu aprimoramento e, é nessa perspectiva que entendemos serem importantes e necessários.

O presente estudo da produção acadêmica sobre o professor, realizada no centro-oeste brasileiro, representa, assim, o debruçar-se sobre um importante indicador de qualidade da pesquisa educacional. Contudo, a avaliação qualitativa não é uma tarefa fácil nem pode ser realizada com rapidez, pois exige a leitura crítica dos trabalhos desenvolvidos. Nessa perspectiva, o exame cuidadoso e contextualizado das dissertações e teses nos leva a uma constante aproximação desse objeto de estudo.

## O Percurso da Investigação

Estudos que incidem sobre a produção acadêmica em determinado campo científico vêm ocorrendo com certa frequência nas universidades e podem ser caracterizados como meta análise. No Brasil, conforme explicitamos antes, tais estudos têm sido aplicados ao campo educacional e vêm proporcionando importantes avaliações que orientam a definição de políticas de formação de pesquisadores e de fomento à pesquisa na área. Esse tipo de estudo é desenvolvido a partir de um processo sistemático de exame do conjunto dos trabalhos identificados num determinado campo temático ou período de tempo, com o intuito de explicar o contexto de um fenômeno. Pode-se dizer que seja uma espécie de revisão de literatura, pois se realiza pela leitura cuidadosa de diversos estudos que se aproximam, conforme os objetivos do investigador. Difere, contudo, da usual revisão bibliográfica, presente nos trabalhos acadêmicos, porque nas pesquisas meta analíticas as técnicas quantitativas assumem lugar de destaque e buscam a identificação, seleção e particularmente, ava-

liação dos estudos, ou seja, a meta análise visa a uma reflexão crítica sobre os estudos considerados. Como explica Luiz (2002, p. 410) “a meta-análise é uma análise de análises”, que foi associada aos métodos quantitativos, pois,

[...] para se configurar uma meta análise não basta que se analisem qualitativamente os resultados de trabalhos anteriores, como em uma revisão, pois é imprescindível uma nova análise estatística dos dados ou resultados reunidos para que o processo receba essa designação.

Trata-se, portanto, de um exame planejado de busca de respostas a questões muito específicas e que utiliza a quantificação estatística como forma de integrar os estudos considerados, cuidando-se de evitar vieses ou tendenciosidade nas análises.

Com esse entendimento, a pesquisa tem por objetivo analisar, na produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste, elementos constitutivos do processo de pesquisar na área educacional, especificamente quando tal produção recaia sobre questões que tratam do professor. Pretende-se, enfim, que os dados reunidos possam compor não apenas um quadro parcial da situação regional, mas que as análises sejam conduzidas de modo evidenciar particularidades da pesquisa educacional produzida no centro-oeste brasileiro.

Como anunciamos antes, nesta etapa da pesquisa, tomamos como referência apenas os anos de 2006 e 2007. Constituímos, então, o *corpus* com o total de 132 trabalhos. As dissertações e teses foram integralmente lidas para que nelas se pudessem identificar os temas estudados, os objetivos propostos, as questões problematizadoras e os fundamentos teóricos e metodológicos que articulam as reflexões dos pesquisadores.

Os dados foram coletados usando-se como instrumento uma *Ficha de Análise* elaborada pela equipe de pesquisadores que, além do resumo e das palavras-chave, proporciona a coleta detalhada de outras informações de interesse. Na ficha há 24 itens e, para cada um deles é solicitada a explicitação de observações por parte do leitor ou a compilação de trechos do trabalho que justifiquem a categoria considerada. E, quatro desses itens ainda se encontram divididos e subitens de forma a proporcionar uma maior compreensão sobre as preocupações, concepções teórico-metodológicas e o modo particular de pensar a educação, a formação docente, a profissionalização do professor, a



prática pedagógica, a escola, o processo de ensino e aprendizagem dos autores dos estudos analisados. Para o preenchimento dessa ficha exige-se, portanto, a leitura integral das dissertações.

Cabe destacar que, no intento de preservar os Programas de Pós-Graduação cujas dissertações e teses são objeto de análise deste estudo, utilizamos, na apresentação de alguns dados, a sigla IES (Instituição de Ensino Superior), seguida de numerais para denominar as instituições participantes deste estudo. Cada Ficha de Análise preenchida recebeu uma numeração específica, de modo a evitar a identificação de origem e autoria da dissertação ou tese analisada.

## O que revelam os estudos analisados

Desde o início do processo de investigação tínhamos clara a preocupação com uma abordagem teórico-metodológica que possibilitasse uma compreensão não somente do que está explícito nas produções acadêmicas analisadas, mas também aquilo que os jovens pesquisadores por meio de seus estudos, expressam em relação às formas de estar no mundo, os lugares sociais, as perspectivas e as possibilidades relacionadas ao “profissional professor”.

Neste trecho do artigo apresentamos, enfim, os resultados que reunimos pela leitura dos trabalhos selecionados. O quadro 1, abaixo, apresenta a totalização do conjunto desses trabalhos, por tipo e nível.

Tipo e Nível dos Trabalhos	Ano 2006	Ano 2007	Total Centro-Oeste
Dissertação/mestrado	65	65	130
Tese/doutorado	0	2	2
Total	65	67	132

### Quadro 1 - Caracterização do *corpus*, por tipo e nível dos trabalhos.

Fonte: REDECENTRO. *A Produção Acadêmica Sobre Professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste*.

Como se pode observar no quadro acima, o conjunto dos estudos analisados é constituído majoritariamente de dissertações. As teses totalizam um número bastante reduzido. Esse é um dado importante que, logo de início, é preciso destacar, pois confirma o caráter ainda jovem dos Programas de Pós-Graduação em Educação na região. Esses Programas iniciaram a implantação de seus cursos de doutorado somente a partir dos anos 2000, fato que explica

o surgimento das primeiras teses defendidas, somente em 2007. A seguir, apresentamos, no Quadro 2, o número total de trabalhos produzidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, alvos desta análise, juntamente com o quantitativo daqueles trabalhos que voltaram seu foco de interesse para o professor.

<b>Anos 2006 e 2007</b>	<b>IES 1</b>	<b>IES 2</b>	<b>IES 3</b>	<b>IES 4</b>	<b>IES 5</b>	<b>IES 6</b>	<b>Total</b>
Total de Trabalhos defendidos	55	39	76	131	47	84	<b>432</b>
Trabalhos com foco no professor	13	15	27	39	17	21	<b>132</b>

**Quadro 2** - Caracterização do *corpus*, por comparação entre o total de trabalhos defendidos e trabalhos com foco no professor, no período 2006-2007.

**Fonte:** REDECENTRO. *A produção Acadêmica Sobre Professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste*.

As informações apresentadas nos quadros 1 e 2 permitem a visualização numérica da produção acadêmica na Pós-Graduação em Educação na região centro-oeste, no período de dois anos. Os números apontam algumas diferenças quantitativas nas produções entre os Programas, revelando que, nesses espaços, a formação de pesquisadores e a produção da pesquisa educacional seguem em ritmo e em volume próprios. Essa diferença na quantidade de trabalhos defendidos não nos impede, contudo, de considerar os Programas de Pós-Graduação em Educação do centro-oeste brasileiro um *locus* promissor de estudos em temas dedicados ao professor e, em decorrência, configurar ali uma espécie de vocação para se tornarem espaços acadêmicos importantes na promoção do diálogo ente pesquisadores que, por meio da troca de informações sobre o que acontece nas salas de aula, nos processos de formação profissional dos professores e nas discussões teóricas, desejem contribuir com a construção de novos saberes sobre o docente e a docência.

A quantidade expressiva de estudos sobre o professor registrada em 2006 e 2007 confirma essa tendência já avistada antes por Abreu-Bernardes e Costa (2011), quando analisaram as dissertações defendidas no período de 1999 a 2005 no interior dos mesmos Programas. Esse fato parece, pois, corroborar a consolidação de um campo temático da pesquisa educacional, pois nenhum outro profissional é tão solicitado a responder às demandas advindas das transformações sociais, como o professor, pois elas sempre recaem na sala de aula e a ele compete encontrar soluções para equacioná-las, o que exige uma prática

consciente, reflexiva, de maneira a definir e saber escolher qual a melhor estratégia utilizar para ensinar seus alunos. A situação possibilita e requer como aponta Pimenta (2008, p.15).

[...] que os pesquisadores adentrem a dialética da realidade social, compreendam a acompanhem a dinâmica do movimento da práxis do sujeito construtor de sua realidade, estejam atentos ao saber produzido na prática social humana e, conseqüentemente, às transformações que tal dinâmica vai produzindo nos sujeitos e nas circunstâncias em transformação.

Em continuidade ao nosso estudo e no intento de responder as indagações enunciadas anteriormente buscamos conhecer e analisar o detalhamento do tema, conforme vem sendo feito pelos pesquisadores autores das dissertações e teses produzidas nos anos de 2006 e 2007, na Pós-Graduação em Educação do centro-oeste brasileiro, assim como, entender por meio de suas palavras recortadas do texto original o porquê da escolha dos mesmos.

Os problemas, objetivos e indagações que os pesquisadores apontaram para justificar o interesse em estudar sobre o professor são os mais diversos possíveis, o que em nosso entendimento revela que os mestrandos e doutorandos, em seu dia a dia profissional, preocupam-se com o sucesso do processo de ensino e aprendizagem; buscam compreender os problemas intrínsecos à educação nos diferentes níveis de ensino e mostram a realidade educacional em seus municípios, na expectativa de mobilizarem os atores envolvidos na formulação de políticas públicas voltadas para a formação de professores e o desenvolvimento do ensino- especialmente o ensino fundamental. Isso pode ser confirmado nos excertos abaixo, retirados de fichas de análises das dissertações consideradas.

Esta dissertação tem por objetivo problematizar a precarização do trabalho docente que se desenvolve no Ensino Superior Privado no Brasil a partir dos anos 1990, discutindo a sua materialização em instituições particulares de Ensino Superior em Uberlândia/MG, nos últimos cinco anos, especialmente em um centro universitário da cidade. (IES 3 - Ficha 29).

[...] nesta pesquisa investigou-se como se realiza a aprendizagem da docência, durante o estágio. O problema gerador da pesquisa que se coloca é: o estágio se constitui em um momento de aprendizagem docente? (IES 2 - Ficha 14)

O objetivo deste estudo foi investigar analisar e compreender se as trabalhadoras de educação infantil elaboram uma identidade política, sob que condições e o que reflete suas ações e posições. A questão da elaboração de uma identidade

política passa pela articulação entre particularidade do trabalho imediato dessas trabalhadoras e o projeto histórico da classe trabalhadora, podendo ter como elemento de mediação a organização político-sindical dos trabalhadores em educação. (IES 5 - Ficha 99).

Esta investigação que se fundamentou na abordagem qualitativa, teve como objetivo analisar a relação entre as trajetórias iniciais de leitura de professoras e a prática dessas professoras como formadoras de alunos leitores. (IES 4 – Ficha 56).

Parece claro que uma atitude reflexiva, ancorada em pressupostos teóricos e no conhecimento da realidade sócio-educacional e das condições de trabalho, de vida profissional e pessoal de professores vai-se constituindo no próprio movimento de construção de significados da atuação docente e de suas várias nuances. A relação dos fatos contextuais, políticos e ou pedagógicos que os autores procuram evidenciar em seus estudos, deixa transparecer uma preocupação com importantes problemas educacionais e com a busca de alternativas. A essência dos excertos acima nos provoca, pois, a trazer uma ideia de Arroyo (2000 p. 34), contida em seu texto sobre *O ambíguo sonho da profissionalização* e nos induz a uma reflexão profunda sobre o ser professor.

No convívio com professoras e professores percebo que há uma preocupação por qualificar-se, por dominar saberes, métodos. Por adequar sua função social aos novos tempos, novos conhecimentos e novas tecnologias. Porém não é por aí que se esgotam as inquietações. Há algo mais fundo em questão: o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora.

Os diferentes interesses individuais dos pesquisadores sobre a figura do professor foram agrupados em três principais categorias temáticas: formação, profissionalização e prática docente. A Tabela 1, abaixo, revela a situação que encontramos, segundo essa categorização..

**Tabela 1** - Temáticas abordadas nas pesquisas.

TEMAS ESTUDADOS	Ano 2006	Ano 2007	Total Centro-Oeste
Formação	13	17	30 (22,7%)
Profissionalização	10	7	17 (12,9%)
Prática Docente	10	12	22 (16,7%)
Temas Conjugados	32	31	63 (47,7%)
Total	65	67	132

Fonte: REDECENTRO. *A Produção Acadêmica Sobre Professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste.*

A maior parcela, ou seja, 47,7% do total dos trabalhos considerados, recaiu sobre o que denominamos de *temas conjugados*. Trata-se da articulação entre dois ou mais temas. Destacamos, portanto, logo de início, as temáticas conjugadas.

**Tabela 2 - Temas Conjugados**

<b>TEMAS CONJUGADOS</b>	Ano 2006	Ano 2007	Total Centro-Oeste
Formação e Prática docente	18	16	34 (54%)
Formação e Profissionalização	3	6	9 ( 14,3%)
Formação, Prática e Profissionalização	7	7	14 (22,2%)
Prática e Profissionalização docente	4	2	6 (9,5%)
<b>Total</b>	32	31	63

**Fonte: REDECENTRO.** *A Produção Acadêmica Sobre Professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste*

Consideramos esta informação muito significativa e reveladora, pois é a característica mais marcante nos trabalhos oriundos de todos os Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste envolvidos nesta pesquisa.

No conjunto das pesquisas que têm como objeto de interesse a articulação de mais de um tema, encontra-se em primeiro lugar a articulação entre os temas Formação e Prática Docente, que atinge um total de trinta e quatro (34) trabalhos, ou 54%, e em seguida, a articulação entre os três temas: Formação, Prática Docente e Profissionalização. Tal constatação nos leva a supor que nossos jovens pesquisadores entendem que uma análise mais realista dos problemas que assolam a escola e suas possíveis soluções, seja possível pela consideração de que a prática, a formação e a profissionalização docentes sejam indissociáveis e que o ato de educar e o ato de aprender estejam amalgamados, perpassados de compromissos políticos, sociais e culturais.

Ao considerarmos as justificativas dos pesquisadores para os temas eleitos em seus trabalhos foi possível, assim, perceber uma preocupação com análises mais integradoras das condições de formação e do trabalho docente, com o contexto escolar e com a complexidade do ato de ensinar.

Na construção da nossa identidade profissional, ou melhor, na identificação do nosso “ser professor”, a ideia de inacabado converge com a concepção da formação profissional baseada no “fazer-se professor” por meio da prática [...] (grifo no original) – (IES 3 – Ficha 50)

Trata-se de uma pesquisa cuja perspectiva se inscreve no campo da subjetividade, enquanto clivagem e que ressalta o assujeitamento do sujeito ao campo simbólico.

Graças a essa perspectiva apresenta uma reflexão quanto a constituição da subjetividade docente considerando-se os aspectos inconscientes que emergem nesse vir-a-ser contínuo e suas implicações no cenário educativo. (IES 6 – Ficha 129)

Embora a questão da identidade não constitua o foco deste estudo, o perpassa tendo em vista que se reflete sobre as formas de organização desses sujeitos durante o curso Mude-TO, melhor dizendo a identificação ou não com a profissão acaba repercutindo em atitudes das alunas-mestres ante os embates que permearam o curso. A identidade profissional foi discutida nesta dissertação considerando-a uma construção coletiva perpassada pelo processo de conferir às pessoas um papel e um status. (IES 5 – Ficha 110)

Com o passar do tempo fui adquirindo mais segurança, inclusive tendo dado aulas a outros estrangeiros que hoje são colegas de trabalho. Isto me motivava ainda mais a estudar e aprofundar meus conhecimentos linguísticos e aprimorar minha prática no ensino da língua. Sem muitas pretensões iniciais, fui adquirindo um 'status' de professora de Espanhol. (IES 1 – Ficha 11)

Ao pensar a escola na atualidade, vemos que o trabalho docente pressupõe o estabelecimento de conexões entre atores, ideias e instrumentos. Esta é a imagem de uma rede conforme expressada por Lévy (2007) e por Castells (2006). Nessa rede, não existe um centro, e pela sua grande mobilidade, todos os sujeitos que compõem o processo educativo podem constituir-se no centro. Nesse caso, o professor, mediador entre o computador e os alunos, estará em evidência, de acordo com a configuração da rede e com sua formação profissional. Entretanto, para manter-se nessa rede, torna-se necessário um ajuste constante nos diferentes cenários da educação, bem como das políticas públicas – elo entre novos atores e novas conexões. (grifo no original) - (IES 2 – Ficha 24)

Não podemos discutir a qualidade da formação de alunos leitores, assim como a qualidade de qualquer outro tipo de ensino, sem falar na formação do professor, muitas vezes considerado culpado pela evasão, repetência e a formação de alunos incapazes de ler de forma competente. (IES 4 – Ficha 56)

Em tais estudos os autores pesquisadores, dedicam-se seja à formação e prática docente, à formação e profissionalização ou à profissionalização e prática docente, tornando clara a preocupação com estudos sobre um profissional envolvido numa teia de fatos e acontecimentos interligados que viabilizam análises mais integradoras dos processos de formação, do trabalho e da condição docente.

Essa relação dialética entre o real e o teórico permite ao pesquisador a compreensão do sujeito concreto, ou seja, o homem inserido em um contexto

histórico social. O conceito de concreto contempla a síntese de muitas determinações e, como tal, é uma totalidade, nesse aspecto o mundo social, em que se vive, só pode ser compreendido em sua totalidade. Essa totalidade é historicamente constituída e implica a compreensão de suas partes, pois nelas podemos identificar toda a estrutura da sociedade capitalista.

Para González Rey (2003, p. 206):

[...] a condição do sujeito individual se define somente dentro do tecido social em que o homem vive, no qual os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro, e que tem de ser compreendido em sua dimensão processual permanente.

Por meio da leitura das *Fichas de Análise*, percebemos também, a vontade dos pesquisadores de se apropriarem de conhecimentos sobre um grupo de profissionais e transformá-los em ponto de partida para a construção de um conhecimento científico, o que se torna um grande desafio na medida em que se propõe a promover a superação das concepções fundadas em epistemologias do senso comum, como é possível verificar nas proposições:

[...] a formação é vista como um processo de desenvolvimento do conhecimento, aliada a prática, (...) identificando-se com o “percurso, trajetória de vidas pessoal e profissional”, acontecendo de maneira indissociável ao desenvolvimento pessoal, associando-se à experiência de vida. (IES 1 – Ficha 3, grifo no original)

A formação dos profissionais da educação tem sido tema de diversas pesquisas e estudos na atualidade. A atenção dada ao tema provém de questões relacionadas à baixa qualidade do sistema escolar brasileiro, às especificidades que cada nível de ensino tem em relação aos seus docentes e, principalmente, a qualificação e profissionalização da carreira docente. (IES 6 – Ficha 116)

A proposta desta pesquisa visa contar a história dos professores de Espanhol que fizeram e ainda fazem história na sua área. É uma aproximação a esse universo docente que exerce seu papel, não necessariamente legitimado por um diploma ou certificação legal. (IES 1 – Ficha – 11)

[...] a mudança na prática pedagógica passa pela aquisição e domínio de saberes, pela identidade do professor enquanto pessoa e profissional e que esses aspectos seriam de suma importância no desenvolvimento da prática pedagógica. (IES 1 – Ficha 5)

Em que pese ser a categoria: *Temas Conjugados* a maior parcela de definição temática nas dissertações e teses que versam sobre o professor no

centro-oeste do Brasil, apresentamos, a seguir, de modo detalhado, as demais categorias temáticas observadas em 2006 e 2007.

A categoria *Formação* do professor está, em nossa ficha de análise, subdividida em: formação inicial e formação continuada. A Tabela 3 apresenta a situação encontrada nesse tema.

**Tabela 3** - Tema Formação.

<b>FORMAÇÃO</b>	Ano 2006	Ano 2007	Total Centro-Oeste
Formação inicial	3	5	8 (26,7%)
Formação Continuada	9	8	17 (56,7%)
Formação inicial e continuada	0	1	1 (3,3%)
Sem especificação	1	3	4 (13,3%)
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>30</b>

**Fonte:** REDECENTRO. *A Produção Acadêmica Sobre Professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste.*

Os dados encontrados no campo temático da formação docente, acompanham o movimento de debates e discussões ocorridos desde o início dos anos de 2000, em relação à formação continuada de professores, pois num total de trinta pesquisas, dezessete, ou 56,7% dos trabalhos abordaram este tema centrando seu foco na formação continuada.

É importante destacar que os jovens pesquisadores discutem sobre formação inicial ou formação continuada, abordando questões de natureza complexa, visto que tanto uma como a outra são concebidas, propostas e justificadas sob diferentes perspectivas e argumentos. Entre eles é possível assinalar: a tentativa do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais de educação em dar uma resposta à sociedade, considerando as mudanças que vêm acontecendo no mundo (exigências da globalização e da evolução tecnológica); a preocupação com a implementação de programas de formação continuada a partir de inovações curriculares com propósitos de melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, em decorrência das exigências da sociedade atual; a individualização das responsabilidades dos professores; a valorização e criação de técnicas eficientes, nas quais a ênfase maior é posta no desenvolvimento de uma gama restrita de competências técnicas para um “fazer docente eficiente”.

Na contra mão das práticas acima enunciadas, Nóvoa (1992, p. 24), ao tratar da formação de professores, destaca que ela “[...] pode desempenhar



um papel importante na configuração de uma «nova» profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio da escola.” (grifo no original)

No mesmo sentido e em consonância com o pensamento dos pesquisadores cujos estudos fazem parte desse texto, Freitas (2004, p. 112), referindo-se a valorização da profissionalização do educador enfatiza:

A formação contínua constitui processo privilegiado de interface das instituições formadoras com o profissional em exercício, permitindo o tratamento dos aspectos teóricos epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de produção de conhecimentos construídos no trabalho docente, pelo envolvimento com a investigação e a pesquisa no campo da educação e de sua área específica. *Nesse sentido é um poderoso elemento de avaliação, reformulação e criação dos cursos de formação inicial de profissionais da educação*, abrindo enormes possibilidades de inserção dos estudantes futuros professores nos processos de trabalho pedagógico [...] (grifo no original).

E, Rodríguez (2003, p. 54) ao falar sobre formação de professores, destaca:

[...] o profissional da educação, para contribuir criativamente na transformação política e social, deve contar com uma sólida formação básica, além de participar de um projeto de formação contínua que lhe permita estudar, questionar e pesquisar seu trabalho profissional à luz de novos paradigmas e teorias pedagógicas.

Nesse sentido, as pesquisas que analisamos reforçam a ideia de que o professor não deve conformar-se somente com sua formação inicial, uma vez que o conhecimento está constantemente se transformando, mas que dele ele participar ativamente de um processo de formação continuada.

Ao retomarmos a leitura das *Fichas de Análise*, é possível conhecer as intenções dos pesquisadores pós-graduandos do Centro-Oeste. Por uma análise global, as ideias convergem, complementando-se seja pelos motivos que as sustentam ou pelos pressupostos que as orientam, como se observa nos trechos recortados este item da ficha.

Pretendemos, através deste trabalho, apresentar elementos que favoreçam uma visão ampla do que se tem pesquisado, ou seja, situar a trajetória construída pelos pesquisadores sobre a formação do professor de Educação Infantil. Optamos após o levantamento das dissertações de mestrado e teses de Doutorado sobre essa educação produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil no período

entre 2000 e 2005 disponíveis na internet analisar as produções referentes à formação de professores para a Educação Infantil. (IES 2 – Ficha 22).

É certo, entretanto, afirmar que o processo de formação do professor para o exercício da arte de ensinar e de aprender deve ser contínuo e permanente é preciso constantemente estar em busca de novos conceitos, novas teorias, nova prática e construção permanente do que é ser e formar-se professor. (IES 4 – Ficha 57).

Nesse sentido, trata-se de um estudo localizado, no qual buscamos compreender a formação desenvolvida nos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química. Ao explicitarmos as especificidades destes cursos, principalmente, quanto aos problemas que fazem com que formem menos professores, pretendemos contribuir com o processo de aprimoramento da formação docente. (IES 5 – Ficha 104).

A presente dissertação tem como objetivo refletir sobre as possibilidades e os limites da formação pedagógico-musical no curso de Pedagogia e suas implicações para a prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino fundamental. (IES 6 – Ficha 132).

Outra categoria temática diz respeito a Profissionalização docente e está, em nossa ficha de análise, subdividida em cinco indicadores: sindicalização, ação coletiva, identidade profissional, socialização profissional e inserção no trabalho. O Quadro 6, a seguir, apresenta a distribuição temática, dentro dessa categoria.

**Tabela 4 - Tema Profissionalização.**

<b>PROFISSIONALIZAÇÃO</b>	Ano 2006	Ano 2007	Total Centro-Oeste
Sindicalização	1	0	1
Socialização profissional e inserção no trabalho	2	2	4
Identidade Profissional	5	5	10 (58,8%)
Identidade Profissional e Socialização profissional	1	0	1
Ação Coletiva e Identidade Profissional	1	0	1
Total	10	7	17

**Fonte: REDECENTRO.** *A Produção Acadêmica Sobre Professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste.*

Indagações acerca da profissionalidade docente permanecem, ainda hoje, muito presentes nos no campo da pesquisa em educação. Os estudos desenvolvidos nessa área contribuem para a divulgação de um amplo conhecimento sobre a vida profissional dos docentes, os processos de desenvolvi-

mento na carreira, as necessidades didáticas e mesmo a formação política e engajamento sindical, que integram diferentes campos de saberes que vêm sendo sistematizados no âmbito nacional. O tema parece, pois, ganhar uma crescente valorização entre os jovens pesquisadores da região Centro-Oeste. Destacamos, porém, o fato de que a discussão sobre profissionalização docente recaí, neste dois anos, em sua maioria, (58,8%) no subtema *identidade profissional* que, por vezes, aparece também articulado a indagações no campo da socialização profissional, da prática docente e da ação coletiva, formando uma teia que abrange a constituição pessoal e profissional do docente.

A preocupação com questões relacionadas aos saberes docentes, competências do professor, ensino e aprendizagem, condições de trabalho, e identidade profissional do professor, entre outras vêm servido de motivação para estudos que contribuem para o rompimento de ideais que concebem o professor como um sujeito que simplesmente atende ou reage a diferentes tipos de demandas: o projeto pedagógico da escola, as pressões dos pais, as demandas dos alunos, seus projetos individuais. Brito (2009, p.79) ao tratar da identidade docente entende que uma análise da profissionalização

[...] supõe que a construção da identidade profissional é sempre vinculada à estrutura política, social e histórica e também incorporada pelo indivíduo de modo dinâmico, construída como um projeto individual. [...] Tensões profissionais e não profissionais conduzem o sujeito a estabelecer estratégias identitárias cujo objetivo é a salvaguarda da integridade, da coerência e da autenticidade de seu projeto identitário.

Em nosso entendimento, a emergência de dissertações e teses relacionadas à profissionalização docente, nos Programas de Pós-Graduação em Educação do centro oeste brasileiro mostra que nossos pesquisadores tomam por pressuposto que o professor não é um ser genérico, pois se transforma continuamente, distinguindo-se como profissional cuja especificidade é resultado de um longo processo e que o estudo dessas questões requer a consideração das relações sociais estabelecidas por esses sujeitos e as marcas indicativas de suas subjetividades, como suas vontades, suas impressões, seus saberes, suas consciências, engajamento político, etc.

Por fim, outra importante categoria temática se configura no campo da Prática Docente, seguida de indicadores que mostram o espaço ou o contexto no qual essa prática foi analisada. A Tabela 5 mostra a distribuição dos estudos sobre a Prática docente, conforme o contexto no qual se aplica.

**Tabela 5 - Tema Prática Docente**

<b>PRÁTICA DOCENTE</b>	Ano 2006	Ano 2007	Total Centro-Oeste
Curso de Pedagogia	0	1	1
Cursos de Bacharelado	0	1	1
Educação Infantil	1	1	2
Ensino Fundamental	2	7	9 (40,9%)
Ensino Médio	2	2	4 (18,1%)
Educação Especial	1	0	1
Sem especificação	4	0	4
Total	10	12	22

Fonte: REDECENTRO. *A Produção Acadêmica Sobre Professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste.*

Como resultado da análise do instrumento de levantamento das informações sobre os cento e trinta e dois (132) estudos produzidos na Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste no período recortado para este trabalho, vinte e dois (22) se referiram, exclusivamente, à Prática Docente: dez (10) em 2006 e doze (12) em 2007. Contudo, é possível verificar, nas ideias extraídas das fichas relacionadas a este tema, o interesse particular dos pesquisadores e a tentativa de compreender as nuances que perpassam a prática pedagógica, assim como mostrar a sua complexidade, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Escolhemos, aleatoriamente, seis trechos que revelam a busca dos mestrandos e doutorandos explicitarem como este fenômeno ocorre no interior das instituições de ensino.

[...] as questões emergentes, embora complexas, precisam ser polemizadas na sala de aula prestando-se atenção nos anseios, dúvidas e interesses do aluno, considerando que esses fatores afetam o agir pedagógico [...]. Assim, o agir pedagógico deve ser tido como um ato de conhecimento, um ato de aproximação crítica da realidade, proporcionando ao educando o desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente cognitivas e morais. (IES 3 – Ficha 51)

[...] na prática pedagógica o professor faz escolhas e nela projeta e vive sua historicidade em suas dimensões política, social e institucional [...] Esses elementos da prática pedagógica dos professores tornam sua atividade um ato complexo. (IES 1 – Ficha 5)

Muito provavelmente, todas ou quase todas as práticas docentes desenvolvidas nos cursos são formativas, no entanto, importou-nos, para este estudo, identificar aquelas que, na opinião dos alunos, mais contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional dos licenciandos. (IES 5 – Ficha 104)

A pesquisa investiga práticas de alfabetização de três professoras atuantes em classes do primeiro ciclo do ensino fundamental (7 anos) da Escola Municipal

padre Eddie Bernardes. [...] O objeto de estudo da pesquisa são as possibilidades de uso das linguagens artísticas concomitantes às linguagens, oral e escrita na alfabetização, presentes na prática pedagógica das professoras participantes da pesquisa. (IES 2 – Ficha 23)

A prática pedagógica – como prática social – envolve sujeitos voltados para sua própria transformação; por isso tanto o processo como o produto são mais imprevisíveis ainda. As condições e possibilidades só serão plenamente reveladas no processo prático, daí sua grande imprevisibilidade e indeterminação e a necessidade de uma ação permanente da consciência em todo o processo, numa passagem constante do ideal para o real e do real para o ideal. (IES 6 – Ficha 132).

As informações construídas neste estudo, ainda parcial, devem ser consideradas como indicativas de uma situação que se deverá configurar somente com o encerramento da pesquisa geral. Entretanto, podemos já avistar, com essa parcela de dados, um significativo contributo para a reflexão sobre os problemas que permeiam a complexidade da docência, cujos limites, limitações e possibilidades devem ser reconhecidas nos diferentes níveis de ensino. E, servem, ainda, como balizadores de um processo de análise da produção acadêmica, evitando, com isso, a difusão de ideias simplistas que possam resultar em uma interpretação distorcida da realidade das escolas e das universidades, no centro-oeste brasileiro.

Por fim, destaca-se que os estudos sobre professores e professoras continuam a merecer atenção especial, pois muitas questões, ainda em aberto, continuam a desafiar os estudiosos e jovens pesquisadores na área da educação que se lançam na tarefa de construir, cientificamente, saberes que corroboram a compreensão que temos da trajetória profissional, escolar e acadêmica dos professores no Brasil.

---

**Resumo:** O estudo integra as ações de uma pesquisa intitulada *A Produção Acadêmica Sobre Professores: estudo interinstitucional da região centro-oeste* que tem por objetivo conhecer as características da produção acadêmica sobre o professor registrada nos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste do Brasil. Especificamente, apresentam-se os dados relativos ao período de 2006 e 2007. Tem-se como objetivo identificar, na referida produção acadêmica, elementos constitutivos do processo de pesquisar na área educacional, especificamente sobre os temas e questões de pesquisa que se referem, especificamente, à formação, profissionalização e

prática docentes. Para o levantamento das informações utilizou-se um formulário de registro elaborado pela equipe de pesquisadores. Os dados foram submetidos à meta análise. Os resultados mostram que os pesquisadores preocupam-se, especialmente, com o sucesso do processo de ensino e aprendizagem: buscam compreender os problemas intrínsecos à educação nos diferentes níveis de ensino, mostram a realidade sócio-educacional de seus municípios e analisam a complexidade das práticas educativas.

**Palavras-Chave:** Produção acadêmica. Professores. Temas estudados.

**Abstract:** The study integrates the actions of a research entitled *The Academic Production About Teachers: interinstitutional study of the Midwest* that aims to understand the characteristics of academic production on teachers registered in the Graduate Programs in Education from the Midwest Brazil. Specifically present themselves data relating to the period 2006 and 2007. It has aimed at identifying, in that academic production, the constituent elements of research process in education, specifically on the topics and research questions which refer specifically to training, professionalization and practice teaching. For the lifting of the information we used registry form prepared by the research team. The data were submitted to meta-analysis. Results show that the researchers are concerned about the success of the teaching and learning; seek to understand the problems intrinsic to education at different levels of teaching, show the socio-educational and its municipalities analyze the complexity of educational practices.

**Keywords:** Academic production. Teachers. Themes studied.

## Referências

- ABREU-BERNARDES, S.T.; COSTA, G.N.de O. Temas Estudados nas pesquisas sobre professores(as). In: SOUZA, R.C e MAGALHAES, S. M. (Orgs). **Pesquisas Sobre Professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Ed da PUC Goiás, 2011, p. 105-124.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho/ 2001.
- ANDRE, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68/especial. Campinas/SP: CEDES, dez, 1999.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, julho. 2001.
- ARROYO, Miguel G.. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BRITO, Vera Lúcia Ferreira A. de. **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, MG: Argymentvm, 2009.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos Trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 18. Rio de Janeiro:

ANPED, Campinas: Ed. Autores Associados, set-dez, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Trajatórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

GATTI, B. A. Pesquisa em educação: um tema em debate. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 80. São Paulo: fev. 1992. p. 106-112.

\_\_\_\_\_. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília : Plano Editora, 2002.

GONZALES REY, F.L. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira. Thomsn Learning, 2003.

KUENZER, A. Z.; MORAES, C. M. Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez., 2005.

LARocca, P.; ROSSO, J.; SOUZA, P. A Formulação dos Objetivos de Pesquisa na Pós-Graduação em Educação: uma discussão necessária. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n.º 3. p.118-133, mar. 2005.

LUIZ, A. J. B. Meta-análise: definição, aplicações e sinergia com dados espaciais. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, v.19, n. 3, p.407-428, set./dez. 2002

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido e FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação. Vol. I. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Formação de professores: Uma Política de Qualificação ou Desqualificação do Trabalho Docente? In: Osório, Alda Maria do N. (Org.). **Trabalho Docente**: os professores e sua formação. Campo Grande, MS, 2003.

SACRISTÁN, J. G. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, R.C.; MAGALHÃES, S.; GUIMARÃES, V. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, R.C e MAGALHAES, S. M. (Orgs). **Pesquisas Sobre Professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Ed da PUC Goiás, 2011, p. 37-66.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 73, maio 1990.

Recebido em 15/09/2012

Aprovado em 15/10/2012

# A Construção de Sentidos Subjetivos na Formação Docente: O perigo da história única

*Construction of Subjective Directions in Training Teachers:  
The danger of single story*

---

**Denise Elza Nogueira Sobrinha**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás/UFG. É professora no curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Goiás/UEG, e no Instituto Federal de Goiás/IFG. Desenvolve pesquisa sobre professores(as) e está vinculada a Redecentro.  
E-mail: deniseufg@hotmail.com

## Subjetividade, sentidos subjetivos e processo de aprendizagem

Segundo González Rey (2009, p. 119), as teorias clássicas sobre a aprendizagem datam do século XX, destacando-se entre elas a “teoria construtivista de Piaget, as aproximações comportamentais, cognitivistas e socioculturais ao tema.” Conforme González Rey (ibidem), essas abordagens de uma forma ou de outra privilegiaram os “processos lógicos, cognitivos, comportamentais e intelectuais do aprender”.

Ainda de acordo com o autor, a subjetividade e o sujeito que aprende ou eram ignorados ou ocupavam lugar secundário nessas teorias, pois o referencial de análise e compreensão do processo de aprendizagem estava baseado em uma epistemologia positivista. Nesse sentido, prevaleciam o empírico, as operações lógicas e a objetividade na representação dos processos humanos, dentre eles, o processo de aprendizagem. Dessa forma, o processo de aprendizagem era compreendido como um processo de reprodução centrado na compreensão e não em processos criativos por parte do sujeito que aprende. Vale ressaltar, que essa compreensão do processo de aprendizagem ainda está em voga no século XXI e produz as suas repercussões também na universidade, influenciando os processos de ensinar e aprender.



Como todos os processos e ações humanas estão carregados de intencionalidades, compreender o processo de aprendizagem apenas como reprodução contribuiu para a eliminação do sujeito nesse processo, que, por meio de uma epistemologia positivista amparada no manto da neutralidade e na criação de um indivíduo dócil, criou um protótipo de sujeito que não questiona as determinações sociais. Nessa perspectiva, o único espaço que sobrou para a expressão da subjetividade humana foi o “culto à opinião estabelecida e dominante” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 134). O autor esclarece que o desenvolvimento da ciência moderna com base na epistemologia positivista baseou-se em um campo em que prevalecia um domínio empírico-instrumental, em que havia espaço apenas para processos dedutivos simples, associados a premissas dadas. Assim, não havia espaço para a especulação e outros processos importantes na ordem do intelecto, como a imaginação e a fantasia. Havia espaço apenas para as operações lógico-formais necessárias à efetivação da objetividade. Essa compreensão do processo de aprendizagem como reprodução levou também a separação do sujeito que aprende do processo de aprender, como se a aprendizagem ocorresse fora do sujeito.

Conforme González Rey (2009), essa separação do sujeito que aprende do processo de aprender inspirou o desenvolvimento de novas posições no desenvolvimento da ciência, como críticas à naturalização das práticas humanas. Nesse sentido, de acordo com González Rey (2009), está Paulo Freire que

foi capaz de destacar os aspectos sociais, políticos e culturais do processo educativo, sem desconsiderar os processos do sujeito que aprende. Sua crítica ao ensino memorístico e reprodutivo fez-se evidente na sua metáfora da educação bancária. (p. 136)

Freire (2005, p. 67) compreendia a educação bancária como instrumento da opressão. Assim, nessa concepção, a educação é compreendida como o ato “de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos”. Conforme o autor, na educação bancária

O ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, [...] segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 69).

De acordo com Freire (2005), a concepção de educação bancária está estritamente relacionada aos interesses da classe dominante, ou seja, os opressores. Conforme o autor,

Na medida em que esta visão 'bancária' anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu 'humanitarismo', e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto ao outro, ou um problema ao outro (FREIRE, 2005, p. 69).

Freire (2005) enfatiza também que a vocação ontológica dos seres humanos é humanizar-se; daí, a importância de preservar o sujeito e a sua inseparabilidade no processo de ensinar e aprender, considerando seus processos criativos, sua criticidade e a sua participação ativa na construção desse processo de humanização e de forma mais ampliada na própria transformação das relações sociais de dominação vigentes, por meio da efetivação de uma concepção de educação crítica, que rejeita a parcialidade da realidade e a impossibilidade de alteração da ordem estabelecida.

A eliminação do sujeito no processo de aprendizagem e a efetivação de um ensino memorístico e reprodutivo, por meio de uma educação bancária, visam a atender a interesses de classe, configurando a manipulação de uma classe sobre a outra, amparada por um modelo epistemológico positivista, que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem baseados na reprodução, centrados na compreensão e não em processos criativos por parte do sujeito que aprende, processo no qual seria necessária a participação ativa do sujeito.

Como tentativa de ruptura com a compreensão do processo de aprendizagem como reprodução, como algo exterior ao sujeito, González Rey (2009), baseado em uma perspectiva histórico cultural, amplia a compreensão desse processo, entendendo-o como uma produção subjetiva do sujeito que aprende.

González Rey (2009, p. 122), esclarece que Vygotsky em sua obra considerou "a inseparabilidade do cognitivo e do afetivo, a compreensão da mente como sistema e a importância da fantasia e da imaginação na cognição e no desenvolvimento humano"; entretanto, a aprendizagem foi compreendida como um processo de interiorização, ou seja, como algo externo ao sujeito. Conforme González Rey (2009, p. 124),

Tal concepção assimilativo-reprodutiva da aprendizagem respondia, teoricamente, à ideia de que todo o conteúdo da psique deve ser compreendido na sua natureza social, o que é certo, só que [...] a psique não ‘espelha’ o social na sua aparência. Ela produz opções diferenciadas com base na forma pela qual esse social se torna significativo para as configurações subjetivas atuais da pessoa que o experiencia. [...] O social precisa deixar de ser definido como uma influência externa linear sobre a psique, numa lógica determinista, para ser compreendido a partir dos efeitos indiretos e colaterais que só se transformam em sentidos subjetivos a partir da configuração subjetiva atual envolvida nas ações do sujeito que aprende.

Portanto, a forma como a realidade é compreendida pela psique, sofre a influência da subjetividade, que, por meio dos sentidos subjetivos produzidos por esse sujeito, atribui significados às experiências efetivadas, sendo que esses sentidos subjetivos são produzidos pela configuração atual da subjetividade, que por carregar também traços sociais mais amplos está em constante transformação.

González Rey (2009, p. 130), esclarece ainda, que a categoria sentido, teve efêmeras aparições na obra de Vygotsky e parecia expressar um esforço para “conceituar aquelas unidades complexas de uma nova ordem, que emergem nos desdobramentos resultantes da integração da emoção com outras funções psíquicas”. Porém, conforme González Rey (2009, p. 130), Vygotsky não conseguiu “concretizar esse esforço na definição de unidades cognitivo-afetivas, capazes de transcender uma psicologia eminentemente cognitiva, mas abriu com ele uma nova perspectiva para a psicologia, que permite uma interpretação nova de seu legado que até agora tem sido ignorada nos círculos que dominam a interpretação de seu pensamento”. De acordo com González Rey (2009), é sobre essa base que ele desenvolve a categoria de sentido subjetivo, como possibilidade de uma nova compreensão do tema da subjetividade, amparada no aspecto histórico-cultural. Para o autor (2009, p. 130), “o sentido subjetivo permite integrar várias das inquietações de Vygotsky [...] e avançar na proposição de outras questões novas que não aparecem na sua obra”.

Dessa forma, o autor compreende o sentido subjetivo

Como unidade simbólico-emocional que existe no movimento e tensão entre ambos os processos dentro das definições simbólicas da cultura em que se inscrevem as diferentes práticas humanas, se organiza com base nos múltiplos efeitos colaterais e desdobramentos das ações e relações humanas. Organiza-se sobre a base da configuração subjetiva atual do sujeito desses processos e dos cenários sociais em que essas ações acontecem. Portanto, a categoria de sentido subjetivo permite-nos

expressar processos de subjetivação que estão além da intencionalidade associados ao percurso das emoções, que atuam numa unidade inseparável com os processos simbólicos. Essas unidades psíquicas, que são os sentidos subjetivos e suas configurações, representam mais as produções subjetivas do sujeito que um reflexo de influências externas sobre ele. (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 130-131)

Assim, o modo como uma pessoa aprende e o que ela aprende carregam as marcas desse percurso particular e único de cada sujeito inserido no contexto social, um processo permeado por traços emocionais e que necessita da efetiva participação do sujeito para que possa ser concretizado. Concluindo, a categoria de sentido subjetivo trouxe alguns posicionamentos na compreensão sobre o processo de aprendizagem, quais sejam: primeiro passa-se a considerar a aprendizagem como uma produção de sentidos subjetivos por parte do sujeito e não apenas como uma operação lógico-formal do pensamento. O outro aspecto importante dessa categoria é que considera que o sujeito que aprende está envolvido em processos emocionais durante o processo de aprendizagem e que esse sujeito participa de forma efetiva no processo de aprender, configurando assim, a construção dos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2009).

Apesar de sua importância, tanto a subjetividade, assim como os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos, tem sido negligenciados no processo formativo. Scoz (2009) observa que na formação desenvolvida na universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, de modo geral, tanto a categoria de sentidos subjetivos como a própria subjetividade, nos seus aspectos individual e social, têm sido negados no processo formativo e observa-se que a ênfase continua na racionalidade, apenas na via cognitiva, excluindo as emoções dos sujeitos como elementos formativos:

A natureza complexa do sujeito e da subjetividade tem sido pouco considerada na educação. De fato, algumas análises sobre formação de professores continuada ou em serviço [...] que visam à mudança em cognições e práticas, têm demonstrado um fato preciso: em geral, os mentores e implementadores desses cursos de formação têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, ou trabalhando apenas a racionalidade dos profissionais, produzirão, com base no domínio de novos conhecimentos, mudanças em suas posturas e formas de agir. Essa concepção, essencialmente intelectual, presente nos programas de formação não dá conta de perceber que os professores são sujeitos que vão produzindo sentidos subjetivos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções. (SCOZ, 2009, p. 112-113)

Nesse sentido, torna-se necessário que a formação desenvolvida na universidade, especialmente nos cursos de formação de professores, possibilite as relações entre a cognição e a afetividade, que engloba as emoções e os sentimentos dos sujeitos, ressaltando que os professores são sujeitos complexos em formação e passe a considerar a influência da subjetividade e a construção dos sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos durante o processo formativo.

Foi pensando nessas interdições que desenvolvi no curso de mestrado uma pesquisa que teve como foco os sentidos subjetivos produzidos por sujeitos em processo de formação inicial e continuada em um curso de formação de educadores do campo: o curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG. O método escolhido foi o Materialismo Histórico Dialético (MHD), o tipo de pesquisa foi o estudo de caso e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários, entrevistas narrativas e grupos de discussão.

No momento de construção e elaboração teórica da pesquisa, foi de suma importância à consulta à ficha de aprofundamento da Pacop (SOUZA; MAGALHÃES, 2011), instrumento de coleta de dados da pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da região centro-oeste” (Pacop). Essa ficha é utilizada na análise de dissertações e teses de Programas de Pós-graduação em Educação da região Centro-oeste que possuem como tema o professor, envolvendo a formação, a profissionalização e as práticas docentes. A ficha é um instrumento de pesquisa construído de forma inter-institucional, frequentemente modificada e aperfeiçoada pelo grupo, a partir de questões que surgem no aperfeiçoamento da investigação.

Como membro integrante da Pacop e da Redecentro, durante o curso de mestrado fui colaboradora da pesquisa e tive algumas experiências na análise de dissertações que envolveram o uso da ficha. O trabalho de análise de dissertações com o uso da ficha me possibilitou a apreensão de diferentes formas de construir e organizar uma pesquisa e o conhecimento dos principais referenciais teóricos e teórico-metodológicos, métodos, abordagens e tipos de pesquisa, além instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas que possuem como tema o professor. Dentro do universo dessas pesquisas constata-se que são poucas as que abordam o tema da subjetividade na formação docente ou que apresentam elementos representativos dos sentidos subjetivos que são produzidos pelos sujeitos em processo de formação.

Na pesquisa realizada no curso de mestrado foram identificados e analisados vários sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos em formação, desde a chegada desses sujeitos à universidade até a conclusão do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG.

A seguir, faz-se uma breve apresentação do curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG e, logo em seguida, há uma apresentação e análise de um dos sentidos subjetivos identificados no processo de pesquisa relacionado à representação construída acerca dos povos do campo configurando uma história única.

## O curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG: uma formação para além do capital

O curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG foi fruto de um convênio entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e os seguintes parceiros: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (In-cra), Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (Pronea) e a Via Campesina, liga internacional de camponeses, que, nesse curso, foi representada pelos seguintes movimentos sociais do campo e pastorais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e, ainda, pelo Movimento Camponês Popular (MCP), que durante a realização do curso não fazia parte da Via Campesina, Pastoral de Juventude Rural (PJR) e Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Neste curso foram formados cinqüenta e nove pedagogos oriundos de diferentes regiões brasileiras: norte, centro-oeste, sul e sudeste. O curso foi desenvolvido no período de 2007 a 2011, em nove módulos e funcionou baseado nos princípios da Pedagogia da alternância, na qual a formação foi organizada em dois momentos articulados: *tempo-escola* realizado na modalidade presencial nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), nos meses de janeiro, fevereiro e julho, período em que os estudantes do curso regular de Pedagogia desta instituição estavam em férias e o *tempo-comunidade* realizado na modalidade a distância, nas comunidades de origem dos estudantes do curso, nos outros meses do ano, em que os estudantes desenvolviam atividades, projetos, estudos e intervenções elaboradas pelos professores do curso.

A formação em cursos de Pedagogia da Terra tem sido desenvolvida em várias universidades públicas como: Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal de Rondônia (UFRO), a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Estadual do Pará (UEPA) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERS). Nos convênios entre as universidades públicas e os coletivos organizados também estão presentes outros cursos de graduação, como por exemplo: Agronomia, Direito, História, Letras, dentre outros.

Os cursos de Pedagogia da Terra recebem essa denominação por sua forte vinculação à luta pela terra, à luta pela reforma agrária e pela relação que os camponeses possuem com a terra e com o planeta Terra, como espaço de vida, de criação e de transformação. A formação também é embasada em um projeto de educação do campo, que

no seu conjunto, representa a concepção de educação dos movimentos sociais do campo/pastorais da terra, na defesa das políticas públicas da educação frente ao Estado. E é nessa defesa da educação do campo, que os movimentos sociais do campo e as pastorais da terra reivindicam a formação dos professores, ancorados em projetos formativos que respeitem as especificidades dos povos do campo (NOGUEIRA SOBRINHA, 2012, p. 63).

Além de ser um projeto formativo que procurou respeitar às especificidades dos povos do campo, o curso de Pedagogia da Terra da FE/UFG configurou-se como uma proposta de formação para além do capital, pois conforme Mészáros (2007), o sistema capitalista é irreformável e incorrigível; nesse sistema, qualquer mudança seria apenas superficial, pois “tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2007, p.197). O autor ainda enfatiza que essas aparentes “mudanças” visam a manter de forma intacta as determinações estruturais da sociedade, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global do modo de reprodução do sistema capitalista.

A formação baseada em um processo de contrainternalização, ou seja, em um processo de formação alheio aos contra-valores capitalistas de cunho neoliberal como, por exemplo, o individualismo e a competitividade, precisa estar embasada em alternativas que possam romper com a lógica do capital, como argumenta Mészáros (2007, p.201); essa formação contraideológica precisa

perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito.

Neste sentido, subverter a ordem estabelecida torna-se um compromisso urgente, tanto para as instituições formais nas quais se desenvolvem processos formativos de forma mais sistematizada, dentre elas a universidade, como para a sociedade como um todo, pois, no sistema capitalista, as pessoas não são consideradas como sujeitos; ao contrário, são consideradas manipuláveis como se fossem coisas ou objetos. E dentro dessa lógica a própria subjetividade dos sujeitos fica camuflada, pois não há espaço para a externalização dos sentidos subjetivos que são produzidos pelos mesmos. Nessa lógica alienante, nós, professores formadores de professores, mal sabemos as repercussões que o projeto formativo que desenvolvemos na universidade tem provocado em nossos alunos, também partícipes desse processo formativo.

A seguir, destaca-se um dos sentidos subjetivos identificado no processo da pesquisa.

## Educação do campo: o perigo da história única

Eu venho de uma família Nigeriana, convencional de classe-média. O meu pai era professor. A minha mãe era administradora. Por isso nós tínhamos, como era a norma, ajuda doméstica a viver em casa, que frequentemente vinha de vilas rurais próximas. Por isso no ano em que fiz oito anos arranjámos um novo rapaz de recados. O nome dele era Fide. A única coisa que a minha mãe nos disse sobre ele foi que a família dele era muito pobre. A minha mãe mandava inhames e arroz, e as nossas roupas velhas, à família dele. E quando eu não terminava o meu jantar a minha mãe dizia, "Acaba a tua comida! Tu não sabes? Pessoas como a família do Fide não têm nada." Por isso eu sentia enorme piedade pela família do Fide.[...]Então um Sábado fomos à vila dele fazer uma visita. E a mãe dele mostrou-nos um cesto com um padrão lindo, feito de ráfia seca, que o irmão dele tinha feito. Eu fiquei atónita. Não me tinha ocorrido que alguém da família dele pudesse de facto criar algo. Tudo o que tinha ouvido sobre eles era o quão pobres eram, de forma que se tinha tornado impossível para mim vê-los como algo além de pobres. A sua pobreza era a minha história única sobre eles. [...]Anos mais tarde, pensei sobre isto quando deixei a Nigéria, para ir para a universidade nos Estados Unidos. Eu tinha 19 anos. A minha companheira de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar Inglês tão bem, e ficou confusa quando disse que a Nigéria por acaso tinha



o Inglês como língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir aquilo a que chamou a minha “música tribal”, e ficou consequentemente muito desapontada quando eu desencantei a minha cassete da Mariah Carey. Ela presumiu que eu não sabia como se usava um fogão [...] O que me espantou foi isto: ela tinha sentido pena de mim mesmo antes de me ter visto. A sua posição base em relação a mim, enquanto Africana, era uma espécie de piedade paternalista bem intencionada. A minha companheira de quarto tinha uma história única de África. Uma história única de catástrofe. Nesta história única não havia possibilidade de Africanos serem semelhantes a ela, de forma alguma. Nenhuma possibilidade de sentimentos mais complexos que a piedade. Nenhuma possibilidade de uma conexão entre humanos iguais.

Adichie Chimamanda, 2011, p.1-2.

A história única está presente em todos os continentes representando uma forma linear e estática de conceber o mundo e as pessoas. Enquanto a história única do continente africano poder ser representada pela pobreza crônica, a história única dos povos do campo tem sido frequentemente representada pelo atraso e pelo não saber. E como toda história produz consequências, segundo Chimamanda (2011, p.3), “a consequência da história única é isto: rouba as pessoas da sua dignidade. Torna o reconhecimento da nossa humanidade partilhada difícil. Enfatiza o quanto somos diferentes em vez do quanto somos semelhantes.” Nesse sentido, os povos do campo, representados pelos camponeses, quilombolas e indígenas, vivem no Brasil o massacre da história única e, assim, são vistos como desiguais, como inferiores, excluídos e marginalizados; são enfatizadas as diferenças, tendo como princípio a superioridade da cidade e da cultura urbana, esquecendo-se que apesar das especificidades culturais, étnicas e raciais, esses povos continuam, em essência, semelhantes aos povos das cidades, pois todos, independentemente de construírem ou reproduzirem a vida no campo ou na cidade, são seres humanos.

Esse princípio de diferenciação da relação entre campo e cidade, assim como dos povos que vivem nesses territórios, teve início com a Revolução Industrial. Conforme Pessoa (2007, p. 26),

Desde o alvorecer da Revolução Industrial, um fenômeno tem sido recorrente nos países por ela atingidos: a indústria faz surgir as cidades e essas passam a centralizar as atividades econômicas, atraindo as populações rurais e, quando isso não acontece, subjuguando as mercadorias da sua produção artesanal e doméstica; e ainda caracterizando como subcultura o modo de vestir, de falar e de

pensar da gente do meio rural. À medida que o modo de produção capitalista foi se desenvolvendo e se impondo às sociedades, esse fenômeno só se fez agravar, com a transformação das cidades também em centros de dominação política e de produção e difusão do conhecimento. Como consequência, construiu-se socialmente a ideia de que a cidade é o lugar da civilização, da cultura e do poder, por oposição ao atraso e ao não saber de quem nasce e vive no campo.

Pelo fato de, após a Revolução Industrial, a cidade ter se tornado referência na produção e difusão da vida social, em todas as instâncias possíveis e imagináveis, caracterizando como subcultura as manifestações dos povos do campo, o paradigma urbano tornou-se hegemônico, fonte de poder e de civilidade e, desde então, tem conduzido as políticas de formação que são direcionadas aos povos do campo, tanto para os professores como para os estudantes.

Essas políticas de formação direcionadas aos povos do campo, baseadas no paradigma urbano, têm inspirado o direito à educação. De acordo com Arroyo (2007, p.162), “os direitos não são construções acabadas, estão em permanente reconfiguração, na medida em que são construções históricas”. Esta não é, no entanto, a concepção de direito que orienta o paradigma urbano; nele está impregnada uma concepção de direito universal, e portanto, abstrata, que não reconhece as especificidades dos diferentes grupos sociais, neste caso, especialmente, dos povos que vivem no campo.

Tendo como referência o paradigma urbano, não faz sentido pensar em uma educação do campo ou em formação específica para os professores do campo ou para os estudantes que lá vivem; basta apenas adaptar o que existe na cidade e estender a outros territórios, tornando o campo, na conclusão de Arroyo (2007), no quintal da cidade.

Nessa perspectiva, estão baseadas as políticas que proclamam o transporte escolar dos estudantes do campo para cidade e a desestruturação das escolas em vilas ou pequenos povoados, criando as escolas-polos, geralmente nas cidades, para atender às populações do campo e garantir-lhes o direito à educação, mesmo que esse direito se torne um direito universal e abstrato, configurando uma educação totalmente desvinculada da cultura e dos valores dos povos do campo.

O que ocorre frequentemente nessas políticas adaptativas é a perda de vínculos culturais com o campo, no interior das quais é impossível compre-

ender o campo como território de produção e geração da vida e de saberes. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo e as pastorais da terra têm empreendido uma luta em prol de uma educação do campo, uma luta que entre outros aspectos, visa

À construção de uma política educacional para os assentamentos da reforma agrária. [...] A educação na reforma agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a educação na reforma agrária é parte da educação do campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo (FERNANDES, 2006, p. 28).

O autor esclarece que no campo existem diversas formas de organização, que envolvem as formas de organização camponesas, manifestada pela agricultura familiar, por exemplo, e também as formas de organização capitalista, manifestada pelas atividades do agronegócio, configurando assim, a compreensão do campo como território ou ainda como setor da economia.

Se o campo for entendido como território significa “compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (Idem, p. 28-29). Mas se o campo for entendido somente como espaço de produção de mercadorias, pode-se construir uma leitura equivocada da realidade, pois a produção é apenas uma das diversas multidimensionalidades que podem ser construídas em um determinado espaço social.

Conforme Fernandes (2006, p. 29), “é impossível explicar o território como setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção”. E isso acontece, pois as dimensões territoriais são compostas por diversas relações sociais que envolvem “educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, etc”.

Essas relações sociais carregam especificidades que também precisam ser lembradas e concretizadas nas políticas formativas direcionadas aos professores do campo, que, por sua vez, por meio de uma relação dialógica poderão desenvolver processos formativos com os estudantes do campo.

Neste sentido, Arroyo (2007) enfatiza que faltam políticas afirmativas para os coletivos específicos e somente com a efetivação dessas políticas, o direito à educação deixará de ser uma construção abstrata para poder tornar-se no reconhecimento das especificidades dos diversos grupos sociais.

A história tem mostrado que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas não tem garantido os direitos nas específicas formas de viver as diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território. O protótipo de humano, cidadão, universal é menos universal do que os princípios supõem. É um protótipo local, específico, que ignora as alteridades, as diferenças (Santos, 2003). A história mostra que são esses “outros” em gênero, classe, raça, etnia e território aqueles coletivos não incluídos nos direitos, normas e políticas generalistas. (ARROYO, 2007, p. 162).

Os “outros” a que se refere o autor são os povos do campo, representados pelos camponeses, quilombolas e indígenas, além dos negros e dos trabalhadores pobres, a cujas especificidades formativas não é garantido o respeito, prevalecendo um sistema pretensamente universal, que, fundamentado em uma política generalista de formação, desqualifica as diferenças, tornando-as sinônimo de desigualdade e inferioridade. Dessa forma, configuram-se o sistema único de educação, os currículos únicos, as políticas únicas, enfim prevalece a história única, que, para se valer e ser mais, não reconhece nos “outros” sua essência humana e sua capacidade de criação.

Dessa forma, o campo tem sido tratado como uma massa invisível para as políticas públicas, mesmo que a população do campo represente 43% da população brasileira, índice obtido pela densidade demográfica, como preconiza a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), conforme Pessoa (2007).

Portanto, pode-se inferir que quase a metade da população brasileira vive no campo e, mesmo assim, há uma carência de políticas públicas que reconheçam e legitimem as especificidades do campo. Além de uma formação baseada no paradigma urbano e em uma política pretensamente universal e generalista, os professores do campo, assim como, os estudantes, convivem com sérias e graves questões que afetam o cotidiano das escolas do campo, que reforçam as desigualdades em relação à cidade e prejudicam a formação dos estudantes e o trabalho dos professores.

Conforme Oliveira e Montenegro (2010, p. 76), nas escolas de nível fundamental do campo,

76% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca; 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências; 92% em escolas que não possuem acesso à internet; 90% em escolas que não possuem laboratório de informática; incompreensíveis 23% das escolas rurais ainda não possuem energia elétrica.

Somados a esses dados que evidenciam a desigualdade na infraestrutura educacional entre o campo e a cidade, inclui-se o fato de que, no campo, são encontrados “os piores índices de analfabetismo, a menor taxa de anos de estudos, o menor número de escolas nos diferentes níveis de ensino [...] e a maior taxa de distorção idade-série” (OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2010, p. 79).

Em relação à formação dos professores, Oliveira e Montenegro (2010, p. 79), concluem que houve um aumento da escolaridade dos docentes, especialmente em decorrência das políticas de formação empreendidas pelo Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (Pronea), mas que ainda há muito por fazer.

De acordo com os autores, os professores que atuam no ensino fundamental sem formação superior correspondem a 81,8% na região norte; a 74,3% na região nordeste; a 48,3% na região centro-oeste; a 42,4% na região sudeste e 38,0% na região sul. Esses dados, além de mostrarem a necessidade de formação docente no ensino superior, também caracterizam as desigualdades regionais presentes no campo.

Os dados apresentados possibilitam a criação de um suposto retrato da situação das escolas, dos estudantes e da formação dos professores do campo, revelando sentidos subjetivos que configuram uma realidade de precariedade e de falta de recursos.

Mas devemos lembrar, no entanto, que a realidade é contraditória e deve-se ter cuidado com o perigo da história única. Embora os dados, em sua maioria, caracterizem uma realidade com escassez de recursos humanos qualificados e com escolas funcionando em situações precárias, um olhar sobre esses dados pode produzir e reafirmar o campo como lugar de atraso e de não saber, confirmando a história única, fortalecida pelo paradigma urbano dominante, quando há nesses dados a possibilidade de outras leituras.

Os dados apresentados reafirmam a hipótese de Arroyo (2007), de que há necessidade de uma formação específica para os professores do campo. Embora não seja possível visualizar nesses dados, algumas experiências de formação de professores do campo tem sido construídas ao largo do território nacional, como proposição de uma educação para além do capital e que respeite as especificidades dos coletivos do campo.

Nesse sentido, os coletivos organizados do campo criaram uma estratégia para propor uma educação para além do capital, começaram com a criação de programas próprios, como cursos de magistério em seus espaços e, posteriormente, começaram a ocupar espaços institucionais de formação, como as universidades públicas.

Essa ocupação ocorreu por meio de convênios entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (Pronea), os coletivos organizados do campo e as universidades públicas. Conforme Arroyo (2007, p. 164), “essa ocupação vem criando a consciência de que a especificidade na formação de educadores e educadoras do campo não é mais para ser questionada, mas garantida”.

A presença dos coletivos organizados do campo nas universidades, nos cursos de Pedagogia da Terra, por exemplo, tem provocado alguns questionamentos, de acordo com Arroyo (2007, p. 164),

A presença forte, questionadora, de coletivos de educadores do campo nos cursos de Pedagogia da Terra desafia alunos e professores das faculdades e seus currículos nas concepções de formação e de educação, da mesma maneira como a tensa história de ocupação da terra vem questionando concepções de terra, de propriedade, de vida e de direitos, de políticas e projetos do campo.

Dessa forma, os cursos de Pedagogia da Terra, no propósito de pensar e efetivar uma educação para além do capital e como um exemplo concreto de ocupação das universidades pelos coletivos organizados do campo, tem-se constituído em espaços dinâmicos de formação, de contra-hegemonia, de questionamento dos paradigmas dominantes na formação de professores, baseados na racionalidade técnica e tem possibilitado a configuração de novos sentidos subjetivos em relação aos povos do campo, promovendo rupturas com uma representação baseada na supremacia dos valores e da cultura urbana que fortalecem a história única.

---

**Resumo:** Este artigo apresenta uma discussão acerca do tema da subjetividade e da construção de sentidos subjetivos no processo de formação docente. Essa discussão foi aprofundada em uma pesquisa desenvolvida durante o curso de mestrado<sup>1</sup> tendo como referência um curso de for-

---

<sup>1</sup> Dissertação de autoria da autora deste artigo, defendida em 31/07/2012, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/

mação inicial e continuada de educadores do campo: o curso de Pedagogia da Terra da FE/ UFC. Essa pesquisa está vinculada a Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores no Centro-Oeste. Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar um dentre muitos sentidos subjetivos identificados no processo da pesquisa. Dentre esses sentidos subjetivos destaca-se neste artigo: a representação construída acerca dos povos do campo configurando uma história única.

**Palavras-Chave:** Formação docente; Sentidos subjetivos; Pedagogia da Terra; História única.

**Abstract:** This article presents a discussion on the topic of subjectivity and subjective construction of meaning in the process of teacher education. This discussion has been detailed in a research developed during the master course with reference to a course of initial and continuing training of educators from the field: the Faculty of Education's Earth FE / UFC. This research is linked to Redecentro - Network of Researchers on teachers in the Midwest. This paper aims to present and analyze one of many subjective senses identified in the research process. Among these subjective senses stands out in this article: the representation of people built on the field by setting a unique story.

**Keywords:** Teacher training; Senses subjective; Pedagogy of the Earth; unique history.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 27, n.72, p.157-176, 2007.

CHIMAMANDA, Adichie. *O perigo da história única*. Disponível em: <<http://blogln.ning.com/forum/topics/chimamanda-adichie-o-perigo-da>>. Acesso em: 16 set 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem. A aprendizagem no nível superior. In: MARTINEZ, Albertina, Mitjans; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2009, p. 119-147.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. In: *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boi Tempo, 2007, p. 195-223.

NOGUEIRA SOBRINHA, Denise Elza. *Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFC*. 2012, 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

---

FE/UFG), intitulada: “Vida, formação e educação: o curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFC”, sob a orientação da Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza. As bancas de qualificação e defesa contaram com a participação das professoras: Profa. Dra. Marly de Jesus Silveira e Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães, membros da Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores no Centro-Oeste.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha e MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. Panorama da educação do campo. In: MURARIN, Antônio; BELTRANE, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni e PEIXER, Zilma Izabel (orgs). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010, p. 47-80.

PESSOA, Jadir de Moraes. Extensões do rural e educação. In: PESSOA, Jadir de Moraes (org). *Educação e ruralidades*. Goiânia: Editora UFG, 2007, p. 13-28.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. In: MARTINEZ, Albertina, Mitjans; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2009, p. 97-118.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de e MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs). *Pesquisa sobre professores: métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

Recebido em 15/09/2012

Aprovado em 15/10/2012



# A Categoria Historicidade Nas Pesquisas Sobre Professores No Centro-Oeste<sup>1</sup>

## *The Historicity Category in Research on Teachers in Midwest*

---

### **Rodrigo Roncato Marques Anes**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/UFG. Professor no curso de Educação Física, Universidade Estadual de Goiás/UEG. Desenvolve pesquisa sobre professores(as) e está vinculado a Redecentro. E-mail: rodrigoroncato@hotmail.com

### **Cyntia Aparecida de Araújo Bernardes**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/UFG. Professora e coordenadora pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Desenvolve pesquisa sobre professores(as) e está vinculada a Redecentro. E-mail: cyntiabernardes@hotmail.com

### **Ione Mendes Silva Ferreira**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/UFG. Professora da Creche/UFG. Desenvolve pesquisa sobre professores(as) e está vinculada a Redecentro. E-mail: ionensilva@hotmail.com

A Redecentro<sup>2</sup> - Rede de pesquisadores sobre o professor na Região Centro-Oeste - têm despendido esforços desde o ano de 2004 para a realização

---

<sup>1</sup> Este artigo foi orientado em sua construção e correção pelas professoras orientadoras Dras. Solange Martins Oliveira Magalhães e Ruth Catarina Cerqueira de Souza, da Universidade Federal de Goiás.

<sup>2</sup> A Produção Acadêmica sobre Professores – Pesquisa Interinstitucional da Região Centro-Oeste, ou PACOP, como ficou denominada no período em que concorria ao edital de financiamento do CNPq no ano de 2009. A partir do ano de 2011 passa a ser reconhecida como Rede de Pesquisadores sobre Professores (as) da Região Centro-Oeste - REDECENTRO - a fim de dar uma importância ainda maior ao trabalho que é realizado por todos os pesquisadores, estudantes e colaboradores envolvidos (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011).

de estudos, encontros e seminários de forma comprometida e colaborativa. A Redecentro tem se empenhado na tarefa de construir um banco de dados que permita aos pesquisadores desenvolverem novos estudos, o que pode propiciar um olhar crítico e reflexivo sobre a qualidade, a profundidade e a contribuição das produções acadêmicas do Centro-Oeste sobre professores.

A metodologia desenvolvida pela Rede envolve ler os textos completos das produções selecionadas conforme a temáticas, valorizando um viés quali- quantitativo da referida produção. A análise qualitativa aprofundada fica a cargo dos pesquisadores das equipes de cada universidade, isso tem consolidado temas de aprofundamento, o que auxilia os pesquisadores no processo de esclarecimento de vários objetos de estudos.

Como foi apresentado no primeiro artigo deste dossiê, “Relações entre opções metodológicas e definições de objetivos na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil, de autoria de Magalhães e Souza (2012), a Redecentro tem analisado os estudos a partir das categorias de análise: método, tipo de pesquisa, ideário pedagógico, temas desenvolvidos e referenciais utilizados, cujas informações estão sistematizadas em seu instrumento de análise (SOUZA; MAGALHÃES, 2011). O trabalho desenvolvido concretiza uma meta análise, compondo uma síntese aprofundada e reflexiva sobre a temática professores.

Hoje se desenvolve a *terceira fase* da pesquisa, nessa foram selecionados e analisados 132 trabalhos relativos à produção 2006-2007; desse total, 75 ou (55%) adotaram o materialismo histórico dialético (MHD) como método de pesquisa.

A grande representatividade de produções sobre o professor, vinculadas ao MHD, é entendida pela Rede de pesquisadores como um movimento de superação da forma linear ou relativista de produzir conhecimento (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011). O fato de haver elementos nas produções analisadas que se pautam nos princípios da dialética materialista pode ser um indicativo importante de um movimento crítico e reflexivo, por situar um dado objeto de estudo - o professor - num contexto sócio-histórico e político, perpassado por relações de classe, hegemonia, e tantos outros condicionantes objetivos e subjetivos.

Mesmo que na atual fase tenha-se ressaltado uma série de dificuldades relacionadas ao desenvolvimento adequado do MHD no contexto da pesquisa, entende-se que existe forte tendência a articular essa base epistemológica,

o que se considera uma evidência positiva, sobretudo quando se analisa o desenvolvimento da categoria historicidade.

Se olharmos comparativamente em relação aos demais indicadores<sup>3</sup> do método, é possível dizer que a historicidade tem sido tratada com maior consistência e intencionalidade. Todos os 75 trabalhos ligados ao MHD apresentam a construção do movimento histórico do objeto a partir de suas origens, com o intuito, parece-nos, de situá-lo dialeticamente frente aos determinantes políticos e econômicos, na busca de evidenciar suas transformações.

Entretanto, como pesquisadores, nos interrogamos sobre o como a categoria historicidade tem sido trabalhada na produção do Centro-Oeste. Para guiar nossa análise, nos perguntamos: Porque se faz necessário compreender um objeto de estudo e um determinado problema que dele emerge, levando em consideração suas origens e seu desenvolvimento histórico?

Ao buscar respostas a esse questionamento, contamos com os teóricos: Frigotto (2006), Kahhale (2009), Marx (2008), Paulo Netto (2011; 2006a; 2006b) e Prado Jr. (2001), que ao explicar a base epistemológica na qual se fundamenta o MHD, nos ajudaram a fundamentar a compreensão sobre a categoria historicidade.

É importante destacar que o percurso escolhido ressalta o método como análise da realidade, sua origem e seus princípios, base do movimento fundamental para a compreensão das categorias<sup>4</sup>, a partir de uma análise que se orienta por uma perspectiva histórico-dialética.

---

<sup>3</sup> Para análise das produções, no que se refere ao método Materialismo Histórico Dialético, há na ficha de análise alguns indicadores, construídos e eleitos pelos pesquisadores que compõem a Redecentro, que auxiliam a identificar se há na pesquisa uma articulação e vínculos aos princípios estabelecidos pelo método mencionado. Dos sete indicadores, os dois primeiros referem-se à historicidade na pesquisa: 1. Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; 2. Busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo. Os demais indicadores são: 3. Trabalha com os sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e socialmente situado; 4. Busca, num movimento dialético, explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado; 5. Utiliza categorias para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, Totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura; 6. Articula teoria e prática e a denomina práxis; 7. Apresenta os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade. Na análise apresenta o método de investigação e método de exposição.

<sup>4</sup> Neste texto assumiremos a compreensão de que “categorias são abstrações que se constituem a partir da realidade e que orientam a investigação de processos, procurando apreender as múltiplas determinações dos fenômenos e seus nexos, relações contraditórias, que não se manifestam diretamente (KAHHALE, 2009, p. 26).

## O significado do Materialismo Histórico Dialético enquanto método de pesquisa

O método na pesquisa em ciências humanas se constitui enquanto elemento de fundamental importância para a construção do caminho que a investigação percorrerá. Quando o pesquisador opta por um determinado método está delimitando a lógica que irá definir seu percurso, mesmo que não tenha consciência imediata de todos os aspectos que envolvam essa caminhada, é a intencionalidade na escolha e a utilização do método que define e sustenta a lógica da análise, o que também possibilita a crítica do conhecimento produzido (SOUZA; MAGALHÃES, 2012).

Damos ênfase a ideia de intencionalidade, por parte do pesquisador, entendendo que caso isso não ocorra, corre-se o risco de “não proceder criteriosa e coerentemente com as premissas teóricas que norteiam seu pensamento” no processo de pesquisa (OLIVEIRA, 1998, p. 17). Segundo o autor, o método consiste em “um caminho seguro, uma via de acesso que permite interpretar com a maior coerência e correção possíveis às questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador. Na perspectiva de Souza, Magalhães e Guimarães (2011, p.49): “o método é assumido como a compreensão ampla e articulada da qualidade da relação sujeito e objeto na produção do conhecimento”.

Como uma das grandes teorias de conhecimento da modernidade, o MHD tem como grandes referências Karl Marx e Friederch Engels que, no século XIX, direcionaram seus estudos para análise da sociedade moderna, sob os princípios da ordem burguesa, temos importantes reflexões que ajudam a questionar não só a origem do novo modelo de sociedade aliada ao modo de produção capitalista, como também seu desenvolvimento e suas condições de crise (FRIGOTTO, 2006).

Contrário à visão empirista e estruturalista própria da perspectiva metafísica<sup>5</sup> de ciência, a base teórica materialista histórica dialética constrói seu pensamento a partir da noção de dialética em Hegel. E apesar de Marx ter sido seu discípulo, ele se contrapôs à ideia do pensador, por entender que a

---

<sup>5</sup> Na perspectiva metafísica, “ainda que com diferenças significativas de complexidade e alcance, incluem-se as abordagens empiricistas, positivistas, idealistas, ecléticas e estruturalistas” (FRIGOTTO, 2006, p. 74).

dialética por ele defendida, apesar de fundamentar-se nas contradições, se apresentava pelo viés idealista, a partir da qual se entende que a realidade vivida é construída pelo campo das ideias, do pensamento. O tom crítico de Marx foi fundamental para construir a lógica do seu próprio pensamento que ficou conhecido como dialético-materialista (FRIGOTTO, 2006).

Apoiado no pensamento e na influência materialista de Feuerbach<sup>6</sup>, Marx defende a necessidade de buscar compreender a realidade a partir das condições reais e materiais que compõem a existência, assumindo a noção de que a realidade e tudo aquilo que a compõe existe de forma independente do pensamento humano. Por trabalhar com uma noção de dialética que se pauta pelas contradições, sem negar a existência de uma materialidade concreta, e por considerar o fator histórico que demonstra o desenvolvimento dos fenômenos sociais, Marx criou um método de análise e interpretação da realidade (FRIGOTTO, 2006).

O pensamento construído por Marx e o caminho que propôs, permitiu situar e defender a ideia de que a sociedade burguesa tem uma existência objetiva, mas o que sabemos dela está no campo da aparência, e para ir além precisamos revelar sua essência, o que também vale para qualquer objeto a ser investigado. Depreende-se desse entendimento que a investigação parte da empiria (aparência) visando alcançar aquilo que realmente o objeto representa (essência), mas para tanto se faz imprescindível analisarmos toda a estrutura, o desenvolvimento e os processos que são inerentes ao objeto e sua *constituição histórica* (PAULO NETTO, 2011).

Não iremos nos ater aqui à grande influência que Marx desempenhou na sua participação engajada dentro dos processos políticos de sua época, mas nos detemos ao fato de que suas obras promoveram questionamentos importantes que até hoje nos ajudam a não nos limitarmos à constatação dos fatos, mas tomá-los como sinais e indicadores, que impulsionam avançar na análise dos processos e constituir sentidos e significados. Podemos afirmar que a obra crítica de Marx é uma síntese de exigências teóricas e práticas, o que permite a produção de um conhecimento vinculado explicitamente à transformação social estrutural (PAULO NETTO, 2006a).

---

<sup>6</sup> Ludwig Andreas Feuerbach, também filósofo alemão, foi contrário ao idealismo filosófico e acaba influenciando as primeiras reflexões produzidas por Karl Marx.

Segundo Paulo Netto (2011, p. 19, grifos do autor), os elementos centrais do método marxista, estão descritos nas poucas páginas da Introdução dos manuscritos intitulados *Elementos fundamentais para a crítica da economia política*, redigidos em 1857. Estes elementos também podem ser observados em uma passagem descrita no prefácio da obra *Contribuição à crítica da economia política*, quando Marx (2008) deixa claro seu distanciamento da visão dialética hegeliana por entender que há a existência de um movimento dialético que é próprio de cada objeto, e que este não pode ser explicado por ele mesmo, pois é composto por relações que são produzidas pelas condições materiais, existenciais e históricas.

As duas obras de Marx citadas nos oferecem pistas e reflexões sobre como ele analisava um determinado objeto. No caminho que percorreu fica claro a definição de categorias que são próprias de seu pensamento – categorias marxistas de análise, sobretudo, porque tratam e revelam elementos que são inerentes à condição material, econômica, política e ideológica do modo de produção capitalista em que todo e qualquer objeto encontra-se submetido.

Ao apresentar seu pensamento e a forma como desenvolvia uma análise investigativa, Marx demonstrou a necessidade de extrair o dado objeto da totalidade, isolá-lo, para compreender as múltiplas determinações que este sofre e que são próprias do seu contexto social (PAULO NETTO, 2011).

Não se trata de decompor o todo em partes para analisá-las separadamente, mas sim considerar a multiplicidade das relações determinantes que interferem na realidade estudada. É nisto que essencialmente consiste a operação de analisar, o que segundo Prado Jr (2001) trata-se de totalizar elementos num sistema integrado de relações, que mutuamente e em função do todo se integram. Para alcançar esse relacionamento generalizado e integrado em sistema único de conjunto, haverá que descobrir relações ainda não consideradas, elas faltantes com que se fará possível a integração visada.

Para a análise da realidade e compreensão das suas relações é preciso considerar a simultaneidade assim como a sucessão das situações que a constituíram, daí a relevância da categoria historicidade no processo de construção do conhecimento.

Sendo assim, a análise de um determinado objeto à luz do MHD pressupõe que o pesquisador tenha em mente que isso se dará considerando as categorias marxista de análise, procurando desenvolver-las, via movimento dialético, o que identifica os elementos que integram e influenciam o objeto estudado.

Deste modo, ao investigar um objeto na perspectiva dialética devemos considerá-lo de forma articulada a outros elementos, e aos nexos que o envolve. Para a base filosófica marxista não há nenhum fato social que não sofra influências das características e da organização do modo de produção capitalista. Mas como esta estrutura não é linear, como sofre constantes adaptações e reestruturações, reafirma-se que não há como compreender um fenômeno e investigá-lo, sem retomar sua história.

De acordo com Marx, este é um caminho fundamental para que saíamos de uma compreensão abstrata do fenômeno social para sua compreensão concreta, o mesmo aplica-se a construção do conhecimento, que é fruto da constatação e da reflexão sobre determinadas categorias que são inerentes à articulação interna, não somente dos objetos estudados, mas também da sociedade burguesa (PAULO NETTO, 2011).

Desse modo, para que o sujeito aproprie-se do que Marx define concreto pensado, se faz necessário a síntese das múltiplas determinações e, por isso, ela é a unidade do diverso. Segundo Marx, o concreto aparece:

[...] no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado [...] (MARX, 2008 p.258).

Diante disso, pode-se afirmar que as categorias marxistas são estruturas objetivas e reais que utilizamos para refletir sobre a realidade. As noções trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura, são algumas das categorias que refletem os valores e significados presentes na organização burguesa que, na concepção de Marx, é a organização mais complexa de todas as outras já desenvolvidas, e por essa razão acaba sendo carregada de diferenças categoriais (PAULO NETTO, 2011).

Além de situar o fenômeno estudado dentro de uma unidade complexa, as categorias marxistas permitem avançar no processo de produção do conhecimento, pois também o coloca em debate com os próprios elementos que o constituem (PAULO NETTO, 2006b). Durante o processo da construção do conhecimento, espera-se que esse tenha uma articulação profícua com as categorias citadas.

Obviamente que há a possibilidade de o pesquisador tomar outras categorias que provavelmente poderão contribuir para a análise de seu objeto, pois como argumenta Paulo Netto (2011), as categorias são reproduzidas teoricamente como reflexão, e por isso mesmo são transitórias e históricas. Kahhale (2009) também afirmou que as categorias são abstrações constituídas a partir da realidade para orientar o processo de investigação.

No entanto, independente do objetivo da pesquisa, quando se pretende a promoção da crítica e da reflexão, faz-se fundamental tecer diálogos que promovam expor sua totalidade, compreendida na articulação das categorias e da mediação dos processos simbólicos.

Mas, retomando ao que já mencionamos no início deste trabalho, nenhuma destas categorias pode ser de fato apreendida se não considerarmos a historicidade do objeto, é importante entendermos que um dado fenômeno se constrói dialeticamente com o contexto material, a realidade vivida e suas estruturas.

Deste modo, reafirmamos que:

[...] para se chegar ao conhecimento é necessário um método (caminho ou direção) que permita superar a aparência de forma a apreender o fenômeno, suas contradições, o que o determina e o que o leva a apresentar-se da maneira que o faz. O conhecimento parte do *empírico*, passa pelo *racional*, para chegar ao *concreto*. Para isso fará uso das leis e das categorias da dialética, buscando no empírico as suas contradições, chegando a suas determinações, portanto, ao concreto, como síntese das múltiplas determinações do fenômeno (KAHHALE, 2009, p. 38, *grifos da autora*).

Nesta ordem de pensamento, é possível construirmos a resposta uma questão central: quais são os elementos fundamentais da categoria historicidade vinculados aos princípios da dialética materialista? Este esclarecimento pode ajudar uma série de pesquisadores no trajeto de suas investigações.



## A categoria historicidade e os princípios da dialética materialista

A apreensão histórica do objeto é determinante para uma pesquisa que pretende desenvolver a crítica, a construção do conhecimento e uma nova síntese que aponte também para uma nova práxis, tal como é apreendido do pensamento de Marx (FRIGOTTO, 2006).

A dificuldade de compreender e realizar a historicidade do objeto pode fazer

[...] com que as categorias totalidade, contradição, mediação sejam tomadas abstratamente e, enquanto tal, apenas especulativamente. Com isso confunde-se a necessária relação parte-todo e todo-parte com a ideia de um método capaz de exaurir todos os infinitos aspectos de uma determinada realidade, captar todas as contradições e todas as mediações (FRIGOTTO, 2006, p. 81).

A história nos oferece um caminho importante para colocar em foco as questões, tensões e problemas que perpassam a realidade social e os fenômenos dela advindos. Para Cunha (1998, p.10), a produção de conhecimento descontextualizado historicamente apresenta uma ideia de processo acabado, sem “raízes”. Esse é um grave erro, uma vez que ignora que todo conhecimento é uma produção social tipicamente humana “fruto de inquietações, contradições, desejos e sentimentos”.

Para a teoria marxista de ciência, essa categoria é essencial! Conforme Paulo Netto (2006b, p. 61): “[...] em Marx, a noção de historicidade, do ponto de vista ontológico e a noção reflexiva de história, são absolutamente abrangentes [...]”, por isso é absoluta no método MHD. Deste modo, ao situar um objeto a partir desta perspectiva não há como desvinculá-lo do contexto e do lugar de onde emerge, dos conceitos e significados, de sua temporalidade e espacialidade a que está vinculado ideologicamente, e de toda a estrutura dominante.

A partir desse movimento da historicidade do objeto compreendemos as nuances das relações determinantes para apresentar e sistematizar o pensamento e o movimento do mesmo, considerando tanto a coincidência temporal das situações, que Prado Jr. (2001) chama de sincronia (no sentido do estático ou descritivo), como a sucessão delas, na sua própria diacronia (dinâmico ou histórico).

Na linguagem histórica, a sincronia representa a evolução de os factos simultâneos, coexistentes, e a diacronia representa a evolução de certos ele-

mentos, de fatos singulares, ambos relativos a uma determinada época. Diacronia e sincronia encontram sua plena significação nas noções de tempo histórico, de tipo sócio-cultural.

O historiador considera todos os problemas humanos porque a sincronia - o que coexiste, simultaneamente, num dado momento de tempo - implica, para ser compreendida e explicada, a diacronia - e reciprocamente. Diacronia e sincronia são momentos dialéticos presentes em todo o tempo histórico, e devem estar presentes, necessariamente, em toda a investigação.

Assim,

[...] a noção de historicidade é a referência fundamental, pois aponta a necessidade de se incluir, na compreensão dos processos da realidade, o conteúdo que identifica cada fenômeno na sua relação com a produção humana histórica, inclusive e principalmente, na sua relação com diferentes grupos sociais, definidos por diferenças no lugar social produzido pelas contradições da base material (KAHHALE, 2009, p. 39).

Entretanto, a história por si só não garante o alcance do movimento dialético, tal qual propôs o pensamento de Marx. A produção da historicidade deve vir acompanhada de reflexões, de problematizações e questionamentos que permitam tratar um dado empírico em busca das dinâmicas e processos que o constituem.

A historicidade, portanto, enquanto categoria de análise do MHD é balizadora da construção do conhecimento e da fundamentação de um pensamento que busque refletir, questionar e desvendar um fenômeno social e suas implicações para o contexto vivido.

A história dá sentido aos fatos, aspecto que pode anunciar pontos de ruptura ou reflexões importantes para a produção de uma consciência transformadora. Entretanto, há de se considerar que essa categoria não pode ser concebida como estanque, ela está imbricada em todo o processo de elaboração do conhecimento conforme o MHD, interligada para possibilitar o desvendamento do objeto analisado e a construção de novas sínteses.

## **A categoria historicidade nas pesquisas sobre professores do Centro-Oeste**

Concordamos com Cunha (1998) quando nos alerta que não é possível construir o novo sem o conhecimento do velho, a compreensão e utilização

da categoria historicidade nos trabalhos analisados pela Redecentro, pode ser indicador de que nossos pesquisadores estão compreendendo seus objetos, considerando-os no movimento histórico, no qual o próprio pesquisador se encontra envolvido.

Entretanto, ao apresentar os dados que evidenciam uma forte presença da historicidade nas pesquisas, quase em 95% dos trabalhos analisados, a Redecentro não faz apenas uma constatação, produz novas reflexões. Dentre elas destaca-se a dificuldade por parte das pesquisas, vinculadas ao MHD, em produzir análises que possibilitem ir além da aparência do objeto. Na nossa compreensão, isso pode ser reflexo de uma dificuldade em compreender e trabalhar a categoria historicidade para além do retrato de um dado contexto.

Se a compreensão histórica dos fenômenos se constitui condição fundamental, é necessário que o pesquisador aborde o conhecimento como inacabado, em constante movimento, em permanente transformação.

Assim como Frigotto (2006), acreditamos que o grande desafio da pesquisa pautada pelo MHD é conseguir realizar o movimento que leve em consideração, na construção do conhecimento, a dialética que o condiciona e o estrutura. Essa é a forma de construir conhecimentos que venham de fato auxiliar a compreender a realidade, para além de sua aparência e, quem sabe, ajudar a formar consciências verdadeiramente autônomas e críticas. Processo que passa necessariamente pela superação, pela desnaturalização dos processos sociais e históricos a nós apresentados, muitas vezes como acabados (KAHHALE, 2009).

Nesta perspectiva de Marx, para se desenvolver o movimento de construção do conhecimento acima descrito, é necessário que as pesquisas apresentem duas partes em sua construção: o método de investigação e o método de exposição. Nesta estrutura, a historicidade volta a ocupar um papel central de todo o processo, pois trata do “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas” (MARX *apud* TRIVIÑOS, 2010, p. 153).

Ao escapar destas características principais, e por destacar a historicidade apenas do ponto de vista utilitário (na composição da dissertação), os estudos do Centro-Oeste, mostram-se comprometidas não só no seu sentido histórico, mas também no social e político. Os estudos elaboram a historicidade apenas enquanto estratégia ou técnica para o desenvolvimento de uma pesquisa.

Ao analisar a natureza descritiva presente nos trabalhos, ressaltamos que “[...] a questão epistemológica é básica” (CUNHA, 1998, p.29). Trilhar o curso da história no sentido de compreender a relevância das bases epistemológicas utilizadas, tem dado sustentação à produção do conhecimento e, consequentemente, ao pensamento humano. Assim apontar novas possibilidades para avançar no campo da produção acadêmica do Centro-Oeste, representa considerar os elementos historicamente, ou seja, conhecer as dinâmicas internas, processos e contradições que são constituintes do dado empírico em análise.

Isso também passa necessariamente por reflexões, problematizações e questionamentos, o que requer especial atenção à trama a ser analisada, entendendo que ela nos levará à novas construções, novas zonas de sentido, e estas por sua vez abrem possibilidades de aprofundamento no campo da construção teórica, na formação de consciências autônomas que, possivelmente, contribuirão com a transformação social.

---

**Resumo:** Neste artigo busca-se analisar teoricamente a definição de categoria historicidade e sua utilização nas pesquisas sobre professores, da Região Centro-Oeste, Brasil. A categoria marxista é instrumento capaz de desnaturalizar processos históricos geralmente tomados como imutáveis no campo das pesquisas educacionais. Destaca-se que sua importância também se liga a estruturação do movimento dialético da pesquisa, capaz de promover o entendimento da realidade e seus condicionantes.

**Palavras-chave:** Categoria historicidade; Materialismo Histórico Dialético; Pesquisa.

**Abstract:** This article seeks to analyze theoretically the category definition historicity and its use in research on teachers, the Midwest Region, Brazil. The category is Marxist tool to deconstruct historical processes generally taken as immutable in the field of educational research. It is noteworthy that its importance also binds the structure of the dialectical movement of research, able to promote the understanding of reality and their constraints.

**Keywords:** Category historicity; Dialectical Historical Materialism; Search

## Referências

- CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.69-90.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 2.ed.

KAHHALE, Edna M. S. P.; ROSA, Elisa Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p.19-53.

IANNI, Octavio. Introdução. In: IANNI, Octavio (Org.) **Marx: sociologia**. São Paulo: Ática, 1988. p. 7-42.

OLIVEIRA, P. S. Caminhos de construção das ciências humanas. In: OLIVEIRA, P. S. (org.) **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: UNESP. 1988. p. 17-26.

PRADO JR., Caio. **A teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. 2001. <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/caio.html>. Acesso em: 08/06/2012.

PAULO NETTO, José. O que é Marxismo. São Paulo: Brasiliense, 2006a.

\_\_\_\_\_. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e história da educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006b. p. 50-64.

\_\_\_\_\_. Introdução ao estudo do método de Marx. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SOUZA, Ruth C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. (Orgs.) **Pesquisa sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

SOUZA, Ruth C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O.; GUIMARÃES, Valter S. Método e metodologia na pesquisa sobre professores (as). In: SOUZA, Ruth C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. (Orgs.) **Pesquisa sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. Breve introdução ao método dialético materialista na pesquisa em Ciências Sociais. In: NETTO, Vicente Molina; TRIVIÑOS, Augusto N. Silva (Orgs.). **A Pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 147-163.

Recebido em 15/09/2012

Aprovado em 15/10/2012

## Demanda Contínua

---



# A Educação da Criança Indígena Terena: Da aprendizagem familiar a aprendizagem escolar<sup>1</sup>

*The Education of the Terena Indigenous Child: From family learning to school learning.*

---

**Marta Regina Brostolin**

Docente da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco.  
E-mail: brosto@ucdb.br

**Evelyn Aline da Costa de Oliveira**

Graduada em Pedagogia, aluna especial do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.  
E-mail: evelyn\_alinedmais@hotmail.com

Desde muito antes da introdução da escola, instituição social de ensino formal e sistematizado, os povos indígenas vêm elaborando sistemas de pensamentos e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. Neste processo educacional, o povo Terena aprende e ensina seu mundo para as suas crianças. É nas relações sociais que são elaborados e expressos os novos conhecimentos e se faz essa reflexão sobre o mundo ao seu redor, ao mesmo tempo em que são vivenciados os processos de ensino-aprendizagem como fonte inesgotável de experiências (LIMA, 2008).

A criança indígena espera pacientemente o momento de ingressar na escola, momento em que terá de se desvincular do primeiro núcleo familiar para constituir um convívio mais extenso, mas nem por isso estranho, pois o docente

---

1 Texto comunicado no IV SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: SABERES TRADICIONAIS E FORMAÇÃO ACADÊMICA – 15 a 17 de agosto de 2011 – Universidade Católica Dom Bosco/Campo Grande/MS



com que terá contato não é para ela um desconhecido, e sim um parente, um tio, tia, primo, pai, alguém com quem possui pleno contato fora do ambiente escolar (LIMA, 2008). No entanto, ao iniciar a vida escolar, depara-se com conhecimentos, atividades e exigências muito diferentes e, que na maioria das vezes, não tem relação com o seu cotidiano, com seu universo infantil.

Se o aprender se inicia nas aprendizagens informais, na aprendizagem formal as condições são diferentes. A expectativa do adulto que convive na escola com a criança, é mais orientada pela norma padrão, mesmo sendo o professor um indígena. Neste contexto, a criança, ocupa geralmente uma posição menos singular, mais anônima e com menos possibilidade de autoria e a disponibilidade do professor de espera e de acolhimento, muitas vezes, é menor que a dos pais.

Frente às novas exigências de um aprender diferente da educação familiar recebida até então, muitas crianças apresentam dificuldades não conseguindo avançar em seu processo de escolarização. Neste contexto, o foco do estudo numa abordagem qualitativa descritiva pautada na etnografia centrou-se na Aldeia Buriti, localizada no município de Dois Irmãos do Buriti, no Estado de Mato Grosso do Sul e teve por objetivo investigar os sentidos do aprender da criança Terena nos âmbitos familiar e escolar.

## Identidade: a constituição do ethos Terena

A relação dos Terena com a sociedade nacional sempre foi intensa, desde o período anterior à Guerra do Paraguai (1865-70), fato que marcou a expansão definitiva da colonização das terras sul-mato-grossenses, onde tradicionalmente radicavam e radicam suas aldeias. Os Terena são falantes de uma língua pertencente ao tronco lingüístico Aruák e, atualmente, constituem o segundo contingente populacional indígena em Mato Grosso do Sul.

Neste universo, o povo Terena destaca-se de outros povos indígenas por apresentar um estilo perceptível até mesmo nos inúmeros envolvimento institucionais e pessoais com a sociedade nacional. A idéia é que os integrantes dessa população orientariam sua conduta social por um estilo comportamental com feições próprias, mesmo quando se relacionam intensa e permanentemente com instituições e pessoas alheias a sua formação social. Esses

princípios desempenhariam importante papel na orientação do sentido das inovações, adaptações, ressignificações, empréstimos e mobilidades culturais por que passou e passa a população Terena (PEREIRA, 2009).

O ethos Terena seria articulado a partir de uma concepção muito particular da condição humana, identificada a certos parâmetros de conduta pautada pela cortesia, cordialidade, amabilidade, sociabilidade, polidez, delicadeza, gentileza nos gestos e nas expressões, e preocupação extrema com etiquetas e cerimônias. Os Terena cultivam com dedicação e refinado interesse alguns atributos considerados imprescindíveis às figurações de seus troncos familiares e aldeias. Esses atributos dizem respeito a determinadas atitudes comportamentais e disposição para a sociabilidade.

A importância do domínio dos atributos comportamentais se evidencia nas oportunidades de ascensão política. Assim, muitos líderes políticos mais velhos se empenham em que alguns de seus parentes próximos mais jovens adquiram habilidade na manifestação dos códigos de conduta associados ao exercício da chefia. Para isto, procuram inseri-los gradativamente em funções nas quais possam exercitar atributos já adquiridos e aprender novos conhecimentos. Ao mesmo tempo, ficam de olho em seus concorrentes políticos, pois é importante não perder a oportunidade de evidenciar para a coletividade qualquer desvio de comportamento considerado inadequado.

Para Pereira (2009), a percepção de distinções quanto ao grau de deferência dispensado no tratamento às pessoas em contextos de efetuação das relações sociais permite aos líderes orientar suas condutas da maneira mais apropriada em cada circunstância. No cotidiano, isto se expressa nas formas de sociabilidade regidas por códigos sociais mais padronizados, como nas saudações, conversas e debates que normalmente têm lugar no espaço público, mas também nos contextos mais flexíveis das conversas informais e na convivialidade íntima das casas.

O cumprimento da etiqueta se apresenta como um procedimento que requer aprendizado e esforço de atualização constante. Nas aldeias Terena, sempre há receptividade para convocações de reuniões, discussões e debates, ocasiões que se afiguram como espaços de exercício performático para os líderes constituídos e para as lideranças em formação. As reuniões são também ocasiões para a coletividade (grupos e facções) testarem o grau de habilidade discursiva e comportamental de seus líderes.

O Terena se torna mais Terena à medida que amplia as possibilidades de atuação performática em distintos cenários sociais. A ampliação dos horizontes de atuação performática requer o aprendizado de sofisticados códigos de conduta. A postura, o gesto, o comportamento mais conveniente à cada situação, a escolha da palavra mais apropriada a ser dita em determinado contexto e, principalmente, o cuidado com a maneira como deve ser proferida são aspectos da conduta cuja importância a pessoa deve aprender a considerar desde o início de sua socialização (PEREIRA, 2009).

A obrigatoriedade de assumir o compromisso permanente com a civilidade e a etiqueta representa pesado ônus para as pessoas ou grupos de pessoas que ocupam as posições de prestígio e liderança. Em compensação, essas posições podem lhes conferir certas vantagens políticas e econômicas associadas ao maior reconhecimento social. Como consequência dessa estética comportamental, as figurações sociais Terena, consideradas em suas diversas escalas de amplitude – o *tronco*, a aldeia, a reserva ou uma rede articulada entre reservas –, serão marcadas pela constante preocupação dos líderes em monitorar as formas recíprocas de comportamento (PEREIRA, 2009).

O ethos Terena comporta distinções sociais bem definidas no que se refere à disposição hierárquica das pessoas, mesmo daquelas que não ocupam posição de liderança. A diferenciação na gradação do prestígio atribuído a cada posição atua como o ingrediente fundamental, articulando a vida social.

O casamento é um ritual que envolve o interesse de toda a comunidade. Isto é mais marcante no caso das pessoas pertencentes às famílias de maior importância social, havendo casos de casamentos marcados com muita antecedência, para dar tempo de providenciar todos os preparativos da festa e enviar convites para parentes que vivem em outras aldeias (SILVA, 1949).

A vida conjugal é objeto de regulações determinadas a partir do sistema de etiqueta e civilidade, ao qual já foram feitas várias menções. A maneira como o casal se comporta em público, seja no círculo mais restrito do tronco ou mesmo nas relações com a aldeia ou fora dela, deve seguir o complexo de convenções e decoro. O compromisso com essas representações é, em grande medida, uma imposição social à qual as pessoas se submetem, na maioria das vezes, sem expressar muita contrariedade (ou mesmo de forma inconsciente).

A atenção coletiva do tronco, da aldeia e em certo sentido de todos os membros da figuração social com os quais o casal se relaciona, gravita em torno de sua vida pública. Isto porque o comportamento externalizado pela família conjugal tem reflexos na imagem pública do tronco e mesmo da aldeia na qual está integrado. Na formação social Terena, a eleição do campo da etiqueta e da civilidade como instrumentos de construção de identidade, parece ter promovido uma importante distinção entre a esfera pública e a privada no espaço da vida conjugal (PEREIRA, 2009).

A civilidade como atributo constitutivo da etnicidade Terena se manifesta ainda na obrigatoriedade de amenidade no trato com as crianças, mulheres e pessoas não pertencentes ao grupo étnico, que porventura estejam com eles residindo em caráter temporário ou permanente. No caso das crianças, há o empenho de considerável volume de tempo e energia para inculcar princípios e disciplina suficientes para conduzir a percepção da adequação do próprio comportamento e do comportamento recíproco. Todo esse esforço visa promover a orientação da criança, fazendo com que incorpore as regras de convívio social Terena.

## A educação da criança no âmbito familiar: aprendendo a ser Terena

O nascimento da criança Terena é aguardado com muita expectativa por toda a família. Vários cuidados são tomados nesse período para a gravidez ser saudável e tranquila. A alimentação da mãe é modificada, e alimentos mais saudáveis são inseridos nas refeições que são pensadas sempre para a saúde do bebê. A expectativa por esse nascimento é amenizada com superstições que são sempre feitas pela avó da criança. As mais utilizadas na aldeia é a da galinha e a do garfo.

Angelina Alcântara Mamedes, moradora da aldeia nos conta que:

A simpatia da galinha é feita pela avó da criança que mata a galinha e vê o lado para onde o pescoço vira, se for para o lado onde o sol nasce, a criança vai ser menino, se for para o outro lado será menina. A simpatia do garfo é feita pela avó também e ela tem que virar a ponta do garfo para cima e jogar no chão. Se a ponta cair para cima a criança vai ser menino e se cair para baixo vai ser menina.

No passado os rituais mágicos eram mais presentes na espera da criança. A mãe e o pai se mobilizavam para um jejum protetor e, se a criança por algum

motivo não fosse desejada, a mãe teria que dar a luz em um lugar afastado da casa da família com a ajuda de uma parteira, esta, sempre presente nos nascimentos das crianças Terena.

Após o nascimento os cuidados não diminuam. O nome era escolhido pelos avós e o cordão umbilical era guardado, pois segundo a sabedoria Terena, ele poderia ser um auxílio no nascimento de outra criança quando o parto fosse de risco. Logo após o nascimento o pai saía à procura do palmito de bocaiuva para a alimentação da mãe. Acredita-se que o palmito aumenta a quantidade de leite para a amamentação das crianças, que acontece até os cinco anos de idade (SILVA, 1949).

A criança sempre está nos espaços da aldeia e, até obter maior independência, fica ao lado da mãe, aprendendo as noções de etiqueta e civilidade, constituindo a identidade Terena. Esta identidade vai sendo construída em todos os momentos na vida da criança, é a família quem garante o conhecimento sobre a etnia e demonstra a importância dos ensinamentos que caracteriza os Terena.

Os ensinamentos que permeiam a Pedagogia Terena perpassam principalmente pelo âmbito familiar. É de responsabilidade do grupo familiar a apresentação de valores étnicos, como o respeito mútuo, a solidariedade. Na cultura Terena, a comunidade exerce papel fundamental na transmissão de saberes tradicionais, pois possui sabedoria para ser comunicada e transmitida por seus membros, que contribuem na formação da identidade de todos (LIMA, 2008).

A pedagogia Terena do “aprender fazendo” está intimamente ligada a forma de aprender das crianças. Cada espaço é explorado de maneira com que a ação e a experiência gere conhecimentos necessários para a aprendizagem. Nos afazeres de casa, nos preparativos das festas, nos cuidados com as crianças menores e, principalmente, nas brincadeiras, as crianças relacionam, observam, sentem, vivenciam e aprendem.

O aprender fazendo é a principal característica da educação Terena constituída de muita paciência, é através desse ato que o pai ensina o filho como deve proceder, de maneira detalhada, num vai e vem de repetições, dando condições a criança de obter a melhor aprendizagem. O tempo dos adultos dispensado para a criança indígena é muito valioso, não existe pressa para terminar as atividades, e os adultos sempre estão dispostos a repetir o

que se está ensinando, por muitas e muitas vezes, até mesmo porque todas as atividades que devem ser aprendidas possuem uma aplicabilidade na vida diária: o cuidado com a criação, pegar a galinha para a refeição, colher milho, debulhar, separar a palha, descascar a mandioca, arrancar a mandioca. São atividades que se aprendem brincando diariamente (CRUZ, 2009).

A educação indígena Terena, de responsabilidade da comunidade como um todo é repassada através da oralidade, comunicando e perpetuando a herança cultural de geração para geração. Uma das características deste processo educacional é a observação. Na aldeia não são ditas muitas palavras para ensinar ou aprender, o olhar é a principal manifestação do amplo código social através do qual acontece o processo educativo dos indivíduos (LIMA, 2008).

O brincar funciona como uma espécie de eixo na aprendizagem e manutenção da cultura. É na brincadeira que a criança põe em prática o conhecimento sobre civilidade e etiqueta citado acima. O senso do respeito e do cuidar do outro é tão presente, que mesmo em uma brincadeira que há disputa, todos se voltam para um que necessite de ajuda. As meninas e os meninos brincam juntos e não há separação por idade. Os menores, mesmo que com maior dificuldade para acompanhar os maiores, brincam das mesmas brincadeiras e participam por igual das atividades que são sempre combinadas previamente por todos os participantes. As brincadeiras mais presentes no cotidiano das crianças é o futebol, pega-pega, esconde-esconde, brincadeira da flor e vôlei.

As crianças participam ativamente de todos os eventos festivos que ocorrem na aldeia. Nas festas de São Sebastião e de Nossa Senhora Aparecida, as crianças ajudam na confecção dos enfeites e nos demais preparativos necessários para a realização da festa. No dia do Índio, outra festividade comemorada na aldeia com a presença de autoridades, as crianças apresentam as danças do Bate-Pau, dançada somente pelos meninos e da Siputrema, dançada somente pelas meninas. Na preparação destas festas a euforia é sempre constante e evidente.



**Figura 01** - Meninos Terena na dança do Bate-Pau

Fonte: arquivo pessoal do autor.



**Figura 02** - Meninas Terena na dança da Siputrema

Fonte: arquivo pessoal do autor

## Da educação familiar a escolar: os sentidos do aprender da criança Terena

O movimento para a instalação de uma escola na aldeia começou em 1887 com duas famílias – Figueiredo e Bernardo, e também, o índio Kaiowá Ubiratan. Após a autorização concedida no Rio de Janeiro em 1888, a primeira sala de aula foi construída com palha de bacuri e parede de pau-a-pique.

Em 1910, sob a vigência do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, uma nova sala de aula foi construída e a esposa do chefe de posto é quem ministrava as aulas para os índios. As condições eram precárias e a cultura não era respeitada. Em 1954, o primeiro professor indígena da etnia Terena, Armando Gabriel, assume as aulas. Em 1982, há necessidade em construir mais uma sala de aula, tendo o município de Anastácio como mantenedor. Em 1992, o município de Dois Irmãos do Buriti assume a responsabilidade de manter as salas de 1ª e 2ª séries e as de 3ª e 4ª séries ficam sob responsabilidade da FUNAI.

Em 1997, as salas, antes mantidas pela FUNAI, passam a ser responsabilidade do município de Dois Irmãos do Buriti e, no ano seguinte, tornam-se extensão da escola Antonio Castilho. Em 2002, a Secretaria de Educação Municipal atendeu as reivindicações dos pais e cria a Escola Pólo Municipal Alexina Rosa de Figueiredo.

Hoje, a escola possui uma estrutura de alvenaria com nove salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de professores, uma secretaria, três banheiros, uma cozinha, uma oca para reuniões e refeição, uma biblioteca e uma quadra de esportes. Possui água encanada, energia elétrica e sistema de transporte coletivo. A escola recebe as crianças, adolescentes e jovens Terena da Aldeia Buriti e imediações, atendendo em três turnos estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA e curso Pré-vestibular.





**Figura 03** - Biblioteca da E. M. Alexina Rosa de Figueiredo.

**Fonte:** arquivo pessoal do autor



**Figura 04** - Vista lateral da escola.

**Fonte:** arquivo pessoal do autor.

Quando a criança Terena obtém idade escolar, ela começa a ter novas responsabilidades e perspectivas. A partir desse momento, as brincadeiras ficarão em segundo plano, sua dedicação as atividades escolares deverá ser prioridade e a ausência da mãe por algumas horas será sentida. Por mais que a educação familiar ensine a autonomia, todas as crianças que iniciam o processo de escolarização sentem mudanças. Obviamente, essas mudanças se manifestam de maneiras diferentes. Algumas crianças ficam retraídas, outras mais falantes, ou ainda, outras começam a apresentar dificuldades de aprendizagem nessa primeira fase da escolarização.

Apesar da nomenclatura de “Escola Indígena” ser representada em alguns aspectos da educação escolar, a instituição ainda enfrenta dificuldades para concretizar uma educação diferenciada, respeitando-se as particularidades que a Constituição Federal de 1988 e legislação posterior assegura para o processo de ensino-aprendizagem em uma escola indígena.

As mudanças necessárias ficam ainda mais difíceis com a resistência das Secretarias de Educação, pois, interferem nas tomadas de decisões e impedem que o ensino ocorra de acordo com a realidade, os princípios e objetivos da escola indígena. Isso acontece devido a visão de currículo monocultural, no qual o aluno recebe informações e não é levado em consideração as aprendizagens já adquiridas na vivência com a família e comunidade.

Mangolin (1999) discute que a escola indígena foi ou ainda é gerida fora do contexto, imposta e estranha ao índio. Mas, pode se transformar em um lugar de articulação de informação, práticas pedagógicas e reflexões destes povos sobre seus passados e futuros servindo de orientação do seu lugar no mundo globalizado. Veiga (2003, p.7) confirma essa idéia ao dizer que “a Pedagogia moderna parece não poder se esquivar do compromisso de combinar e conciliar o passado com o futuro”. Nesta perspectiva, a educação escolar poderia potencializar e abrir reais possibilidades de vida, o que considera como processo de construção do conhecimento intercultural, propiciando o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar formal.

A construção desta escola só pode ser pensada com a participação da comunidade, numa visão de um empreendimento coletivo. Entretanto, como fomentar este diálogo se temos muito a conhecer sobre o paradigma indígena? Neste sentido, urge o conhecimento e a valorização do processo histórico

educativo vivido nas famílias e na comunidade estabelecendo o intercâmbio entre os saberes tradicionais e os novos conhecimentos.

Algumas parcerias estão sendo mantidas com instituições de nível superior para auxiliar a escola na concretização de sua proposta pedagógica diferenciada. Um exemplo é o projeto de pesquisa que envolveu os professores da escola e comunidade da Aldeia Buriti e pesquisadores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O trabalho visou levantar por meio da memória histórica, os saberes locais e construir um material didático bilíngüe. Este retrata a etnia Terena com uma linguagem didática e significativa para a aprendizagem das crianças. Há vários textos sobre religião, festas, trajetória histórica, usos e costumes. A revitalização da língua materna é um dos desafios enfrentados pela escola e comunidade.

A criança Terena aprende na educação familiar vivenciando com intensidade as experiências no cotidiano. De acordo com Rubenstein (2003), os conhecimentos já adquiridos pelos alunos podem e devem ser um caminho a ser seguido para o ensino. O aluno não vai para a escola como uma folha de papel em branco, pelo contrário, ele já possui um estilo para aprender e conhecimentos antes mesmo de ter contato com o ensino escolar. O professor deve usar esses recursos para uma aula atrativa e significativa.

Atualmente, o processo de ensino para o professor e de aprendizagem para o aluno está exercendo mudanças significativas no trabalho de ambos. Para o aluno é difícil aprender a complexidade de informações em pouco tempo e, para o professor, é difícil ensinar para tantos alunos respeitando o estilo de aprendizagem de cada um, portanto, a maneira como o professor ensina influencia evidentemente na maneira de aprender do aluno.

## Considerações finais

Os estudos realizados juntos aos Terena, demonstram que estes aprendem com enfoque na experiência direta, na percepção dos detalhes, de fatos concretos, no ver, ouvir, tocar e fazer. Esse jeito de aprender e ser representa muito bem a cultura Terena e seu modo de vida, onde os sentidos do saber indígena são um importante referente de memória e identidade comunitária.

Sua cosmovisão, seu pensamento e a convivência refletem de múltiplas maneiras o sentido ético de convivência com a mãe terra.

Esse jeito de aprender e ser são percebidos atualmente por meio da forma como lidam eficientemente com as emergências e crises, adaptando-se as diversas situações impostas pela sociedade do entorno e garantindo desta forma seu *ethos* Terena, ou seja, seu estilo moral e estético, sua atitude ante a si mesmo e diante do mundo que a vida reflete (PEREIRA, 2009).

A criança Terena possui um modo particular de aprender que está intimamente ligada a educação concebida em casa. Antes da escolarização, as ações das crianças indígenas estão vinculadas às relações culturais estabelecidas em sua comunidade, pois uma das características significativas da experiência educativa indígena está na interação entre pessoa que aprende e a que ensina na comunidade (MUÑOZ, 2003).

No entanto, ao iniciar a vida escolar, outros conhecimentos são aprendidos muitas vezes sem o respeito a sua identidade, cultura e estilo de aprender. Para compreender o processo de aprendizagem do aluno é importante compreendê-lo no contexto sociocultural, é útil analisar o funcionamento da instituição escolar nos aspectos que influenciam direta ou indiretamente na aprendizagem ou contribuem para a construção de sua auto-imagem.

A escola indígena em sua busca pela educação intercultural deve olhar por novos ângulos, já que as transformações estão muito rápidas e influenciam profundamente a origem do saber, do conhecimento, os modos de vida e o próprio jeito de ser que não são mais sólidos e estáticos.

Delinear uma escola como lugar de encontro das diferenças culturais e de identidades exigirá mais dinamismo entre os sujeitos que ali se encontram mediados por constantes reflexões dos discursos e valores que envolvem e norteiam o processo educativo. Nesta perspectiva, a escola pode ser um espaço para reflexão e discussão da desigualdade, é nela que se produz e reproduz os discursos da cultura e que se destacam os aspectos e percepções das identidades étnico-culturais.

Nesse enfoque, a educação escolar pode se propor a criar esta ponte entre a criança indígena e a aprendizagem para que a mesma possa se encontrar com mais dignidade e capacidade no mundo globalizado, desfrutando de seus

direitos e deveres como cidadã, superando suas dependências, constituindo-se protagonista para buscar seu desenvolvimento e emancipação social.

---

**Resumo:** Este texto apresenta e discute a educação da criança Terena partindo de uma aprendizagem que inicia no âmbito familiar com características próprias da Pedagogia e constituição do ethos Terena e a inserção no contexto escolar. A pesquisa de abordagem qualitativa descritiva fundamentou-se na etnografia por meio de autores que estudam a etnia e o campo empírico focalizou a Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul. Os dados coletados evidenciam que o Terena aprende e ensina seu mundo para as suas crianças. É nas relações sociais que são elaborados e expressos os novos conhecimentos e se faz essa reflexão sobre o mundo ao seu redor, ao mesmo tempo em que são vivenciados os processos de ensino-aprendizagem como fonte inesgotável de experiências. A criança Terena possui um modo particular de aprender que está intimamente ligada a educação concebida em casa. Antes da escolarização, as ações das crianças indígenas estão vinculadas às relações culturais estabelecidas em sua comunidade, pois uma das características significativas da experiência educativa indígena está na interação entre a pessoa que aprende e a que ensina na comunidade. A criança indígena espera pacientemente o momento de ingressar na escola, momento em que terá de se desvincular do primeiro núcleo familiar para constituir um convívio mais extenso, mas nem por isso estranho, pois o docente com que terá contato não é para ela um desconhecido. No entanto, ao iniciar a vida escolar, depara-se com conhecimentos, atividades e exigências muito diferentes e, que na maioria das vezes, não tem relação com o seu cotidiano, com seu universo infantil.

**Palavras-chave:** Criança; aprendizagem; educação indígena e educação escolar;

**Abstract:** This paper presents and discusses the Terena child's education which begins inside the family with their own pedagogical characteristics and the constitution of their ethos and their subsequent insertion into the school context. The descriptive qualitative approach of research is based on the ethnography of authors investigating the Terena ethnicity. The empirical field focused on is a village called Buriti in the municipality of "Dois Irmãos do Buriti", in the state of Mato Grosso do Sul. The data show that the Terena people learn and teach their world to their children. It is in the social relationships that the new knowledge is developed and expressed and thus a reflection on the surrounding world is made while the teaching learning process occurs as an inexhaustible source of experience. The Terena child has their own particular way of learning which is closely linked to the education provided at home. Before attending school, the indigenous children's actions are connected to their cultural relations established in their community because one of the most meaningful features of indigenous educational experience is in the interaction between the person who learns and the other who teaches in the community. The Indigenous child waits patiently for the moment of going to school, the moment in which he will separate from the first family nucleus and have a more intensive living experience but nevertheless not strange, as the teacher with whom he will have contact is not a stranger to him. Even so, when the child starts school life, he experiences knowledge, activities and demands which are very different and in most cases, unrelated to his daily life, his infantile world.

**Keywords:** Child, learning; indigenous education and schooling.

## Referências

- CRUZ, Simone de Figueiredo. **A criança Terena: o diálogo entre a Educação indígena e a Educação escolar na aldeia Buriti**. 191p. Dissertação (Mestrado em Educação). UCDB, 2009.
- LIMA, Eliane Gonçalves de. **A pedagogia Terena e a criança do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). UCDB, 2008.
- MANGOLIM, O. **Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer: uma educação indígena de qualidade**. Campo Grande:UCDB, 1999.
- MUÑOZ, Maritza Gómez. Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária. In: LEFF, Henrique. **A complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003, p.282-323.
- PEREIRA, Levi Marques. **Os Terena de Buriti: formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica**. Dourados – MS: Editora da UFGD. 170 p. 2009.
- RUBINSTEIN, Edite. **O estilo de Aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003
- SILVA, Fernando Altenfelder. Mudança cultural dos Terena. **Revista do Museu Paulista**. São Paulo, 1949.
- VEIGA (Org.). **Escola indígena: identidade, étnica e autonomia**. Campinas, SP: ALB, 2003.
- \_\_\_\_\_, Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.23, p. 5-15, 2003.

Recebido em 18/09/2012

Aprovado em 20/10/2012

# Uma Análise sobre o Atendimento Educacional Especializado: Políticas, práticas e formação de professores<sup>1</sup>

## *An Analysis on Educational Specialist Service Policies, Practices and Teacher Training*

**Márcia Denise Pletsch**

Professora Adjunta do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ.

E-mail: marcia\_pletsch@yahoo.com.br

Desde o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) vem ocorrendo uma ampliação dos investimentos financeiros em prol dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais (NEEs), termo utilizado aqui para designar alunos com deficiências mental/intelectual<sup>2</sup> sensoriais (surdos, deficiência auditiva, cegos ou baixa visão), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiências físicas e múltiplas.

Os investimentos financeiros continuam no atual governo. A este respeito, merece registro o lançamento, em novembro de 2011, do *Programa Federal Viver Sem Limites*, apresentado pela Presidente da República, Dilma Roussef. O referido programa conta com a previsão orçamentária de R\$ 7,6 bilhões a serem investidos até 2014 para desenvolver ações em diferentes áreas como a educação, saúde, inclusão social e acessibilidade, para melhorar a vida das pessoas com deficiências (PLETSCH, 2012).

A política de inclusão escolar também teve grande impulso partir da implementação do Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade, o qual vem sofrendo inúmeras críticas, como já discutimos em outro texto (PLETSCH, 2011). Os pressupostos desse programa foram usados como base para a formulação de documentos como a Política Nacional e Educação Espe-

---

<sup>1</sup> Este artigo condensa resultados de uma pesquisa realizada entre 2009 e 2012 em nove municípios da Baixada Fluminense/RJ. Os dados completos do referido estudo foram originalmente publicados na Revista Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ, v. 34, nº. 1 de 2012.

<sup>2</sup> De acordo com indicações da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010), o termo apropriado é “deficiência intelectual”. No entanto, como nas entrevistas realizadas e nas políticas educacionais vigentes o termo predominante continua sendo “deficiência mental”, optamos por utilizá-lo neste artigo.

cial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto nº. 6.571 (BRASIL, 2008) – revogado pelo Decreto de nº 7.611 de novembro de 2011<sup>3</sup> – e a Resolução 4 que instituiu as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

Esses dispositivos preveem, entre outros aspectos, que o atendimento educacional especializado (AEE) ocorra sob dois modelos: a) em salas de recursos multifuncionais instaladas em escolas comuns da rede regular de ensino; e b) em centros de AEE formados por escolas especiais convertidas em centros de suporte educacional. Ambos os modelos devem funcionar como complemento e suplemento ao ensino comum, e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorria/ocorre historicamente em escolas especiais e nas classes especiais (BRASIL, 2008; 2009).

Tomando como base as mudanças previstas nesses documentos, temos realizado, desde 2009, pesquisas de campo analisando a implementação e operacionalização das políticas federais de inclusão escolar, bem como a forma pela qual o atendimento educacional especializado vem sendo oferecido em diversos municípios da Baixada Fluminense-RJ.

A Baixada Fluminense possui uma população de aproximadamente quatro milhões de habitantes e é composta por 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Paracambi, São João de Meriti, Queimados e Seropédica. Dentre os quais nove participaram das entrevistas realizadas com gestores da área de Educação Especial. Outro aspecto importante que merece ser enfatizado sobre a região se refere à sua realidade social, marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar e outros problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e a violência urbana.

De acordo com o Educacenso (INEP, 2010), há 7.822 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas públicas da região nos âmbitos, municipal, estadual e federal. Desses a maioria se concentra no ensino fundamental, sobretudo nos anos iniciais. O mesmo ocorre em âmbito

---

<sup>3</sup> Não é nosso objetivo realizar uma análise da implicação e das mudanças contidas nesse documento, uma vez que, a pesquisa foi realizada anteriormente.



nacional onde 87% dos alunos da Educação Especial são matriculados no ensino fundamental, dos quais 58% nos anos iniciais (BRASIL, 2009). É nesse nível, segundo algumas das entrevistadas, que muitas crianças com necessidades educacionais especiais ingressam pela primeira vez na escola, especialmente aquelas com deficiências mais acentuadas. Ou seja, não passam pela Educação Infantil, que seria um espaço importante para efetivar a inclusão escolar e para desenvolver conceitos científicos necessários ao aprendizado. Segundo as entrevistadas, a falta de clareza de muitos pais sobre os direitos educacionais de seus filhos e a carência na oferta de vagas nesse nível de ensino, são os principais motivos pela entrada tardia na escola. Com a obrigatoriedade da Educação Infantil esse cenário pode mudar nos próximos anos.

Cabe mencionar que os dados de que dispomos se referem ao conjunto de alunos com NEEs matriculados em escolas especiais, classes especiais e classes comuns do ensino regular. Em outras palavras, não tivemos acesso ao contingente exclusivo de alunos incluídos. Apenas cinco (dos nove municípios que aceitaram participar da pesquisa) afirmaram dispor de informações sobre o quantitativo de alunos com deficiência e desses apenas dois possuíam uma planilha com informações da distribuição dos alunos na rede. Os demais informaram que não tinham um levantamento atualizado, mas salientaram que a maioria dos seus alunos continuava em escolas e/ou classes especiais, mais especificamente para alunos com deficiência mental e múltipla.

Sobre a predominância da escolarização em unidades especiais, a maioria das gestoras entrevistadas defendem a continuidade das instituições especializadas (escolas e classes especiais). Alegam que as escolas regulares não possuem estrutura e condições para atender o público com deficiências mais acentuadas. Essa defesa também foi realizada para a escolarização dos alunos surdos. Além disso, segundo os depoimentos, muitas redes mantem essas instituições especializadas (escola ou classe especial) para atender alunos jovens, adultos e até idosos que não teriam outro espaço e nem mesmo condições de estudar em turmas fora de sua faixa etária.

A opção pela manutenção de espaços especializados também foi observada no Município do Rio de Janeiro (GLAT & PLETSCH, 2011). Essa rede de ensino mantem ainda dez escolas especiais, apesar das orientações em não ampliar esse número, já que a prioridade do sistema tem sido incluir esse alunado na escola regular. O Instituto Helena Antipoff (IHA), órgão responsá-

vel pelas ações na área de Educação Especial nessa rede de ensino, justifica a manutenção das escolas especiais para o atendimento aos alunos com deficiências físicas severas ou múltiplas, incluindo dificuldades de locomoção e comunicação, que não teriam suas especificidades atendidas adequadamente na classe comum. O Município de Florianópolis/SC, segundo estudo de Garcia (2009), também continua realizando convênios com instituições especiais (escolas especiais) para promover a escolarização de alunos com deficiência mental. Jesus e Alves (2011) mostraram em seu estudo que a manutenção de convênios com instituições especializadas filantrópicas também ocorre no Estado do Espírito Santo. A parceria entre a iniciativa pública e privada na escolarização de alunos com deficiências também foi indicada na pesquisa de Melleti (2008) no Estado do Paraná. Como podemos ver a manutenção de escolas e/ou classes especiais não é apenas uma realidade exclusiva das redes que participaram dessa pesquisa.

Nossa investigação também evidenciou que as escolas especiais e classes especiais acabam sendo usadas como espaços de “preparação” dos alunos para posterior inserção em classe comum ou em outros espaços sociais como, por exemplo, no mercado de trabalho. Segundo parte das entrevistas a opção da instituição especializada está também vinculada às condições sociais de grande parte das famílias que procuram esses espaços para matricular os seus filhos. Na maioria das vezes, optam por escolas especiais porque lá encontram, além da escolarização, também atendimento clínico. Cabe mencionar que a concepção da escola especial ou classe especial como espaço de “preparação” dos alunos para realizar a inclusão na rede comum já foi verificada em diferentes estudos (FERREIRA, 1989; SANTOS, 2006; CARVALHO, 2011; GLAT & PLETSCHE, 2011). Para alguns, esses espaços segregados não apenas reforçam a exclusão vivenciada por esses sujeitos, como também contribuem para estigmatizar e rotular ainda mais esse alunado (SANTOS, 2006; BUENO, 2008).

Outro aspecto que chamou nossa atenção na pesquisa é o interesse das entrevistadas em implementar Centros de Referências em Educação Especial. Das nove entrevistas seis revelaram ter um Núcleo ou Centro de Referência em Educação Especial ou até mesmo uma escola especial que assume esse papel. Esses centros, segundo os depoimentos, funcionam com atividades de escolarização, mas também realizam atendimentos clínicos que privilegiam, de maneira geral, atendimentos com neurologistas, fisioterapeutas, terapeutas

ocupacionais, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e, algumas possuem até dentistas. Tal aspecto é considerado importante pelas entrevistadas, uma vez que faltam vagas no sistema público de saúde na região, que é extremamente precário. Por outro lado, verificamos que muitos desses centros ou núcleos acabam dando maior peso aos atendimentos clínicos e outras atividades manuais e de vida diária em detrimento dos pedagógicos. Tal qual como ocorria (ocorre!) nas instituições especializadas amplamente criticadas nos anos de 1980 e 1990 (FERREIRA, 1989; KASSAR, 1999).

Esses espaços também realizam atividades de socialização e atividades manuais, sobretudo para os alunos com deficiências mais acentuadas e fora da faixa etária escolar. Nesses casos algumas redes acabaram formando turmas denominadas de “EJA especial”, majoritariamente compostas por alunos com deficiência mental. Ainda não está claro por que tais turmas foram constituídas. Uma hipótese é a de que esses alunos sempre estudaram em escolas e/ou classes especiais, mas para atender diretrizes oficiais pró-inclusão escolar, as redes formaram turmas de EJA. Outra hipótese é a de que esses alunos estavam incluídos, mas por não acompanharem as turmas regulares no ensino fundamental ou médio acabaram sendo encaminhados para a “EJA especial”. Outra questão que verificamos é que esse alunado acaba sendo registrado nos dados oficiais como estudantes de EJA, e não como alunos da Educação Especial. A ampliação das matrículas na Educação de Jovens e Adultos vem sendo constante nos dados educacionais oficiais brasileiros (CAMPOS & DUARTE, 2011; MELETTI & BUENO, 2011).

Certamente, essa é uma questão que precisa ser mais investigada e avaliada. No entanto, a partir de nossas análises, já podemos sinalizar que o número de alunos com deficiências matriculadas em turmas de “EJA especial” vem aumentando em praticamente todas as redes que pesquisamos. Por meio desse expediente, as redes camuflam a realidade e criam alternativas para manter espaços segregados não previstos na legislação. Por outro lado, sete gestoras manifestaram preocupação com esses alunos, mas revelaram ter poucas alternativas e informações sobre que medidas adotar. Uma delas chegou a dizer que o próprio Ministério da Educação não fornece subsídios a esse respeito, pois inúmeras vezes havia entrado em contato e não recebeu esclarecimentos sobre como proceder com esse alunado.

A pesquisa mostrou também que, de maneira geral, essas instituições assumem a responsabilidade pela realização das avaliações e do laudo de identificação da deficiência dos alunos, que continua sendo usado largamente como parâmetro para o encaminhamento dos sujeitos aos diferentes atendimentos educacionais. É sabido que focado em concepções terapêuticas, o laudo acaba prejudicando o trabalho pedagógico com esses alunos, uma vez que muitos profissionais privilegiam o déficit e as características biológicas da deficiência em detrimento das possibilidades de desenvolvimento educacional desses sujeitos. Nesse sentido, as conclusões da pesquisa se somam ao que diversos trabalhos já mostraram (KASSAR, 1995; PLETSCHE, 2010; CARVALHO, 2011, entre outros).

Outro aspecto constante nas entrevistas é a falta de clareza sobre como realizar a avaliação e identificação dos alunos com deficiência, especialmente os deficientes mentais. Em muitos casos, essa falta de diretriz acaba impactando nos dados fornecidos pelas escolas ao EDUCACENSO, pois quando o aluno não tem diagnóstico as escolas o registram na categoria de deficiência mental. Dessa forma, a pesquisa confirma o que Veltrone (2011) já apontou sobre o desconhecimento ou a falta de elementos “que pautem um conceito mais elaborado [de deficiência mental], com maiores recursos de identificação [e que os mesmos], podem comprometer significativamente o trabalho a ser desenvolvido com essas pessoas” (p. 74).

Outro aspecto ainda pouco investigado em nosso país, sinalizado na entrevista, refere-se à distribuição dos recursos do FUNDEB recebidos pelos municípios. A este respeito os entrevistados mostraram ter conhecimento sobre o direito de receberem do FUNDEB em dobro, quando os alunos com NEEs estão incluídos e recebem o suporte especializado no turno inverso. Contudo, relataram não ter conhecimento sobre como esses recursos chegam aos alunos. Em síntese, o estudo revelou que a concepção terapêutica ainda não foi superada nas redes de ensino. Por outro lado, sabemos que a questão da identificação e da avaliação dessas pessoas precisa ser enfrentada, pois em muitos casos, como apontado no estudo de Anache (2011), as incertezas sobre o diagnóstico acabam prejudicando o processo de escolarização desses alunos.

Sobre o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais cabe dizer que desde 2005 mais de quinze mil unidades em mais de quatro mil municípios brasileiros (VELTRONE, 2011). Constatamos

uma série de problemas enfrentados pelas redes para implementá-las conforme indicado nos dispositivos legais. Abaixo destacamos alguns desses problemas sinalizados nos depoimentos: a) Falta de estrutura física nas escolas para implementar as salas de recursos; b) Problemas com a instalação do material distribuído pelo Ministério da Educação. Quatro das nove redes pesquisadas informaram que receberam equipamentos tecnológicos (computadores, impressoras e outros) em 2009 e que, até 2011, não foram instalados; c) Falta de acessibilidade arquitetônica; d) Ausência ou precariedade de transporte adaptado; e) Salas de recursos multifuncionais superlotadas. Por exemplo, algumas atendem em 20 horas semanais em média 25 alunos. Dessa forma não conseguindo dar o necessário atendimento individualizado, previsto na Resolução 4 de 2009; f) Falta de clareza dos profissionais sobre como realizar o trabalho colaborativo entre o professor do AEE da sala de recursos multifuncionais com o professor da turma comum de ensino. Nesse caso, também ficou evidente que a maioria das redes não tem disponível na carga horária de seus professores espaço para reuniões de planejamento conjunto; g) Falta de profissionais especializados para atuar no AEE e de intérpretes de Libras necessários para o trabalho com alunos surdos; h) Falta de formação continuada. Verificamos que apenas dois dos nove gestores entrevistados sabiam da existência de programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação Especial (atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI), como o Programa Federal Educação Inclusiva: direito à Diversidade e o Programa de Formação em Educação Inclusiva.

A falta de formação inicial e continuada de professores é um problema reiterado desde os anos noventa pela maioria dos estudos sobre inclusão escolar (PLETSCH, 2009; 2011; CAIADO, JESUS, BAPTISTA, 2011, entre outros). Contudo, parece-nos que essa questão permanece sem solução, pois tanto os cursos de formação inicial como aqueles de formação continuada não o superaram. Os cursos de formação inicial, em sua maioria, oferecem apenas uma disciplina na área de Educação Especial (ou de educação inclusiva), o que é insuficiente para formar adequadamente professores sobre o desenvolvimento e as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Do mesmo modo, tais cursos em sua maioria não ensinam estratégias e técnicas específicas necessárias para a educação de muitos desses sujeitos como, por exemplo, LIBRAS, Braille e comunicação alternativa. Além disso, como sinali-

zado por Bueno (1999), Pletsch (2009, 2010) e Mendes (2011), os cursos de formação inicial, focam em grande medida nas dificuldades específicas das deficiências dos alunos. Dessa forma, resultando em docentes especializadas em déficits com pouco conhecimento sobre as demandas de atuação do professor no ensino básico.

Em outras palavras, apesar das iniciativas oficiais, faltam diretrizes claras para a formação inicial de professores na perspectiva da inclusão, pois o profissional especializado acaba não estando preparado para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular, como é demandado pelo atendimento educacional especializado. Já os cursos de formação continuada, em sua maioria, são precários e descontextualizados da realidade social e da dinâmica vivida pelos docentes em seu cotidiano. Para Bueno (1999), Bruno (2010), Pletsch (2011) e Mendes (2011), o problema se estende tanto para as formações dos profissionais que atuam no suporte especializado, como para aqueles que atuam nas classes comuns do ensino regular. Além disso, vimos em nosso estudo que muitas redes contratam grande parte de seus docentes por ainda não terem tido concurso público. Logo, qualquer tipo de formação continuada é descontinua. É o que uma das entrevistadas chamou de *“estamos sempre iniciando”*.

Nessa direção, compartilhamos algumas questões apresentadas por Mendes (2011) e acrescentamos outras que merecem respostas urgente. Em que espaço esses profissionais serão formados? Que formação será necessária para o professor do atendimento educacional especializado? Será que cursos oferecidos a distância em nível nacional são suficientes para atender às demandas exigidas para a atuação do professor do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, levando em consideração as habilidades exigidas pela resolução 4? O professor do atendimento educacional especializado é capaz de atender qualquer tipo de aluno com necessidade educacional especial?

Em síntese, nosso estudo revelou que, apesar da ampliação dos direitos sociais e educacionais das pessoas com necessidades educacionais especiais, ainda enfrentamos “velhos” problemas, como o uso do laudo como referência no encaminhamento dos alunos com NEEs aos suportes especializados e a manutenção das escolas especiais e das classes especiais, algumas das quais

transformadas em turmas de “EJA especial”. Assim, contribuindo com a continuidade de espaços segregados e a camuflagem dos dados oficiais.

Malgrado os gestores entrevistados se mostrarem de acordo com a proposta de educação inclusiva impulsionada pelo Ministério da Educação, na prática constatamos fragilidades, problemas e dificuldades enfrentados pelas redes para implementar tal política. Cada rede tem buscado soluções e estratégias para os seus problemas de acordo com a sua realidade social e institucional específica. A busca de estratégias locais para implementar políticas federais também foi verificada em pesquisas realizadas em municípios de São Paulo por Prieto (2009) e Veltrone (2011).

Em outras palavras verificamos que o atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense vêm sendo implementado de forma precária, entre os problemas indicados, muitas redes não tiveram ainda acesso a todos os recursos disponibilizados para as salas de recursos multifuncionais, os professores não possuem formação adequada para atuar no AEE, falta acessibilidade física e transporte adaptado, entre tantos outros problemas mencionados ao longo desse texto.

A pesquisa indicou que não basta defender políticas radicais de inclusão escolar tendo como alternativa única o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais ou centros especializados, pois existe uma distância enorme entre as diretrizes do Ministério da Educação e a realidade social e institucional dessas redes de ensino. Continuar defendendo essas alternativas por elas mesmas, sem maiores considerações sobre a grande diversidade das redes de ensino e as precárias condições dessas, contradiz as recomendações da produção científica na área e de políticas em vigor na grande maioria dos países (MENDES, 2011). Ou seja, é preciso resolver os problemas gerais da educação, como por exemplo, o grande número de alunos em sala de aula, a falta de conhecimentos dos professores para atuar com a diversidade do alunado presente nas escolas, mas, sobretudo, resolver os problemas históricos da não aprendizagem dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Esses problemas continuam afetando milhões de crianças e jovens de nosso país.

Por outro lado, não basta apenas formar gestores por meio de estratégias de multiplicação (SOARES, 2010; PLETSCH, 2011). Faz-se necessário também

a ampliação dos investimentos financeiros em sistemas de suporte e apoio pedagógico por meio do trabalho colaborativo entre professores. Do mesmo modo, é imprescindível o investimento em pesquisas científicas acerca do processo de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais, segundo as suas condições sociais de vida. A carência de conhecimento sobre esses temas por parte dos professores foi constatada cabalmente pelo trabalho de campo.

Tais questões não podem mais ser desconsideradas na elaboração de políticas públicas educacionais e de formação de professores, sob pena de se incrementar, perversamente, a exclusão no interior das salas de aulas, ainda que sob o discurso “inclusionista”.

---

**Resumo:** O texto apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa sobre a implementação do atendimento educacional especializado (AEE) em nove redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. Nesse texto focaremos os dados sobre a formação de professores e as práticas adotadas por essas redes de ensino para executar as políticas federais de inclusão escolar que privilegiam o AEE, a ser oferecido nas salas de recursos multifuncionais e em centros de AEE. Os resultados evidenciaram dificuldades e contradições em relação à efetivação das premissas federais que orientam as práticas do AEE. Ficou evidente, ainda, a falta de clareza sobre como realizar o AEE e qual o papel e a formação do profissional que atua nesse atendimento. Por fim, a pesquisa mostrou que os serviços segregados em escolas e classes especiais continuam ocupando um espaço considerável na escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais, especialmente aquelas com deficiência múltipla e intelectual.

**Palavras-chave:** Atendimento educacional especializado; Formação de Professores; Baixada Fluminense.

**Abstract:** This paper presents the results of a qualitative study on the implementation of specialized educational services (ESA) in nine schools of the Baixada Fluminense-RJ. In this text we will focus on the data on teacher training and practices adopted by these school systems to implement federal policies that favor school inclusion of the ESA, to be offered in the multi-purpose resource centers and ESA. The results showed difficulties and contradictions regarding the effectiveness of federal assumptions that guide the practices of the ESA. It was evident, there is a lack of clarity on how to perform the ESA and the role and training of professionals working in care. Finally, research has shown that services in segregated special schools and classes still occupy considerable space in the school for people with special educational needs, especially those with multiple and intellectual disability.

**Keywords:** specialized educational Service; Training; Baixada Fluminense



## Referências

ANACHE, A. A. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: MARTÍNEZ, A. M. & TACA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem – ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências**. Editora Alínea, Campinas/SP, p. 109-138, 2011.

AADID. **Intellectual disability – definition, classification, and systems of supports**. 11ª Edição, EUA, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto 7.611**. Brasília, 2011.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n.5, 7-25, 1999.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Editora Junqueira&Martin, Brasília, p. 43-66, 2008.

BRUNO, M. M. G. A política pública de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambú/MG, 2010.

CAMPOS, J. A. de P. P. & DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da Educação Especial. In: **Revista Educação Especial**, v. 25, nº. 40, p. 271-284, Santa Maria/RS, maio/agosto de 2011.

CARVALHO, L. T. **Escola especial ou comum? Uma análise do processo de resignificação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 53f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu/RJ, 2011.

CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial - formação em foco**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2011 (volumes 1 e 2).

FERREIRA, J.R. **A construção escolar da deficiência mental**. 168f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1989.

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, C. R.; JEUS, D. M. de; (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão – o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países**. Editora Mediação, p. 123-138, Porto Alegre, 2009.

GLAT, R. & PLETSCH, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. (Série Pesquisa em Educação), Editora EduERJ, Rio de Janeiro, 2011.

INEP: **Educacenso 2010**. Disponível em: <http://educacenso.inep.gov.br> . Acesso em: agosto de 2011.

JESUS, D. M; ALVEZ, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial - formação em foco**. Editora Mediação: Porto Alegre, p. 17-28, 2011.

KASSAR, M. de C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Editora Papi-rus, Campinas/SP, 1995.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. In: **Edição Especial da Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, Marília/SP, maio/agosto de 2011.

MENDES, E.G. A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. (Org.). **Professores e Educação Especial - formação em foco**. Editora Mediação: Porto Alegre, p. 131-146, 2011.

MELETTI, S. M. F. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências & Cognição** (UFRJ), v. 13, p. 199-213, 2008.

MELETTI, S. M. F. & BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: **Revista Linhas Críticas**, v. 17, nº. 33, p. 367-383, Brasília/DF, maio/agosto de 2011.

PRIETO, R. G. Educação especial em municípios paulistas: história, singularidades ou tendências unificadoras? In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (orgs.). **Avanços em políticas de inclusão**. Editora Mediação, Porto Alegre/RS, 2009.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2010.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). In: **Revista Teias**, v. 12, nº. 24, p.39-55, Rio de Janeiro, jan./abril de 2011.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. In: **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, nº. 1, Seropédica/RJ, de 2012.

SANTOS, R. A. dos. **Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais**. 197f, Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOARES, M.T. N. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: Estudo de**

**Caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas**. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 192f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos (UFscar), São Carlos/SP, 2011.

Recebido em 20/09/2012  
Aprovado em 15/10/2012

# Currículo e Escola como Objeto de Estudo: Panorama sobre a produção científica na educação especial

## *Curriculum and School as an Object of Study: Overview on scientific production in special education*

**Geovana Mendonça Lunardi Mendes**

Programa de Pós-graduação em Educação (UDESC)

geolunardi@gmail.com

*Noventa por cento do que escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira.  
(Manoel de Barros)*

### Exórdio

No reino da verdade, objetividade e neutralidade que é a Academia, optei por começar este texto com a provocadora frase de Manoel de Barros. Explico ao leitor tal escolha: trata-se de um texto que, para além de todo o labor científico presente em sua consecução, exprime um ponto de vista extremamente autoral.

Significa dizer que outro autor, diante da empiria aqui utilizada, escolheria e encontraria outros caminhos. Outras análises. A mim couberam estas invenções.

### O texto e seus caminhos

Quando convidada para assumir a Coordenação do Grupo de Trabalho (GT) em Educação Especial da Anped-Sul, para a reunião regional de 2010, recebi como um dos desafios discutir a produção científica do GT, tendo por foco a temática central do evento – Pesquisa, Formação e Ética. Aceitamos esse desafio e organizamos uma sessão especial para ser apresentada no GT intitulada “Pesquisa e formação na Educação Especial: contribuições da teoria crítica e análise sobre a produção do GT”.

Este texto é decorrência da apresentação preparada para essa mesa, obviamente com inserção das reflexões constituídas pelo debate acadêmico.

Debruça-se especificamente sobre a última parte do título da sessão: “análise sobre a produção do GT”.

Análises sobre produção científica das áreas acadêmicas têm sido um recorrente esforço realizado pelos pesquisadores. Além do óbvio estado da arte, dialogar com a produção dos seus pares possibilita conhecer os focos temáticos e os flancos ainda a serem cobertos e, em certa medida, traçar panoramas que possam auxiliar em novas trajetórias.

Seja no campo do Currículo, ou da Educação Especial, trabalhos como o de Veiga-Neto e Macedo (2007), Bueno (2008) e Baptista (2003) utilizam-se dessa estratégia e trazem importantes contribuições para a análise dos objetos a que se dedicam. Tal estratégia ajuda a analisar trabalhos acadêmicos, produção científica, políticas e outros documentos.

Também me utilizando de experiências analíticas anteriores (LUNARDI-MENDES, 2009), debrucei-me sobre a produção científica apresentada ao GT para a reunião de 2010, objetivando encontrar tendências, focos e ambivalências.

Nesse perscrutar, optei por escolher um caminho metodológico e analítico pouco usual e, desse modo, para apresentá-lo, organizei o presente texto fazendo duas ressalvas, duas problematizações e por fim algumas impertinências.

## Primeira ressalva

Refere-se ao lugar de que falo. Ainda que com uma trajetória construída na Educação Especial, realizei um esforço para fazer uma análise *outsider*. Isso significa que optei por dialogar pouco com as questões próprias da área e me ocupei de entender como o campo da produção científica da Educação Especial vê e representa objetos comuns a outros campos, no caso desse texto, as enunciações sobre escola e currículo.

Nos últimos anos tenho centrado meus estudos no campo dos Estudos Curriculares e, desse modo, me autorizo a dizer que realizei uma leitura “curricular” sobre a produção apresentada ao GT, focalizando, conforme já anunciado, dois objetos: as enunciações sobre escola e currículo nos estudos da área de Educação Especial.

## Segunda ressalva

Diz respeito ao destaque feito no título deste artigo e à estratégia metodológica utilizada para a análise do material. Como expresso no título, este artigo trata de uma análise **panorâmica** sobre uma produção circunscrita: a reunião regional de 2010.

Tal ressalva faz-se importante porque, ainda que análises desse tipo nos permitam generalizações, de partida tenho consciência do seu caráter restrito. Isso significa dizer que, ainda que tenha encontrado pertinências entre as análises aqui feitas e outras de caráter nacional, trata-se de um vôo panorâmico sobre um recorte muito específico. Tal especificidade me fez decidir por um diferente caminho metodológico.

Inicialmente empreendi um esforço de analisar detidamente os resumos dos textos aprovados, construindo algumas categorias. Mesmo que esse esforço metodológico seja sempre apreciável, ao organizá-lo decidi abandonar esse processo analítico e me dedicar não somente a realizar um panorama, mas sim a trazer problematizações.

Desse modo, ainda que o panorama tenha sido o caminho para as problematizações, é sobre elas que o “fôlego” deste trabalho se detém.

Então, sumariamente, a produção apresentada ao GT de Educação Especial pode ser assim descrita: foram submetidos 77 trabalhos para avaliação do GT. Tal produção não se circunscrevia apenas à produção da região Sul, ainda que a reunião seja regional; foram recebidos trabalhos das regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste. Após o processo de avaliação, foram aprovados 32 trabalhos. As análises aqui realizadas detiveram-se sobre esta produção.

## Problematização 1 – Como a escola aparece em nossos estudos?

Daniel Pennac (2009) escreveu um romance que virou bestseller na Europa, denominado “Mágoas da Escola”. François Bégaudeau (2009), outro francês, já tinha conseguido sucesso semelhante com o seu livro “Entre os Muros da Escola” e depois com o filme homônimo. Esses são apenas alguns exemplos

dos vários textos que têm sido produzidos para publicizar para a sociedade comum o que se chama de “crise da escola”. A propaganda “crise” nos últimos tempos não tem sido objeto apenas de estudiosos da educação, mas cada vez mais os próprios sujeitos que vivem a escola, professores e alunos, têm feito de seu contexto matéria-prima para partilhar suas experiências.

Esse aparente destaque social para a escola, presente na mídia, no cinema e nas produções literárias, coaduna com um “enxarcamento” de produções também no campo científico. Muito se produziu, investigou e teorizou sobre a escola na área da Educação.

Tantos estudos geraram a imprecisão do termo. A palavra “escola” tornou-se uma categoria genérica e universal. A tradição da Escola Moderna, com todas as suas características, tornou-se uma expressão a-temporal. Parece que, independentemente do contexto, as escolas são sempre as mesmas, por isso a imposição do uso da palavra no singular e a representação partilhada no senso comum e presente no “inconsciente coletivo”.

Faço esse destaque porque na produção científica tal situação gerou uma “falsa” produção sobre a escola. Muito se fala, muito se cita, mas de fato poucos são os estudos que adentram no universo escolar para tentar compreendê-lo e explicá-lo<sup>1</sup>.

Ao me debruçar sobre a produção submetida ao GT de Educação Especial com as seguintes perguntas “Como a escola aparece em nossos estudos?” e “De que escola nós falamos?”, encontrei uma situação parecida com a descrita acima. Dos 32 trabalhos analisados, em onze a preocupação e a presença da escola eram destacadas. Interrogando sobre de que escolas falavam, foi possível identificar duas enunciações:

- a escola é focalizada como o lugar em que se operam as políticas educacionais, em especial no caso do GT, as políticas de inclusão escolar. É o espaço de implementação e também de construção de políticas;

- a escola é vista como, obviamente, lugar das práticas.

---

<sup>1</sup> Aqui vale uma consideração. Ainda que nos últimos tempos a produção científica na área da educação tenha sido composta de inúmeras investigações sobre o cotidiano escolar, o recorte dessas pesquisas é na maioria das vezes muito específico e pouco preocupado em explicar a escola em suas práticas.

No entanto, salta aos olhos nesses trabalhos que ao se referir à escola a preocupação concentra-se na organização do trabalho educativo. Fala-se de como a chamada “escola inclusiva” está tentando organizar seus espaços, reordenar o papel dos sujeitos, suas funções etc.

É expressiva, nessa reunião, a quantidade de trabalhos sobre a escola inclusiva: desde as políticas às práticas. No entanto sobressai o foco no ordenamento: como estamos fazendo e de que modo está acontecendo esse processo.

Veiga-Neto (2008), num belo *insigth* sobre a proclamada crise da escola, se utiliza dos estudos de Giddens para destacar que a escola é um “não-lugar”, um lugar de passagem, ou um entre-lugar tão comum em tempos pós-modernos. É um lugar de trânsito, em que diferentes práticas se unem e confluem.

Talvez por isso essa permanente sensação de crise. Ainda que pense modernamente, entendo que em muitos estudos a escola tem assumido esse espaço de não-lugar. Ou seja, ao não assumirmos que ela tem características próprias e *sui generis* para realizar suas práticas, roubamos sua especificidade.

Hodiernamente, tal situação tem se intensificado pela fragilização do trabalho escolar com o conhecimento (SAMPAIO, 1998; LUNARDI-MENDES, 2005). Do que se ocupa efetivamente a escola atual? Qual sua função? A que se dedica?

Tais perguntas tornam-se pertinentes porque a escola tem deixado de ocupar-se do trabalho com o conhecimento escolar e passado a ocupar outras funções, como guarda, tutela, cuidado. Essa modificação na função é vivenciada por todos, alunos e professores. Há um “mal-estar”, no espaço escolar, acalentado pelo descompasso entre o imaginário da função pedagógica presente na cabeça dos professores, a realidade e necessidades prementes dos alunos e a expectativa dos pais.

Tal problemática gera uma indefinição nesse espaço e em suas práticas. Essa imprecisão é alimentada pelo conjunto volumoso de reformas que tem privilegiado a escola para sua realização.

No entanto, os estudiosos da área do Currículo que se ocupam de temas como reforma curricular há muito apontam para a necessidade de entendermos as especificidades da escola.

Tyacke e Tobin (1994), ao descreverem a estrutura comum presente em quase todas as escolas, denominam tais características de “gramática do ensino”. Ao chamarem a atenção para a presença constante de ciclos de reforma na história atual da educação escolar, destacam: “a menos que os reformadores comecem a lidar com a ‘gramática do ensino’ histórico, seus esforços para dar início a uma mudança curricular serão sempre frustrados” (1994, p. 453).

Conforme afirma Forquin (1993), temos na escola um tipo particular de socialização. A escola estabelece uma relação diferente com a cultura, na medida em que, ao mesmo tempo em que cumpre essa função socializadora, não transmite uma cultura, mas uma parte, um recorte dela. Ao mesmo tempo, nesse recorte não é transmitido também só aquilo que é designado, mas uma série de sentimentos e significações, criando outra forma de comunicar aquilo que foi escolhido. Por isso o autor utiliza a idéia da bricolagem para destacar a relação entre escola e cultura.

Para ele, a escola constitui em seu fazer, através da transposição didática entre outros elementos, uma espécie de cultura *sui generis*, dotada de uma dinâmica própria que extrapolam os limites da escola, levando as marcas dessa organização para outros espaços que não o escolar.

Assim como na Idade Média o pensamento escolástico formou determinados hábitos, na Idade Moderna a *cultura escolar* também deixou suas marcas para os nossos dias. A cultura escolar, como um conjunto de hábitos, saberes, critérios e sistemas de valores típicos da vida escolar, não pode ser vista somente como reflexo da cultura dominante; ela é fruto do conflito estabelecido entre a escola e o contexto em que se situa.

Como destaca Forquin (1993, p. 17):

reconhecer esta especificidade da cultura escolar não equivale pois a separar os sistemas de pensamento subjacentes aos sistemas de ensino (Bordieu, 1967) dos outros dispositivos cognitivos e simbólicos que estão em ação no campo social, mas leva a colocar ênfase na complexidade das relações entre escola e cultura e na impossibilidade de ver naquela o simples veículo ou reflexo de uma cultura posta como uma entidade una e indivisa.

Dito de outro modo, a escola, nas suas práticas cotidianas, organiza um fazer que não é mera reprodução cultural, há ali um tipo de socialização que é próprio da escola, mas que ao mesmo tempo tem relação direta como o con-



texto cultural no qual está imbricada esta escola. A escola forja-se na cultura, e ao forjar-se origina um tipo específico de cultura.

Diferentemente de Forquin, mas também influenciado pelos estudos culturais, Perez Gomez (1998, p. 17) tenta trazer algumas contribuições para o estudo da escola e, mesmo não utilizando o termo cultura escolar, diz entender a escola como um entrecruzamento de diferentes culturas sendo cultura, “el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales y colectivos dentro de un marco espacial y temporal determinado”.

Movido por essa idéia de cruzamento, o autor aponta que a escola produz em suas práticas diferentes tipos de cultura, que seriam a cultura crítica, originada das disciplinas; a acadêmica, refletida no currículo; a social, caracterizada pelo entorno social; a institucional, presente no fazer da instituição; e a experiencial, presente na experiência dos alunos.

Percebe-se que, mesmo utilizando-se de outra lógica, o autor parece apontar para o mesmo caminho de Forquin, defendendo a idéia de que na escola contemporânea se realiza um tipo característico de fazer que dá origem a um tipo específico de cultura.

Parece-me que, para o conceito de cultura, Viñao Frago é o que apresenta o conceito mais burilado: “La cultura escolar es vista como un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones educativas” (1998, p. 1680). O autor também aponta uma divisão dessa cultura em diferentes núcleos – acadêmica, discurso, atores, institucionais e práticas – para guiar as nossas formas de investigação desse espaço.

Para Viñao Frago (1998, p. 179),

el nucleo de la cultura escolar lo constituyen un conjunto de prácticas o pautas de comportamiento con un cierto grado de consolidación institucional [...] Se trata, en definitiva, de modos de actuar que sedimentados a lo largo del tiempo, son adoptados e interiorizados de un modo automático, no reflexivo, por profesores e alumnos.

A partir da análise dos resumos podemos depreender que os estudos apresentados no GT não tomam como objeto a prática das escolas no seu trabalho com o conhecimento, mas sim focalizam sua estrutura organizativa e gerencial.

Tal situação pode ser decorrência do próprio excesso de mandatos (NÓVOA *apud* AFONSO, 2010) do qual a escola atual é refém e com que as políticas de educação inclusiva têm significativamente contribuído.

No entanto, como principal preocupação, podemos destacar que essa ênfase nos estudos centrados nos aspectos organizacionais da escola sem priorizar o trabalho pedagógico de sala de aula e nos serviços especializados da Educação Especial, pode nos indicar o tipo de inserção escolar que está se construindo para os alunos com deficiência.

Entendo que a defesa pela escola inclusiva está articulada à defesa do acesso e da universalização de uma educação básica de qualidade para a maioria da população, incluindo os sujeitos com deficiência, que historicamente foram alijados desse processo. Por essa lógica, torna-se premente em nossos estudos a defesa de uma escola que de fato priorize o trabalho com o conhecimento escolar, como forma de possibilitar o que Young (2008) chama de acesso ao “conhecimento poderoso”.

Abrir mão disso é cair na armadilha de defesa de uma escola inclusiva como espaço de socialização escolar, coisa que há muito temos negado na Educação Especial.

Como afirma Goodson (2008, p. 39),

De um modo geral, o que estou querendo dizer com isso, é que a escolha do momento da mudança curricular deve ser feito cuidadosamente. Essa é uma lição primária das histórias da educação. Atualmente, essa escolha do momento para as iniciativas de mudança é extremamente problemática devido às forças globais que já consideramos. É bem possível que, nos tempos atuais, as forças progressistas deversem estar a favor da conservação educacional e não a favor da mudança.

O alerta de Goodson nos faz ver que às vezes necessitamos interrogar melhor as reformas que se propõem a resolver os problemas da escola e modificar também o seu papel. No caso das propostas de inclusão, por seu caráter ideológico, muitas vezes questioná-las torna-se difícil, mas é um exercício extremamente necessário.

## Problematização 2 – O que chamamos de currículo?

Quando interrogamos a produção do GT sobre o que é currículo, encontramos um quadro semelhante ao identificado com relação ao conceito de es-

cola. Treze trabalhos expressavam preocupações ou citavam o currículo como um aspecto a ser observado no estudo a que se propunham, no entanto, ao fazermos a exegese do conceito, identificamos alguns aspectos que parecem decorrer de características do próprio campo dos estudos curriculares.

Um deles diz respeito à questão: o que é currículo? Em todos os trabalhos identificamos diferentes sentidos para o termo, às vezes o currículo como plano pedagógico, outras vezes como disciplina, outras como organização do trabalho da escola.

Ocorre que atualmente dentro do próprio campo vivemos uma espécie de “esgarçamento” do conceito: tudo é currículo. Parece que o termo foi ganhando fôlego e deixou de ser apenas mais um dispositivo educativo envolvido com a constituição e o exercício da cultura escolar para ser elevado à categoria de artefato central da escolarização. Em decorrência disso, segundo Moreira e Macedo, a palavra “currículo” sofreu tantas flexibilizações que passou a ser utilizada para “denotar todo e qualquer fenômeno educacional” (2002, p.11)<sup>2</sup>. Dito de outro modo, tornou-se difícil, nos dias de hoje, não encontrar o termo “currículo” em qualquer texto que fale sobre a educação.

Além disso, Sossai, Lunardi-Mendes e Pacheco (2009) destacam que o momento atual, marcado pelos fluxos globalizantes, tem trazido ainda mais essas características para os estudos curriculares.

Todas essas questões parecem reverberar no campo de estudos da Educação Especial: há uma imprecisão no conceito de currículo. Ao mesmo tempo, o uso no sentido mais abrangente do termo comunga de idéias modernas que buscam a definição do *modus operandi* da escola em tempos de educação inclusiva.

Quando se ocupam de questões mais vinculadas às práticas pedagógicas, se fôssemos nos basear na tradição Tyleriana<sup>3</sup> diríamos que, das quatro per-

---

<sup>2</sup> Embora estejamos vivendo um momento de efervescência de ditos curriculares, é importante lembrar que desde a década de 1970 um grande número de produções acadêmicas enfatiza a centralidade do currículo nos processos de educação; discutindo os artifícios que estabelecem aquilo que é considerado conhecimento digno de ser selecionado, ensinado e aprendido nas escolas. Cf.: MOREIRA e MACEDO, 2002, p. 11-34.

<sup>3</sup> Ralf Tyler, em seu clássico livro, explicita na introdução as quatro perguntas que o currículo deve responder. As perguntas orientam para a necessidade de determinar claramente, em um processo educacional, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação.

guntas curriculares clássicas (O quê? Por quê? Como? Para quê?), o campo da Educação Especial tem se dedicado às duas últimas.

Parece que quando se referem ao currículo, os trabalhos preocupam-se também com as questões organizacionais: como organizar os serviços, qual o papel dos especialistas, etc. Preocupações sobre “o que” ensinar ou “o que” se ensina não têm tanta visibilidade como as questões mais operacionais.

Por que isso ocorre? Estranhamente, na defesa de uma escolarização obrigatória para todos, tornar o conhecimento escolar acessível a uma parcela de alunos que apresenta necessidades específicas para acender a ele teria que estar no eixo central das discussões.

Em vários estudos – Lunardi-Mendes, Bueno e Santos (2008) e Sampaio (1998) – temos identificado a manutenção de uma prática curricular que toma a disciplina como foco, e desse modo confere ao currículo uma estabilidade.

Como afirma Goodson (2008, p. 28),

Em certo sentido, a disciplina escolar funciona como o arquétipo da divisão e da fragmentação do conhecimento em nossa sociedade. Encapsulados no microcosmo de cada disciplina debates mais amplos sobre os objetivos sociais do ensino são levados a cabo, mas esses debates são realizados de uma maneira insulada e segmentada (na verdade, sedimentada) na série de diferentes níveis internos e externos e nas arenas públicas e privadas do discurso. A harmonia entre níveis e arenas é uma busca elusiva: a estabilidade e a conversação, portanto, continuam a ser o resultado mais provável da estruturação do ensino, da qual as disciplinas são um ingrediente tão crucial.

Contraditoriamente, ao centrar foco no estudo da escola inclusiva<sup>4</sup> parece que a produção do campo da Educação Especial não tem dado atenção às decorrências do modelo disciplinar para as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas.

A estabilidade das práticas pedagógicas de sala de aula e as dificuldades de mudança são decorrência, entre outras coisas, da presença forte de um modelo de currículo que ainda tem como eixo organizador a disciplina escolar. Como explica Lopes (2008), mais do que como um organizador de saberes a disciplina também funciona como um dispositivo de pensamento que determina nossas escolhas didáticas e curriculares.

---

<sup>4</sup> Mais de quinze trabalhos têm como foco de estudo a escola inclusiva.

Princípios curriculares identificados pelos estudos de Sampaio (1998) e Lunardi Mendes (2005), conforme Bernstein destaca, ainda estão presentes: hierarquização, fracionamento, fragmentação. Tais princípios levam a práticas que tomam como foco o ensino, ao invés da aprendizagem; as tarefas, mais do que os conteúdos; e o resultado, mais do que o processo.

Esses princípios são, do ponto de vista de uma escola inclusiva, desastrosos. E para mudá-los é necessário e urgente o escrutínio das práticas que os mantêm vivos.

## Impertinências...

Enfim, o panorama sobre as produções do GT de Educação Especial nos conduz a produzir algumas conclusões impertinentes, posto que já foram apresentadas por outros trabalhos, e outras que podem ser consideradas até como um “apelo” conservador, diante desse emaranhado de proposições de mudança que estamos vivendo.

O primeiro deles diz respeito às distinções entre o que entendemos como mudanças curriculares. Parece que as mudanças curriculares produzidas pelas propostas de escola inclusiva no Brasil não têm provocando grandes inovações, em especial nos conteúdos e nas metodologias.

O segundo, o excesso de mandatos a que a escola está envolvida, parece-nos fazer perder o foco de qual é verdadeiramente a sua função. Como afirma Afonso (2010), temos que romper com o excesso de mandatos da escola e voltar a sua função essencial: o trabalho com o conhecimento. Nesse movimento, Afonso sinaliza que um dos caminhos seria recurricularizar as discussões acerca da escola.

Por fim, nessa lógica, minha maior impertinência é admitir que, mais do que recurricularizar as discussões sobre a escola, entendo que no âmbito da Educação Especial temos que “curricularizar” a discussão sobre a escola inclusiva. Talvez seja esse o caminho para de fato garantir o papel da Educação Especial e sua importância na construção de uma educação básica de qualidade.

---

**Resumo:** Este texto apresenta discussão sobre a produção científica do Grupo de Trabalho (GT) em Educação Especial da Anped-Sul, objetivando encontrar tendências, focos e ambivalências, a partir de duas ressalvas, duas problematizações e, por fim, algumas impertinências. Nesse contex-

to, apresenta um caminho metodológico e analítico pouco usual que, está expresso na organização do texto. As análises sobre produção científica das áreas acadêmicas têm sido um recorrente esforço realizado pelos pesquisadores. Além do óbvio estado da arte, dialogar com a produção dos seus pares possibilita conhecer os focos temáticos e os flancos ainda a serem cobertos e, em certa medida, traçar panoramas que possam auxiliar em novas trajetórias.

**Palavras-chave:** Currículo; Escola, Educação Especial

**Abstract:** This article presents discussion of the scientific production of the Working Group (WG) in Special Education Anped-South, aiming to find trends, outbreaks and ambivalences, from two exceptions, two contextualizing and, finally, some impertinence. In this context, presents a methodological approach and analytical unusual that is expressed in the organization of the text. The analysis of scientific output of academic areas have been a recurring effort conducted by the researchers. Besides the obvious state of the art, dialogue with the production of their peers enables know the thematic foci and sides yet to be covered and, to some extent, trace panoramas that can assist in new trajectories.

**Keywords:** curriculum, schools, special education

## Referências

- AFONSO, Almerindo. Discursos sobre a escola enquanto organização curricularizada. In: IX Colóquio sobre questões curriculares, V Colóquio Luso Brasileiro – Debater o currículo e seus campos políticos, fundamentos e práticas. 2010, Porto. **Anais**. Porto: CIIIE, 2010.
- BAPTISTA, C. R. As Políticas de Educação Especial: Região Sul. In: BUENO, J. G.; FERREIRA, J.R. (orgs.) **Políticas Regionais de Educação Especial no Brasil**. Texto apresentado na 26 reunião da Anped, Caxambu, 2003.
- BÉGAUDEAU, François. **Entre os muros da escola**. São Paulo: Martins, 2009.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.
- GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- HAMILTON, David. Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 45-71, jan./jun. 2000.
- \_\_\_\_\_. Sobre as Origens dos Termos Classe e Currículo. **Teoria e Educação**, n. 6, Porto Alegre, 1992.
- LOPES, Alice Casimiro. Porque somos tão disciplinares? In: **Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp. p. 201-212, out. 2008
- LUNARDI-MENDES, Geovana M. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares no atendimento as diferenças dos alunos**. 2005. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- \_\_\_\_\_; BUENO, José Geraldo. SANTOS, Roseli Albino (org). **Deficiência e escolarização novas perspectivas de análise**. Araraquara(SP): Junqueira&Marin, 2008.
- LUNARDI-MENDES, Geovana M. & SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca. **Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa**. Florianópolis: UDESC, 2009.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo e Diferença no Contexto Global. Comunicação apresentada no painel Currículo e Cultura. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender; lugares, memórias e culturas. Porto Alegre, 2008. **Caderno de resumos**. Porto Alegre: 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, identidade e diferença. In: \_\_\_\_ (orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto, 2002. p. 11-34.

\_\_\_\_. **Currículos e programas no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1990.

PENAC, Daniel. **Mágoas da escola**. Porto: Porto, 2009.

PEREZ GÓMES, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morato, 1998, p. 11-18.

SAMPAIO, Maria das Mêrces Ferreira. Um gosto amargo de escola. São Paulo: Educ, 1998.

SOSSAI, Fernando Cesar. **A um play do passado?** Ensino de História e “novas tecnologias educacionais”. 2009. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

\_\_\_\_; LUNARDI-MENDES, Geovana M.; PACHECO, J. A. Currículo e novas tecnologias em tempos de globalização. **Perspectiva** (UFSC), 2009.

TAYLOR, Frederic. **Princípios de Administração Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

TYACK, D y CUBAN, L. **En busca de la utopia**. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica., 2001.

Young, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, vol. 28, n. 1001, p. 1279-1282, set/dez.2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). **Currículo: questões atuais**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1999. p. 59-102.

\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Estudos Curriculares: como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? In: 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, out. 2007. **Anais**. Caxambu, 2007.

\_\_\_\_. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: Eliane peres et al.. (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

VINAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. III CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA, 1998, Valladolid. **Culturas y civilizaciones**. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998. p. 167 – 183.

Recebido em 25/09/2012

Aprovado em 10/10/2012

# RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULHO A DEZEMBRO DE 2011

---

## MESTRADO 2011

### **Os jovens, suas concepções e escolhas: um estudo sobre as ações em orientação profissional na escola**

**Autora:** FLÁVIA MARIA FEROLDI FERREIRA

**Data:** 31/08/2011 – Educação – Mestrado – 252p – início -2008

**Orientadora:** Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Sonia da Cunha Urt

**Comissão Examinadora:**

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup>. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (UNB)

Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Jucimara Silva Rojas (UFMS)

**RESUMO:** A presente pesquisa objetivou investigar o jovem estudante do terceiro ano do Ensino Médio diante da escolha profissional e as ações formais e não formais em Orientação Profissional em escolas de Campo Grande, MS. Buscou-se conhecer, por meio de suas concepções, quem é esse jovem e como ele se reconhece e é reconhecido pela sociedade; verificar suas concepções de trabalho e, sobretudo, o que eles levam em consideração para fazer suas escolhas. Objetivou-se, assim, conhecer as ações formais e não-formais em Orientação



Profissional na escola, enfocando quais as perspectivas dos jovens diante delas. O referencial teórico adotado está fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e no diálogo com estudiosos que consideram o sujeito se constituindo na e pelas relações sociais. A partir de uma abordagem qualitativa, as investigações seguiram junto a dois atores dessa pesquisa: os jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio e a coordenação das escolas. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas junto à coordenação das instituições e, com os jovens, aplicação de questionários semi-abertos *on-line* que abrangeram seis temas: ser jovem, família, trabalho, formação, escolha e profissões, e Orientação Profissional. Portanto o presente estudo revelou, a partir das falas dos jovens, que a juventude é histórica e construída socialmente e as possibilidades de escolha, mesmo não alcançando a todos, podem existir ancoradas em uma visão crítica das conjunturas econômicas, sociais, políticas e culturais. E as ações em Orientação Profissional dentro das escolas podem ser ferramentas ricas neste momento, desde que atuem como um processo e não como uma atividade isolada ou até mesmo uma resposta exata, padronizada e acabada.

Palavras-chave: Escolha Profissional; Jovem e Ensino Médio; Ações em Orientação Profissional.

---

## **Sobre a educação aqüendada: uma análise da relação entre a identidade sexual travesti e o processo de educação formal**

**Autor:** JEFERSON RENATO MONTREOZOL

**Data:** 09/08/2011 – Educação – Mestrado - 182 p – início: 2008

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inara Barbosa Leão

**Comissão Examinadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandra Ayache Anache /UFMS

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Margarida Gomes Sousa / PUC/SP

**RESUMO:** Partindo dos pressupostos da Psicologia Sócio-histórica, teoria Psicológica de orientação Materialista Histórico-dialética, buscamos identificar qual a relação entre a identidade sexual travesti e a educação formal. Esta fundamentação teórica nos permitiu analisar, com a técnica da Análise Gráfica do Discurso, um sujeito com identidade sexual travesti. Realizamos uma pesquisa bibliográfica que indicou uma concepção de travestilidade a partir dos pressupostos pós-modernos. Porém, como tais teorias se mostraram vazias de significação, construímos um entendimento a partir dos pressupostos da dialética, conservando a base biológica como representante da materialidade, o momento histórico como elemento contingente ao entendimento de sexualidade, e as apropriações e interiorizações individuais como estruturação da identidade, em específico uma identidade sexual travesti. Resguardamos ainda as considerações sobre a sociedade capitalista na compreensão da sexualidade, o que nos conduziu ao entendimento de uma reprodução ideológica, machista, que tem na heterossexualidade seu principal mecanismo de manutenção da ordem social. Tal embasamento possibilitou a compreensão da desistência, pelos sujeitos travestis, do processo de escolarização. Porém, nosso objetivo principal era compreender porque nosso sujeito de pesquisa, mesmo frente o processo de discriminação social, continuou seus estudos até concluir o nível superior de escolarização. Portanto, para que pudéssemos explicar a influência que a educação tem na constituição destes conteúdos, desenvolvemos uma pesquisa acerca da educação como mediadora entre o homem e a sociedade. Exploramos as particularidades da educação institucionalizada, e a sua influência no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Concluímos que a educação formal, por ser uma instituição social, reproduz o heterossexismo, colaborando na estruturação de uma cultura machista. Porém, cotejamos ainda que, apenas esta educação formal conduz ao desenvolvimento mais refinado do ser humano, e possibilita maior compreensão do mundo objetivo e da identidade subjetiva. Dessa forma, nosso sujeito de pesquisa toma a atividade de estudo como estruturação subjetiva, e busca na escola o entendimento das relações sociais e da própria identidade sexual travesti.

Palavras-Chave: Identidade Sexual. Travesti. Educação Formal.

---

## **A produção social do discurso da educação para ressocialização de indivíduos aprisionados em Mato Grosso do Sul.**

**Autor:** ELI NARCISO DA SILVA TORRES

**Data:** 15/08/2011 – Educação – Mestrado – 146 p – início: 2009

**Orientador:** Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório

**Comissão Examinadora:**

Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Marilda Moraes Garcia Bruno / UFGD

Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS

Prof. Dr. Luiz Carlos Pais / UFMS

**RESUMO:** Esta pesquisa visa compreender e relacionar os acontecimentos discursivos, reproduzidos e institucionalizados, que fundamentam as práticas sociais e político-pedagógicas do Programa de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio – Projeto Experimental nas Unidades Prisionais de Mato Grosso do Sul (EJA-MS). A postura de investigação adotada fundamenta-se nos estudos de Michel Foucault, e se espelha no procedimento arqueológico por ele proposto. Com base nesse referencial, documentos públicos e produções acadêmicas de instituições de fomento à pesquisa e bancos de teses, foram identificados, consultados e sistematizados em um procedimento de escavação em busca de discursos correlacionais que fundamentam os dispositivos relacionados ao estudo. Foram observados os discursos instituídos, tanto pelos documentos oficiais quanto pelos professores do referido Projeto, a fim de identificar quais os mecanismos utilizados pelo Estado são respaldados pelo consenso em torno da “educação para ressocialização” de homens e mulheres aprisionados. Em concomitância a esse levantamento, foi realizada uma pesquisa empírica a fim de analisar, os discursos dos professores que lecionam em escolas prisionais de MS. Os dados referentes à pesquisa foram recolhidos por intermédio da aplicação de questionário. Procurou-se a partir destas informações, enfatizar as possibilidades de saber postuladas historicamente, e como tudo está interligado à rede de poder-saber que oficializa o discurso de ressocializar pessoas presas através da escolarização. Assim, verificou-se que a escolarização em presídios foi discursivamente estabelecida como uma ferramenta eficaz à ressocializar indivíduos encarcerados e, atua como prática estrategicamente útil à governamentalidade dos sujeitos e à sociedade como um todo, efetivada por meio dos mecanismos de vigilância, disciplinarização e normalização dos indivíduos presos.

Palavras-chave: Discursos; Educação Prisional; Ressocialização

---

## As leituras literárias na constituição do sujeito professor-leitor

**Autora:** LÍCIA MARA PINHEIRO RODRIGUES

**Data:** 30/08/2011 – Educação – Mestrado - 251 p – início - 2008

**Orientadora:** Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Sonia da Cunha Urt

**Comissão Examinadora:**

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello / UFJF

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Jacira Helena do Valle Pereira / UFMS

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Jucimara da Silva Rojas / UFMS

**RESUMO:** Esta pesquisa buscou investigar a constituição do sujeito professor-leitor por meio da relação mediadora das leituras literárias presentes em seus processos educativos formais e informais. Para cumprir esse objetivo, elegeu-se como aporte teórico central a Psicologia Histórico-Cultural representada por Vigotski e seus seguidores, estabelecendo-se também uma interlocução com os autores que abordam a Literatura como uma construção históricocultural. Optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa para a qual foram escolhidos como sujeitos seis professores do Ensino Fundamental que atuam ou tenham atuado em escolas públicas e/ou particulares de Campo Grande/MS, desde que não tivessem seus processos de formação ligados à área de Língua Portuguesa e/ou Literatura. Para a recolha de dados, foi realizada entrevista a fim de que se obtivessem os relatos de suas experiências de leitura, os quais foram distribuídos em planilhas para posterior análise. Os resultados revelaram que suas histórias de leitura particulares encontram-se imbricadas entre o saber da experiência, o conhecimento e a vida e, nesse sentido, explicita-se que há um vínculo entre a transformação do acontecimento em experiência com o sentido e o contexto vivido por eles. Dessa forma, a constituição do sujeito se dá mediante suas vivências históricas, sociais e culturais em que as práticas de leituras literárias são encaradas como elemento mediador de sua constituição como sujeitos professores-leitores, por proporcionarem a satisfação de suas necessidades e a superação de suas realidades objetivas e, conseqüentemente, de colocá-los em uma posição de destaque.

Palavras-chave: Constituição do sujeito; Leituras Literárias; Psicologia-Histórico-Cultural.

---

# Projetos políticos pedagógicos de escolas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS: aproximações às proposições de flexibilização/adaptações curriculares

**Autora:** JOSILENE DA SILVA AUGUSTO

**Data:** 16/09/2011 – Educação - Mestrado - 117 pag – início: 2009

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica de Carvalho Magalhaes Kassar

**Comissão Examinadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ruth Pavan / UCDB

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fabiany de Cássia Tavares Silva / UFMS

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo geral é estudar como as escolas municipais de Corumbá-MS captam as orientações nacionais a respeito das proposições curriculares para a Educação Especial na perspectiva inclusiva em seus documentos, em especial nos seus Projetos Político-Pedagógicos. Os objetivos específicos são: estudar as políticas nacionais curriculares para os alunos com deficiências; estudar os documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, ressaltando as indicações que regulamentam a questão curricular voltada para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nas análises consideram-se dois aspectos que dizem respeito ao currículo no campo da Educação Especial, a flexibilidade e a adaptação curricular. São analisados os Projetos Político-pedagógicos das 15 escolas municipais da zona urbana. Realizamos uma pesquisa fundamentada nos procedimentos da pesquisa documental. A pesquisa possibilitou observar que a lei garante aos alunos, inclusive àqueles com deficiência, uma escola com aparato estrutural e organizativo, que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Entretanto tais decretos e leis não são necessariamente incorporados nos documentos escolares.

Palavras-chave: política educacional; educação especial; educação inclusiva; flexibilidade curricular; adaptação curricular.

---

## A educação física escolar e o lúdico no Colégio Militar: uma leitura fenomenológica

**Autor:** KLÉBER AUGUSTO RIBEIRO

**Data:** 18/10/2011 – Educação – Mestrado – 110 p – início - 2009

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jucimara Silva Rojas

**Comissão Examinadora:**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Ramos Sanchez Varela / UNIP

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra / UFMS

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucrécia Stringhetta Mello / UFMS

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objeto de estudo a prática pedagógica em educação física escolar e como sujeitos e locus de pesquisa os professores dessa área do Colégio Militar de Campo Grande. Tem como objetivo apresentar o lúdico, o jogar e o brincar, como importante elemento da cultura da infância e da educação física escolar e que tem sido roubado, em muitos momentos, desses dois contextos. Este trabalho, realizado na perspectiva da fenomenologia, teve sua intencionalidade expressa na seguinte pergunta de pesquisa: como é a prática pedagógica da educação física escolar no Colégio Militar de Campo Grande? A partir do problema posto, essa construção procurou desvelar se essa prática pedagógica é caracterizada e fundada na ótica tecnicista e esportivista ou é um fazer em educação física que proporciona o desenvolvimento de cultura e prática lúdica, prazerosa e participativa, na direção da corporeidade de ser-no-mundo. No processo hermenêutico do trabalho, pude verificar a presença do lúdico no contexto pesquisado. Essa presença do lúdico, identificada nos depoimentos dos sujeitos acerca de suas práticas, se deu principalmente enquanto instrumento, ou meio para o ensino de habilidades esportivas, de técnicas. Pensando como Rojas (2007), que novos olhares trazidos pela pesquisa fenomenológica, podem permitir um redimensionamento dos fazeres em Educação, espero, com este trabalho, despertar novos olhares para novas pesquisas e práticas em educação física escolar.

Palavras-chave: Educação Física escolar; lúdico; infância; prática docente; Fenomenologia. Ok

---

## Financiamento de bolsas de estudos para o ensino superior: O Programa Universidade para Todos (PROUNI) em Mato Grosso do Sul, no período de 2005 a 2010

**Autor:** EDUARDO HENRIQUE OLIVEIRA DA SILVA

Financiamento de bolsas de estudos para o ensino superior: O Programa Universidade para Todos (PROUNI) em Mato Grosso do Sul, no período de 2005 a 2010

**Data:** 04/11/2011 – Educação – Mestrado - 161 pag – início 2008

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elcia Esnarriaga de Arruda

**Comissão Examinadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ester Senna / UFMS

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB

**RESUMO:** Esta dissertação insere-se na Linha de Pesquisa, Estado e Políticas Públicas de Educação, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Elegeram-se como objeto de estudo: Financiamento de bolsas de estudos para o ensino superior: O programa universidade para todos (PROUNI) em Mato Grosso do Sul, no período de 2005 a 2010. O objetivo geral desta investigação é analisar o PROUNI no Estado de Mato Grosso do Sul, no período em estudo. Teve como objetivos específicos: a) analisar as legislações pertinentes a política da educação superior; b) apresentar e analisar os dados do Censo da Educação Superior no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul; c) caracterizar os programas de bolsas de estudos para educação superior existentes no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul; d) apresentar e analisar o PROUNI por meio dos Dados e Estatística, disponibilizados pelo MEC, no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul; e) expor e discutir os dados quantitativos de bolsas do PROUNI referentes ao Estado de Mato Grosso do Sul. Esta investigação teve sua interlocução com autores que adotam como lente teórica o materialismo histórico e dialético com o intuito de captar a relação do objeto em estudo com as necessidades impostas pela sociedade capitalista. O procedimento metodológico consistiu na análise de fontes primárias: Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 e Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001. Além daqueles instrumentos legais, foram analisados as Medidas Provisórias, Leis, Decretos, Portarias Interministeriais e Resoluções que foram promulgados com grande frequência, com o propósito de regulamentar e implementar as normas constitucionais e da LDBEN. Como fontes secundárias, foram examinados os relatórios disponíveis dos programas de bolsa, dissertações de mestrados e teses que abordaram programas de bolsas de estudos, e ainda, as reportagens referentes ao objeto investigado. Constatou-se que com a promulgação da LDBEN e posteriormente com a aprovação do PNE, o processo da política expansionista da educação superior se tornou mais acentuada, sobretudo nas IES privadas, uma vez que com os referidos marcos legais normativos, sintonizados com a reforma do Estado, respaldaram que tal processo se efetivasse pelo mecanismo de bolsas de estudos, pois segundo o ideário neoliberal, é necessário que o Estado se afaste da promoção desse nível de ensino e delegue essa tarefa à iniciativa privada.

Palavras-chave: política pública educacional; educação superior; bolsas de estudos; PROUNI.

## Ações A concepção de infância na prática do educador da criança: uma leitura fenomenológica

**Autora:** RENATA DOS SANTOS NANTES

**Data:** 25/11/2011 – Educação – Mestrado – 110 pag – início 2009

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jucimara Silva Rojas

**Comissão Examinadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Tizuko Morchida Kishimoto / USP

Prof.<sup>a</sup> Dra. Jacira Helena do Valle Pereira / UFMS

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra / UFMS

**RESUMO:** Este trabalho tem como objeto de pesquisa a concepção de infância na prática do educador da criança. Para tanto, tem como principal objetivo identificar por meio da recolha de depoimentos, observações e

produção de imagens fotográficas pelos próprios participantes da pesquisa, quais as concepções de infância que professores da educação infantil possuem, e refletir sobre a influência dessas concepções na prática pedagógica dos educadores. A construção do referencial teórico-metodológico que serviu de base para o desenvolvimento dessa pesquisa se deu sobre tudo a partir de estudos da infância, buscando o seu sentido nas áreas da educação, numa perspectiva fenomenológica. Procuramos pontuar alguns conceitos sobre a infância e trazemos um pouco da história da infância no contexto geral e no Brasil com a intenção de revelar as transformações e orientações dos modos de ser da infância e de como ela é vista ao longo dos tempos, objetivando entender esse processo. Temos como referencial metodológico da pesquisa a Fenomenologia, com as análises Ideográfica e Nomotética e, apresentamos os aspectos interpretativos da pesquisa, configurando a Hermenêutica. Trazemos à tona discussões pautadas nas categorias abertas advindas das análises dos depoimentos dos sujeitos, as quais revelam aspectos importantes que sinalizam as formas diversas e contraditórias de olhar a infância e conceber as crianças: uma criança que deve brincar na sua infância, mas, ao mesmo tempo, precisa adquirir aprendizagens, construir limites. Uma criança que deve ter uma infância que aproveite a vida, mas que deve aprender aonde ir e ter hora certa. Uma criança que brinca e, reproduz a cultura do ambiente onde vive e ao mesmo tempo produz sua própria cultura. As descrições e as análises apresentadas são reflexões que foram sendo tecidas com base em indícios encontrados na investigação, na tentativa de delinear a concepção de infância do educador da criança. Dessa maneira, podemos dizer que suas concepções estão marcadas pelas suas histórias de vida pessoal, sua própria infância e pelas construções efetivadas no âmbito da sociedade e das relações sociais.

Palavras-chave: Professor. Criança. Concepção de Infância.

---

## Colégio Militar de Campo Grande-MS: tecendo os fios do Habitus Professoral

**Autora:** MIRIAM FERREIRA DE ABREU DA SILVA

**Data:** 29/11/2011 – Educação - Mestrado – 172 pag – início – 2009

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacira Helena do Valle Pereira

**Comissão Examinadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda da Silva /UNESP – Campus Araraquara

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS

**RESUMO:** Esta investigação tem como objeto a constituição do habitus professoral de professoras militares pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais (QCO), do Exército Brasileiro, lotadas no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG). O objetivo geral é compreender como se constitui o habitus professoral de professoras militares. Busca-se, por meio das narrativas (auto) biográficas, a (re) construção das trajetórias pessoais e profissionais de duas professoras que ocupam, no Exército Brasileiro, o posto de oficial intermediário, a fim de compreender o ser e o estar na profissão docente. Fundamenta-se na teoria da prática de Pierre Bourdieu e seus interlocutores. As seguintes indagações fomentam a pesquisa: em que medida a adaptação ou não do agente professor militar a um novo campo social influi na constituição do habitus professoral? O processo migratório laboral influencia na constituição do habitus professoral do agente, professor militar? Que elementos estão presentes na memória individual e coletiva, são identificados pelo professor militar nos deslocamentos pelo território brasileiro e tendem a alterar sua prática docente? A investigação focaliza questões pertinentes à memória, à importância da utilização das narrativas (auto) biográficas de professores e evidências do habitus professoral encontradas nas trajetórias escolares de professores. Esta investigação está circunscrita na história devida temática. A recolha dos dados analisados constituiu-se de entrevistas e escrita de um memorial por parte de cada uma das professoras entrevistadas. Compreende-se, por meio da análise de suas experiências vividas, que o habitus professoral dos agentes - professores militares pertencentes ao QCO do Exército Brasileiro, lotadas no CMCG – passa por alterações, reconfigurações devido aos deslocamentos uma vez que cada colégio produz uma cultura escola específica no seu cotidiano sem contar as influências relacionadas às diferenças regionais. Estes ocorrem em duas circunstâncias, tanto no âmbito do território brasileiro, quanto no âmbito da instituição CMCG.

Palavras-chave: Professora militar. Migração laboral. Habitus professoral.

---

# Ludicidade na Educação Infantil: Relações da prática Docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim-MS

**Autora:** MICHELLE ALVES MÜLLER PROENÇA

**Data:** 16/12/2011 – Educação – Mestrado – 178 pag – início 2010

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra

**Comissão Examinadora:**

Prof. Dra. Anamaria Santana da Silva / UFMS

Prof. Dra. Lucrécia Stringheta Mello/ UFMS

Prof. Dr. Wagner Corsino Enedino/ UFMS

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo analisar os principais aspectos que são relevantes na aprendizagem da criança, evidenciando a ludicidade a partir da mediação na Educação Infantil. O trabalho surgiu por meio de questionamento, que instigou pesquisa do Estado da Arte, realizada em Julho de 2010 e revisada em Julho de 2011, a fim de verificar os trabalhos desenvolvidos sobre o tema, além de afirmar a necessidade dessa investigação no âmbito social e científico. O estudo tem como aporte autores como Vigotski (2003, 2008), Moyles (2006), Kishimoto (2009), dentre outros, ressaltando o jogo, brinquedo e brincadeira como o lúdico em ação. Como metodologia de pesquisa foi realizado levantamento, seleção e análise das fontes primárias e secundárias referentes à temática, investigação da infância e do histórico da Educação Infantil, estudo do conceito de ludicidade na infância, teorização e problematização acerca da prática docente e análise dos dados. O viés metodológico dá ênfase à pesquisa qualitativa, para análise das informações dos sujeitos e dos dados coletados que evidenciam os principais aspectos que são relevantes na aprendizagem, com destaque para a ludicidade. Delimitamos a parte empírica do trabalho desenvolvida no Centro Educacional Infantil Ildom Torquato Ribeiro em Coxim-MS. A ludicidade foi encontrada na Educação Infantil a partir da Literatura infantil, na música e nas brincadeiras. Os aspectos relevantes evidenciados destacam-se a seguir: o gosto pela arte a partir do contato com a literatura infantil e a música; além do conhecimento de temas como: inclusão, preservação ambiental, preconceito, a noção de números, conhecimento de algumas letras do alfabeto; compreensão e interpretação de textos; as cores; noção de ritmo; coordenação motora; a lateralidade; a expressividade; o aprendizado de regras; compartilhar; ampliação de visão de mundo e o autocontrole. Temos como matriz epistemológica a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, o qual contempla o pensamento marxista a partir da análise da forma como o homem se relaciona com os meios de produção, e como a sociedade se organiza a partir de suas relações e contradições.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ludicidade; Prática Docente; Aprendizagem.

## DOUTORADO 2011

### Transposição didática: o conceito de som nos cursos de Arquitetura de Campo Grande

**Autora:** MARIA INÊS DE AFFONSECA JARDIM

**Data:** 04/07/2011 – Educação – Doutorado – 181 pag – início – 2007

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Shirley Takeco Gobara

**Comissão Examinadora:**

Prof. Dr. Jose Luiz Magalhães de Freitas / UFMS

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida de Souza Perrelli / UCDB

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Celina Aydos / UFMS

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilena Bittar / UFMS

**RESUMO:** Este trabalho apresenta as etapas por que passam os conceitos de intensidade sonora e nível sonoro em seu processo de transposição entre o saber sábio e o saber ensinado na disciplina de Conforto Ambiental nos cursos de Arquitetura e Urbanismo de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O referencial teórico e metodológico adotado foi a

Teoria da Transposição Didática de Yves Chevallard. De acordo com essa teoria, os saberes passam por transposições sucessivas, desde o momento da divulgação pelo pesquisador para a sociedade científica (saber sábio) até o momento em que é trabalho na sala de aula. O estudo desse processo pode ajudar o professor a exercer uma vigilância epistemológica sobre as transformações que ocasionam no saber para torná-lo ensinável. O ponto de partida do estudo foi a caracterização dos conceitos de intensidade sonora e de nível sonoro como saber sábio, evidenciando os problemas que esses conceitos tentaram resolver quando de sua formulação. A partir daí foram apresentadas as ingerências provocadas pela noosfera, no sentido de determinar como e onde esses saberes seriam ensinados nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Por fim é apresentado como os professores dos cursos de Campo Grande, MS, transpõem esses saberes para torná-los ensináveis em suas salas de aula. Destaca-se, dentre os resultados, o distanciamento que os professores dos cursos de Arquitetura e Urbanismo se permitem ao trabalhar esses conceitos. Uma das possíveis consequências disso é a falta de segurança dos arquitetos que passaram por essa formação, no que se refere à elaboração de projetos de edificações que levem em conta as questões de conforto acústico.

Palavras-chave: Transposição didática, Acústica, Arquitetura

---

## O papel do movimento sindical na implantação e execução do PLANFOR de Mato Grosso do Sul

**Autor:** ERONILDO BARBOSA DA SILVA

**Data:** 06/07/2011 - Educação – Doutorado 131 pag – início - 2007

**Orientadora:** Profa. Dra. Inara Barbosa Leão

**Comissão Examinadora**

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Vera Maria Vidal Peroni / UFRGS

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Elcia Esnarriaga de Arruda / UFMS

Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB

Prof. Dr. Antônio Carlos de Nascimento Osório / UFMS

**RESUMO:** Este estudo investiga as razões que impulsionaram os principais Sindicatos de Trabalhadores de Mato Grosso do Sul a participarem da implantação e execução do PEQ- Plano Estadual de Qualificação, no período de 1996 a 2000, iniciativa ligada ao PLANFOR- Plano Nacional de Qualificação do trabalhador, criado em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja propaganda oficial informava que o referido objetivava combater o desemprego e preparar o trabalhador para o mundo globalizado. O governo, com esse Plano, indicou que o desemprego era um problema de desqualificação do trabalhador e não de crise do capitalismo. A minha análise segue um caminho diferente. Concentra-se no debate sobre a crise do capital e a educação para o trabalho em tempos de neoliberalismo. A pesquisa de campo foi feita quase que integralmente em Mato Grosso do Sul, nos bancos de dados da Secretaria de Estado do Trabalho Emprego e Renda de MS e junto aos arquivos da Linha de Pesquisa Educação e Trabalho do Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A conclusão indica que os sindicatos participaram deste Plano pelo fato de poderem contribuir com iniciativas educativas voltadas para beneficiar os trabalhadores. Também porque o PEQ oferecia recursos para as executoras dos cursos. Em tempos e crise, como nos anos 1990, esse dinheiro era importante para a saúde financeira da entidade. O método adotado é o materialismo histórico e dialético.

Palavras-chave: Trabalho; Desemprego; Neoliberalismo; Qualificação profissional e Educação.

---

## Política educacional para jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul (1999-2006)

**Autora:** ELIELMA VELASQUEZ DE SOUZA MAIOLINO

**Data:** 07/07/2011 – Educação – Doutorado – 156 pag – início - 2007

**Orientadora:** Profa. Dra. Ester Senna

**Comissão Examinadora:**

Profa. Dra Vera Maria Vidal Peroni / UFRGS

Profa. Dra Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB

Profa. Dra Maria Dilnéia Espindola Fernandes / UFMS

Profa. Dra Sílvia Helena Andrade de Brito / UFMS

**RESUMO:** Esta tese tem como objeto as políticas educacionais para jovens e adultos propostas pelo Estado e pela sociedade civil, materializadas em Mato Grosso do Sul (MS), com vistas a preparar o trabalhador para o mundo do trabalho, por meio da responsabilização social que envolve as parcerias do público e privado, no âmbito da educação e dos sistemas de ensino. Diversos programas e projetos foram implantados pelo país, com o objetivo de ampliar o atendimento à escolarização de jovens e adultos e de proporcionar a continuidade dos estudos àqueles que não o fizeram em idade apropriada. O objetivo do estudo é analisar a relação Estado/sociedade civil na implementação dos programas e projetos ofertados para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em particular o Programa Brasil Alfabetizado, como política educacional para jovens e adultos na rede estadual de ensino de MS e compreender como essas políticas foram organizadas e materializadas no interior das políticas educacionais mais amplas no Brasil, no período de 1999 a 2006. A pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do PPGEdU/UFMS. A pesquisa resgata o percurso histórico dos programas e projetos para jovens e adultos no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul, analisando as taxas de analfabetismo, repetência, evasão e financiamento para a EJA. O Programa Brasil Alfabetizado é destacado para verificar-se em que medida responde às necessidades do mundo do trabalho e do capital. O referencial teórico e metodológico fundamenta-se na perspectiva marxista, pautando-se na análise dos determinantes conjunturais e estruturais da sociedade capitalista que definiram as políticas educacionais para a EJA. Para a realização da pesquisa são utilizados, como dados primários, os documentos produzidos e publicados pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Estado de Educação (SED), além de entrevistas, com base em um roteiro de questões abertas, com coordenadores que estiveram diretamente envolvidos com o Programa no referido período. As fontes secundárias são as produções acadêmicas que trataram da temática educação de jovens e adultos e que ajudaram na compreensão das categorias de análise: Estado, trabalho, capital e política pública de corte social. Os resultados podem ser assim sintetizados: as políticas públicas para EJA no estado de Mato Grosso do Sul, no período de 1999 a 2006, apresentaram-se caracterizadas pela diversidade de projetos e programas de alfabetização, realizados por entidades governamentais e pela sociedade civil. Confirma-se que a educação para jovens e adultos está posta mais como formalização de direito ao acesso a essa população, através de programas pontuais como o Brasil Alfabetizado, do que como forma de qualificar as especificidades da educação de jovens e adultos em seus diversos contextos socio-culturais para o mundo do trabalho.

Palavras-chave: Política educacional. Educação de Jovens e Adultos. Mato Grosso do Sul.

---

## **A criatividade no trabalho pedagógico do professor de Artes Visuais no ensino médio, no contexto da Educação Inclusiva**

**Autora:** VERA LÚCIA PENZO FERNANDES

**Data:** 18/10/2011 – Educação – Doutorado – 270 pag – início – 2007

**Orientadora:** Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache

**Comissão Examinadora:**

Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS

Profa. Dra. Inara Barbosa Leão / UFMS

Profa. Dra. Lúcia Helena Reily / UNICAMP

Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva / UDESC

**RESUMO:** A criatividade é um tema que continuamente está presente nas discussões sobre a organização do trabalho pedagógico do professor de artes visuais. Exigências sociais e políticas interferem no contexto escolar, impondo a necessidade da criatividade na ação pedagógica, sobretudo devido às mudanças que o professor precisa realizar para atender aos alunos com deficiência. O objetivo do estudo é explicitar as manifestações da criatividade no trabalho do professor de artes visuais no ensino médio, no contexto da educação inclusiva. Partimos de estudos sobre a produção acadêmica, os aspectos e dimensões da criatividade no contexto do ensino de arte, o ensino médio e a educação inclusiva, para então adentrar nas bases teóricas e empíricas da criatividade no trabalho pedagógico. Realizamos a pesquisa empírica em duas escolas estaduais de Campo Grande, MS, com dois professores de artes visuais que ministram aulas para alunos com deficiência, tendo como instrumentos para a construção da informação: questionários enviados às escolas; entrevistas com os professores de artes visuais; observação de aula e do ambiente escolar; documentos, como a proposta curricular da rede estadual de ensino para o ensino médio, as propostas pedagógicas das escolas, os planos de ensino dos professores de artes visuais; e registro visual, por meio de fotografias. Pautados na epistemologia qualitativa e na perspectiva histórico-cultural, realizamos uma análise que permitiu a definição dos eixos temáticos: as interações complexas na constituição da criatividade: o professor, o aluno e o contexto escolar; o clima criativo no contexto escolar; a ico-



nografia da criatividade no contexto escolar; a criatividade como objetivo e a arte como estratégia; a avaliação e a criatividade no trabalho pedagógico; a criatividade no trabalho pedagógico para o aluno com deficiência. Afirmamos a tese de que as manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais no ensino médio, no contexto da educação inclusiva, são constituídas de dilemas que oscilam entre os aspectos de sua expressão, naturalizados e cristalizados no trabalho pedagógico, e as expectativas dos professores de artes visuais, que buscam condições para a expressão e o desenvolvimento da criatividade no contexto escolar.

Palavras-chave: criatividade; trabalho pedagógico; ensino de arte.

---

## A percepção do tempo da infância por professores das escolas de Coxim-MS: uma leitura fenomenológica

**Autora:** MARIA NEUSA GONÇALVES GOMES DE SOUZA

**Data:** 18/10/2011 – Educação – Doutorado - 144 p – início - 2008

**Orientadora:** Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas

**Comissão Examinadora:**

Profa. Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varela / UNIP

Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto / UNICID

Profa. Dra. Lucrécia Stringhetta Mello / UFMS

Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra / UFMS

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt / UFMS

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como objetivo principal desvelar a percepção do tempo da infância, por professores das escolas em Coxim/MS. Resgatou-se as atitudes perceptivas, os sentimentos e expressões, por meio dos relatos orais e depoimentos escritos. Como recurso adicional à metodologia utilizou-se imagens fixas e em movimento com o vídeo Brincadeiras de Criança e imagens de brinquedos e brincadeiras. Desenvolveu-se um estudo sobre o que é a Fenomenologia, dando ênfase a Merleau-Ponty como referencial geral. Buscou-se a reflexão sobre o Tempo, sobre a criança no brincar como cultura e a educação. Faz-se menção ao uso de imagens nas pesquisas, seguido das análises Fenomenológicas no quadro Ideográfico e Nomotético e a Hermenêutica. A pergunta intencional foi: Qual é a sua percepção do tempo da infância? A partir dos depoimentos chegou-se às seguintes categorias abertas: Tempo de ludicidade, Tempo de educar, aprender e perceber diferenças e Tempo de sentimentos autênticos. O contexto da pesquisa se estruturou nos referenciais de Merleau-Ponty (1999), Bicudo (1994), Martins (1992), Kishimoto (1996), Critelli (1996), Kramer (2007), Rojas (2004).

Palavras chaves: Percepção, Tempo, Infância, Brincar e Brinquedo.

## Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as

demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, à Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/es/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

### Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

#### InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / CCHS / UFMS

Campus da UFMS - Campo Grande - MS - Caixa Postal 549 - Cep

79070-900 - Fone: (67) 3345-1716

e-mail: intermeio.cchs@ufms.br / revistaintermeio@hotmail.com

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7618

e-mail: fabiany@uol.com.br







RELAÇÕES ENTRE OPÇÕES METODOLÓGICAS E DEFINIÇÕES DE OBJETIVOS NA PRODUÇÃO  
ACADÊMICA DO CENTRO-OESTE/BRASIL  
Solange Martins Oliveira Magalhães  
Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

EVIDÊNCIAS E CONTRADIÇÕES SOBRE O MÉTODO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS  
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE: A QUESTÃO DO  
POSITIVISMO  
Maria José de Pinho  
Denise Aquino Alves Martins e  
Vânia Maria de Araújo Passos

A FENOMENOLOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO  
Carlos Cardoso Silva  
Ivone Maciel  
Patrícia Medina

O ESTUDO DE CASO EM PESQUISAS EDUCACIONAIS NO CENTRO-OESTE: UM RECORTE DOS  
ANOS 2006-2007  
Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes  
Elton Antônio Alves Pereira

UM ESTUDO SOBRE OS TEMAS ENCONTRADOS NAS DISSERTAÇÕES E TESES DO CENTRO-  
OESTE BRASILEIRO  
Alda Maria do Nascimento Osório  
Marisa Lomônaco de Paula Neves

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: O PERIGO DA  
HISTÓRIA ÚNICA  
Denise Elza Nogueira Sobrinha

A CATEGORIA HISTORICIDADE NAS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES NO CENTRO-OESTE  
Cyntia Aparecida de Araújo Bernardes  
Ione Mendes Silva Ferreira  
Rodrigo Marques Anes Roncato

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA TERENA: DA APRENDIZAGEM FAMILIAR A  
APRENDIZAGEM ESCOLAR  
Marta Regina Brostolin  
Evelyn Aline da Costa de Oliveira

UMA ANÁLISE SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POLÍTICAS,  
PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
Márcia Pletsch

CURRÍCULO E ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO: PANORAMA SOBRE A PRODUÇÃO  
CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL  
Geovana Lunardi Mendes

ISSN 1413-0963



9 771413 096003