

## EDUCAÇÃO E ESCOLA NO IDEÁRIO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÁTICO EM DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FE/UnB

**Maria Conceição Silva Freitas**

Universidade de Brasília (UNB/REDECENTRO).

**Norma Lucia Neres de Queiroz**

Universidade de Brasília (UNB/REDECENTRO).

**Luzia Costa de Sousa**

Universidade de Brasília (UNB/REDECENTRO).

**RESUMO:** O presente estudo apresenta resultados parciais da pesquisa sobre a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, realizada pela Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste (Redecentro), envolvendo professores de sete instituições universitárias da Região que vêm desenvolvendo pesquisas na área ao longo dos últimos dez anos. Tem como objetivo identificar as concepções de educação e de escola na perspectiva do Materialismo histórico-dialético (MHD), reveladas nas dissertações produzidas pelo Programa no período entre 2006 e 2009. As dissertações foram analisadas com base no instrumento - ficha de análise - desenvolvido pelo grupo de pesquisadores na perspectiva de três matrizes teóricas: Positivismo, Materialismo histórico-dialético e Fenomenologia. Optamos pela abordagem qualitativa, a partir da análise dos instrumentos de seis dissertações identificadas e consubstanciadas com base na perspectiva do Materialismo histórico-dialético. A análise dos dados identificou: a) pontos de aproximação entre o que foi explicitado nas dissertações sobre concepções de educação e de escola discutidas por estudiosos do MHD e autores dos trabalhos; b) a utilização de autores diferentes dos clássicos do MHD, porém identificados com o método em questão.

**Palavras-chave:** Concepção de Educação e Escola. Formação de Professores (as). Ideário Pedagógico – MHD.

## EDUCATION AND SCHOOL IN IDEARY HISTORICAL-DIALECTICAL MATERIALISM IN DISSERTATIONS OF POSTGRADUATION IN EDUCATION PROGRAM OF FE/UNB

**ABSTRACT:** This study presents results of research on the academic production of the Graduate Program of the Faculty of Education at the University of Brasília, conducted by researchers Network on Midwest Teachers (Redecentro) which involves seven universities teachers in the Region and has been developing research in the area over the past ten years. Aims to identify the education and school concepts from the perspective of Dialectical Materialism History (MHD), revealed in dissertations produced by the program in the period of 2006 and 2009. The dissertations were analyzed based on the instrument - summary sheet - developed by group researchers from the perspective of three theoretical frameworks: Positivism, Dialectical Materialism History and Phenomenology. We chose a qualitative approach, based on the analysis of the instruments identified six dissertations and substantiated from the perspective of Dialectical Materialism History. Data analysis identified: a) points of rapprochement between what was explicit in dissertations on conceptions of education and school MHD discussed by the scholars by the authors of the works; b) the use of different authors of the classics of MHD, but identified with the method.

**Keywords:** Education and School of Design. Teacher training (as). Teaching ideas – MHD.

## 1. Introdução

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma pesquisa mais ampla, intitulada “A produção acadêmica sobre professores(as): Pesquisa Interinstitucional da Região Centro Oeste”, realizada pela Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste (Redecentro) que envolve professores, estudantes de graduação e de pós-graduação de sete (7) instituições: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Universidade Federal de Tocantins (UFT) e Universidade de Brasília (UnB). O grupo interinstitucional que deu origem à Redecentro se organizou a partir de 2004, na Faculdade de Educação da UFG, com o objetivo de estabelecer uma parceria entre os Programas de Pós-graduação da Região Centro Oeste com vistas explicitar a identificação, organização, catalogação da produção sobre o (a) professor (a); o conhecimento da produção e do seu efetivo significado. No entanto, seu principal objetivo foi o de criar um centro de referência de estudos sobre professores (as) da Região Centro Oeste para pesquisadores nacionais e internacionais.

A pesquisa da Redecentro encontra-se em sua quinta fase, cujo objetivo é ampliar a construção de indicadores de qualidade da produção acadêmica sobre professores (as) do Centro Oeste, bem como aprofundar qualitativamente os dados construídos coletivamente na e pela Redecentro em níveis local e institucional. Nas fases anteriores, foram enfocados os seguintes aspectos: a primeira fase foi dedicada à constituição do grupo de pesquisadores e do processo da prática da pesquisa com realização de leitura, análise e sistematização de 360 dissertações produzidas sobre o tema professores(as) no Centro Oeste; a segunda foi a de aprofundamento dos estudos, na qual foram analisados 66 trabalhos, com a

elaboração de matriz analítica, mapeamento de dados e configuração das categorias de análise e seus descritores. Na terceira fase, o estudo se concentrou na análise das dissertações produzidas entre 2007 e 2009 e a consolidação da Redecentro; e, na quarta fase, o trabalho focou sobre a divulgação dos estudos nos principais eventos nacionais e internacionais, com a análise do referencial teórico das dissertações, modalidades, tipos de pesquisa, tendências sociopolíticas das concepções de professores, temas e subtemas e a questão do método, que serviram de base para a publicação de dois livros. Para o desenvolvimento dos trabalhos, cada instituição organizou seus grupos de estudos, os quais foram e são constituídos por estudantes da graduação, da Pós-Graduação, docentes da instituição e outros pesquisadores que se dispuserem a participar dos grupos de pesquisa (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Há dez anos, a Redecentro vem desenvolvendo suas pesquisas sobre produções acadêmicas, cujo objeto de estudo é o professor, tendo analisado aproximadamente 500 trabalhos. Entre eles, dissertações e teses produzidas no período que compreende a década de 1999-2009. Estes estudos procuram sintetizar conhecimentos e apontar indicadores qualitativos que possibilitem avanços nas produções acadêmicas, bem como a formação teórico-epistemológica dos pesquisadores e a valorização profissional e acadêmica da prática docente (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Houve um entendimento de que o caráter meta-avaliativo da pesquisa seria compreendido numa perspectiva histórica. Ou seja, o que estava em pauta não era o trabalho individual, e, sim, o processo de construção de um novo conhecimento, a partir dos trabalhos já produzidos (SOUZA; MAGALHÃES, 2011, p.30).

A nossa indagação de pesquisa, neste artigo, foi identificar que concepções de educação e de escola estão presentes no ideário pedagógico das dissertações produzidas no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB, fundamentado na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, no período entre 2006 e 2009, relacionadas à temática da formação, da profissionalização e da prática docente.

Na tentativa de responder a essa indagação, apresentamos um breve histórico da Redecentro, a fundamentação sobre o Método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), em especial, as concepções de educação e escola, a metodologia da investigação, os principais resultados, bem como as considerações finais.

## **2. Pesquisas analisadas têm como referencial: o materialismo histórico-dialético**

O Método Materialismo Histórico Dialético, nesta perspectiva, apresenta-se como uma possibilidade teórica de interpretação da realidade analisada no contexto das dissertações análise neste estudo. Esse instrumento de reflexão teórico-prático pode nos auxiliar a identificar a realidade concreta, pensada, compreendida em seus diversos e contraditórios aspectos.

No pensamento de Marx, a dialética surge como uma tentativa de superação da dicotomia, ou seja, da separação entre o sujeito e o objeto, da teoria e a prática e do pensar e o agir. Cabe lembrar, no entanto, que a dialética surgiu muito antes do pensamento marxista, quando se estuda a história do pensamento humano<sup>1</sup>. Hegel<sup>2</sup> buscou focar a dialética

como método, desenvolvendo o princípio da contradição, ao afirmar que uma coisa é e não é ao mesmo tempo, sob o mesmo aspecto. Para esse autor, esta é a oposição radical ao dualismo dicotômico entre sujeito-objeto voltando-se ao princípio da identidade.

Hegel (1724-1804) preconizou o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade. Entretanto, é com Marx, que a dialética vai consolidar-se como uma construção lógica do Método Materialista Histórico, fundamentando o pensamento marxista. Anteriormente, esse método foi apresentado como possibilidade teórica e que está presente nas dissertações analisadas a partir dos seus elementos constitutivos: práxis, totalidade e historicidade. Neste sentido, Kosik (1976) defende a práxis como uma categoria da teoria dialética da sociedade que revela a essência e a universalidade do homem como ser ontocriativo, criador da realidade humano-social, na civilização e na sua objetivação, que é o trabalho. Todavia, a práxis é entendida além do momento laborativo. Isto é, o momento existencial que se manifesta tanto na atividade objetiva do homem - na criação de sentido humano - das matérias naturais quanto na subjetividade do sujeito.

A dialética marxista apresenta-se, no contexto desta pesquisa, ao lado dos métodos positivista e fenomenológico, como uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade, em particular, quando se busca identificar as concepções de educação e de escola que se encontram nas dissertações analisadas. Importante ressaltar que tais veiculações podem encontrar-se de forma explicitada ou não, tendo por base o referencial teórico que fundamentou a análise das informações.

<sup>1</sup> Verifica-se que em Hegel, filósofo alemão que viveu de 1770 a 1831, a dialética se apresenta como importante objeto de estudo da Filosofia.

<sup>2</sup> Hegel parte das ideias de Kant (1724-1804),

destacando a capacidade de intervenção do homem na realidade, as reflexões acerca do sujeito ativo.

No processo de construção do conhecimento existem diversas compreensões da relação sujeito/objeto. Isto é, há diferentes maneiras de abordar e compreender a realidade concreta. Do mesmo modo, a forma como se consolida essa relação corresponde a diferentes abordagens de construção do conhecimento. No contexto da pesquisa educacional, essas relações traduzem diferentes tipos de métodos, como o *positivista*, o *fenomenológico* e o *materialismo histórico-dialético (MHD)*. É possível observar na investigação da Redecentro acerca desses métodos, que eles resultaram na *ficha de aprofundamento*, composta por categorias – discutidas exaustivamente – que explicitam cada uma dessas perspectivas metodológicas, os paradigmas científicos, a concepção de mundo, sociedade, sujeito e de educação e serviram como parâmetros para estudar as dissertações.

No método positivista, as categorias definidas foram: a) concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico e não do observador, independente do sujeito; b) segue o paradigma hipotético-dedutivo: hipóteses que são testadas por meio de experimentos ou análises estatísticas; c) busca fatos ou causas de um objeto, dando pouca importância aos aspectos subjetivos ou causas de um objeto, e aos aspectos subjetivos dos indivíduos; d) mensuração sistemática e estatística das relações entre variáveis; e) referencial teórico utilizado.

O método positivista propõe um conjunto de regras ao pesquisador para que ele obtenha os resultados desejados. Nessa lógica do pensamento, o conhecimento é um produto de uma relação de causa e efeito que é compatível com posicionamentos de caráter *ontológico*, *gnoseológico*, *epistemológico*, e *metodológico* que identificam efetivamente um modo de aproximar-se, apreender e explicitar os nexos da realidade estudada.

O método fenomenológico analisa: a) se

o olhar do pesquisador está voltado para o fenômeno, para o “ser-no-mundo”; b) se o autor enfatiza a descrição densa e exaustiva do fenômeno e seus significados; c) se a pesquisa norteia-se pelo círculo hermenêutico (compreensão, interpretação e nova compreensão); d) se a investigação é direcionada para compreender e desvelar o fenômeno; e) se é realizada a “*epoché*”, ou seja, a suspensão de crenças, pré-conceitos e teorias a respeito do mundo e da existência; f) se o quadro referencial é flexível e direcionado pela/para compreensão do fenômeno; g) se há uma reflexão exploratória e contínua: característica do inacabado, admitindo novas interpretações; e h) o referencial teórico utilizado.

A fenomenologia preocupa-se em analisar os aspectos *essenciais* dos objetos da consciência, a partir da supressão dos preconceitos sobre a sua natureza. Utiliza-se fundamentalmente a experiência vivida e adquirida pelo indivíduo. O postulado fundamental é o conceito de “intencionalidade”. Não existe consciência separada e pura. Merleau-Ponty (1994/1945) acrescenta que tudo o que se pode saber do mundo, mesmo que se saiba pela ciência, é sabido a partir de uma visão própria, ou de uma experiência no mundo.

Já o *materialismo histórico dialético (MHD)* estabelece que, na relação entre sujeito e objeto, tanto o sujeito como o objeto têm papel ativo na construção do conhecimento. Ambos sofrem transformações durante o processo, que é contraditório, dinâmico, histórico. A ênfase está nas transformações que se operam durante todo o processo.

As categorias que compõem esse método de análise propõem-se: 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 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 denominá-la práxis; g) apresentar os dados, evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; h) referencial teórico utilizado.

Na perspectiva ontológica do MHD, o mundo é inacabado, está em constante construção e transformação. A sociedade é condicionada pelos contextos econômico, político e cultural, passível de ser transformada pela ação do homem. O homem, por sua vez, é um ser histórico e social, inserido em um determinado contexto. A concepção de história é o eixo da explicação e da compreensão científica, e a educação é compreendida como prática social resultante de condicionantes econômicas, sociais e políticas. Ela é vista, de modo complexo, a partir de uma dinâmica própria, sustentada nas contradições e nas polarizações. O conhecimento permeia o processo e se manifesta tanto no objeto, quanto no sujeito, transformando-os. Tais categorias foram encontradas na dissertação (Ficha 02, 2006/Instituição 06), quando o autor concebe a educação em uma perspectiva de formação como “ação em processo inacabado, mostrando a ideia de constituição, de disposição, de organização e de fundamentação” (p.22). Para esse autor, a educação pode ser concebida, ainda, como um “processo que compreende o ser humano como inconcluso em um processo de constituição humana que não se esgota com o nascimento ou amadurecimento. Entende que a formação promove a consciência deliberada de mudança em processo” (p.22).

A dialética marxista apresenta-se como uma das abordagens possíveis para a interpretação da realidade educacional. O MHD caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. Trata-se de descobrir,

pelo movimento do pensamento, as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Esse instrumento de reflexão teórico-prática pode ser colocado para que os educadores transformem a realidade educacional e busquem a realidade educacional concreta, pensada, em seus mais diversos e contraditórios aspectos (PIRES, 1997).

Assim, o Método ajuda a compreender o fenômeno educativo, atendendo à necessidade de *descobrir*, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Um exemplo é partir da relação professor/aluno para compreender a educação mais ampla. Em *O Capital*, Marx partiu da categoria empírica, que foi a mercadoria. Para o Materialismo Histórico Dialético, a categoria central nas relações do homem com a natureza e com outros homens é o trabalho. A base das relações são as relações sociais de produção, nas quais o trabalho assume a posição de categoria central da materialidade dos homens, como pode ser exemplificada na dissertação (Ficha 07, 2009/Instituição 06). Para o autor, com base em Saviani (1994), a educação pode expressar-se como “... processo norteador da identidade humana e fator determinante de superação para além do mundo das necessidades” (p.18). O autor explicita, ainda, com base em outros autores, que (...) “a educação deve ser fermentada na lógica multidimensional” (SANTOMÉ, 1998, p. 45), que persiga na formação mais aberta, flexível, solidaria, democrática e crítica, visando desenvolver “a capacidade de produção social da existência, que inclui a ação técnica, política e cultural” (RAMOS, 2005, p.22). Sob essa ótica, o que se busca é a “reconstituição da totalidade dos saberes, representado pelos fenômenos e/ou relações, não mais pela prática disciplinar ao contrario, de forma contextualizada a partir de uma análise mais apurada da realidade, que vai além das

aparências fenomênicas e dos discursos unilaterais” (RAMOS, 2005, p.55)

### **3. Aproximações das concepções de educação de autores considerados materialistas histórico-dialéticos**

A análise das dissertações com referencial pautado no MHD, no período entre 1999 e 2005, revela os estudiosos brasileiros que mais se destacaram em relação à concepção de educação: Saviani, Frigotto, Nosella, entre outros. Nesse período, surgiu, também, a classificação das teorias da educação em dois grupos: as teorias crítico-reprodutivistas e não-críticas.

Conforme Saviani (1984), as Teorias não-críticas concebem a educação como um instrumento de equalização social, pautando-se na perspectiva de sociedade vista como essencialmente harmoniosa e tendente à integração de seus membros. Esse grupo de Teorias não-críticas foi dividido em: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista (SAVIANI, 1984). As teorias crítico-reprodutivistas apresentam teorias decorrentes de estudos realizados sobre as seguintes dimensões: a Teoria do Sistema de Ensino como violência simbólica, desenvolvida na obra *A Reprodução e os elementos para uma teoria do sistema de ensino* de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975); a Teoria da Escola como um aparelho ideológico do Estado – AIE, desenvolvida na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* de Althusser (1998) e a Teoria da Escola Dualista, desenvolvida na obra *L'école capitaliste en France* de C. Baudelot e R. Establet (1971), que entendem a educação como um instrumento de discriminação social, e a sociedade, marcada pela divisão entre grupos ou classes antagonicas. Esses estudos apontaram para a possibilidade de uma teoria crítica, pautada na perspectiva do materialismo histórico dialético.

Outro estudioso bastante presente nas dissertações foi Frigotto (1991). O autor entende o campo educacional como espaço de possibilidades concretas no embate da superação e instauração de novas relações sociais, nas quais os Programas de Pós-graduação concentram o que há de mais avançado em produção e pensamento de suas áreas de conhecimentos específicos. Contudo, ele alerta para a necessidade de a educação trabalhar a produção acadêmica, bem como aprofundar as análises das lutas e práticas dos educadores, as quais têm revelado a existência de um *confronto de pressupostos* não examinados suficientemente em suas consequências. Para ele, é preciso compreender o processo de produção das dissertações, e identifica que o trabalho resulta das condições da realidade institucional que privilegia o individualismo, o particularismo, a fragmentação, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica. Isso impossibilita a estruturação da visão de totalidade dos processos, gerando a “(...) hipervalorização da singularidade e do momento atual; do quase desprezo pela teoria; da, muitas vezes, aparente radicalidade crítica, presente nos estudos demasiadamente particularizados” (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011, p. 63). Com isso, identifica-se certa crise da superficialidade teórica decorrente do endosso ingênuo de políticas educacionais que se embasam em uma visão moralista, didática e economicista do trabalho.

### **4. Aproximações das concepções de escola de autores considerados materialistas histórico dialéticos**

Frigotto (1991) considera que não há como pensar o avanço no plano educacional sem avanços nos planos econômico e político. “Esse pressuposto histórico fundamental, na prática, tem sido comumente falseado pelo

mecanismo economicista e pelo neoliberalismo” (FRIGOTTO, 1991, p.257 *apud* MÉSZÁROS, 1981). Esses mecanismos não reconhecem “as relações sociais que os homens estabelecem no plano da produção material de sua existência, relações imperativas, necessárias” (FRIGOTTO, 1991, p.257 *apud* MÉSZÁROS, 1981), sendo “reduzidas a uma visão metafísica do ‘fator econômico’” (FRIGOTTO, 1991, p.257 *apud* KOSIK, 1979). Assim, ressalta que para sair de uma formação abstrata para sujeitos abstratos é necessário levar em conta a determinação das relações sociais de produção que perpassa pela totalidade do humano e não é metafísica, mas histórica.

A tradição marxista de análise da educação e da escola considera o real como espaço das relações antagônicas. O real é o ponto de partida e de chegada para entender as contradições que emergem do cenário produtivo contemporâneo. É a condição prévia para pensar qual é o espaço da educação e da escola no contexto histórico de uma sociedade capitalista. Nesse sentido, Frigotto (1991) propõe pensar os limites e as possibilidades de uma política e ação educativa no horizonte da politécnica (conceito criado por Marx, Engels e Lenin) de onde provém o conceito da omnilateralidade, o qual se contrapõe ao reducionismo histórico do homem unilateral, o “*homo economicus*”, em que o homem é formado para desenvolver traços funcionais ao mercado. Para ele, a concepção de omnilateralidade centra-se na apreensão do homem como uma totalidade histórica que é, ao mesmo tempo, “natureza”, individualidade e, sobretudo, relação social.

(...) avançar no plano de

aprofundamento teórico e histórico concreto é algo necessário e orgânico. Indica um caminho cujo ponto de partida é o rompimento, no âmbito da sociedade e da escola, de uma relação educativa onde o sujeito é o fetiche do mercado de trabalho do capital, cujo desenvolvimento é um processo de resgate do homem como sujeito de sua história (FRIGOTTO, 1991, p. 272).

Depreende-se que o esforço teórico deve partir do real para perceber o único histórico, por meio da elaboração de um inventário crítico que permite compreender como a negatividade se produz estrutural e conjunturalmente e se reflete no campo educacional. Como se pode perceber nos indicadores de luta de classes, privatização, contradição, presentes no excerto da dissertação (Ficha 10,2008/Instituição 06):

No Paraná, para o curso de formação docente em nível médio normal avoluma-se ambiguidades: fechamento e reabertura da escola normal pública, a falta de investimento em formação dos professores que atuavam nas escolas normais públicas (...) e a desresponsabilização do estado pela formação de professores em nível médio por meio da transferência para o setor privado (p.170).

Gramsci (1932) afirma que a questão teórica do princípio educativo do trabalho<sup>3</sup> era unificar o mundo do trabalho com o mundo da cultura; a ciência produtiva com a ciência humanista; a escola profissionalizante com a escola desinteressada. Na visão epistemológica de Gramsci, a *escola unitária* que abrange tanto

da educação e da escola é a prática produtiva do mundo do trabalho industrial.

<sup>3</sup> O princípio educativo é a ligação da escola com o movimento de fábrica e do partido. No cárcere, Gramsci realiza uma síntese a respeito da relação trabalho-educação (Caderno Especial nº 12, de 1932 e nº 22, de 1934), em que reafirma a tese de que a base da cultura,

o ensino fundamental quanto o médio, toda ela é escola-do-trabalho, e constitui uma sólida base para pensar na sociedade e na cultura. Por fim, Nosella (2010, p. 158 *apud* Gramsci, 1932) defende que a “escola unitária mantenha as características culturais do Renascimento e possa estudar a prática-trabalho da sociedade moderna (o mundo da politecnicidade) à luz da ciência-trabalho (tecnologia) e da história-trabalho (humanismo).” Nosella (2010), seguindo os princípios educativos de Gramsci, argumenta que a educação deve buscar a qualidade para formar a todos com o mesmo rigor e qualificação dos professores.

Saviani (1991) discute a necessidade de o educador brasileiro ultrapassar do senso comum para a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa, e aponta o Materialismo Histórico Dialético como instrumento dessa prática. O caminho para essa compreensão constitui-se, em primeiro lugar, na existência de um *Senso Comum Educacional*. Trata-se do conhecimento da realidade empírica da educação. Em segundo lugar, vem a *Reflexão Teórica*, que é o movimento do pensamento, quando são feitas as abstrações, e, em terceiro lugar, vem a *Consciência Filosófica*, que é a realidade concreta pensada da educação, ou seja, a realidade da educação plenamente compreendida.

Para Magalhães e Souza (2012, p. 688, *apud* KUENZER; MORAES, 2005), as pesquisas se apresentam fracionadas do ponto de vista conceitual e metodológico, bem como frágeis para contribuir ou até para fazer oposição às políticas educacionais em curso. O ambiente universitário do período em questão, 2006 a 2009, precisa ser considerado, pois as universidades são lugares de produção e de socialização do conhecimento, mas as condições ligadas ao financiamento e às políticas educacionais interferem nas escolhas e possibilidades de execução. As consequências

podem ser apontadas na produção caracterizada como a “pesquisa do saber fazer” (NOSELLA, 2010, p. 257), que geralmente se apresenta como investigação descontextualizada, que nivela a complexidade das realidades, reduzindo o cognoscível à experiência sensível, à manipulação do tópico imediato. Com isso, há um afastamento do caráter dialético, portanto, histórico do método. Apesar disso, as dissertações refletem a relação dialética presente no Ideário Pedagógico do MHD, no indicador Educação que resulta “no caráter relacional em que os sujeitos apropriam-se das práticas culturais e historicamente construídas, transformam o mundo e a si mesmos” (SOARES; MAGALHÃES, 2013, p.1). Na introdução, citam Saviani (1994) para expressar a concepção de educação – “educação deve ser vista como processo norteador da identidade humana e fator determinante de superação para além do mundo das necessidades” (p.18).

## 5. Metodologia Do Estudo

Nesta investigação, apresentamos um recorte da análise referente aos dados da produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB sobre a temática professores(as) no período entre 2006 e 2009. Para o levantamento dos dados, a Equipe da UnB utilizou o instrumento de análise, desenvolvido pela Redecentro denominado de “Ficha de Análise” (SOUZA; MAGALHÃES, 2011, p. 157). Essa Ficha levanta diferentes informações sobre as produções acadêmicas, como, por exemplo, tema, objetivos, método, metodologia e seus procedimentos, fundamentação teórica, ideário pedagógico, conclusões e considerações finais, além das referências.

Esclarecemos ainda que a análise envolveu apenas dissertações, tendo em vista que, nesse período, o Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação estava consolidado e possuía o curso de Mestrado,



dando início ao de doutorado. As dissertações estão disponíveis para *download*, em arquivo PDF, no banco de dissertações e teses da Biblioteca Central da UnB, bem como na página do Centro de Educação (CEDUC) na plataforma da Faculdade de Educação (FE/Virtual). Essas dissertações foram distribuídas para a análise ao grupo de pesquisadores da UnB e da Universidade Federal do Tocantins<sup>4</sup> (UFT), que fizeram o levantamento dos dados, a partir do mesmo instrumento - Ficha de análise. Essa ficha possibilita aos pesquisadores recolher, nos trabalhos lidos, os dados que são consubstanciados em uma tabela construída com as Fichas de análise por toda a equipe da Redecentro, intitulada Tabela Pacop, que

sintetiza os dados por instituição.

No período analisado, foram defendidas 212 dissertações do referido Programa de Pós-Graduação, sendo 30 dissertações produzidas no ano de 2006, 53 em 2007, 64 em 2008 e 65 no ano de 2009. Dessas dissertações analisadas, identificou-se, no ideário pedagógico, a predominância do Método Histórico Dialético (MHD) em 39 trabalhos; 05, Fenomenológico; 02, Positivista; e 07 adotaram outras perspectivas metodológicas ou não foi possível identificar o método (Tabela 1). Foi do universo das 39 dissertações que utilizaram o MHD como abordagem teórico-metodológica que selecionamos seis dissertações para compor a amostra deste artigo.

**Tabela 1 – Método utilizado nas dissertações – período 2006 – 2009**

| Método                           | Número de dissertações |
|----------------------------------|------------------------|
| Materialismo Histórico Dialético | 39                     |
| Fenomenológico                   | 05                     |
| Positivista                      | 02                     |
| Não pode ser identificado        | 04                     |
| Outra resposta                   | 03                     |
|                                  | 04                     |
| Total                            | 57                     |

**Fonte:** dados da pesquisa REDECENTRO, 2015

Do total das dissertações defendidas em 2006, 10 dissertações guardavam relação com o tema objeto de análise, ou seja, os professores. Em 2007, foram encontrados 12 trabalhos; em 2008, inicialmente, foram selecionadas 18 dissertações. Em revisão posterior dos respectivos resumos, constatou-se que uma das dissertações selecionadas não correspondia à finalidade da investigação, ficando o corpus

para análise apenas 17 dissertações. E, por último, no ano de 2009, foram selecionadas 18 dissertações, perfazendo um total de 57 dissertações identificadas com a pesquisa sobre o professor.

Em relação à linha de pesquisa, observou-se que, das dissertações analisadas, destacaram-se as que tinham a formação do professor como objeto de estudo, totalizando 33 dissertações no

<sup>4</sup> A Universidade Federal do Tocantins - UFT, por ainda não dispor de produção em seu Programa de Pós-graduação no período, colaborou com a UnB na análise

das dissertações no período entre 2006 e 2009, ficando responsável pela análise de 18 dissertações, sendo nove do ano 2008 e igual número do ano de 2009.

período investigado (2006 e 2009). Seguida pela linha da prática docente com 18 trabalhos, e 06, na de profissionalização. Essa última linha teve a menor quantidade no período analisado,

especialmente em 2006, quando não se identificou nenhuma dissertação, e em 2008, encontraram-se três dissertações em 17 trabalhos.

**Tabela 2 - Linhas de Pesquisa e Temas**

|                           | <b>2006</b> | <b>2007</b> | <b>2008</b> | <b>2009</b> |
|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Formação</b>           | 07/10       | 07/12       | 11/17       | 08/18       |
| <b>Prática Docente</b>    | 03/10       | 03/12       | 03/17       | 09/18       |
| <b>Profissionalização</b> | 00/10       | 02/12       | 03/17       | 01/18       |

**Fonte:** dados da pesquisa REDECENTRO, 2015

Analisando o número de dissertações por linha de pesquisa, foi possível identificar que o ano de 2008 destacou-se com 11 dissertações que investigaram a formação do professor em um total de 17 trabalhos, seguido pelo ano de 2009, com 08 dissertações no total de 18 trabalhos. Foi destaque também a linha da prática docente com 09 dissertações no ano de 2009, no total de 17 trabalhos. O menor número de trabalho coube à linha da profissionalização.

Para construir os primeiros dados – levantamento das dissertações, os pesquisadores leram os resumos dos trabalhos acadêmicos. Após essa leitura, optou-se por ler todas as dissertações, pois notou-se que as informações contidas nos resumos nem sempre contemplavam as informações trabalhadas na dissertação. A análise das dissertações incidiu sobre o método abordado, organizado a partir de três matrizes teóricas: os Métodos Positivista, Fenomenológico e Materialismo histórico-dialético.

Para compreender a concepção de educação e de escola, foram selecionados dois indicadores – Educação e Escola – do Ideário Pedagógico da produção acadêmica da UnB e UFT no período de 2006 a 2009, cujos descritores explicitados foram:

a) A educação “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 produção e transmissão de conhecimentos, assumindo um potencial transformador da sociedade” (Ficha de Análise)

b) A escola “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” (Ficha de Análise).

## **7 Resultados**

Foram selecionadas para este trabalho seis dissertações identificadas com o MHD, nos anos de 2006 e 2009, que já se encontravam analisadas e com as Fichas de análise preenchidas. Nesse sentido, observou-se que, nessas fichas, os autores não explicitaram claramente o método, mas, por meio das sinalizações apontadas nas concepções de

educação e escola, os pesquisadores conseguiram identificá-lo. Na análise das presentes dissertações, foram observados pontos de aproximação entre principais estudiosos e autores das dissertações, especialmente no que diz respeito às concepções de educação e escola. As fichas analisadas foram identificadas e denominadas de: [Ficha 02, 2006/Instituição 06], [Ficha 05, 2007/Instituição 06], [Ficha 10, 2008/Instituição 06], [Ficha 01, 2008/Instituição 06], [Ficha 03, 2009/Instituição 06] e (Ficha 07, 2009/Instituição 06).

A [Ficha 01, 2008/Instituição 06], embora o autor não explicita o Método, mas pode ser identificado, trouxe a seguinte concepção de educação:

Outra dimensão importante no processo de formação de professores encontra-se na orientação pela pesquisa, ao se tomar por base a ideia de que a educação do professor efetiva-se de forma inerentemente política e enfatiza o cultivo de habilidades de investigação sobre o ensinar e seus múltiplos contextos, ressaltando o papel da criticidade, encorajando os alunos a problematizar sobre o ensino e suas finalidades. A partir desta ótica, a formação deste profissional é um processo capaz de desenvolver a autonomia e a responsabilidade na qual o pensamento docente não pode ser separado do contexto social mais amplo (Ficha 01, 2008/Instituição 06, p. 52).

Quanto à concepção de educação, o autor enfoca a presente abordagem na formação do professor, ressaltando a autonomia e a responsabilidade do pensamento docente, o qual deve se incorporar ao contexto social, pautando-se em Veiga (2001). Em relação à concepção de escola, o autor expressa que são

inúmeros os desafios encontrados na formação docente. Entretanto, não apresenta uma concepção de escola como parte inseparável da totalidade social, representa a possibilidade de ruptura social pelo conhecimento transformador e afirma que o educador seja “capaz de refletir sobre a natureza de seu conhecimento profissional” (Ficha 01, 2008/Instituição 06, p. 53), como pode ser reafirmado a seguir:

São inúmeros os desafios relativos à formação docente capaz de qualificar um educador que reflita sobre a natureza de seu conhecimento profissional, valoriza a reflexão formativa, a investigação do contexto de trabalho e a capacidade de novos saberes frente às exigentes demandas da sociedade, da escola e do seu processo de formação tanto inicial, quanto continuada (Ficha 01, 2008/Instituição 06, p.53).

O autor (Ficha 01, 2008/Instituição 06) acima mencionado, embora não cite o conceito de alienação, observou que, para ele, a escola tem se organizado para atender às demandas do mercado. Desse modo, remete ao indicador alienação, como categoria constitutiva do MHD. Abordada, ainda, que são feitas exigências à escola (Ficha 01, 2008/Instituição 06):

(...) e a seus profissionais diante da grande produção de conhecimento produzida pela revolução tecnológica e pela velocidade de divulgação de informação pelos diversos braços da globalização, dentre outras coisas, tem levado uma parcela de professoras a uma fervorosa procura por cursos de formação que merecem ser

analisados diante dos objetivos que se propõem. Muitos têm sido organizados a fim de atender demandas cada vez mais específicas do mercado em razão de uma suposta estabilidade pedagógica, mas deixando de lado aspectos muito importantes que dizem respeito à constituição desse sujeito que vive, pensa, sente, cria nesse contexto (p.81).

A Ficha 01,2008/Instituição 06 diz que a concepção de escola é composta por situações desafiadoras para o professor como ser inacabado. Remete a uma subjetividade que resulta do engajamento no processo social. Conforme o entendimento de Kosik (1976), a prática, como categoria dialética para além do movimento laborativo, inclui a criação de sentido humano, tanto na sociedade como na subjetividade do sujeito. Nas palavras do autor da Ficha 05,2007/Instituição 06:

Embora o conceito de educação popular seja mais amplo, e isso será tratado em tópico mais adiante, abordarei aqui da formação da educadora popular alfabetizadora. Conforme já destacado, somos seres inacabados e por essa razão enfrentamos muito desafios na trajetória de formação docente. Jamais uma professora poderá sentir-se preparada para toda a complexa rede de situações presentes nos diversos espaços educativos. É preciso compreender a ideia de inacabamentos, contudo tem sido possível prever situações educativas capazes de ajudar ao enfrentamento de desafios, e eles têm sido muitos. Mas

se essas situações se colocam tão claramente na educação formal que certifica os profissionais da educação, o que dizer, então sobre os desafios que permeiam a formação de educadores populares? (p. 83) .

A Ficha 10, 2008/Instituição 06 traz a noção de luta de classes. Prioriza abordar a história da formação de professores baseada nas contradições políticas, sociais e econômicas, destacando a política de formação de professores consubstanciada na Escola Normal Pública no período entre 1999 e 2003. Busca, além disso, identificar nesse período histórico, as concepções político-ideológicas que mediatizam a formação de professores na escola normal pública, em relação a: “escola é instrumento de conformação dos interesses privados apesar dos embates dos representantes das classes sociais distintas” (Ficha 10,2008/Instituição 06, p. 170).

Na Ficha identificada como (01,2008/Instituição 06), o autor afirmou que a concepção de educação apresentada pelo autor está presente logo no início do capítulo do referencial teórico, citando Brandão (1981) para, em seguida, complementar com mais outros três outros autores: Adorno (1985), Freire (1978) e Saviani (1995). Quando citou Brandão (1991), o autor da dissertação apontou a concepção de educação presente no livro *O que é Educação*, tendo sido identificado o seguinte fragmento:

(...) todos os dias mistura-se a vida com a educação, podendo haver uma ou várias educações, pois não há uma forma única nem um único modelo de educação, podendo acontecer em vários lugares. Para esse autor, a educação existe em cada povo ou entre povos que se encontram. (...) Assim, a

Observou-se que o autor destacou as várias perspectivas da educação, preocupado em explicitar a educação que ocorre em ambientes diversos, ou seja, ela vai além do espaço escolar. Ao citar Adorno (1985), o autor privilegiou o enfoque da produção de uma consciência verdadeira e da emancipação, conforme se depreende do fragmento a seguir:

(...) a educação (...) deve ser vista como a produção verdadeira, com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme o conceito e a demanda de pessoas emancipadas (Ficha 01, 2008/Instituição 06).

Mais adiante, o autor afirma ainda que, para Adorno (1985), a educação deve visar à produção de uma consciência verdadeira. Outro teórico chamado a dialogar no trabalho foi Freire (1979), quando explica que, finalmente, o autor respalda seu estudo em Saviani (1982), com a seguinte afirmativa: “a educação historicamente sempre esteve voltada para a formação de um determinado tipo de homem” (p. 21). Na concepção de escola, Saviani (1981) evoca Gramsci (1932) na seguinte afirmativa: “(...) Sua ideia de escola unitária está centrada na ideia de liberdade concreta, universal e historicamente obtida; entretanto ele reconhece que a escolarização proporcionada pelo Estado tem uma estrutura classista, contribuindo, assim, para a hegemonia burguesa” (SAVIANI, 1981, p. 22-33).

O autor da dissertação (Ficha 03, 2009/Instituição 06), a partir da leitura de Mészáros (2005) e Pistrak (2003), identifica elementos estruturadores da escola do trabalho para entender a educação como relação dialética entre a produção e a transmissão de práticas e conhecimentos historicamente constituídos que, assumem um caráter transformador da sociedade:

(...) o papel político da educação é buscar a conscientização e a

emancipação na perspectiva da organização e mobilização para a transformação social. Todas as ações pedagógicas estão permeadas pela vertente política, desde a definição dos conteúdos, das metodologias de ensino até a proposta de avaliação (Ficha 03, 2009/Instituição 06, p.37).

Foi possível constatar que, entre as concepções de educação explicitadas, os autores das dissertações não relacionam os principais representantes clássicos sugeridos na Ficha de análise. O autor da dissertação da (Ficha 07, 2009/Instituição 06, p.37) explicitou a função social da escola, fundamentando-se nos estudos de Nóvoa (1999), ao destacar a:

(...) importância da função democrática da escola, no sentido de oportunizar aos filhos da classe trabalhadora os conteúdos e saberes conhecidos e reconhecidos pela sociedade contemporânea, por meio de uma ação pedagógica que mobiliza as capacidades cognitivas e tecnológicas dos sujeitos que aprendem, possibilitando-lhes autonomia crítica e a independência ontocrítica, diante dos desafios naturais e sociais, para que possam produzir a existência, através do trabalho digno e agregador, respectivamente (Ficha 07, 2009/Instituição 06, p. 58).

O autor da (Ficha 07, 2009/Instituição 06) citou outros fragmentos do texto de Nóvoa (1999), os quais defendem o:

Resgate da escola como um lugar de memória – no emaranhado dos conflitos em

torno da escola, a instituição teve sua função social fragilizada e empobrecida pelo discurso do mercado. Discurso ideológico que se impõe pelo imediatismo dos resultados, apenas pelos critérios do pragmatismo das “competências”, do saber fazer (p.62).

Na análise dos resultados, o autor (Ficha 07, 2009/Instituição 06) ainda, fundamentando seu ponto de vista, em Ricardo (2005), afirma que: “(...) no contexto das políticas educacionais do Estado, a escola é e deve funcionar como o lugar onde nascem as políticas públicas educacionais e que todo conhecimento adquirido deverá voltar para a escola, como uma proposta de transformação” (p. 91) Essa afirmação corresponde ao que Frigotto (1991) destaca a escola como local de possibilidades de transformações sociais.

## 8 Considerações Finais

Constata-se, portanto, que é possível identificar o ideário pedagógico sobre educação e escola nas dissertações analisadas que apontam para o método do MHD, e nessa identificação apresentam indícios, tais como: referência bibliográfica e indicadores (a contextualização histórica, a busca na história da origem do problema e o trabalho com sujeito socialmente situado), bem como as categorias: dialética, ideologia, classe social, mediação. Embora outras categorias como superestrutura, infraestrutura não apareçam como referência, o que nos leva a aferir um uso parcial do MHD. Por outro lado, a categoria práxis conduz à necessidade da formação de um educador reflexivo. Ao priorizar a historicidade da formação de professores, o MHD permite identificar as contradições políticas, econômicas e sociais presentes no debate dos

interesses das distintas classes sociais pela presença de alguns dos indicadores do método, tais como as categorias: classe social, contradição, totalidade. Neste sentido, surgem destas análises diferentes concepções de educação: educação informal (BRANDÃO, 1981), emancipação (ADORNO, 1995), autorreflexão (Freire), de escola: universal e historicamente obtida (SAVIANI, 1995) e lugar de memória (NÓVOA, 1999).

## 9 Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. *Consciência e história: a práxis educativa* de Paulo Freire (Antologia). São Paulo: Loyola, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? Em: SILVA, Tomas Tadeu (org.) *Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 2, 2004.

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

- MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R.; A questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores (as) da Região Centro Oeste/Brasil. *Revista Educação e Realidade*, v. 37, (2), p. 669-693, maio/agosto, 2012. Porto Alegre. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/18.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/18.pdf)
- MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R.; GUIMARÃES, V. S. O professor na literatura contemporânea. *ANPEd-Anais da 32ª Reunião Anual*. Caxambu, 04-07/out./2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>, acesso em 05/abr/2011.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1945), 1994.
- MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo, Boitempo, 2005.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- NOVOA, A. *Jornal do Brasil, Caderno "Empregos e educação para o trabalho"*, 13/06/1999, p. 02.
- PIRES, M.F. de Campos. O materialismo histórico dialético e a educação. *Interface-Comunicação, Saúde e Educação*, v.1, n.1, 1997.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Trad. Daniel Aarão Reis Filho Expressão São Paulo: Expressão popular, 2003.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- RICARDO, Elio C. *Competências, Interdisciplinaridade e Contextualização: Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das Ciências*. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em educação Científica e Tecnológica, Universidade de Santa Catarina (UFSC), 2005, 257 páginas.
- SANTOMÉ, Jurgo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 5ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 2 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. (1982). *Escola e democracia: para além da "teoria da curvatura da vara"*. ANDE, nº 3, p. 57-64.
- \_\_\_\_\_. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política*. In, ANDE, Ano 1, n. 1, 1981.
- SOARES, Jacqueline I.; MAGALHÃ Solange M. O.; A Produção Acadêmica sc Professores: um estudo sobre as concepções educação divulgadas no Programa de F Graduação Em Educação da Faculdade Educação/UFG (Período 2005-2008). *Anais 65ª Reunião Anual da SBPC, GT Educaç Ensino Superior*, Recife: Editora da EFPe, 20 p. 267.
- SOUZA, Ruth Catarina C. R.; MAGALHÃES, Solange M. O., (orgs.). *Pesquisas sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências*.

Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pesquisas sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências.* Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2014.

\_\_\_\_\_. *Poiésis e Práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas.* Goiânia: Ed. América; Ifiteg, 2014.

VEIGA, Ilma P. A. *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível.* São Paulo: Papyrus Editora, 2001.

REVISTA  
PROFISSÃO  
DOCENTE ON  
LINE



