

**A PESQUISA SOBRE  
PROFESSORES (AS)  
NO CENTRO-OESTE**

**DIMENSÕES TEÓRICAS  
E METODOLÓGICAS**

**RUTH CATARINA CERQUEIRA RIBEIRO DE SOUZA  
SOLANGE MARTINS DE OLIVEIRA MAGALHÃES  
VANDERLEIDA ROSA DE FREITAS E QUEIROZ  
ORGANIZADORAS**





 editora ifg

á.

ÁGORA

COLEÇÃO  
CIENTÍFICA

**A PESQUISA SOBRE  
PROFESSORES (AS)  
NO CENTRO-OESTE**

**DIMENSÕES TEÓRICAS  
E METODOLÓGICAS**

**RUTH CATARINA CERQUEIRA RIBEIRO DE SOUZA  
SOLANGE MARTINS DE OLIVEIRA MAGALHÃES  
VANDERLEIDA ROSA DE FREITAS E QUEIROZ**  
ORGANIZADORAS



**A PESQUISA SOBRE  
PROFESSORES (AS)  
NO CENTRO-OESTE**

---

**DIMENSÕES TEÓRICAS  
E METODOLÓGICAS**

**RUTH CATARINA CERQUEIRA RIBEIRO DE SOUZA  
SOLANGE MARTINS DE OLIVEIRA MAGALHÃES  
VANDERLEIDA ROSA DE FREITAS E QUEIROZ  
ORGANIZADORAS**



ISBN 978-85-67022-26-0

© 2019 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Goiás. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

P474	<p>A pesquisa sobre professores(as) no Centro-Oeste: dimensões teóricas e metodológicas/ Organização: Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza; Solange Martins de Oliveira Magalhães; Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz. – Goiânia: Editora IFG, 2017.</p> <p>232 p.: il.</p> <p>ISBN 978-85-67022-26-0</p> <p>1. Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste. 2. Professores. 3. Pesquisa. 4. Método. 5. Análise. I. Souza, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de, org. II. Magalhães, Solange Martins de Oliveira, org. III. Queiroz, Vanderleida Rosa de Freitas e, org.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
<p>Catálogo na publicação: Shilton Caldeira Nunes – CRB1/2505</p>	

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Editora IFG

Av. C-198, Quadra 500, Jardim América

Goiânia/GO | CEP 74.270-240

(62) 3237-1816

[editora@ifg.edu.br](mailto:editora@ifg.edu.br)

# SUMÁRIO

---

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	13
<b>1. PESQUISA ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES(AS): ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PRODUÇÃO DO PPGE/UFG</b>	<b>23</b>
SOLANGE MARTINS DE OLIVEIRA MAGALHÃES RUTH CATARINA CERQUEIRA RIBEIRO DE SOUZA	
<b>2. A PESQUISA SOBRE PROFESSORES(AS) NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM UM CENÁRIO INTERINSTITUCIONAL DA REGIÃO</b>	<b>51</b>
LUZIA COSTA DE SOUZA MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA FREITAS MARIANA RODRIGUES DE SOUZA MARLY DE JESUS SILVEIRA NORMA LUCIA QUEIROZ	
<b>3. O QUE REVELAM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PROFESSORES(AS) DEFENDIDAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFU?</b>	<b>77</b>
ELSIENI COELHO DA SILVA ANTÔNIO NETO FERREIRA DOS SANTOS	
<b>4. PESQUISAS SOBRE PROFESSORES(AS): A PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMS (1999–2014)</b>	<b>107</b>
SOLANGE MARTINS DE OLIVEIRA MAGALHÃES ALDA MARIA DO NASCIMENTO OSÓRIO RUTH CATARINA CERQUEIRA RIBEIRO DE SOUZA	

**5. O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE PROFESSORES(AS)  
E SUA FORMAÇÃO NAS DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA DA  
UFG EM 2009** **123**

DALVA ETERNA GONÇALVES ROSA  
LÍVIAM SANTANA FONTES  
JOSÉ FIRMINO DE OLIVEIRA NETO

**6. PESQUISAS SOBRE PROFESSORES(AS): A PRODUÇÃO  
ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DA UFMT (1999–2014)** **143**

SOLANGE MARTINS DE OLIVEIRA MAGALHÃES  
VANDERLEIDA ROSA DE FREITAS E QUEIROZ  
JANE DARLEY ALVES DOS SANTOS

**7. AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES(AS) DO TOCANTINS:  
ABORDAGENS E DESAFIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO** **165**

VÂNIA MARIA DE ARAÚJO PASSOS  
MARIA JOSÉ DE PINHO

**8. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES(AS)  
NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE DE UBERABA (2003–2014)** **187**

SUELI TERESINHA DE ABREU BERNARDES  
MARIA AURA MARQUES AIDAR  
ELTON ANTÔNIO ALVES PEREIRA

**OS AUTORES** **209**

**APÊNDICE:  
FICHA DE ANÁLISE** **217**



## PREFÁCIO

---

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.*

**PAULO FREIRE**

Esta obra, que fui convidada a prefaciar, expressa a superação de muitos desafios, especialmente o desafio do trabalho coletivo e compartilhado. Diferentes pessoas, de diferentes instituições, com histórias pessoais e profissionais peculiares, unem-se em torno de um mesmo propósito: analisar os trabalhos acadêmicos sobre professores produzidos na Região Centro-Oeste de 1999 a 2014.

Desde 2004, a atual Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste (Redecentro) veio se construindo e se constituindo como um forte grupo de pesquisa em rede, que, em um movimento dialético, avança não só no que diz respeito à pesquisa sobre as pesquisas e na produção de conhecimento, como também nos processos formativos de estudantes de graduação, mestrado, doutorado e dos próprios pesquisadores participantes. Tal fato expressa o enfrentamento de outro grande desafio: as condições materiais e institucionais para a realização de pesquisas no campo da educação e mais especificamente no campo de estudo sobre professores.

Diante desses desafios, uma das maiores tarefas da universidade do terceiro milênio é encontrar novas formas de cooperação institucional e interinstitucional, sendo crescente a importância do trabalho associativo, na medida em que ele é essencial, pelo poder político que conquista no próprio fazer científico e pela legitimação da comunidade acadêmica. O trabalho desenvolvido pela Redecentro — que envolve os Programas

de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB), da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade de Uberaba (Uniube) — tem procurado cumprir essa tarefa.

A despeito das condições de desvalorização que a profissão docente encontra, o grupo que compõe a Redecentro tem perseverado, há mais de doze anos, no desenvolvimento do trabalho coletivo e cooperativo em rede. Essa experiência tem sido fundamental como suporte para resistir à crise que tem afetado as identidades profissionais docentes, agravada pelas circunstâncias de um mundo em remodelação social, histórica, econômica, institucional.

Desenvolver e aprimorar as potencialidades do trabalho colaborativo em rede tem servido de inspiração e de encorajamento para o trabalho do professor-pesquisador, sobretudo por nos mostrar quanto tem sido produtivo investir numa responsabilidade indissociável: criar as melhores condições e desenvolver as melhores ações para promover a nós mesmos e ao outro, num movimento que ressignifica o ser professor-pesquisador, como um profissional pleno e um ser humano integral.

Ao longo dessa extensa jornada, como prenunciou Paulo Freire, se o ser humano tem uma vocação ontológica a ser-mais, e se essa busca legítima sua posição ante o conhecimento, a própria jornada torna-se força de atração e persistência para todos os envolvidos e, por isso mesmo, ela tem sido contínua, num trajeto que envolve repensar dialeticamente os passos assumidos na pesquisa desenvolvida pela Redecentro.

As redes acadêmicas se constituem como redes de conhecimento quando possibilitam o desenvolvimento de trabalhos emancipadores, quando mantêm e fortalecem a comunicação, para fomentar a interdependência entre os participantes da pesquisa, o que acaba fazendo com que os pesquisadores transcendam o isolamento e o individualismo.

O trabalho do grupo sustenta os esforços para superar a fragmentação da identidade docente, do ser pesquisador; e assume a análise da

produção acadêmica como objeto de sua reflexão, ressignificando o tema “professores” no campo da educação da Região Centro Oeste. Este livro é a expressão desse movimento e de sua coletividade, cada equipe, a seu modo, apresenta o modo como compilou, sistematizou, analisou e construiu uma síntese integradora da produção local sobre essa temática. Tal movimento, que é dialético em sua essência, gera condições — teóricas, epistemológicas, metodológicas — para a realização e a manutenção do trabalho colaborativo e interinstitucional.

Não se pode deixar de acrescentar que o exercício da pesquisa colaborativa representa um trajeto de perene formação, compromissado em desenvolver um olhar atento e uma escuta sensível, a vivência do diálogo, da autonomia, da responsabilidade e do comprometimento com a qualidade social da educação, aspectos que provocam os leitores a compreender como se têm construído sentidos sobre o ser professor na Região Centro-Oeste.

Com garra, determinação e foco, esses pesquisadores trazem contribuições extremamente significativas para a educação brasileira e para o campo de estudos sobre professores, por meio de análises criteriosas dos trabalhos selecionados, teórica e metodologicamente respaldadas, e oferecem aos leitores uma amostra do processo de efetivação da leitura dialética desses trabalhos. Tal contribuição pode ser confirmada no conteúdo de cada capítulo, que expressa o esforço da equipe de cada instituição no conjunto da pesquisa.

O livro é composto por oito capítulos. No primeiro, Solange Martins de Oliveira Magalhães e Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza apresentam o texto “Pesquisa acadêmica sobre professores(as): análise epistemológica da produção do PPGE/UFG”. As autoras realizam o exercício da análise epistemológica da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), em referência ao período de 1999 a 2014.

No segundo capítulo, as autoras Luzia Costa de Souza, Maria da Conceição Silva Freitas, Mariana Rodrigues de Souza, Marly de Jesus Silveira

e Norma Lucia Queiroz trazem o trabalho “A pesquisa sobre professores(as) na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília em um cenário interinstitucional da região”, com o fim de apresentar uma síntese dos resultados do estudo de dados relativos às pesquisas desenvolvidas pelos discentes do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB). O artigo refere-se à amostra de 22 trabalhos escolhidos para representar 10% das 205 dissertações e teses sobre o tema “professores(as)”, que foram selecionadas do total de 891 trabalhos apresentados no período de 1999 a 2014 nesse programa.

No terceiro capítulo, os pesquisadores Elsiene Coelho da Silva e Antônio Neto Ferreira dos Santos discutem esta questão: “O que revelam as teses e dissertações sobre professores(as) defendidas na Pós-Graduação em Educação da UFU?”. No texto, são analisadas 15 teses e dissertações do PPGED/UFU sobre professor, defendidas no período de 1999 a 2014, o que representa em torno de 10% das 38 teses e 109 dissertações sobre essa temática, defendidas nesse programa e cadastradas no repositório institucional da UFU.

No quarto capítulo, intitulado “Pesquisas sobre professores(as): a produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS (1999–2014)”, as autoras Solange Martins de Oliveira Magalhães, Alda Maria do Nascimento Osório e Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza apresentam os dados referentes aos trabalhos acadêmicos produzidos no período de 1999–2014 no PPGED/UFMS, onde foram defendidas 282 dissertações e 62 teses, totalizando 344 trabalhos. No que se refere ao recorte da produção sobre professores, foram identificados, no período em análise, um total de 90 trabalhos, dos quais foram destacados 10% para aprofundamento.

No quinto capítulo, “O conhecimento produzido sobre o professor e sua formação nas dissertações do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da UFG em 2009”, os autores Dalva Eterna Gonçalves Rosa, Lívia Santana Fontes e José Firmino de Oliveira Neto se propõem a analisar a produção dos mestrandos em Educação em



Ciências e Matemática da UFG nas 11 primeiras dissertações que, defendidas em 2009, tinham como tema os professores e sua formação.

O sexto capítulo traz a contribuição das autoras Solange Martins de Oliveira Magalhães, Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz e Jane Darley Alves dos Santos com o trabalho “Pesquisas acadêmicas sobre professores(as): a produção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (1999–2014)”, cujo objetivo é apresentar a sistematização da pesquisa que envolve a produção acadêmica sobre professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT) no período de 1999 a 2014, compreendendo 10% do total de 138 trabalhos lidos e analisados, dos quais foram selecionados aqueles datados em anos diferentes, orientados por diferentes professores e vinculados a diversas linhas de pesquisas.

No sétimo capítulo, denominado “As pesquisas sobre professores(as) do Tocantins: abordagens e desafios da pós-graduação em Educação”, as professoras Vânia Maria de Araújo Passos e Maria José de Pinho tratam da perspectiva teórico-metodológica desenvolvida nos trabalhos sobre formação do professor do Estado do Tocantins. A partir do recorte analisado nos programas participantes da Redecentro, identificaram 19 trabalhos, dos quais foram selecionadas para análise 5 dissertações e 3 teses, defendidas entre os anos de 2007 e 2011.

Finalmente, no oitavo capítulo, são analisadas dissertações com foco no professor, produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube no período de 2004 a 2014. Os autores, Maria Aura Marques Aidar, Sueli Teresinha de Abreu Bernardes e Elton Antônio Alves Pereira, discorrem sobre “O professor na produção científica dos alunos do PPGE/Uniube de 2004 a 2014”.

Como se pode deprender dessa breve exposição, o conteúdo da obra expressa os caminhos dos pesquisadores de cada instituição no universo da pesquisa ora apresentada, trazendo não só um mapeamento das produções sobre professores, de mestrandos e doutorandos dos programas em foco, como também uma análise minuciosa dessas produções.

Essa rede de pesquisadores tece com maestria um excelente retrato dos avanços, das potencialidades e das fragilidades das pesquisas sobre formação de professores e contribui para a potencialização e o aprimoramento dos processos formativos nos programas de pós-graduação, bem como nos cursos de formação de professores.

Dessa forma, convido os interessados na temática a apreciarem e a divulgarem esta publicação coletiva sobre um tema tão caro para a educação brasileira nos diferentes níveis de ensino: os professores. Por fim, cabe ressaltar que este trabalho realizado pela Redecentro é um modo de reafirmar o compromisso do grupo de estar junto àqueles que perseguem a qualidade da produção acadêmica como constituidora de uma educação de qualidade social.

SANDRAMARA MATIAS CHAVES  
VICE-REITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (2018-2021)

## APRESENTAÇÃO

---

A Redecentro foi criada ousadamente em 2004, com o nome de “Pesquisa interinstitucional sobre professores(as)”. Ousadamente porque naquele período, no Brasil, não havia muito conhecimento do que seria organizar uma rede de pesquisadores e como ela deveria funcionar. No processo, convidamos membros das universidades do Centro-Oeste para participar e nos lançamos nesse desafio.

Gradativamente, nossas preocupações giravam em torno de estudar, nos formar e formar outros colegas e estudantes. Vivíamos coletivamente a sensação de que, muitas vezes, nadávamos contra a corrente, pois, de um lado, estavam postas as orientações do Banco Mundial (BM) e de outras agências financiadoras, que consolidavam, no campo da formação e pesquisa educacional, a lógica neoliberal, a qual exigia um movimento contrário para o trabalho dos(as) professores(as): em nome de uma suposta eficiência, eram impostas, além da competição e da meritocracia, a rapidez e a eficácia dos processos de trabalho, incluindo a pesquisa, culminando, em muitos casos, na baixa qualidade social das atividades docentes. Do nosso lado, e sempre “nadando contra a maré”, queríamos um trabalho crítico, coletivo, compartilhado, rigoroso, formativo, com relevância social. Não era fácil, porque esse trabalho, mais que a consciência crítica, exigia a capacidade de desvelamento da lógica implantada, na tentativa de superar a ideologia. Contudo, encontrávamos força e renovação no trabalho coletivo. Podemos dizer que sempre foi prazeroso trabalhar coletivamente.

Pensamos que um dos fundamentos do trabalho em rede é exercer a democracia interna nessa forma de trabalhar em conjunto. As decisões coletivas são muitas vezes difíceis de serem acordadas, pois se trata de um grupo heterogêneo, com formações e experiências diferentes, oriundas

de instituições de historicidades diversas. Cada membro do grupo traz a sua história de vida, de formação, de sociedade e do contexto em que se insere. Enfrentar o trabalho em Rede significava alcançar um acordo: não há imposições, mas uma combinação de que todos têm que contribuir a cada etapa, nas diferentes dimensões, até nos pequenos e importantes detalhes que surgem no caminhar da pesquisa coletiva.

Desde que iniciamos os trabalhos como Rede, passaram-se treze anos. Durante esse período, muitas equipes vivenciaram mudanças profundas em sua direção e composição. Os estudantes de graduação ou de pós-graduação, por exemplo, tinham uma passagem não muito prolongada no grupo, pois, ao concluírem seus cursos de formação, lançavam-se na vida profissional e muitas vezes não tinham mais tempo para participar das atividades e responder às exigências da rede de pesquisa. Outros(as) professores(as) pesquisadores(as) ou da rede pública de ensino também tinham certa rotatividade, já que acabavam deixando o trabalho em grupo por diferentes motivos: alguns mudavam de instituições, outros assumiam funções administrativas. Esses condicionamentos exigiram, e ainda exigem, recomeçar muitas vezes as ações formativas para acompanhar a renovação das equipes.

Metodologicamente, o trabalho é desenvolvido com base na dialética e a pesquisa, que é metateórica, realiza-se por meio da leitura integral das dissertações e teses. No período de 2004 a 2017, foram mais de 500 estudos na Região Centro-Oeste. Para a coleta de informações, o grupo desenvolveu um instrumento de análise composto pelas seguintes categorias: temas desenvolvidos (formação, profissionalização, trabalho docente), tipo e abordagem de pesquisa, método, ideário pedagógico, referencial teórico utilizado. Essas categorias se articulam a indicadores que sistematizaram a sua descrição em três bases metódicas: a positivista, a materialista histórico-dialética e a fenomenológica. Essa sistematização foi necessária para compor o rigor da pesquisa, uma vez que todos os pesquisadores (mais de vinte) usariam o mesmo instrumento na coleta de informações.



Procedeu-se, então, à análise dos discursos das informações coletadas, cumprindo-a dialeticamente mediante a articulação das categorias, à luz dos condicionantes relacionados às condições sócio-ideológicas atuais. Em seguida, associou-se a reflexão à historicidade de cada programa, às características das linhas de pesquisas, às disciplinas ofertadas, às características do quadro docente e discente, à questão da ambiência da formação, à temporalidade e à contextualidade da produção das pesquisas. As informações coletadas foram armazenadas num banco de dados e têm alimentado estudos de mestrado e doutorado, que examinam mais detidamente várias categorias de análise.

No nosso entendimento, o movimento da pesquisa possibilitou, e ainda possibilita, a compreensão das concepções construídas nos estudos, seus significados e sentidos, o posicionamento epistemológico, metodológico, metodológico e político, que, no conjunto, acaba por identificar o aspecto ideológico das pesquisas e caracteriza o processo como práxis.

Esclarecemos que essa pesquisa se estruturou e se desenvolveu em diferentes tempos. Na *primeira fase*, o instrumento de análise perguntava se o método estava ou não claramente explicitado nos trabalhos em estudo e, caso não estivesse, se poderia ser identificado. O método só seria julgado como *não identificado* se, além de não ter sido declarado, o leitor não pudesse encontrar nenhuma característica que ligasse a investigação a qualquer abordagem metódica, conforme nosso instrumento. Esses trabalhos recebiam, e ainda recebem, o parecer de um segundo leitor. Para que o *método fosse considerado como não identificado*, os dois pareceres deviam coincidir, o que, às vezes, desencadeou intensos debates entre os membros da equipe em relação às características identificadas.

Ao término da primeira fase, o grupo sentiu a necessidade de delimitar a questão do método. Para tanto, foi construído um novo instrumento de análise: a ficha de aprofundamento. Com essa ficha, foi possível evidenciar diferentes concepções da relação sujeito-objeto, entendendo que elas correspondem a diferentes maneiras de abordar e compreender o processo de construção do conhecimento.

Um ponto comum a toda a equipe foi assumir que a forma como se consolida a relação sujeito–objeto também consubstancia determinados indicadores metódicos. Essa ideia traduz as possibilidades de eleger diversos tipos de métodos, como: o positivista, o fenomenológico e o materialista histórico dialético. Tais métodos foram balizados, por vários autores, como aqueles que mais referendam as investigações no contexto da educação. Foram esses os tipos de métodos que compuseram a ficha de aprofundamento, como o grupo determinou.

A mudança no instrumento de análise já estabelecia a *segunda fase da pesquisa*. O processo de construção do instrumento exigiu um longo período de estudos e discussões, às vezes exaltadas, que apontaram para a necessidade de definir os indicadores relacionados a cada categoria (mesmo conhecendo os riscos de possível reducionismo e de equivocada instrumentalização presentes nessa decisão) que, em nossa opinião, traduziam cada um desses métodos. Determinar esses indicadores significou explicitar o nosso entendimento de cada uma daquelas categorias de análise relacionadas às perspectivas metódicas, aos paradigmas científicos e à concepção de mundo, sociedade, sujeito e educação.

De acordo com essa compreensão, sistematizamos os indicadores daqueles três métodos. Além disso, mudamos a forma de conceber o ideário pedagógico em cada uma das perspectivas. Esse processo traduziu a preocupação do grupo com o rigor da pesquisa, uma vez que sua composição foi um parâmetro comum por meio do qual analisaríamos, numa perspectiva crítica, as dissertações e teses, objeto deste estudo. A mudança também consolidou o aprofundamento teórico-metodológico dos membros da pesquisa, o que, ao longo de sua historicidade, expressa-se na evolução do instrumento de análise e da própria análise elaborada.

A peculiaridade desse trabalho coletivo obrigou-nos a construir a metodologia até aqui apresentada, que abrange desde a construção do procedimento metodológico da pesquisa até a elaboração e a utilização dos instrumentos de pesquisa — as fichas —, seguidas das análises compartilhadas e discutidas em reuniões e seminários. A elaboração desses

instrumentos, por exemplo, foi pensada para que fossem sustentados o rigor e a relevância social da pesquisa, mantendo a consonância nos processos de levantamento, leitura integral dos trabalhos, registro e análise da produção. Concluímos que os instrumentos foram fundamentais para manter a lógica interna da pesquisa, o que destacou as categorias de análise eleitas: resumo, tema, referencial teórico, método, metodologia, abordagem da pesquisa, tipos de pesquisa, ideário pedagógico, resultados e conclusão. Essas categorias, segundo uma abordagem dialética, foram repensadas ao longo do processo de pesquisa, para que se pudesse seguir o mesmo rigor metodológico.

Também fez parte da metodologia construída pelo grupo a organização de grupos de estudo, necessários para atualizar os novos membros, os quais precisavam alcançar um aprendizado que os tornasse aptos para as discussões. As sessões de estudo abrangeram dois níveis, denominados “Iniciantes” e “Avançados”, cujo conteúdo objetivava construir a base teórico-metodológica das pesquisas desenvolvidas. A manutenção e a execução desses grupos exigia uma atitude solidária com aqueles que estavam iniciando, de maneira a inseri-los nas atividades, o que, algumas vezes, implicava caminhar devagar, recuar, dar tempo, para que todos pudessem seguir juntos.

Durante esse percurso, manteve-se uma média de cinquenta pesquisadores na composição da Redecentro, o que tornou formativo e rizomático o trabalho, no sentido de se espalhar, se embrenhar para muitos lados, envolvendo desde alunos de Pibic, de mestrado e de doutorado até professores(as) das redes públicas de ensino e pesquisadores coordenadores. Construíram-se teses, dissertações e monografias ancoradas nos trabalhos da Rede e publicaram-se inúmeros artigos em livros, revistas e seminários, os quais refletem o processo histórico de formação e consolidação do grupo. Mesmo que figurem apenas como um recorte da totalidade de nosso objeto de estudo, essas produções, no conjunto, representam os estágios de confirmação da Rede e de sua capacidade coletiva de pesquisa e análise.

Nosso grupo de pesquisadores se propõe neste livro a apresentar suas análises referentes à metapesquisa, que tiveram como objeto os trabalhos acadêmicos sobre professores(as) produzidos na Região Centro-Oeste no período de 1999 a 2014. Adiantamos que escrever um livro com dezoito autores de sete instituições diferentes é um desafio. Ao longo da elaboração, percebemos articulações complexas que envolvem as decisões de como escrever, como explicitar as análises, sob qual perspectiva teórica, além da negociação quanto à sustentação de uma perspectiva política crítica e contra-hegemônica. Isso significa que, em cada artigo do livro, podem-se vislumbrar os achados de cada instituição, mas também seus movimentos históricos e teóricos e alguns embates na consolidação dos textos, o que configurou a *terceira fase da pesquisa*. No entanto, essa ação coletiva não começou no processo dessa escritura, já que, desde o início dos trabalhos da Rede, cultivou-se a ação coletiva.

A produção deste livro consiste em uma atividade compartilhada durante três anos. A estruturação do sumário foi iniciada com a construção das ementas dos artigos, as quais foram lidas e discutidas por todos. O próximo passo foi a redação dos textos pelas equipes, seguida de sua apresentação em seminários para debate, avaliação e reescrita. No processo, constituíram-se leitores privilegiados para cada artigo, que seguiram um roteiro elaborado com base nas orientações acordadas após reunião técnica em Goiânia/GO em 2015, para apreciação de todos os artigos, que abordou, entre vários aspectos: objetivos, questões, fundamentação teórica e conclusões. Ao voltarem para suas instituições, as equipes reorganizaram seus escritos e às vezes revisitaram seus dados para possível reanálise. Cabe ressaltar que o roteiro não representou uma camisa de força para enquadrar o estilo dos autores, que continuaram atentos, de forma a valorizar sua própria reflexão, sem cair na tentação de limitar sua criatividade às orientações do grupo.

No desenvolvimento desse trabalho, como os sujeitos que atualizaram a análise não eram os mesmos que a fizeram anteriormente, no momento de registrar as informações — porque são novos no grupo ou porque,



apesar de estarem na Rede desde o início, vivenciaram transformações teórico-metodológicas que lhes conferiram novos posicionamentos —, foi desafiador encontrar um denominador comum sobre o como as informações foram registradas e analisadas, para que expressassem o atual posicionamento teórico, metódico, epistemológico do grupo. Por exemplo, os dados relacionados ao período de 1999 a 2005 estavam registrados no instrumento utilizado pela Rede à época, o qual, seguindo uma proposta dialética, passou por aperfeiçoamentos sistemáticos ao longo desse período, de maneira que nem todos os aspectos que constam da versão atual estão nesse primeiro modelo. Os(as) professores(as) cresceram como pesquisadores e perceberam que o preenchimento do instrumento precisava de revisão, exigindo que se retomassem os trabalhos e se fizessem correções do seu conteúdo. Contudo, o grupo concordou que essa aparente fragilidade era, na verdade, a documentação de como, no decorrer dos trabalhos da Rede-centro, houve aprimoramento teórico-metodológico.

Avançando no trabalho, formaram-se novamente grupos de leitores que compararam suas avaliações e, posteriormente, discutiram-nas com os autores, buscando a adequação e a sistematização da escrita dos artigos. Nesse processo de construção e reconstrução, cada subgrupo (as instituições) pôde aprofundar as análises e sugestões dos leitores, o que possibilitou esclarecimentos de ambas as partes e encaminhamentos para a melhoria da redação dos textos. Pode-se dizer que cada artigo é de autoria de cada equipe e de coautoria do grupo da Redecentro. Relembramos que, muito embora todo esse processo tenha sido coletivo e formativo, os textos refletem as condições teóricas e de análise de seus autores, mostrando que, em um trabalho coletivo, é importante agregar a participação de todos os membros, respeitando os limites e a capacidade de cada um.

Tendo em vista a metodologia de pesquisa construída coletivamente pela Redecentro, não chamamos os encontros de eventos, porque os consideramos parte dessa metodologia, essencial para o desenvolvimento do trabalho. Assume-se esse posicionamento como uma questão epistemológica e metodológica e uma perspectiva conceitual de trabalho coletivo.

Com essa base teórica, planejamos procedimentos de organização da escrita, para nos aproximar de um patamar que mantivesse o rigor da pesquisa. O processo requereu tempo de escrever para construir. Discutir, aceitar críticas, reescrever são dinâmicas que mexem com as nossas subjetividades e repercutem na produção. Estávamos vivenciando o que Saviani (2007) nomeia como pesquisa comprometida num projeto de emancipação humana, em que só é possível conhecer praticando a significação daquilo que pesquisamos. Essa dimensão epistemológica da pesquisa tem a ver com a construção do conhecimento como processo e não como produto, que é um de nossos fundamentos, contrapondo-se ao que é defendido pela concepção hegemônica da ação de pesquisar.

Como nosso fazer tem um objetivo formador, ligando-se à relação teoria-prática como práxis e perseguindo a transformação tanto dos membros do grupo quanto do público a que esta publicação se destina, não se trata de fazer uma simples apresentação de informações, mas sim de trabalhar, como recomenda também Saviani (2007), a dimensão pedagógica da investigação. Estreitamente a ela articulada, assumimos a dimensão social, que implica o cuidado de retornar à sociedade os resultados da pesquisa em rede. Defendendo essa ideia, o grupo resolveu contribuir financeiramente com o processo editorial desta obra, arcando com os custos de revisão e diagramação, para não deixar de publicitar o conhecimento construído — mais uma ação contra-hegemônica, que, embora tenha contado com o apoio e a chancela da Editora IFG no cumprimento das demandas de finalização do livro, coloca-se diante de um momento em que o governo tem cortado verbas para publicações nessa perspectiva.

Ao final deste trabalho, sabemos que a retomada dos mesmos dados por outros pesquisadores implicará um novo ponto de vista, que envolverá suas subjetividades e objetividades. Nesse sentido, os resultados aqui expostos também refletem esse movimento ao abranger o histórico descrito nesta apresentação, o qual representa o processo de formação e consolidação do grupo. Há altos e baixos, entraves e avanços, diferentes posicionamentos que assumem rumos divergentes da atual política educacional,

no que se refere à manutenção do trabalho individual e solitário. A pesquisa elaborada pela Redecentro, a nosso ver, reverbera a solidariedade relativa ao humanismo marxista e enfatiza a totalidade e a coletividade de uma visão de pesquisa como práxis, que continua construindo caminhos de emancipação e de transformação, marcados pela relevância sociopolítica e pela qualidade social da pesquisa.

Seguindo no processo de pesquisa, formativo, rizomático e coletivo, neste livro publicamos, por definição do grupo, as “análises de dados locais”, relatos quanto à produção de pesquisas sobre professores(as) em cada instituição da Rede — UFG, UnB, UFU, UFMS, UFMT, UFT, Uniube. Logo, alçaremos voo para o estudo regional dos dados, por meio da articulação das categorias construídas, incorporando a produção de todas essas instituições. Cada equipe elegerá uma categoria para que possa sistematizar seu processo de análise regional, bem como a elaboração dos resultados. Esse trabalho consolidará a *quarta fase pesquisa*, que será o objeto de nosso próximo livro.

Por agora, esperamos que esta apresentação seja um convite para apreciar o modo como os trabalhos foram construídos e para perceber o esforço que o grupo faz para atuar coletivamente em contraposição aos tempos neoliberais de supervalorização do individualismo e da meritocracia.

Uma boa leitura a todos!

RUTH CATARINA CERQUEIRA RIBEIRO DE SOUZA  
SOLANGE MARTINS DE OLIVEIRA MAGALHÃES



# PESQUISA ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES(AS): ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PRODUÇÃO DO PPGE/UFG

---

SOLANGE MARTINS DE OLIVEIRA MAGALHÃES  
RUTH CATARINA CERQUEIRA RIBEIRO DE SOUZA

A análise das pesquisas acadêmicas em educação que têm como foco os(as) professores(as) tem sido constantemente reiterada a partir da assunção, como ponto de partida e ponto de chegada, da *crítica epistemológica* (WARDE, 1990; SOUZA; MAGALHÃES, 2014, 2015, 2016; GATTI, 2002; ANDRÉ, 2009, 2010). O exercício dessa crítica, por sua importância e papel essencial, pode contribuir para a compreensão do conteúdo e da forma dos estudos, além de esclarecer como conceitos e expressões se fortalecem na área. No conjunto, esse movimento ajuda a visualização e o entendimento do processo de consolidação do campo da pesquisa como espaço epistemológico, cujas características e pressupostos teóricos estão relacionados à determinada conotação de ciência. O mesmo movimento ainda ajuda a identificar contradições, caracterizadas pela diversidade de objetos de estudo, temas, objetivos, tipos de pesquisa, abordagens, procedimentos e teorias, associados às diferentes vertentes epistêmicas, como a Fenomenologia, o Materialismo Histórico Dialético e o Positivismo.

No contexto de elaboração das pesquisas acadêmicas, materializa-se a diversidade da significação de sua qualidade teórica e metodológica, na medida em que os pesquisadores, implícita ou explicitamente,

defendem uma concepção de qualidade, pois o real e concreto exercício da pesquisa, conforme explicitou Gatti (2002, p. 4), “sempre e sempre estará relacionado com questões de qualidade, de qualificação”, assumindo, com isso, sua historicidade, que representa uma perspectiva ideológica e política específica (SOUZA; MAGALHÃES, 2015).

Nessa linha de raciocínio, assevera-se que a pesquisa acadêmica se constitui em função da historicidade de seus programas, da formação de seus orientadores, do perfil dos discentes pesquisadores, da escolha de disciplinas para a formação, aspectos que, no conjunto, revelam a forma como serão realizadas as escolhas dos percursos epistemológicos para o estudo dos seus objetos. A análise das opções epistemológicas acaba por dar a entender que a produção do conhecimento científico, sua veiculação e socialização representam e reforçam determinada compreensão de ciência, que, por sua vez, preconiza e defende diferentes concepções de qualidade para a educação.

Com Brzezinski (2006) acorda-se que formar professores(as), em uma visão emancipadora, envolve o fazer ciência, pois os auxilia a manifestar posicionamentos críticos, sobretudo ao ajudá-los a compreender os vários sentidos e perspectivas epistemológicas que podem fundamentar a pesquisa em educação. Isso orienta as análises e discussões acerca do desenvolvimento dos caminhos investigativos, bem como do processo de apropriação de teorias e abordagens metodológicas. Dedicar-se a esse aprofundamento significa assumir uma postura metateórica, que contribuirá para delimitar os problemas relacionados ao rigor, à relevância e à consistência dos estudos. Tal é o objetivo deste estudo, que se associa à questão formativa dos pesquisadores e orientadores, aspirando à transformação dialética das “atitudes e perspectivas cognoscentes” por meio do diálogo, de modo que elas expressem seu caráter político e ideológico contra-hegemônico, em prol da construção e da defesa da qualidade social da educação, “sem abandonar o eixo da consistência explicativa” de cada sujeito pesquisador (GATTI, 2002, p. 4–5).

## Apontamentos teórico-epistemológicos

Neste artigo, são apresentados os resultados da pesquisa empreendida pela Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste (Rede-centro), que desenvolve meta-análise da produção acadêmica sobre a temática “professores(as)”, a partir dos eixos de formação, profissionalização e prática docente. Realiza-se o exercício da análise epistemológica da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), referente ao período de 1999 a 2014. O movimento da pesquisa procura abordar a referida temática como questão de conhecimento, portanto epistemológica.

Para Tello e Mainardes (2015), ao se desenvolver uma meta-análise na perspectiva epistemológica, mostra-se necessário aprofundar a compreensão da produção do conhecimento, o que implica vigiar seu rigor epistemológico e avaliar se está evidente o lugar de onde estão falando os investigadores, suas perspectivas e seus posicionamentos epistemológicos, políticos e éticos, além de verificar se está claramente apresentado o percurso metodológico assumido — aspectos que, por envolverem tais posicionamentos, podem ser identificados como percurso epistemológico (TELLO; MAINARDES, 2015).

Desde há muito, dialogamos com Warde (1990), a partir do seu argumento de que a pesquisa educacional deve estabelecer e publicizar um enfrentamento epistemológico, que permita mapear as prioridades dos estudos. A autora observa que se faz necessária uma crítica ao estreitamento dos temas de pesquisa em educação, presente nas produções dos programas de pós-graduação da área, e acrescenta que não é o tema que faz o objeto da investigação, pois “quem constrói o objeto é o método percorrido”. Nesse ponto, ela chama a atenção para a questão da “lassidão do método” e para “ausência de um método construtor do objeto e guia de sua interpretação nas pesquisas educacionais” (WARDE, 1990, p.73-74). Ainda segundo Warde (1990), é preciso tomar o método não apenas como o modo e o processo de construção do conhecimento, mas, sobretudo, como “a “consciência dessa via e desse processo”, tendo em



vista que não se pode falar de rupturas teóricas e metodológicas sem método, quer dizer “sem a consciência da ruptura”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Souza e Magalhães (2014) sustentam, na companhia de Gamboa (2007), que, na escolha do método — segundo elas, a lógica do conhecimento —, estão implícitas opções teóricas, epistemológicas, filosóficas, ontológicas e metodológicas, as quais precisam ser explicitadas na condução das pesquisas. Defendem que é a epistemologia que dá unidade à produção do conhecimento, sendo importante evidenciá-la para compreender o fundamento dessa produção e os interesses e valores que motivam o processo.

No caso da pesquisa que versa sobre a produção acadêmica do PPGE/UFG, a Redecentro tem realizado várias medidas de intervenção, posicionando-se, por exemplo, a favor da explicitação do método de pesquisa e de sua admissão como a porta de entrada para a compreensão da produção do conhecimento em seu conjunto. Souza e Magalhães (2014, 2015) reforçam a necessidade de que os pesquisadores esclareçam sua vinculação epistemológica e ontológica como requisito de rigor e relevância da pesquisa. Entretanto, essa não é uma ideia aceita por todos os pesquisadores, inclusive entre os orientadores do referido programa, com os quais elas têm dialogado. As autoras ponderam que muitos estudantes e alguns docentes, mesmo quando se posicionam na linha crítica, afirmam ser desnecessária a assunção do método de investigação, que, de acordo com eles, se faz e se apresenta ao longo do desenvolvimento do trabalho. Entretanto, para Souza e Magalhães (2015), esse discurso expressa a relutância em aceitar a necessidade de definir, sistemática e metodicamente, o método assumido, o que pode acarretar um comprometimento da construção epistemológica adequada de concepções, análises e interpretações, fortalecendo o procedimento de pesquisa baseado na dicotomia entre teoria e prática, negando-a como práxis. Dessa forma, parte dos alunos em formação, embora manifeste o desejo de realizar um trabalho crítico, acaba por desenhá-lo na perspectiva da epistemologia da prática (SOUZA; MAGALHÃES, 2015).

Na investigação da Redecentro, aqui relatada, reconhece-se o percurso da pesquisa como práxis, categoria fundamental para a compreensão dos processos de elaboração do conhecimento (VASQUEZ, 1986). Consubstancia-se o entendimento de que a práxis implica uma dada interpretação do mundo e as possibilidades de sua transformação, reafirmando Saviani (1991), para quem a teoria não apenas explica ou retrata a realidade, mas orienta ações que permitam modificá-la.

Essa pesquisa analisa a produção a partir de três eixos temáticos: a formação de professores(as), a profissionalização e a prática docente, eixos que foram compostos por descritores cujos fundamentos teóricos pautam-se pela epistemologia da práxis. Buscou-se valorizar uma abordagem teórica histórico-crítica que se contrapusesse ao enfoque da epistemologia da prática (SOUZA; MAGALHÃES, 2015), a qual se constitui como base das políticas educacionais contemporâneas.

Na opção epistemológica da prática, o sentido dado à formação, à profissionalização e à prática docente altera-se, pois privilegia-se uma base teórica que toma o conhecimento profissional como espontâneo, calcado em informações e em experiências individuais. Isso impossibilita apreender a historicidade presente no trabalho docente e na apropriação do conhecimento socialmente elaborado. Para essa epistemologia, o que se propõe é a efetivação de concepções mercadológicas para aqueles três eixos e, conseqüentemente, para a produção do conhecimento e para a qualidade da educação — concepções que são fortalecidas pelos discursos das políticas educacionais de Terceira Via (NEVES, 2013).

Ao assumir a perspectiva da epistemológica da prática, o pesquisador e o conhecimento por ele elaborado reforçam a desqualificação e a desumanização do professor(a), pois o conhecimento passa a afirmar e a reconhecer ideias que sustentam, por exemplo, que a centralidade do trabalho docente deve ser a aquisição de um rol de competências que o ajudariam a responder às exigências do mercado. Portanto, alienam-se os(as) professores(as) por meio de seu próprio trabalho ao lhe impor um caráter de individualidade, tornando-o competitivo e excludente.

Além disso, incorporam-se concepções neoliberais para a educação, o que referenda um modelo pragmático do processo ensino-aprendizagem, cuja vertente positivista tem a prática repetitiva e tradicional como único critério de verdade. No caso da produção do conhecimento, pressupõe-se a neutralidade de seus fundamentos e a recusa da ontologia como expressão dos sentidos e significados que engendram e estruturam a totalidade histórica dos sujeitos sociais (HOSTINS, 2006).

Em contrapartida, ao adotar a epistemologia da práxis no processo de reflexão e de construção do conhecimento, o pesquisador reforça a humanização e a emancipação do trabalho docente, pois permite-se sustentar práticas contra-hegemônicas, que são resistentes à propagação do consenso ativo. Estabelece-se a constituição de valores que possibilitam transformações ancoradas em uma formação humanizadora, como advogava Freire (2000). Nesse sentido, a epistemologia da práxis se diferencia da epistemologia da prática, principalmente, por não se limitar ao conhecimento superficial e aparente, que se fundamenta somente na prática, e por considerar o conhecimento como a essência do objeto, revelada pelo concreto pensado por meio da práxis (SCALCON, 2008).

Alicerçada no pensamento crítico que se fundamenta no Materialismo Histórico, a epistemologia da práxis conecta-se à compreensão de ontologia como base do processo de conhecimento e das relações existentes entre esse processo, o sujeito e a sociedade. Partindo da ideia de que não há vácuo ontológico, tomam-se as reflexões de Hostins (2006) para sustentar que a conexão entre ciência, ontologia e epistemologia, bem como suas proposições, influencia concepções sociopolíticas, ideológicas, culturais e educacionais, mas interfere, sobretudo, na consciência dos pesquisadores.

## **Percurso histórico e político: influências na produção**

Essas ponderações sobre a importância da análise epistemológica para a temática em estudo requerem articulá-la ao campo das políticas educacionais assumidas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990,

que repercutem na dinâmica do processo de reestruturação produtiva do capital no Brasil. Essa articulação se faz necessária para compreender tanto as relações históricas, políticas e ideológicas quanto a função determinada à epistemologia na elaboração do conhecimento do processo de formação, de profissionalização e de trabalho dos(as) professores(as). Seguindo a nova regra, a temática “professores(as)” e suas articulações ganham evidência nos discursos dos organismos internacionais, bem como nas políticas educacionais nacionais, para, posteriormente, reiterar-se no seio das pesquisas acadêmicas e das publicações da área e nas associações profissionais e sindicais. Na ótica das reformas educacionais, esse processo assume a centralidade dos discursos para corporificar tanto o posicionamento que defende ter a educação a função primordial no desenvolvimento socioeconômico e cultural do país quanto aquela posição que instaura no trabalho do pesquisador um ideal mercadológico, visando à sua adequação para atender às deliberações de eficácia no mundo do capital.

Nessa lógica, os documentos de políticas educacionais elegem a qualificação do ensino e do trabalho docente como centro de suas preocupações. Sustenta-se o argumento de que qualidade educacional equivale a alcançar metas de melhores resultados em seus sistemas. A escola e suas ações são vistas como solução para a miséria, o desemprego, as doenças, a discriminação. Nesse sentido, os(as) professores(as) são considerados super-professores(as) (SHIROMA; EVANGELISTA, 2008), que, se formados e profissionalizados com a qualidade exigida pelo mercado, podem assumir o papel de ensinar as novas habilidades, as competências e os valores primordiais exigidos dos trabalhadores, que devem ser mais resilientes, flexíveis, tolerantes e competidores, para compor e aumentar o consenso das políticas de Teceira Via (NEVES, 2013) e ajudar a dar novo fôlego aos que buscam soluções para os problemas gerados pelo capital. Tal dinâmica expressa tanto a amplificação das funções dos(as) professores(as) (mudanças em sua identidade) quanto as mudanças na essência do seu trabalho (sua proletarianização), já que a formação proposta tem o teor predominantemente pragmático (sua alienação).

Os discursos educacionais neoliberais instituem, portanto, uma determinada qualidade, seja para a educação seja para a formação docente, cujos indicadores sustentam a importância estratégica de quantificar por meio de testes padronizados que validam a qualificação imposta. Os mesmos indicadores retroalimentam a concorrência e a meritocracia, que adentram a subjetividade docente (SHIROMA; BRITO NETO, 2015) para construir identidades que se afastam da dimensão profissional e coletiva e valorizam apenas a individualidade. Essa configuração também influi na produção das bases para as mudanças de currículo, na organização escolar e nas políticas de formação e profissionalização docente, tornando-os embustes bem alicerçados capazes de formar consenso em torno das pretensões hegemônicas manipuladoras. Notabiliza-se novamente a presença de orientações epistemológicas, políticas e ideológicas que creditam e sustentam as finalidades da educação e da formação docente, instaurando um padrão de qualidade neoliberal, cuja racionalidade também esteia as políticas educacionais deliberadas pelos organismos internacionais.

Pode-se ler nas publicações de organismos internacionais como o Bando Mundial (BM) a forma perversa do esforço para definir indicadores que garantam a qualidade da educação hegemônica, mediante projetos detalhados para sua regulação e seu ordenamento — como é possível verificar no documento *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*, de Bruns e Luque (2014). A extensão dessa proposta de metas atinge a identidade dos(as) professores(as) ao impor um modelo de profissionalização docente que os aliena da participação social e cidadã. Para os especialistas do BM, o maior obstáculo para a implantação das reformas prescritas, necessárias para atingir seus padrões de qualidade, é político, representado pela ação dos numerosos e atuantes sindicatos dos(as) professores(as). No combate à possibilidade de resistência dos(as) docentes organizados(as), esses especialistas apresentam uma rede de estratégias que devem ser adotadas pelos governos, de modo a conseguir gerenciar os sindicatos. No documento, são determinadas ações que podem interferir na subjetividade

docente e modificá-la, pois impõem, sob a forma camuflada de padrão de qualidade, a necessidade de um “professor de excelência”, cujas competências estão associadas aos “pilares de um novo modo de regulação da educação” que os torna profissionais “padronizados e previsíveis”, como advertem Shiroma e Brito Neto (2015, p. 20).

No documento do BM, há também aspectos que envolvem a própria produção do conhecimento. Procura-se manter sob controle qualquer oportunidade de expressão do posicionamento crítico e contra-hegemônico dos(as) professores(as), sobretudo no aspecto subjetivo: a consciência. Esse movimento, além de outras ações, dissocia a relação entre teoria e prática, reforça o aligeiramento da formação, que se realiza preferencialmente a distância, e valoriza um currículo mínimo de projetos de formação, o que repercute nas discussões que os(as) professores(as) poderiam empreender e nas transformações que eles poderiam suscitar nas políticas referentes à formação docente ou à educação, no sentido de conferir-lhes significados sociais, éticos e políticos emancipadores, bem como de promover sua qualidade social.

Portanto, no caso da análise aqui empreendida, a busca do rigor epistemológico crítico contra-hegemônico intervém na consolidação do processo ideológico, pois pode mediar a constituição de um pensamento que objetive a práxis, fazendo com que a produção da pós-graduação do PPGE/UFG identifique e desnaturalize a racionalidade propagada. Deixa-se, assim, de engrossar a fileira de pesquisadres ligados à epistemologia da prática, os quais contribuem para a definição da qualidade da educação como *slogans* neoliberais, prontos para serem usados em qualquer perspectiva de trabalho educacional, conforme alertaram Shiroma e Santos (2014).

Envolvido nesse contexto sociopolítico, o PPGE/UFG foi historicamente um dos pioneiros na Região Centro-Oeste. Criado como programa de mestrado em 1986, firmou-se como um dos principais formadores de mestres em educação na região. No ano de 2000, realizou-se a abertura de seu curso de doutorado, o primeiro do Centro-Oeste — expansão que fez com que o programa fosse avaliado pela Capes nos triênios 2004–2006

e 2007–2009 com a nota cinco. Essa avaliação ratificou o alto nível de desempenho de um programa plenamente consolidado.

Na sua atual condição, o programa enfrenta novos desafios e encontra novas possibilidades de aprimoramento, contando hoje com aproximadamente 200 alunos, orientados por 32 professores(as), que se distribuem em 5 linhas de investigação: Linha de Pesquisa I – Educação, Trabalho e Movimentos Sociais; Linha de Pesquisa II – Estado, Políticas e História da Educação; Linha de Pesquisa III – Cultura e Processos Educacionais; Linha de Pesquisa IV – Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo; Linha de Pesquisa V – Fundamentos dos Processos Educativos. Esse quadro organizacional tem favorecido o aprofundamento da intervenção no processo de formação de professores(as) e profissionais da área, por meio da proposição de projetos e da realização de intercâmbios nacionais e internacionais, colocando o programa entre aqueles com novos meios de financiamento e, principalmente, de inserção dos(as) docentes em âmbito nacional e, mais recentemente, internacional, por meio de consolidadas redes de trabalho coletivo.

No ano de 2016, o PPGE/UFG completou 30 anos. Nesse período, reestruturou suas linhas de pesquisas e ampliou seu quadro de professores(as) orientadores(as), convivendo, no seu interior, com a contradição entre a resistência e a aceitação das deliberações das políticas neoliberais. Apesar dessa contradição, após três décadas de atuação, o programa segue com uma produção superior a 700 trabalhos, divididos entre as atuais 5 linhas de pesquisa e os cursos de mestrado e doutorado.

A análise dessa produção exige considerar a história do programa, seu projeto de formação, a origem formativa do seu quadro de professores(as), a ambiência construída, o tempo de formação dos discentes, entre outros aspectos influentes. Assim, observa-se que seu *projeto de formação* é composto por disciplinas, cujas ementas e referências bibliográficas exprimem o posicionamento crítico do grupo de professores(as)



pesquisadores(as), o que supostamente contribui com o desenvolvimento de um pensamento comum que perpassa os trabalhos produzidos.<sup>1</sup>

A questão da *ambiência* envolve aspectos institucionais que dizem respeito tanto às condições de aprendizagem dos estudantes e das múltiplas possibilidades que integram o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional, como suas habilidades e atitudes em relação à pesquisa, quanto às efetivas condições de trabalho e estudo, que se articulam às demandas das políticas de pós-graduação. A ambiência do PPGE, como descrito por Isaía, Bolzan e Maciel (2009), impacta no trabalho e no mundo interior do pesquisador, agindo como força impulsionadora ou restritiva no decurso da produção acadêmica. As autoras se referem ao conceito de “*continuum* experiência-expressão”, revelador de um modo peculiar de “ser, ter e fazer” em contextos experienciais diversos. No espaço de atividade dos pesquisadores, a ambiência delinea-se como um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões são gradativamente visíveis nos resultados do processo de formação e de elaboração das pesquisas.

Também influenciam a ambiência do PPGE/UFMG as características de seu quadro docente. Os primeiros, em sua maioria, doutoraram-se em instituições fora da Região Centro-Oeste e tiveram como orientadores pesquisadores ligados a linhas críticas de investigação; aqueles que passaram a integrar o grupo mantiveram-se com a mesma perspectiva crítica, procurando desvelar o resultado do confronto de forças sociais em sua evolução histórica.

No caso dos *estudantes da pós-graduação*, confirmam-se os aspectos revelados pelos estudos de Warde (2002), segundo os quais mestrandos e doutorandos em educação são muitas vezes docentes das universidades públicas que não se afastam integralmente de suas atividades docentes e administrativas, não percebem seus salários plenos e/ou não recebem bolsas de estudos nem condições de instalação na cidade onde se

---

<sup>1</sup> Em conversas informais, os nossos alunos de pós-graduação, jocosamente, referiam-se ao PPGE/UFMG como a “casa de Marx”. Essa expressão se concretiza claramente na perspectiva metódica predominante em nosso programa de pós-graduação.

localizam os cursos. No caso dos alunos provenientes das universidades particulares, outro agravante seria o caráter mercantil de sua profissionalização. Nos dois casos, o preparo prévio para a pesquisa é precário. Junta-se a isso o fato de que, como não há bolsas para todos, os estudantes precisam continuar trabalhando durante a pós-graduação.

O *tempo da formação* definido para os cursos de mestrado também é fator determinante da produção, sobretudo por não ser flexível. Os alunos têm de adequar o seu curso a um prazo mínimo de formação, tendo, muitas vezes, de concluir a pesquisa em sua melhor fase de desenvolvimento pessoal e profissional. No conjunto, esses aspectos compõem a arquitetura histórica do curso do PPGE/UFG. Entendê-los ajuda na análise da complexa dinâmica de sua produção, trabalho desenvolvido pela Redecentro.

### **Análise epistemológica da produção: aspectos metodológicos**

A Redecentro assume o método dialético, concebendo a pesquisa como um trabalho interdisciplinar que integra, em âmbito interno, elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e metodológicos, e, em âmbito externo, aspectos determinantes da realidade sócio-histórica. A metodologia desenvolvida tem como principais características: a objetividade, a historicidade, o inter-relacionamento e a visão de totalidade.

Na perspectiva dialética, a produção do conhecimento parte do real concreto para alcançar algo novo, o que define a pesquisa como meta-teórica. Metodologicamente, optou-se por ler não só os resumos, mas os textos completos das dissertações, pois se verificou que, na maioria delas, as informações veiculadas pelos resumos não traduzem o trabalho desenvolvido pelos discentes e não fornecem elementos consistentes para a investigação. Após a leitura integral, as obras foram analisadas, catalogadas e discutidas em cada equipe do grupo da pesquisa. Construíram-se, então, categorias de análise e seus indicadores: temas desenvolvidos, problemas, questões de pesquisa, objetivos, tipo de pesquisa, método, ideário pedagógico, resultados, posicionamento político do autor e referenciais

teóricos utilizados. Essas categorias foram consolidadas no instrumento denominado *ficha de análise*, que, elaborada coletivamente, é de comum utilização dos membros da Rede.

Ao longo de dez anos de atividade coletiva, a Redecentro sistematizou a análise de mais de quinhentos trabalhos produzidos na Região Centro-Oeste sobre professores(as). Desse total, 158 trabalhos foram defendidos no PPGE/UFG. Durante o desenvolvimento da pesquisa, várias publicações do grupo relataram os resultados em diferentes fases de formulação das análises. Além disso, a pesquisa apoiou a construção de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica sobre a mesma temática. Neste artigo, debruça-se sobre o recorte de uma amostra de 10% do total de dissertações e teses sobre o tema, como proposta de aprofundamento do estudo epistemológico da produção acadêmica sobre professores(as).

De 1999 a 2014, no PPGE/UFG, foram defendidos 451 trabalhos, com os mais variados temas. Desse quantitativo, 158 (135 dissertações e 23 teses) versaram sobre “professores(as)”, abordando essa temática pelos eixos da formação, da profissionalização, da prática docente ou pela combinação entre eles. Destacam-se, como amostra representativa dessa produção, 14 trabalhos, selecionados com base nos seguintes critérios: serem, se possível, realizados em anos diferentes; terem diferentes orientadores e pertencerem a diferentes linhas de pesquisas.

Na Tabela 1, buscou-se sistematizar os dados gerais dessa amostra. Nela, podem-se identificar os dados referentes à categoria *tema*: a) formação (F), com 6 trabalhos; b) profissionalização (PRO), com 1 trabalho; c) prática docente (PD), também com 1. Quanto aos temas associados, tem-se: formação/profissionalização (F+PRO), com 2 trabalhos; formação/prática docente (F+PD), com 1; formação/profissionalização/prática docente (F+PRO+PD), com 3. Verificou-se uma inclinação para essa articulação, a qual tende a se consolidar no final da década, o que pode ser interpretado como a compreensão gradativa dos pesquisadores sobre a necessidade de enfrentar a indissociabilidade entre os três temas, constatando que pensar a pesquisa como práxis requer a visão da totalidade para a análise do objeto de estudo, os(as) professores(as).



TABELA 1  
Apresentação das principais categorias de análise da produção acadêmica sobre professores(as) do PPGE/UFG, período 1999-2014

Ano	Tipo de pesquisa	Método			Ideário pedagógico		Resultados		Posicionamento político		Referencial teórico	
		MHD	FEN	POS	EXP	IND	Crítico	Não crítico	AD	IN	AD	IN
1999	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2001	Estudo de caso	1	-	1	-	-	1	1	-	-	1	IN
2002	Histórica	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	AD
2003	Survey Estudo de caso	2	-	-	2	2	-	1	1	1	1	2 - IN
2004	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2005	Estudo de caso	1	-	-	1	1	-	1	-	1	-	AD
2006	Estudo de caso	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1	IN
2007	Estudo de caso	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1	IN
2008	Estudo de caso	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1	IN
2009	Estudo de caso	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	AD
2010	Estudo de caso	1	-	-	1	1	-	-	1	-	1	IN
2011	Estudo de caso	1	-	1	-	-	1	-	1	-	1	AD
2012	Estudo de caso	1	-	-	1	1	-	1	-	-	1	AD
2013	Estudo de caso	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	AD
2014	Estudo de caso	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	AD
Total	Estudo de caso 12	14	0	0	6	8	9	5	8	6	8	7 AD (conclusão)

Fonte: Redecentro.

Observam-se, na Tabela 1, as categorias *problema*, *questões* e *objetivos*, analisadas conforme dois tipos, qualificados como adequado (AD) e inadequado (IN). Por construção inadequada, entende-se o trabalho em que o pesquisador não apresenta uma questão-síntese e não explicita o problema da pesquisa, confundindo-o com o objetivo geral ou os específicos. Por elaboração adequada do problema, assume-se a sua inserção em forma de uma questão-síntese, compartilhando o entendimento de Gamboa (2013) de que uma pesquisa só se realiza por meio da resposta a uma indagação. Essa questão-síntese, nesse sentido, pode requerer desdobramentos em questões específicas, que se articulam no esclarecimento do problema proposto.

Verificou-se que a categoria *problema* foi apresentada adequadamente em onze trabalhos. Os outros três não atenderam aos critérios de adequação ou não expuseram claramente o problema de investigação nem as questões e os objetivos. Esse resultado nos leva à análise da categoria *questões*, que identificou onze trabalhos com elaboração adequada e três com caracterização inadequada ou ausente, o que demonstra a pertinência da teorização de Gamboa (2013), uma vez que a formulação apropriada do problema implica a proposição de questões para seus desdobramentos. Quanto à categoria *objetivos*, a Redcentro entende que eles devem ser claramente explicitados. Esse quesito foi atendido por onze trabalhos; nos demais, os objetivos não foram evidenciados ou estavam ausentes. Trata-se uma inadequação que compromete não só o desenvolvimento da pesquisa como o seu resultado final. Nos onze estudos adequados em relação às três categorias, observa-se que elas se articulam ao método e dialeticamente orientam a construção dos capítulos e o procedimento de investigação e exposição, retornando à discussão nos resultados e na conclusão dos trabalhos.

No caso dos objetivos, considera-se adequado que, em sua definição, principalmente em trabalhos cuja abordagem está vinculada ao Materialismo Histórico Dialético — que é o caso da amostra do PPGE/UFG —, eles sejam compreendidos em articulação com os conceitos de

causalidade e temporalidade, a concepção de ciência e os critérios de validação que constituem seus pressupostos epistemológicos, o que deve auxiliar a identificação das maneiras de conceber o objeto e de estabelecer suas relações com o sujeito (SOUZA; MAGALHÃES, 2012), associando-se, portanto, ao problema construído. O grupo da Redecentro reconhece que esse movimento viabiliza a correspondência com uma concepção de ciência cujo critério de verdade seja a práxis. Ganha evidência, assim, uma importante direção assumida pela Rede no que se refere à análise dos pressupostos que permitem avaliar a definição do problema, das questões e dos objetivos das pesquisas, essenciais para a formação de pesquisadores na área: o critério da qualidade social, referendado em sua oposição à qualidade total ou mercadológica.

Em uma perspectiva crítica, entendemos que a qualidade social diz da expectativa social e edifica-se, principalmente, sobre o pilar da emancipação, em que as relações se constituem no binômio sujeito-sujeito, procurando alcançar a solidariedade (SANTOS, 2000). Concordamos com Araújo (2012, p. 197), quando afirma que, por depender de cada contexto, a qualidade social não é universalizada nem generalizável, envolvendo, de forma democrática e coletiva, o respeito à trajetória dos sujeitos sociais, a valorização da cultura e o diálogo com os valores instituídos.

Articulada ao campo da pesquisa, a qualidade social credita-lhe posições políticas, ideológicas e epistemológicas, que sustentam finalidades pertinentes à produção do conhecimento, à formação e à educação. Desse modo, a pesquisa fica comprometida com a humanização e com a formação integral, pois a qualidade social requer que a relação sujeito-objeto se fortaleça e ressignifique seus sentidos com rigor epistemológico (FREIRE; SHOR, 1987), o que também implica recuperar seu caráter ético e político (SEVERINO, 1989, 2006). Seria o mesmo que afirmar a produção do conhecimento como geradora de um pensamento independente e crítico, que não se atrela ao processo produtivo, negando que forças externas imponham à pesquisa o patamar de uma qualidade mercadológica. Quando permeia a pesquisa acadêmica, a qualidade social atribui relevância ao



campo educacional, sobretudo ao exigir rigor metodológico, político e epistemológico (SOUZA; MAGALHÃES, 2012).

Dando continuidade à análise, destaca-se, quanto à categoria *abordagem da pesquisa*, que a totalidade dos estudos utilizaram o tratamento qualitativo. Sobre a categoria *tipos de pesquisas*, sobressai o estudo de caso, presente em doze trabalhos, seguido por uma *survey* e uma pesquisa histórica. Esses trabalhos utilizaram os seguintes *instrumentos*: entrevistas, observações, questionários e grupo focal.

A respeito da categoria *método*, os catorze estudos dessa amostra se aproximaram da perspectiva dialética: seis explicitaram o método e o desenvolveram adequadamente e os outros oito não construíram essa categoria de forma adequada. Para atender ao parâmetro de adequação, o estudo deveria realizar todos os indicadores do método materialista histórico dialético. Primeiramente, os oito indicadores concernentes à *qualidade social*: 1) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; 2) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; 3) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; 4) apresentar o concreto pensado, evidenciando o objeto que estava oculto, o movimento dialético; 5) utilizar categorias marxistas para análise — trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; 6) articular teoria e prática e denominar a relação como práxis; 7) apresentar os dados, evidenciando seus nexos internos e suas contradições com a totalidade; 8) recorrer a referencial teórico coerente com o método. Quanto aos indicadores do *ideário pedagógico*, observam-se os seguintes aspectos: a) conceituação; b) explicitação de intencionalidade; c) posicionamento político; d) referencial teórico-metodológico, como se discute a seguir.

Embora tenham alcançado, no movimento da pesquisa, a historicidade e a totalidade, além de terem utilizado a definição de sujeitos típicos, oito entre os catorze estudos não desenvolveram as categorias marxistas nem apresentaram o concreto pensado como síntese dialética do objeto de estudo. Vale mencionar que um deles defendeu não ser necessária

a assunção do método pelo pesquisador. Para a análise aprofundada da qualidade social dos trabalhos, observou-se que os pontos nevrálgicos foram os indicadores de 4 a 8, ou seja: a construção do concreto pensado; a utilização de categorias marxistas; a articulação entre teoria e prática, denominando-a práxis; a ausência de referencial teórico clássico e teórico-metodológico, o que indica inconsistência epistemológica (SOUZA; MAGALHÃES, 2011, 2014).

Houve uma melhoria da adequação epistemológica dos estudos no final do período analisado. Registra-se que, durante esse período, o PPGGE/UFG se mostrou motivado, pelos próprios alunos, a promover seminários que abordassem as questões relacionadas a esta pesquisa. Além disso, cabe ressaltar que o trabalho da Redecentro foi tema em disciplinas do programa, como em “Formação de professores(as): pesquisas e perspectivas críticas”. Isso nos permite interpretar que, de certa maneira, a investigação de nosso grupo tem contribuído para a formação dos pesquisadores e dos orientadores, inclusive com a consequente apropriação dos critérios de qualidade social da produção.

Na análise do conjunto de trabalhos da década, percebe-se que, gradativamente, a necessidade de explicitação *a priori* da perspectiva metódica na pesquisa passa a ser indicada pelos orientadores como sinônimo de rigor metodológico. Essa necessidade também tem sido defendida pelos GT da ANPEd e pelos conselhos editoriais de vários periódicos. O grupo da Redecentro endossa essa exigência, pois considera que o método sugere um caminho a ser trilhado e denota uma metodologia a ser construída como organização racional da investigação, que estaria relacionada à *lógica interna* na construção do conhecimento.

O fato de os autores das dissertações não explicitarem suas intenções metódicas pode ainda implicar o que Warde (1990) classifica como inconsistência metódica, caracterizando um empobrecimento teórico, ao que se soma a contraposição entre a pesquisa empírica e a teórica, a pesquisa dialética e a positivista, a quantitativa e a qualitativa. As observações de Warde (1990) são reforçadas quando se observa que os

pesquisadores carecem de uma formação filosófica sólida, aspecto debatido também por Souza e Magalhães (2011, 2014). A intencionalidade, que requer uma base teórica consistente, possibilitaria o processo de apropriação. Parece-nos, contudo, que, para atingir esse nível de trabalho, muitos dos mestrandos não estão preparados, pois falta-lhes maturidade intelectual, como também o tempo necessário a esse amadurecimento e à elaboração aperfeiçoada e rigorosa dos trabalhos. Nesse sentido, avocar com consciência e intencionalidade o método a ser utilizado na pesquisa traz implícitas exigências de posicionamento de caráter ontológico, gnosiológico, epistemológico e metodológico, que identifica efetivamente um modo de aproximar-se da realidade e de construir o conhecimento (FERRATER-MORA, 1975; SÁNCHEZ GAMBOA, 2007; SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

Sem a correta assunção e o desenvolvimento do método, há o comprometimento epistemológico da categoria *ideário pedagógico*. Nove dos trabalhos analisados constroem essa categoria criticamente, pois se valem da dialética e recorrem a teóricos com a mesma perspectiva. Os outros cinco, apesar de seus autores se pretenderem críticos, baseiam-se em referências que fundamentam a epistemologia da prática. Esses pesquisadores parecem não perceber a inconsistência epistemológica que criam em seus trabalhos, a qual permite denominá-los defensores dessa epistemologia. Nesse sentido, suas concepções preconizam mudanças de atitude dos(as) professores(as) como forma de operar mudanças na educação, moldando-a ao contexto social em resposta à chamada crise da escola, que nada mais é do que a expressão da crise do regime de acumulação capitalista, para o qual novas tarefas educacionais são requeridas (KUENZER, 1999). “Para tanto, enfatiza-se a concepção pragmatista típica da ideologia neoliberal, isto é, a ideologia do capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2003, p. 13). Ademais, reedita-se uma “concepção clara e grosseiramente idealista do mundo social” (NETTO, 2004, p. 158), ao creditar *discursivamente* aos educadores a tarefa da transformação socioeconômica.

O pesquisador, ao assumir a epistemologia da prática, reforça o *status quo*, pois o conhecimento produzido passa a afirmar e a sustentar posições que disseminam ideias e atitudes da hegemonia dominante. No embate com essas posições hegemônicas na produção do conhecimento, defende-se a compreensão da realidade — que, no caso analisado, é a ação educativa — como espaço contraditório, como terreno de lutas, a qual indica que os problemas não se resolvem de forma unívoca. Trata-se, pois, de adentrar o denso domínio da concreticidade, buscando captar a síntese das múltiplas determinações que estruturam os processos de forma dialética.

Avaliamos que, na apresentação da categoria *resultados*, o pesquisador deve expressar como procura construir a lógica metódica do objeto de estudo, ou seja, sua base epistemológica, gnosiológica e ontológica. Considera-se adequado o trabalho que retoma, nos resultados, a problematização, os objetivos e as questões para dialogar com sua construção e seu fundamento teórico, buscando responder aos questionamentos e explicitando o concreto pensado referente ao objeto de investigação. Oito estudos construíram adequadamente os resultados da pesquisa. Nos outros seis, não houve adequação nessa categoria, porque eles não recuperaram a problematização nem alcançaram os objetivos e alguns, além disso, não responderam às questões propostas.

Sobre a categoria *posicionamento político*, verificou-se que seis trabalhos o apresentaram adequadamente e oito não o explicitaram, visto que, mesmo associando-se a uma base crítica, não fizeram referência à postura contra-hegemônica, conforme exige o método do Materialismo Histórico Dialético.

A última categoria a ser averiguada é o *referencial teórico*. Apenas sete estudos apresentaram referencial coerente com a epistemologia da práxis. Identificam-se como principais incidências: Adorno, Gramsci, Marcuse, Marx, Mészáros, Vasquez, Saviani e Frigotto. Esses autores subsidiaram as análises, demonstrando a pertinência do suporte teórico em relação ao método adotado. Entretanto, os outros sete estudos,

embora tenham realizado o movimento da pesquisa e se assumido como críticos, foram inadequados em vários aspectos, inclusive na própria construção de suas concepções, ao defenderem a ideia do(a) professor(a) reflexivo(a) e comprometerem a opção teórica valendo-se de fundamentos da epistemologia da prática, com base em Delors, Tardif, Schön, Perrenoud, Zeichner, entre outros autores.

Nesse ponto, é possível fazer aproximações com as discussões trazidas por Mainardes (2009), quando ele evidenciou, em sua análise sobre as pesquisas na área da política educacional, que era necessário construir referenciais teórico-metodológicos adequados à abordagem assumida por essas pesquisas. Observação semelhante pode ser feita sobre a amostra do PPGE/UFG, uma vez que, à semelhança do referido autor, identificamos como principais problemas no que se refere à fundamentação teórica: a) a falta de consistência e explicitação dos pressupostos teóricos que sustentam as análises e b) o uso de autores de matrizes epistemológicas distintas, sem problematização. Considerando essa problemática, parece coerente o desafio de buscar o uso consciente e reflexivo das opções teóricas e metodológicas do campo de pesquisa.

### **Algumas considerações sobre a epistemologia presente nos estudos**

Neste artigo, tivemos como objetivo fazer uma análise epistemológica dos estudos sobre professores(as) produzidos no PPGE/UFG no período de 1999 a 2014, com o fim de identificar e compreender se e como as posições epistemológicas e o posicionamento político e metodológico de tais estudos têm lidado com a legitimação de ideias neoliberais ou com a resistência a elas, tendo em vista a qualidade proposta para as pesquisas quanto à sua epistemologia e à sua historicidade.

Em relação à questão da qualidade social, o grupo concorda que não basta declarar a intencionalidade metódica nem defender posicionamentos epistemológico, metodológico e político críticos. Faz-se necessário,

além disso, que o trabalho apresente coerência interna, quer seja na construção teórica, no desenvolvimento do trabalho e na assunção de concepções claras, com bases teóricas e metodológicas explícitas e adequadas, quer seja na demonstração do engajamento do pesquisador no processo de contestação e superação do movimento hegemônico ativo, firmando fundamentos emancipadores para a formação de outros pesquisadores e professores(as). Nesse engajamento, sustenta-se a ideia de qualidade socialmente referendada na pesquisa educacional.

Ao desenvolver a meta-análise desses trabalhos, na perspectiva epistemológica da dialética, aprofundou-se sua compreensão, com recorrentes leituras do material selecionado e com discussões aprofundadas no grupo de professoras que compõem a equipe de trabalho no PPGE/UFMG. Esses procedimentos exigiram muitas vezes o retorno aos trabalhos completos para assegurar o resultado das interpretações registradas no instrumento de análise, já que, depois de dez anos de pesquisa, nossa compreensão evoluiu e vemos a produção com olhar mais aguçado epistemologicamente.

No processo, assumimos a pesquisa como práxis e realizamos a análise pela perspectiva dialética, focando na questão do rigor epistemológico e defendendo um posicionamento contra-hegemônico e emancipador dos pesquisadores e suas obras, no movimento de contribuir com melhoria da educação local, regional e nacional com a construção de parâmetros que promovam o sentido de qualidade social das pesquisas.

Procurou-se compreender se e como os autores das dissertações analisadas compunham um posicionamento teórico-metodológico claro para a produção do conhecimento, destacando sua dimensão crítica, o rigor nas metodologias e nos métodos de trabalho, a explicitação no método de exposição e a adequação das concepções, construídas e referendadas conforme base teórica, com o fim de identificar se houve a incorporação de atitudes críticas e éticas. Notou-se, no desenrolar da década, uma ampliação da coerência e da consistência epistemológica e ontológica das pesquisas. As fragilidades dos primeiros anos, como a incoerência

metódica, a indefinição epistemológica, o não posicionamento político dos autores, foram dando lugar a produções que mostravam maior rigor epistemológico e determinação na construção de caminhos contra-hegemônicos para a construção do conhecimento sobre professores(as).

Esse movimento, contudo, não se desenhou na linearidade. Durante esses dez anos, houve autores que defenderam a não necessidade de definir o método de investigação, como também houve inadequações nas referências e falta de posicionamento político, mesmo nos trabalhos referentes aos últimos anos do recorte. Pode-se dizer que a presença da epistemologia da prática ainda é vigorosa, pois aparece mesmo nas produções que se pretendem críticas, misturada a referenciais da perspectiva crítica-dialética, como se os investigadores não se dessem conta dos argumentos contraditórios que ensejam — aspecto central na explicitação do ideário pedagógico e no desenvolvimento das categorias marxistas.

No entanto, apesar da força das determinações políticas dos organismos internacionais na definição dos parâmetros de qualidade hegemônica para a educação e para a pesquisa educacional, bem como na desconstrução dos(as) professores(as) e de suas organizações e sindicatos, alienando-os e pretendendo afastá-los da sua função social emancipadora, a contradição se apresenta. São muitos os pesquisadores que, em seus trabalhos, elaboram e defendem concepções de formação, profissionalização e prática docente fundamentadas na epistemologia da práxis, resistindo, de maneira tácita ou manifesta, às tentativas de controle do rigor epistemológico crítico contra-hegemônico na consciência dos(as) professores(as) e na produção do conhecimento.

Se os problemas epistemológicos identificados nos trabalhos do PPGE/UFG justificam suas particularidades, ao refletir sobre as epistemologias, seus princípios e concepções, pode-se inferir que as escolhas epistemológicas dos(as) professores(as) pesquisadores(as) sustentam um ethos acadêmico que marca o conhecimento produzido, a formação, a educação.



## Referências

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. *Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273–283.

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 41–56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

ARAÚJO, Adilson Cesar de. *Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar*. Brasília: Liber Livros: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

BRZEZINSKI, Iria (Coord.). *Formação de profissionais da educação (1997–2002)*. Brasília: MEC/Inep, 2006.

BRUNS, Bárbara; LUQUE, Javier. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601–626, ago. 2003.

FERRATER-MORA, José. *Dicionário de Filosofia*. Buenos Aires: Sudamericana, 1975.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos, 2013.

\_\_\_\_\_. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Campinas: Papirus, 2007.

GATTI, Bernadete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. São Paulo: Plano, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOSTINS, Regina C.L. Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates epistemológicos, dimensões ontológicas. 2006. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ISAÍÁ, Silvia M.A.; BOLZAN, Doris P.V.; MACIEL, Adriana M. da R. *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

KUENZER, Acacia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Revista Educação e Sociedade*, ano xx, n. 68, dez. 1999.

MAINARDES, Jefferson. Análise das políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4–16, jan./abr. 2009

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo de método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ANPED, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. *Revista Percursos*, Florianópolis: Udesc, v. 9, n. 2, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1989.

\_\_\_\_\_. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França (Org.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz: EPSJV, 2006. p. 289–320.

SHIROMA, Eneida O.; BRITO NETO, Aníbal C. Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores. *Movimento – Revista de Educação*, ano 2, n. 2, p. 2–25, 2015.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da (Org.). *Política, educação e cultura*. Cascavel: Edunioeste, 2008. p. 33–54.

SHIROMA, Eneida O.; SANTOS, Fabiano A. dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, O. (Org.) *O que revelam os slogans na política educacional*. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange. M. de O. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. (Org.). *Pesquisa sobre professores(as) métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2011.

\_\_\_\_\_. Relações entre opções metodológicas e definições de objetivos na produção Acadêmica do centro-oeste/Brasil. *InterMeio*, v. 18, n. 36, jul./dez. 2012. Dossiê Temático “A Redecentro e a produção acadêmica sobre professores”.

\_\_\_\_\_. Pesquisa educacional: uma análise epistemológica da produção acadêmica sobre professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 12., 2014, Goiânia. Anais... Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

\_\_\_\_\_. Qualidade social e produção do conhecimento. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 253–270, out./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o plano nacional de educação (PNE 2014–2024): epistemologias, confluências e contradições. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 8, n. 14, jan./jun. 2016.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. Revisitando el enfoque de las epistemologías de la política educativa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153–178, jan./jun. 2015.

VAZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

WARDE, Mirian. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Corte, 2002.

\_\_\_\_\_. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 67–75, maio 1990.



## A PESQUISA SOBRE PROFESSORES(AS) NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM UM CENÁRIO INTERINSTITUCIONAL DA REGIÃO

---

**LUZIA COSTA DE SOUZA**  
**MARIA DA CONCEIÇÃO SILVA FREITAS**  
**MARIANA RODRIGUES DE SOUZA**  
**MARLY DE JESUS SILVEIRA**  
**NORMA LUCIA QUEIROZ**

Neste capítulo, relata-se o desenvolvimento local da pesquisa “A produção acadêmica sobre professores(as): estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste” na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), parte integrante do projeto maior que constitui a Redecentro, cujo histórico aparece na apresentação deste livro. O artigo, produzido a várias mãos, pretende expor a tessitura dos movimentos dessa pesquisa coletiva na ótica da experiência da equipe de Brasília/DF, fazendo uma leitura dos processos desse trabalho, que neste ano completa uma década. Conforme Silveira et al. (2014), nesse tempo, no diálogo com elementos de realidade detectados e recolhidos na análise dos trabalhos acadêmicos — tais como: tema, objetivos e questões; método, tipos e procedimentos de pesquisa; ideário e referências —, configurou-se um movimento local/regional de observação e discussão, a fim de contribuir para uma percepção da totalidade desse conhecimento produzido.

Considera-se a importância desse movimento de pesquisa porque, como Gamboa (2007), pressupõe-se que mudanças planejadas resultem de leituras e percepções sobre a construção de realidades e sejam concretizadas, portanto, com base em estudos que podem provocar diferentes perspectivas. Para Silveira et al. (2014, p.72), essa pesquisa apresenta potenciais aportes para o planejamento estratégico de políticas e ações educacionais na Região Centro-Oeste, no campo de sua temática, mediante uma interpretação regional.

Espera-se por em relevo a finalidade do trabalho realizado, da reflexão sobre questões teóricas e metodológicas, e das reciprocidades entre a teoria, a construção e a discussão das informações, para a consecução de um conhecimento concreto que crie proposições e formule questões atualizadas. Este artigo busca responder às seguintes indagações. É possível visualizar uma tendência de reflexão sobre os fatores histórico-políticos nos trabalhos analisados? Que questões teórico-epistemológicas embasam a produção de 1999 a 2014? E o que apontam esses trabalhos?

No contexto da pesquisa, o tema foi delimitado com base na análise das dissertações e teses defendidas entre 1999 e 2014 no âmbito do Programa de Pós-Graduação da FE/UnB. Essa análise foi organizada em três momentos distintos, a saber: de 1999 a 2005; de 2006 a 2009 e de 2010 a 2014, tempo em que ocorreu a defesa de 891 dissertações e teses. Desse total, foram selecionadas 205 dissertações que trataram da temática enfocada pela pesquisa. Para esta síntese, foram escolhidos 22 trabalhos, que correspondem a 10% das produções analisadas, conforme ilustra a Tabela 1.

TABELA 1

**Seleção e amostra dos trabalhos do PPGE/UnB, 1999-2014**

Descrição	1999-2005	2006-2009	2010-2014	Total
Número de trabalhos apresentados	235	225	431	891
Número de trabalhos selecionados sobre professores(as)	69	56	80	205
Número de trabalhos representativos do período – amostra 10%	7	5	10	22

A Tabela 1 revela o crescimento do número de pesquisas realizadas no período entre 2010 a 2014 em relação ao período de 2006 a 2009. Houve um aumento de 206 trabalhos, que representa quase o dobro de trabalhos desse quadriênio, o que sem dúvida reflete o movimento de expansão das vagas e dos quadros da universidade pública na segunda metade da década de 2000. Entretanto, o número de estudos sobre o tema “professores(as)” vem caindo em proporção a esse aumento. Os 69 trabalhos selecionados de 1999 a 2005 representam 29% da produção no programa. Os 56 selecionados de 2006 a 2009 equivalem a 25% e os 80 trabalhos que abordam a temática entre os 431 apresentados entre 2010 e 2014 correspondem a 19% da produção. Para compor uma amostra de 10% de trabalhos representativos das dissertações e teses selecionadas e analisadas, para fins deste artigo, foram aplicados como critérios: o ano da apresentação, a área de concentração ou linha de pesquisa e a(o) orientador(a).

Nesse sentido, delinea-se um percurso narrativo com o seguinte movimento: um panorama geral da temática, a caracterização institucional dos estudos pós-graduados e os caminhos da pesquisa no período de 1999 a 2014; a centralidade da discussão sobre concepções e bases metodológicas e a consolidação local/regional no período de 2006 a 2009; e, por fim, uma visão prospectiva da produção local, na perspectiva de observação dos resultados da década 1999–2009, comparada com a amostra de 2010–2014.

### **O tema “professores(as)” nas dissertações e teses apresentadas de 1999 a 2014**

A origem significativa do tema está no conceito de professor(a)/professores(as), entendido com referência aos profissionais habilitados em formação inicial reconhecida pelos sistemas de ensino, para a docência na educação infantil, nos ensinos fundamental e médio, na educação profissional e, como formadores, no ensino superior. A temática estrutura-se em três categorias de análise que, representando dimensões desse campo de trabalho, emergem no conjunto das temáticas estudadas em determinadas áreas ou linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação. São elas: formação inicial e continuada, prática docente e profissionalização,

com identificação de subtemas específicos. Os subtemas referentes à formação continuada são: em serviço, em programas oficiais, em pós-graduação. Na dimensão da prática docente, registram-se: a educação infantil, a educação especial, a educação de jovens e adultos (EJA), o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, o ensino profissional. A profissionalização, por sua vez, aparece abordada como: ação coletiva, identidade profissional, sindicalização, socialização e inserção no trabalho.

Esta seção apresenta o levantamento de dados identificadores das características temáticas na construção dos trabalhos analisados, com base nas indicações da Tabela 2.

TABELA 2

Temas estudados nos trabalhos analisados, 1999–2014

Temas estudados	1999–2005	2006–2009	2010–2014	Total
Formação	1	–	2	3
Inicial	1	–	–	1
Continuada	–	–	2	2
Prática docente	2	1	1	4
Educação Infantil e Ensino Fundamental	–	–	1	1
Ensino Fundamental	1	1	–	2
Ensino Fundamental e Médio	–	–	–	–
Ensino Médio	1	–	–	1
Educação de Jovens e Adultos	–	–	–	–
Profissionalização	–	2	2	4
Identidade profissional	–	1	1	2
Ação coletiva	–	–	–	–
Sindicalização	–	–	–	–
Socialização profissional e inserção no trabalho	–	–	1	1
Outro – condições de trabalho do professor(a)	–	1	–	1
Formação e prática docente	3	1	4	8
Formação inicial e prática docente	1	1	1	3
Formação continuada e prática docente	2	–	3	5
Formação e profissionalização	1	1	–	2
Formação inicial e ação coletiva	–	1	–	1
Formação continuada e identidade profissional	1	–	–	1
Profissionalização e prática docente	–	–	1	1
Identidade profissional, socialização e inserção no trabalho	–	–	1	1
<b>Total de trabalhos</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>–</b>

Fontes: Tabelas Pacop e fichas de análise da Redecentro.



A Tabela 2 apresenta o resultado dos 22 trabalhos selecionados para aprofundamento e consolidação dos dados dos três períodos dessa série histórica. O tema da formação inicial foi foco de um trabalho, ao passo que o tema da formação continuada foi pesquisado em dois trabalhos. Quanto à prática docente, esta foi objeto de estudo de quatro trabalhos, com ênfase na educação infantil e no ensino fundamental em um deles; no ensino fundamental em dois e no ensino médio em um. A profissionalização foi objeto de quatro trabalhos, nos períodos compreendidos entre 2006 e 2014, sendo dois deles sobre a identidade profissional, um sobre a socialização profissional e a inserção no trabalho, além de um relacionado com as condições de trabalho do(a) professor(a).

A outra parte, com os onze trabalhos restantes, abordou temas conjugados: oito tiveram como objeto de estudo a formação e a prática docente, sendo cinco focados na formação continuada e três na formação inicial; dois trabalhos abordaram conjuntamente a formação e a profissionalização, sendo um sobre formação inicial e ação coletiva e um sobre formação continuada e identidade profissional; por fim, um trabalho articulou profissionalização e prática docente com ênfase na identidade profissional, na socialização profissional e na inserção no trabalho.

Quanto ao tema, observou-se que os trabalhos enfatizaram de modo significativo a formação e a prática docente, conforme é possível depreender da leitura da Tabela 2. Ressalta-se que a escolha do tema de pesquisa na formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* envolve diversos fatores, desde uma opção pessoal em função dos interesses sociopolíticos do(a) pesquisador(a), da experiência profissional, das condições curriculares e de orientação acadêmica dos programas, até quesitos epistemológicos e metodológicos inerentes às áreas ou linhas de pesquisa instituídas.

Nas esferas da macroeconomia e da política, o clima social nos dias de hoje é de extrema instabilidade e de difícil compreensão. Para Jesus, Lacks e Araújo (2014), as explosões de massa que têm ocorrido no mundo, questionando sistemas, regimes e instituições por não responderem

às demandas da sociedade, interpelam fortemente a instituição educacional. O declínio da instituição pública se dá em meio a um violento processo de privatização e de sujeição à prevalência dos interesses econômicos. A educação tem sido um lucrativo negócio de investidores nacionais e internacionais, desde a educação básica até, intensamente, a educação superior, impactando em questões referentes ao acesso e à permanência, mas, sobretudo, aos conteúdos indicativos das necessidades sociais e, conseqüentemente, da qualidade a ser exigida. Essas questões se agravam na pós-graduação, submetida à lógica produtivista da quantidade e da qualidade técnica da produção (JESUS; LACKS; ARAÚJO, 2014, p. 292).

Nesse contexto, o debate sobre o tema “professor(a)” se intensifica em diversas instâncias institucionais, como nos órgãos governamentais nacionais e internacionais e nas instituições universitárias. Há uma ideia corrente de que as reformas educativas dependem em grande parte dos(as) docentes, o que requer melhorar suas condições profissionais. Além disso, seria necessário investir na formação inicial e continuada e na participação dos(as) professores(as) nas decisões, devido à sua responsabilidade pelos resultados. Argumentando contra essa responsabilização docente por problemas que são estruturais na educação, Tedesco (1999), Freitas (1995), Gatti (2005, 2012), entre outros autores, asseguram que uma política integral nesse âmbito deveria incluir: medidas destinadas a atrair jovens talentosos para a docência; reformas na formação inicial destinadas a superar o fosso existente entre ela e as necessidades dos múltiplos contextos; iniciativas destinadas a atender exigências do primeiro posto de trabalho dos(as) docentes; formação continuada em serviço com permanente aperfeiçoamento da qualidade do processo formativo, da profissionalização e das condições de trabalho.

A tendência identificada nos trabalhos apresentados é de uma produção maior sobre a formação de professores(as) na perspectiva do ensino. Observa-se também um interesse emergente pela profissionalização docente, que implica definir o que é ser professor(a). Nesse sentido, pesquisas da Rede Latino-Americana de Estudos Sobre Trabalho

Docente (Rede Estrado)<sup>1</sup> tratam da crescente complexidade do exercício da profissão, da intensificação do trabalho e do modo de ser e de estar no ensino (FLORES, 2014). Deparamo-nos, portanto, com a necessidade de trabalhar a diversidade discursiva dos textos da literatura nacional e internacional a respeito das concepções de profissionalismo docente. Em discussão recente, Xavier (2014) refere os estudos que constituem essa diversidade de discursos sobre a profissão docente: Lawn (2000 apud XAVIER, 2014, p.835) discute a produção e a gestão da identidade dos(as) professores(as) regulada pelo Estado, tendo como objeto também a normatização, o controle e a valorização da carreira docente e as propostas pedagógicas oficiais que explicitam o que esperar desses profissionais; Nóvoa (2002 apud XAVIER, 2014, p.837) aborda questões ligadas à universalização e às avaliações hierárquicas produzidas pelos organismos de regulação da educação; Apple (2006 apud XAVIER, 2014, p.838) trata da desqualificação profissional e da proletarização dos(as) professores(as), gerada pela perda de controle sobre a seleção, a organização e a produção dos saberes que constituem a matéria-prima de seu trabalho; e Enguita (1991 apud XAVIER, 2014, p.838–839) discorre sobre a ambiguidade da docência entre a profissionalização e a proletarização.

Apoiadas no argumento neoliberal, as novas competências demandadas aos(às) professores(as) encontraram reforço numa cultura de avaliação de desempenho. Esse tipo de avaliação de cunho neoliberal passa pelo controle dos resultados, dos custos, das formas sutis de competição na atividade docente, configurando, assim, o exercício de um trabalho técnico sujeito à mensuração objetiva (SOUZA; MAGALHÃES apud EVANGELISTA; SHIROMA, 2008). Ao mesmo tempo, a legitimação do instituto da avaliação dos(as) professores(as) pelo regime da meritocracia solidifica as ideias da eficiência e da competitividade entre os pares, incentivando a desintelectualização, fragilizando os laços de solidariedade e inviabilizando a participação em movimentos sociais, associativos e sindicais.

---

1 A Rede Estrado, fundada em 1999 em reunião do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clasco), realiza estudos sobre o trabalho docente em diversas perspectivas, disciplinas e instituições, principalmente universidades e sindicatos.

Na diversidade discursiva com caráter neoliberal, o saber docente pode se apresentar em formas simplificadas como “saber ensinar”, “professor facilitador” ou “professor reflexivo”. Nesse contexto, a contradição surge porque o “saber ensinar” prevalece com o entendimento de que o(a) professor(a) deve ser alguém capaz de executar as políticas públicas sem ter efetivamente participado de sua elaboração e das discussões continuadas em suas unidades educacionais, abrindo mão, com isso, de sua autonomia questionadora, rumo à proletarização alienante. A análise epistemológica da produção acadêmica sobre professores(as) apresentada no XIV Seminário da Pesquisa Interinstitucional, realizado em Goiânia, em 2016, corrobora essa discussão quando mostra que os trabalhos de 2006 e 2007 cujo ideário pedagógico foi elaborado com base na epistemologia da prática trazem inconsistências que referendam a qualidade neoliberal para a educação. Entretanto, a mesma análise mostra também que os trabalhos de 2008 e 2009 que assumem a epistemologia da práxis mostram-se contra-hegemônicos em relação às perspectivas metódica e de ideário pedagógico (REDECENTRO, 2016, p. 12).

### **A questão do método e da relação teoria-prática na leitura dos trabalhos**

Quais fundamentos epistemológicos embasam a produção e a análise dos trabalhos produzidos de 1999 a 2014? E quais apontamentos foram feitos a partir desse conhecimento? A primeira questão colocada na origem do projeto de estudo da produção sobre professores(as) em âmbito regional perguntava sobre a presença de método nas pesquisas sobre formação docente, entendido como um arcabouço lógico que garante consistência às opções metodológicas e conceituais de cada trabalho. Artigos publicados pela equipe apresentam as discussões a respeito desse tópico realizadas ao longo do processo, como em Souza, Magalhães e Guimarães (2011) e Souza, Magalhães e Silveira (2014). Neste

último artigo, elaborado em parceria, foram feitos destaques do debate sobre os problemas teóricos e metodológicos na pesquisa educacional, sobre a crítica na busca de rigor e, principalmente, sobre a utilização e o desenvolvimento do método do Materialismo Histórico Dialético nas pesquisas sobre professores(as).

Articulações mais amplas dos movimentos da produção regional e local também foram observadas. No âmbito do grupo de trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Backes e Pavan (2011 apud SOUZA; MAGALHÃES; SILVEIRA, 2014) examinaram essa produção e identificaram a necessidade de investigar as escolhas metodológicas das pesquisas. Observou-se a indicação de que as pesquisas em educação rumavam ao empobrecimento teórico. Nessa perspectiva de análise, André (2001) focalizou a importância do rigor e da adequação metodológica para as pesquisas no campo educacional e deu continuidade às análises nos últimos anos. Há duas décadas, Warde (1990) já alertava ser indispensável que os pesquisadores procurassem superar as dificuldades relacionadas ao entendimento, à elucidação e ao exercício do método científico e de seus pressupostos, movimentos fundamentais à qualidade das pesquisas educacionais.

O estudo sobre professores(as) desenvolve seus fundamentos tomando por base pressupostos do método do Materialismo Histórico Dialético, o qual concebe a pesquisa como trabalho interdisciplinar que integra, em nível interno, elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e metodológicos a elementos contextuais externos, determinantes da realidade sócio-histórica. Essa perspectiva metódica e sua consequente metodologia se concretizam no trabalho sistemático que envolve: identificar, catalogar e ler na íntegra as dissertações e teses, e destacar e registrar os aspectos analisados por intermédio da ficha de análise, instrumento construído e atualizado pelo grupo. Essa ficha foi utilizada por todos os pesquisadores da rede no processo de catalogação das pesquisas selecionadas conforme enfoque do tema, professores(as) e seus desdobramentos.

A elaboração e as revisões desse instrumento de apoio refletem o esforço de elucidar o método como eixo articulador da construção do trabalho e também da sua interpretação ou leitura. O ato de assumir o método como a lógica orientadora das opções teóricas e metodológicas que permitem relacionar os temas e objetivos a serem desenvolvidos, os tipos e procedimentos de pesquisa e o ideário pedagógico tem contribuído para a superação do equívoco observado nos trabalhos, que é a indistinção entre método e metodologia (SOUZA; MAGALHÃES; SILVEIRA, 2014, p.255). Nessa direção, em decorrência da atitude crítica e do exercício dialético desenvolvidos na discussão coletiva dos dados em construção, pode-se dizer que foi gerada nesse movimento a decisão de natureza epistemológica de imbricar como indissociáveis as categorias de método e concepções.

O trabalho do grupo de pesquisa local realiza-se em duas dimensões espaço-temporais de colaboração: a institucional e a interinstitucional na interface com as equipes da rede, em espaços de diálogos virtuais e presenciais. Os relatos de dificuldades e discussões sobre as concepções, processos e resultados se deram em seminários itinerantes e reuniões técnicas. Esses encontros entre as equipes — mais frequentes nos anos iniciais que nos últimos — envolveram estudantes de graduação e pós-graduação e pesquisadores dos programas participantes e propiciaram condições metodológicas concretas que foram decisivas nas diversas compreensões acerca da relação sujeito-objeto e das perspectivas de método e de ideário pedagógico constituídas nas pesquisas das instituições da Rede, tais como: o positivista, o fenomenológico e o materialista histórico dialético. O reconhecimento dessas perspectivas está representado na Tabela 3:

TABELA 3

**Método e ideário pedagógico nos trabalhos analisados**

Método e Ideário Pedagógico	1999–2005	2006–2009	2010–2014	Total
Materialismo histórico-dialético	3	4	7	14
Fenomenologia	3	1	1	5
Outro*	–	–	2	2
Não identificado	1	–	–	1
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>22</b>

Fontes: Sistema de informação da Redecentro e Centro de Documentação da FE/UnB (Ceduc).

Ressalta-se que a opção pelos métodos do Materialismo Histórico Dialético, da Fenomenologia e do Positivismo na investigação da Rede-centro consolida-se na ficha de análise, por meio de categorias e indicadores que explicitam cada uma dessas perspectivas metodológicas e suas intrínsecas concepções de sociedade, educação, escola, professor(a) e ensino-aprendizagem. Esse instrumento sintetiza os parâmetros para estudo das dissertações e teses. Antes de prosseguir, cabe identificar as duas ocorrências classificadas à parte: o método documentário/perspectiva dos estudos de gênero e o método da exploração em campo empírico com ideário não identificado.

Apesar de nenhuma das pesquisas analisadas na Tabela 3 ter escolhido o Positivismo como método de análise, menciona-se sua inserção no instrumento, de que constam suas principais características, uma vez que esse método faz parte da proposta de investigação. Entende-se que o “método positivista propõe um conjunto de regras ao pesquisador para que ele obtenha os resultados desejados” (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011, p.42) e que uma de suas principais características é descobrir as leis que regem os fenômenos, por meio de observações empíricas passíveis de serem apreendidas pelos sentidos do homem. Essa linha metódica prioriza princípios como a observação, a quantificação e a comprovação para defender que a pesquisa com base em tais princípios constituiria a principal forma de construção do conhecimento. Nesse sentido, estudos tanto da área das Ciências Humanas quanto das Ciências Exatas deveriam aplicar os mesmos procedimentos metódicos para obter o real conhecimento com o objetivo de compreender as leis e/ou os comportamentos que constituem e regem as interações entre indivíduos e fenômenos no mundo social, independentemente do tempo e do espaço em que se encontram (RODRIGUES, 2016).

No método fenomenológico, que tem como principais representantes, entre outros, os filósofos Husserl, Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty, não há separação entre o sujeito que conhece e o objeto que se deixa conhecer. As pesquisas que se fundamentam nesse método procuram

desenvolver compreensões e não explicações dos fenômenos, como busca o Positivismo. Para Merleau-Ponty (1994), 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. Nesse sentido, a Fenomenologia trabalha fundamentalmente com a experiência vivida e adquirida pelo sujeito e tem como postulados importantes os conceitos de “intencionalidade” e de “intersubjetividade” (FREITAS; QUEIROZ; SOUSA, 2015, p. 34).

Na perspectiva metódica fenomenológica, o pesquisador se preocupa com aspectos essenciais dos objetos da consciência sobre o fenômeno e seus significados, norteados pela análise das informações pelo círculo hermenêutico (compreensão, interpretação e nova compreensão). Sendo assim, uma das pesquisas de nossa amostra buscou compreender o possível mal-estar docente de um grupo de professores(as) do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, que se afastavam do trabalho com muita frequência por meio de licenças médicas. A pesquisadora se propôs a identificar as “causas subjetivas e objetivas geradoras de mal-estar que levam esses(as) professores(as) ao sofrimento psíquico no trabalho docente” e a compreender que “possibilidades os sujeitos da pesquisa tinham para transformarem o sofrimento em sentimentos mais positivos em sua relação com o mundo” (REDECENTRO, 2008a, p. 5). Um dos resultados dessa pesquisa aponta que, quando perceberam que estavam ficando doentes, os(as) professores(as) começaram a procurar ajuda de profissionais e passaram a “criar sistemas defensivos a partir das possibilidades para realizar atividades criativas no espaço de trabalho” (REDECENTRO, 2008a, p. 6).

Na perspectiva metódica do Materialismo Histórico Dialético (MHD), a relação entre sujeito e objeto também tem caráter ativo na construção do conhecimento. Ao contrário do Positivismo, no MHD, o conhecimento produzido não é um produto final do processo, mas “constituído no contexto social e histórico e se manifesta tanto no objeto quanto no sujeito, transformando-os” (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011, p. 45). Durante esse processo, sujeito e objeto sofrem transformações,



que são vistas como contraditórias, dinâmicas e históricas. Na ótica ontológica materialista histórico-dialética, o mundo é inacabado e está em constante mudança. “A sociedade é condicionada pelos contextos econômico, político e cultural, passível de ser transformada pela ação do homem” (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2011, p. 45). Assim, a concepção de história é o eixo da explicação e da compreensão científica e a educação é considerada como prática social que resulta de condições econômicas, sociais e políticas.

Com base nessas afirmações, o MHD caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade. O detalhamento dos indicadores dessa concepção encontra-se na Tabela 6. Assim, pesquisadores e professores(as) podem se apropriar desse referencial teórico-prático para transformar a si mesmos(as) e buscar a realidade educacional concreta, pensada em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

A abordagem teórica do MHD nos processos da pesquisa desenvolvida pela Redecentro permite compreender a relação contraditória entre as concepções de profissionalização, formação e prática docente como base de análise da produção sobre a temática “professores(as)”. Esse método ajuda a alcançar uma concretude no movimento da realidade da pesquisa por suas categorias, entre elas a da contradição. Por exemplo, na *Ficha de análise 58*, observa-se que, embora o autor não tenha explicitado o método, este pôde ser identificado por meio de referenciais utilizados na pesquisa que fundamentam a perspectiva materialista histórico-dialética, como Saviani (2008 apud REDECENTRO, 2010, p. 21):

A formação de professores na modalidade parcelada se apoia no princípio da urgência e da “reciclagem” de conhecimentos já existentes, oriundos da vivência empírico-profissional dos sujeitos. Nesta perspectiva o curso de pedagogia se tornou um dos prediletos para serem desestabilizados, parcelados e utilizados para formação de professores em situação de emergência. Isso reafirma [...] o que pareceres do Conselho Federal de Educação vêm causando desde os anos 1960, desencadeando estados de desajuste e mal-estar numa tentativa, infelizmente bem sucedida, de dissociação entre forma e conteúdo da formação de Professores.

Quanto à concepção de escola, o autor enfoca o caráter de trabalho assalariado, pautando-se por Freitas (1995). A aula passa a ser independente do(a) professor(a), visto que as mudanças no sistema capitalista se refletem na condição da formação docente demandando um novo tipo de trabalhador nas escolas, conforme fragmento da dissertação, destacado na ficha de análise:

No presente momento histórico, “o trabalho se define pelo seu caráter assalariado (alienado)” (FREITAS, 1995, p.97). A implicação disso para o trabalho realizado na escola é que a aula torna-se independente do professor, podendo ser alienada como qualquer outra mercadoria (HYPÓLITO, 1991, p.9). Com os reflexos do mundo do trabalho atingindo o interior da sala de aula, o trabalho e o trabalhador docente são os alvos das mudanças nas relações de produção do sistema capitalista. Essa reviravolta tem reflexos na condição da formação docente, pois um “novo trabalhador”, adequado às novas exigências, é requerido nas escolas (REDECENTRO, 2010, p.21).

A base de análise fundamentada na visão histórico-dialética permitiu ao pesquisador perceber o movimento do real da profissionalização e da formação docente. A pesquisa em questão nos leva à compreensão da forma como a escola se organiza para atender às demandas do capitalismo, que exigem uma formação emergencial dos(as) professores(as). No processo antes exemplificado, o curso de Pedagogia é parcelado para realizar a obtenção de um novo tipo de trabalhador(a), cujas ações se materializam na gênese da concepção de formação aligeirada identificada na figura do(a) professor(a) temporário(a).

### **A centralidade da discussão articulada das perspectivas de método e ideário pedagógico na construção de indicadores de qualidade da produção e análise da pesquisa acadêmica**

A vivência da colaboração na pesquisa interinstitucional orientada pela discussão referida na seção anterior possibilitou questionar as concepções que permeiam as dissertações e teses, lançando dúvidas férteis sobre as próprias leituras e registros feitos pela equipe, o que tornou

necessárias recorrentes revisões. Esse caminho ajudou o grupo a compreender a crítica à fragmentação das áreas, dos temas, da formação e do fazer dos pesquisadores na educação, largamente formulada pelos autores que se dedicam ao estudo desse campo.

Implantado em 1974, com o curso de mestrado, o Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UnB contava com duas áreas de concentração: Educação Brasileira e Planejamento Educacional, às quais, posteriormente, foi acrescida a área de Currículo. Em 2017, as pesquisas são desenvolvidas nas seguintes áreas/linhas: Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE); Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS); Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA); Educação em Ciências e Matemática (ECMA); Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC); Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC). A amostra analisada neste artigo distribui-se entre essas áreas/linhas como mostra a Tabela 4.

TABELA 4

Áreas de concentração e linhas de pesquisas dos trabalhos analisados, 1999–2014

Áreas de concentração e linhas de pesquisas	1999–2005	2006–2009	2010–2014	Total
Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico (área de concentração)	4	1	3	8
Estado, Educação e Políticas Públicas (área de concentração)	–	–	1	1
Políticas Públicas e Gestão da Educação (linha de pesquisa)	–	2	1	3
Educação, Tecnologias e Comunicação (linha de pesquisa)	1	–	1	2
Profissão Docente, Currículo e Avaliação (linha de pesquisa)	1	1	1	3
Educação Ambiental e Educação do Campo (linha de pesquisa)	–	–	1	1
Educação e Ecologia Humana (área de concentração)	–	1	1	2
Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (linha de pesquisa)	–	–	1	1
Currículo e Metodologia de Ensino (área de concentração)	1	–	–	1
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>22</b>

Fontes: Centro de Documentação da FE/UnB (Ceduc) e fichas de análise da Redecentro.

Importante observar nessa tabela que, entre 1999 e 2005, houve a participação de quatro áreas/linhas de pesquisa na abordagem das questões sobre professores(as), ao passo que, entre 2006 e 2009, o tema foi acolhido em três áreas/linhas de pesquisa. Nos anos seguintes, verifica-se o surgimento de outras linhas de pesquisas e o tema em questão aparece evidenciado em oito áreas/linhas de pesquisas, o que pode indicar um crescimento da demanda social e política por conhecimentos sobre essa temática, conforme sugere a comparação do número de trabalhos apresentados nos períodos de 2010 a 2014 (80) e de 2006 a 2009 (56), como está apresentado na Tabela 1. A evolução institucional dessa produção acadêmica é percebida na leitura dos textos em suas articulações internas e externas entre docência, pesquisa e orientação acadêmica na pós-graduação. Este estudo nos possibilita também avançar na percepção desses meandros do processo de formação sistemática de pesquisadores(as) desde os trabalhos de iniciação científica até os de mestrado e doutorado.

O processo de aprofundamento dos estudos e a percepção da unidade entre método e concepções se fortalecem com a prevalência da abordagem qualitativa nas pesquisas e do MHD como opção metódica adotada pelo coletivo de pesquisadores(as). Esse resultado foi o centro das discussões nas reuniões de trabalho locais, nas reuniões técnicas e nos seminários itinerantes. Nesse sentido, foram memoráveis os seminários em Campo Grande/MS, Cuiabá/MT e Palmas/TO, sedes de equipes locais organizadoras dos encontros em que foi feita a tessitura dos avanços na compreensão da unidade epistemológica pela perspectiva metódica. Desde então, houve uma virada no modo de leitura dos trabalhos, o que foi gradativamente sedimentado nas reformulações do instrumento de análise entre 2012 e 2015. Na sequência, as tabelas 5, 6 e 7 apresentam dados qualitativos que evidenciam alguns elementos concretos observados nesse processo, como a articulação entre referenciais, problematização, discussão e análise de dados e resultados; a explicitação ou o reconhecimento do método e ideário pedagógico e a apresentação de questões e objetivos.

TABELA 5

Indicadores de qualidade dos trabalhos analisados, 1999-2014

Categories	Indicadores	1999-2005	2006-2009	2010-2014	Total
Referenciais	Utiliza referencial adequado	7	5	10	22
Problematização	Problematiza o tema	5	4	10	19
	Não problematiza o tema	2	1	-	3
Discussão	Elabora discussão sobre método e ideário	3	1	3	7
	Não discute método e ideário	4	4	7	15
Análise de dados	Analisa os dados	5	2	10	17
	Não analisa os dados	2	3	-	5
Resultados	Discute os resultados	4	2	10	16
	Não discute os resultados	3	3	-	6
Método e ideário pedagógico	Explicita o método e o ideário	3	1	1	5
	Não explicita, mas eles são reconhecidos pelo leitor	3	4	7	14
	Não os identifica	1	-	-	1
	Apresenta outro, diferente dos indicados na ficha de análise	-	-	2	2
Questões	Apresenta questão-problema	5	4	10	19
	Não apresenta questão-problema	2	1	-	3
Objetivo geral	Apresenta objetivo geral	7	5	9	21
	Não apresenta objetivo geral	-	-	1	1
Objetivos específicos	Apresenta objetivos específicos	5	5	9	19
	Não apresenta objetivos específicos	2	-	1	3

Fonte: Tabelas Pacop e fichas de análise da Redecentro

Notas analíticas que caracterizam o período destacam a percepção da perspectiva metódica na inter-relação dos tópicos estruturantes do texto expositivo da pesquisa. A análise centrada na explicitação do método e do ideário pedagógico expressa a construção de um olhar dialético na observação das relações entre “forma e conteúdo”, “teoria e empiria”, “quantidade

e qualidade”, “fundamentação e discussão dos dados” e outros elementos da construção do conhecimento e de sua repercussão nos modos de leitura dos trabalhos acadêmicos e na elaboração dos próprios relatórios de pesquisa. O debate sobre a produção desse período, além da reformulação do instrumento, resultou em avanços no processo de estudo da produção local, cujos indicadores estão apresentados nas tabelas 6 e 7.

TABELA 6

Indicadores teórico-metodológicos de qualidade por método, 1999-2014

Método	Indicadores	1999-2005	2006-2009	2010-2014	Total
Materialismo Histórico Dialético	Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens	2	3	7	12
	Busca na história as origens do problema, de todo e não de tudo	3	3	7	13
	Trabalha com os sujeitos típicos a serem pesquisados, o sujeito histórica e socialmente situado	3	4	7	14
	Busca, num movimento dialético, explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado	-	4	6	10
	Utiliza como categorias de análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura	1	3	6	10
	Articula teoria e prática e a denomina práxis	3	1	3	7
	Apresenta os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade. Na análise apresenta o método de investigação e o método de exposição	1	1	5	7
Fenomenologia	Orienta o olhar para o fenômeno	3	1	1	5
	Enfatiza a descrição densa e exaustiva do fenômeno e seus sentidos	1	1	-	2
	Busca compreender e interpretar a experiência vivida	2	1	1	4
	Direciona a investigação para compreender e desvelar o fenômeno	2	1	1	4
	Assume o eu e suas experiências subjetivas como coisas em si, como parte do mundo	-	-	1	1
	Compromete-se com as questões formuladas emergentes no processo investigativo	3	-	-	3
	Utiliza conceitos como redução fenomenológica, redução eidética, hermenêutica, intencionalidade, “sentido de”, intersubjetividade	2	-	-	2

Fonte: Fichas de análise da Redecentro.

As tabelas 6 e 7 evidenciam o que foi constatado no processo de estudo das dissertações e teses sobre a construção dos indicadores do método e dos tipos de pesquisa relacionados no instrumento de análise. Observando-se os diferentes índices de elaboração expressos na frequência registrada, tem-se a dimensão dos níveis de complexidade e da consequente dificuldade tanto no trabalho de autoria como no de leitura desse material em estudo. Enquanto o percentual de trabalhos com indicadores de cunho materialista histórico dialético sobe de 43% entre 1999 e 2005 para 80% entre 2006 e 2009, as características de cunho fenomenológico, que apareceram em 43% dos trabalhos no primeiro período, surgem em apenas 10% dos textos no segundo período.

TABELA 7

Indicadores teórico-metodológicos de qualidade por tipo de pesquisa, 1999–2014

Tipo de pesquisa	Indicadores	1999–2005	2006–2009	2010–2014	Total
Estudo de caso	O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no estudo.	3	1	6	10
	A apreensão do objeto é mais completa por levar em conta na interpretação o contexto em que ele se situa.	4	–	4	8
	O pesquisador busca revelar a multiplicidade de dimensões presentes no problema focalizando-o como um todo.	4	–	3	7
	Os dados são coletados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes (triangulação).	2	4	5	11
	O pesquisador apresenta os vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo.	4	5	2	12
Pesquisa de tipo etnográfico	O estudo tem por objeto uma unidade, que pode ser um grupo de pessoas, uma instituição, um fato cultural, entre outros.	4	6	5	15
	O problema pode ser feito no campo. O planejamento é flexível permitindo ao pesquisador revisão e aprimoramento do problema inicial da pesquisa.	1	–	1	2
	O trabalho de campo implica contato direto do pesquisador com a realidade estudada.	1	–	1	2
	A compreensão do fenômeno exige intensa imersão na realidade em estudo.	1	–	1	2
	O estudo dos contrastes entre culturas permite entender melhor o comportamento do grupo estudado.	1	–	–	1

(continua)

TABELA 7

Indicadores teórico-metodológicos de qualidade por tipo de pesquisa, 1999-2014

Tipo de pesquisa	Indicadores	1999-2005	2006-2009	2010-2014	Total
Pesquisa de tipo etnográfico	A coleta de dados combina instrumentos como: observação direta, entrevistas, fotografias, videoteipe, história de vida, testes psicológicos (triangulação).	1	-	1	2
	Na exposição e análise apresenta vários dados primários que são produzidos pelos informantes (depoimentos, frases, canções, histórias, desenhos).	1	-	-	1
	O pesquisador busca o sentido que o sujeito atribui ao que está sendo investigado.	1	-	-	1
Pesquisa participante	O pesquisador e demais envolvidos na pesquisa interagem, promovendo transformações sociais.	1	-	-	1
	As posições valorativas derivam de concepções do humanismo cristão e do marxismo.	-	-	-	-
	A pesquisa é coletiva, envolvendo os participantes em todos os processos que a constitui.	1	-	-	1
	Enfatiza a formação da consciência política do coletivo.	1	-	-	1

(conclusão)

Fonte: Fichas de análise da Redecentro.

Considerando, ainda nas tabelas 6 e 7, a frequência de indicadores do núcleo método/concepções/tipos de pesquisa, pode-se dizer que há uma considerável coerência entre as posturas teórico-metodológicas declaradas ou subentendidas (Tabela 3) e o uso das referências na problematização do tema e nas discussões dos dados e resultados (Tabela 8). Vale lembrar que, no âmbito da FE/UnB e de articulações locais, atuam dezoito grupos de estudo e pesquisa marxianos, que se apresentaram no Seminário Marx Educa, ocorrido em nessa instituição em 2014. A opção dos pesquisadores da Redecentro por essa perspectiva de método/concepções poderá sustentar a construção de uma “síntese integradora” ou promover o exercício daquele imprescindível olhar no processo de formação e de produção da pesquisa acadêmica, constatado em apresentações de relatos orais e nos relatórios publicados em seminários internos e eventos regionais e nacionais desde 1996, quando se iniciou a pesquisa.



Constatou-se que a concepção de método-ideário em construção ajuda perceber, nos textos analisados e nos próprios escritos sobre a pesquisa, a imprescindível sintonia entre esses dois termos como núcleo estruturante que define o teor qualitativo do conhecimento produzido. Essa compreensão transparece no aumento progressivo da exigência quanto ao modo de avaliar os trabalhos do próprio coletivo e de interpretar os textos a serem lidos, estejam eles em consonância ou não com o instrumento norteador.

### **Considerações inconclusivas para uma visão prospectiva da produção local**

Esse balanço do estudo local/regional feito na década 2006–2016, tendo como objeto a produção acadêmica sobre o tema “professores(as)” desenvolvida no PPGE/UnB entre 1999 e 2014, tentou enfatizar a centralidade das questões teóricas e metodológicas na construção das dissertações e teses. Para isso, trouxe observações para evidenciar com dados qualitativos a coerência entre a teoria, a construção e a discussão das informações rumo a um conhecimento concreto que crie proposições atualizadas para questões recentes e emergentes. O esforço de análise guiou-se pelas indagações: é possível visualizar uma tendência de reflexão sobre os fatores históricos e políticos nos trabalhos analisados? Que questões teórico-epistemológicas embasam a produção de 1999 a 2014? E o que apontam esses trabalhos?

Em que pese o fato de este relato ser informado por dados construídos da análise aprofundada de uma pequena amostra de 10% dos trabalhos analisados, ao longo da década de desenvolvimento do estudo local e interinstitucional, houve intenso contato direto com o objeto de estudo, mediante leituras e discussões recorrentes a respeito de um número significativo de dissertações e teses, enfocando os aspectos da temática, objeto de considerações na seção inicial deste artigo, além de ser quantificado nas tabelas 1 e 2. Com base nessa experiência em

atividade socializada, que envolveu observação, interpretação, registros de destaques, comparações e ajustes de pontos de vista por meio de debates ampliados, indicam-se adiante apontamentos para um prognóstico de possibilidades na evolução em curto prazo da produção acadêmica local. Esse conjunto de observações, que, a nosso ver, podem constituir características qualitativas dos trabalhos defendidos no período em análise, está disposto na Tabela 8.

TABELA 8

**Principais características dos trabalhos analisados, 1999–2014**

Características da produção acadêmica	Principal ocorrência	Número de trabalhos	Porcentagem do total (22)
Temas	Formação e prática docente	15	68%
Área de concentração/ linha de pesquisa	Magistério, formação e trabalho pedagógico (área de concentração)	8	36%
Perspectiva de método/ideário	Materialismo Histórico Dialético	14	64%
Tipo de pesquisa	Estudo de caso	15	68%
Procedimentos utilizados	Entrevista	13	59%
	Observação	8	36%
	Análise de documentos	9	41%
Articulação entre problematização/questão de pesquisa e objetivos	Apresentam questão de pesquisa e objetivos articulados	19	86%
Referencial por autores	Saviani	7	32%
	Marx e Vygotsky	5	23%
	Nóvoa	4	18%
	Gramsci, Frigotto e Tardif	3	14%
Apresentação e discussão dos resultados articulando problema ou questão, objetivos e posicionamento do autor	Identificados	16	73%

Fontes: Tabelas Pacop e fichas de análise da Redecentro.

Esse panorama visa sintetizar as informações qualitativas detalhadas nas tabelas 5, 6 e 7, consideradas potenciais indicadores da qualidade da produção amostrada. Por um lado, a visão de conjunto permite entrever um incipiente, porém visível, movimento de recuo na presença da

perspectiva epistemológica do MHD, considerando que ela foi observada em 64% da amostra, enquanto, no período 2006–2009, esse percentual foi de 80% e, no período 2010–2014, de 70%. Por outro lado, observou-se a emergência de outras perspectivas, por exemplo: a explicitação do método documentário, originário do campo da Sociologia do Conhecimento, articulado às concepções da área dos estudos de gênero, e a utilização de outros referenciais vinculados aos estudos da subjetividade e às metodologias específicas da área da educação inclusiva. Na análise de dois trabalhos com essas características, representando quase 10% das produções que referendam este texto, o método e o ideário explicitados revelaram-se inconciliáveis com o instrumento de análise, casos em que os registros foram inseridos nas suas margens para indicar pistas e espaços abertos para questões e possibilidades desafiadoras.

Nesta exposição, descreveu-se a participação local na trajetória da pesquisa mediante a consolidação de informações qualitativas que apontam claros indícios de aproximação reflexiva à questão do método. Pode-se dizer que se enfrentou essa questão, colocada recorrentemente como principal fator de fragilidade nas pesquisas do campo da educação. Outra importante pergunta formulada na inauguração deste projeto interinstitucional diz respeito às contribuições detectadas para a resolução de problemas contemporâneos que invadem o cotidiano das escolas. Embora esses problemas não sejam observados com frequência significativa, alguns trabalhos abordam temas dessa natureza e oferecem indicações para compreensão dos cenários sociais e para intervenção na formação e no trabalho dos(as) professores(as), a exemplo dos temas: “representações de gênero no cotidiano de professoras e professores” (REDECENTRO, 2008b); “desafios da formação continuada em gênero e sexualidade” (REDECENTRO, 2014a); “o papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações raciais” (REDECENTRO, 2012); “educação inclusiva: um olhar sobre a formação de professores para o uso de tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas” (REDECENTRO, 2014b).

Vale fazer ainda um apontamento sobre a atuação das linhas de pesquisa: a prevalência de trabalhos com abordagem da prática docente, em comparação com os trabalhos que tratam da profissionalização do(a) professor(a) e de temas correlatos, pode sugerir uma escolha pela formação com enfoque na gestão da sala de aula, no estrito fazer escolar. Nesse sentido, a menor frequência de textos sobre a profissionalização poderia indicar um enfraquecimento da referência ao papel crítico e reflexivo do(a) docente como mediador(a) que contribui para a emancipação do indivíduo pelo trabalho escolar. Cabe ressaltar que essa concepção da função social do(a) professor(a) foi majoritária no período de 1999 a 2005 (RESENDE et al., 2008).

Nos atos que constituem o cotidiano do(a) pesquisador(a) no tempo acadêmico, coerente com a concepção de pesquisa adotada nos termos do Materialismo Histórico Dialético, as categorias e os conceitos utilizados não são abstrações, já que conseguem traduzir, aproximadamente, o objeto de estudo, tendo por base a realidade exterior com sua forma de materialidade (CIAVATTA, 2015, p.28). Nesse sentido, o núcleo método/ideário pedagógico reserva um potencial crítico mobilizador de ações criativas concretas capazes de provocar inovações. Por isso, na perspectiva da observação analítica dos trabalhos produzidos entre 1999 e 2014, temos o diagnóstico para traçar uma linha de ação prospectiva no sentido de atualizar projetos de estudo e acompanhar desdobramentos de atividades colaborativas no interior das redes de significação e de aprendizagem que constituímos e que nos constituem nesse campo.

## Referências

ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

CIAVATTA, Maria. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, out./dez., p. 851–869, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, Maria Conceição S.; QUEIROZ, Norma Lúcia; SOUSA, Luzia C. Educação e escola no ideário do Materialismo Histórico Dialético em dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da FE/UnB. *Revista Profissão Docente*, v. 15, n. 33, p. 31–46, ago./dez. 2015.

GAMBOA, Sílvio Sanches. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernadete A. Refletindo com o XII Endipe: partilhas e embates, consensos e dissensos – uma construção criativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 12., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2005. v. 5.

\_\_\_\_\_. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 28, n. 1, p. 13–34, jan./abr. 2012.

JESUS, Sonia Meire S.A.; LACKS, Solange; ARAÚJO, Maria Gorete B. Problemas de pesquisa na pós-graduação: questões colocadas a partir da epistemologia materialista histórica-dialética. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José V.; SILVA, Maria Abadia (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

REDECENTRO (Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste). *Ficha de análise 64*. Brasília: PPGE/UnB, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Ficha de análise s/n*. Brasília: PPGE/UnB, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Ficha de análise 58*. Brasília: PPGE/UnB, 2010.

\_\_\_\_\_. *Ficha de análise 77*. Brasília: PPGE/UnB, 2012.

\_\_\_\_\_. *Ficha de análise 66*. Brasília: PPGE/UnB, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Ficha de análise 73*. Brasília: PPGE/UnB, 2014b.

\_\_\_\_\_. Qualidade social e pesquisa: uma análise epistemológica e histórica da produção acadêmica sobre professores. In: SEMINÁRIO DA PESQUISA “A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES: ESTUDO INTERINSTITUCIONAL DA REGIÃO CENTRO-OESTE”, 14.; ENCONTRO DA REDECENTRO, 6., 2016, Goiânia. [Texto de trabalho apresentado]. Goiânia: PPGE/UFG, 2016.

RESENDE, Lucia Maria et al. Dissertações do programa de pós-graduação em educação da UNB (1999–2005): aprofundando as concepções de educação e função social do(a) professor(a). *InterMeio*, Campo Grande, v. 14, n. 27, p. 28–39, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. “Positivismo”. In: REDE OMNIA. *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/Positivismo.htm>>. Acesso em: 4 out. 2016.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da (Org.). *Política, educação e cultura*. Cascavel: Edunioeste, 2008. p. 33–54.

SILVEIRA, Marly de Jesus et al. Concepções de professores predominantes nas pesquisas sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth Catarina C. R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. A intersecção entre movimentos de (des)profissionalização e a (des)indicalização docente. In: JORNADA LATINOAMERICANA DE HISTÓRIA, TRABAJO. MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN POPULAR, 1.; JORNADA SOBRE ANTROPOLOGIA Y EDUCACIÓN POPULAR, 1., 2013, Foz do Iguaçu. [*Trabalhos apresentados*]. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2013.

SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O.; GUIMARÃES, Valter S. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. (Org.). *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2011. p. 37–68.

SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O.; SILVEIRA, Marly de Jesus. A tradição do Materialismo Histórico Dialético na produção acadêmica sobre professores. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.

TEDESCO, Juan Carlos. Los docentes y las reformas educativas. In: PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). *Los retos educativos del futuro: estado de la educación en América latina y en el Caribe*. Costa Rica: Guilá Editora, 1999.

XAVIER, Libânia N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, p. 827–849, out.-dez. 2014.

WARDE, Mirian. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 67–75, maio 1990.

## O QUE REVELAM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PROFESSORES(AS) DEFENDIDAS NA PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFU?

---

ELSIENI COELHO DA SILVA  
ANTÔNIO NETO FERREIRA DOS SANTOS

A ideia de que a produção de teses e dissertações registra a memória de cada ação de seus autores as projeta como fontes úteis e importantes a uma compreensão — neste caso, histórico-quantitativo-qualitativa — de seu processo de produção: seus méritos e deméritos, suas forças e fragilidades, sua uniformidade e inconsistências, entre outros atributos coerentes com cada caso e cada interesse de pesquisa. Essa afirmação se sustenta no exemplo da Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) da Região Centro-Oeste (Redecentro),<sup>1</sup> cujas atividades de pesquisa abrangem — como o nome sugere — o estudo de teses e dissertações que tiveram o professor como objeto de estudo.

A obtenção de dados sobre esses trabalhos acadêmicos só se tornou viável graças à atividade de pesquisa da Redecentro nos últimos dez anos. Um dos produtos dessa atividade é a “ficha de análise”, instrumento que os pesquisadores construíram, apresentaram e aperfeiçoaram em conjun-

---

<sup>1</sup> A Redecentro reúne pesquisadores sobre professores/as da região Centro-Oeste. Foi formalizada em 2011, pelas seguintes instituições: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal de Uberlândia e Universidade de Uberaba, na pesquisa A produção acadêmica sobre professores(as): estudo interinstitucional da região Centro-Oeste.

to, em reuniões técnicas, seminários e estudos teórico-metodológicos (REDECENTRO, 2012). A função desse instrumento é ajudar a sistematizar a coleta quantitativa e qualitativa para formar um banco de dados em rede que presume recortes e aprofundamentos distintos em torno da produção intelectual acadêmica sobre professores no Centro-Oeste. Por meio da ficha, ocorre a recolha de informações contidas em elementos primários de acesso ao conteúdo dos trabalhos, tais como título, resumo e palavras-chave, além de aspectos específicos de sua elaboração, por exemplo: tema; problema, questões ou hipótese; objetivos; bases teórica, metodológica e epistemológica; ideário pedagógico;<sup>2</sup> resultados e conclusões.

Os pesquisadores da Redecentro têm investigado tal objeto de estudo — dissertações e teses sobre o professorado da região Centro-Oeste — num recorte temporal que vai de 1999 a 2014, subdividido em três fases: 1999–2005, 2006–2009, 2010–2014. Os desdobramentos dessa pesquisa, sobretudo das duas etapas iniciais, traduzem-se em textos publicados em livros, revistas e anais de eventos acadêmicos (SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

A primeira etapa buscou entender a produção dos “programas de pós-graduação em Educação que versam sobre professores(as), sua formação, prática e profissionalização” para, então, tentar “criar um centro de estudos de referência sobre professores para pesquisadores em âmbito nacional e internacional”, como esclarecem Souza e Magalhães (2014, p.24). A segunda etapa continuou a tentativa de concretizar os anseios iniciais. O movimento de coleta de dados se aprimorou, especialmente com a reestruturação da “ficha de análise”, após vários encontros técnicos. A terceira etapa acrescentou a busca por indicadores para subsidiar a elaboração de diretrizes constituintes de elementos qualitativos, que, se

---

2 Ideário pedagógico é concebido como “o conjunto de ideias, princípios filosóficos e pressupostos didático-pedagógicos que orientam dado modo de compreender e tratar os fatos educacionais. É como uma doutrina de natureza política, social, econômica e cultural que sustenta uma concepção de educação, orientando uma prática educativa ou as escolhas pedagógicas mais apropriadas para efetivar o ato educativo” (NAVES; SILVA; SANTOS, 2015, p. 81).



observados com atenção, auxiliam no refinamento das produções científicas dos programas de pós-graduação.

Com base em dados da Redecentro, este artigo objetivou entender a produção de dissertações e teses sobre o professor desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), mediante o estudo de quinze trabalhos desse programa. Como parte de uma pesquisa em rede, discorre-se analiticamente sobre a coerência crítica sistematizada em tais trabalhos, partindo deste questionamento: “que coerências e discrepâncias quantitativas e qualitativas existem nas produções de teses e dissertações do PPGED/UFU sobre professor no período 1999–2014?” Tal questão guia a análise interpretativa de dados derivados das “fichas”, em busca de respostas fundadas em dados empíricos e em referências teórico-metodológicas.

Esse estudo seguiu a perspectiva da abordagem mista: o enfoque quantitativo e qualitativo (SAMPIERI, 2013), num encadeamento em que os números se conformam à construção compreensiva de uma avaliação qualitativa como dados necessários a uma apreensão mais abrangente da produção intelectual do PPGED/UFU. O movimento inverso — do qualitativo para o quantitativo — é essencial a uma análise mais completa do objeto em foco (GAMBOA, 2007).

No caso do PPGED/UFU, a memória da produção de seus autores — docentes, discentes e servidores —, registrada nas fichas de avaliação e Cadernos Indicadores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),<sup>3</sup> delinea uma compreensão histórica em que

---

<sup>3</sup> As fichas de avaliação do programa são elaboradas trienalmente por uma comissão de especialistas da área de Educação e se tornam referência para entender a trajetória de esforços humanos em prol de uma produção científica que busca aperfeiçoar pessoas e alavancar a qualidade da educação no Brasil. Compostos de onze documentos no formato PDF, os Cadernos Indicadores da Capes fornecem dados quantitativos e qualitativos sobre produção técnica, disciplinas, propostas de programa, atuação e produção docente, teses e dissertações, produção artística, linhas de pesquisa, produção bibliográfica, corpo docente, vínculo, formação e projetos de pesquisa. Também evidenciam as perspectivas e as apreciações das propostas de programa, a inserção social, a qualidade dos dados, o conceito/nota, além de informações complementares. Podem ser acessados no *site* da Capes.

se notam fragilidades e inconsistências no registro numérico de tal produção, o qual se mostra diverso nas diferentes fontes de consulta. Isso dificulta fazer um levantamento mais exato e uma apresentação de dados fidedignos quanto à quantidade de teses e dissertações produzidas pelo programa em pauta. Com efeito, para fazer a análise aqui descrita, tomamos por fonte de dados o banco de teses da UFU, que foi transformado recentemente em repositório institucional a fim de armazenar, preservar e difundir a memória das produções científicas, técnicas, culturais, artísticas, administrativas e tecnológicas da instituição, dando-lhes visibilidade e fazendo valer, assim, a legislação do acesso livre à informação. Contudo, a busca por dissertações e teses em momentos diferentes encontrou registros e números não coincidentes.

Com isso, tornou-se mais complexa a comparação com dados apresentados nas fichas de avaliação dos programas e nos Cadernos Indicadores da Capes. Por exemplo, a pesquisa feita em agosto de 2016 localizou somente oito dissertações defendidas no triênio 1999–2001. Os Cadernos Indicadores da Capes relativos ao mesmo período informam setenta trabalhos. Contudo, essa inconsistência numérica por si só não invalida a análise sobre a produção de obras acadêmicas relacionadas a professores; afinal, poucas dissertações e teses não registradas no repositório tratam exatamente do professor, como se pode deduzir da leitura dos títulos de cada trabalho presente em listagem nominal de indicadores que consta das *Memórias da pós-graduação, educação, UFU*, publicadas pela Capes (1999, 2000, 2001). Por esse motivo, a análise considerou os dados do repositório da UFU, que foi usado como fonte para a composição do *corpus* referente aos últimos dez anos. Ainda assim, convém salientar: a situação de discrepância entre os registros suscita reflexões sobre as formas de armazenar e organizar a produção do PPGED/UFU e de disponibilizá-la para pesquisadores interessados.

O levantamento e a seleção do *corpus* de análise consideraram dados de teses e dissertações cadastradas no repositório institucional para identificar pesquisas sobre professores pela leitura dos títulos, das

palavras-chave — inclusas pelos pesquisadores — e dos resumos. De um universo de 38 teses e 109 dissertações sobre professor (147 estudos), foram lidas 77 em sua integralidade. Para este trabalho, foram selecionados 10% da produção: 6 teses e 9 dissertações.

Um entendimento mais embasado desses números requereu uma compreensão detalhada do programa de pós-graduação: sua proposta, seu corpo discente, suas teses e dissertações em geral e a qualidade dos dados circunscritos às avaliações trienais 2007–2009 e 2010–2012, disponíveis no *website* da Capes (<http://www.capes.gov.br>). Como não foram encontradas outras avaliações trienais referentes ao período 1999–2014, tornaram-se úteis os dados dos cadernos de indicadores da Capes, oriundos de informações disponibilizadas anualmente pelos programas de pós-graduação — antes por meio do DataCapes, hoje pela Plataforma Sucupira —, os quais geram relatórios usados no processo de avaliação trienal.

### **A pós-graduação em Educação da UFU e sua produção de 1999 a 2014**

Em linhas gerais, a caracterização, o histórico e o desenvolvimento da pós-graduação em Educação da UFU foram estudados por Naves (2010), mas, a nosso ver, resta uma contextualização do ponto de vista da Capes, responsável por certificar a qualidade da pós-graduação nacional a fim de identificar assimetrias regionais e áreas do conhecimento estratégicas para a organização do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Tal sistema responde pela política de formação pós-graduada de docentes para instituições educacionais e de outros recursos humanos para o mercado de trabalho não educacional. Com isso, há esforços sistematizados para fortalecer as bases científica, tecnológica e de inovação da sociedade. Mais: essa perspectiva, proveniente da Capes, ajuda a revelar as circunstâncias do PPGED/UFU, sobretudo as da produção acadêmica relativa a professores, objeto deste estudo.

Convém apontar certos antecedentes para compreender a trajetória e o desenvolvimento do PPGED/UFU — seu contexto histórico — rumo ao aperfeiçoamento da investigação sobre professores. Criado em 1988, o programa iniciou suas atividades em março de 1990 com a área de concentração “Educação brasileira”, reunindo dois núcleos de pesquisa: o núcleo de políticas educacionais — com as linhas de pesquisa “Educação, Estado e sociedade”; “A universidade no contexto sociocultural e no sistema de ensino”; “A formação de profissionais da educação”; “História e historiografia da educação” e “Educação rural” — e o núcleo de processo de ensino-aprendizagem — com as linhas de pesquisa “Gestão da escola e do sistema de ensino”; “Currículos e programas”; “Ensino e aprendizagem”; “Alfabetização”; “Estado e educação” e “Educação e deficiência”.

Após ser recomendado pela Capes em 1994, o PPGED/UFU começou, em 1995, um processo de reestruturação para suprir demandas da região de destaque econômico, social, político, cultural, científico e tecnológico em que se insere a UFU. Quando a avaliação bienal 1994–1995 apontou problemas na estrutura curricular do programa, na composição do corpo docente e na produção de pesquisas, suas atenções se voltaram à busca por soluções. Por exemplo, em 1997, passou a vigorar o novo regulamento, que alterou o currículo. Com isso, em 1999 houve mudanças na área de concentração — para “Educação escolar” — e redução de linhas de pesquisa — para “História e historiografia da educação escolar” e “Saberes e práticas escolares” — em consonância com o objetivo de formar docentes e pesquisadores em Educação (CAPES, 1999). Assim, na primeira década de existência, o programa passou por modificações que formaram a base para consolidar a formação docente, a atividade de pesquisa e a colaboração na produção do conhecimento destinada ao aprimoramento dos trabalhos na área da Educação com abrangência local e até regional e nacional. Entre 2000 e 2014, as mudanças continuaram com mais intensidade, sobretudo na elaboração e na defesa de teses e dissertações.

A partir de 2000, o PPGED/UFU vivenciou várias discussões internas, de modo que em 2003 foi aprovada uma nova reorganização curricular,

coincidindo com a elaboração do regimento geral da pós-graduação da UFU, em janeiro desse mesmo ano. A área de concentração “Educação escolar” continuou, mas houve uma reformulação das linhas de pesquisa, que passaram a ser “História e historiografia da educação”, “Política e gestão em educação” e “Saberes e práticas educativas”. Essa mudança foi observada na *Memória da pós-graduação, Educação, UFU* referente ao ano-base 2002. Também houve ampliação dos objetivos, que, a partir de então, incluíram: *formar* docentes e pesquisadores e especialistas em educação; *desenvolver* estudos e pesquisas sobre educação escolar; *contribuir* para o desenvolvimento científico e a melhoria da qualidade educação na região e no Brasil e *conferir* o grau de mestre em educação” (CAPES, 2005, grifo nosso).

Ao completar dez anos de sua recomendação pela Capes, em 2004, o PPGED/UFU comprovou que, mediante a atuação de seus pesquisadores, tinha superado problemas iniciais de adequação de sua proposta — reestruturação de currículo, alteração da área de concentração e das linhas de pesquisas, refinamento do corpo docente etc. Tais problemas foram observados, especialmente, na produção acadêmica (à época, apenas dissertações) e científica (pesquisas e publicações financiadas); na autoavaliação, equilibrada de acordo com a própria realidade, e na interação, internamente, com a graduação e com a extensão e, externamente, com outras instituições, nacionais e internacionais (CAPES, 2005).

Essa intensa produção serviu, sobremaneira, para que os autores do projeto de doutorado obtivessem sua aprovação pelo Conselho Universitário (Consun). De tal modo, o doutorado foi autorizado e recomendado pela Capes em 2005 e iniciou suas atividades em março de 2006. Não houve mudanças na área de concentração nem nas linhas de pesquisa; mas houve acréscimo aos objetivos, que passaram a incluir — é óbvio — o de “conferir o grau de Doutor em Educação” (CAPES, 2007, p. 3).

A reorganização que culminou na autorização do curso de doutoramento projetou a consolidação do PPGED/UFU na instituição, ajudando

a manter seu destaque entre as demais unidades acadêmicas, o que foi importante para a inserção, já em curso, de mais subsídios orçamentários governamentais na Faculdade de Educação (Faced). A mudança também repercutiu na interferência exercida pelo programa sobre fatos educacionais, local, regional e nacionalmente, ao detectar problemas, propor investigações e encontrar soluções, ainda que parciais, mas úteis ao aperfeiçoamento da formação docente e discente, à gestão e à política do sistema de ensino e às aprendizagens em espaços escolares, não escolares e acadêmicos. A reorganização permitiu ainda que fossem feitos eventos em função das ações produtivas de pesquisa e publicação de alunos e professores do programa. Vale ressaltar, portanto, a atuação de um quadro docente estável e qualificado, impulsionada pela formação de novos grupos de pesquisa, garantidores de inserção internacional.

Em 2011 houve nova reestruturação curricular, para suprir demandas relacionadas às atividades dos grupos de pesquisa, aos temas de investigação propostos pelos discentes, à comunicação entre áreas de conhecimento e à ampliação do número de docentes na Faced. A área de concentração “Educação escolar” mudou para “Educação”, o que possibilitou delinear investigações nos campos formais, não formais e informais em que a formação humana em sociedade ocorre (MANACORDA, 1977). As linhas de pesquisa passaram a ser: “Educação em Ciências e Matemática”; “Estado, política e gestão da educação”; “História e historiografia da educação”; “Saberes e práticas educativas” e “Trabalho, sociedade e educação” (CAPES, 2012). Estabeleceu-se, então, mais um objetivo, que ampliou o domínio de averiguação do programa, o qual passou a ter a finalidade de constituir-se em ambiente de produção e difusão do conhecimento no campo da Educação.

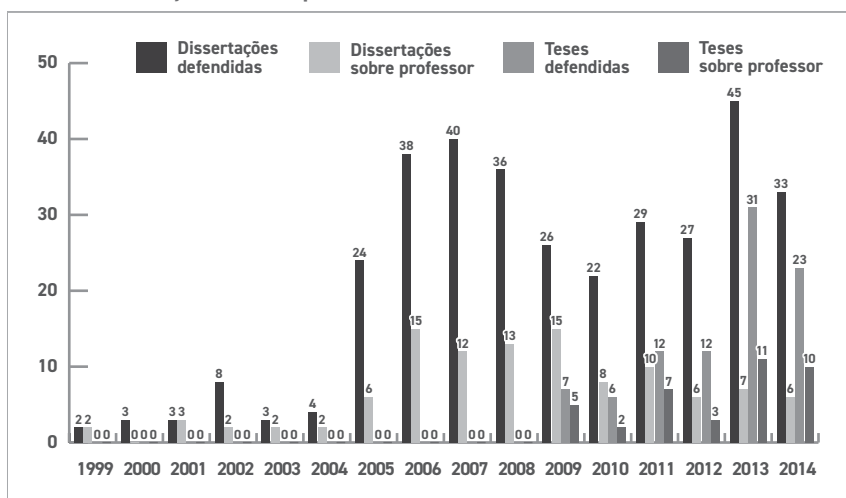
Outros fatos desses últimos quinze anos de atividade auxiliam a caracterização do PPGED/UFU, em que se incluem esforços calculados: as bolsas de estudo e os convênios, que propiciaram estágios doutorais no exterior; os programas de iniciação científica, que ajudaram a solidificar a ponte entre a graduação da Faced e a de outras unidades acadêmicas da

UFU e também a relação com instituições externas, inclusive da educação básica; o estágio docente de pós-graduando na graduação; a organização de eventos científicos, local, regional, nacional e internacionalmente; o recebimento de estudantes de outros países; as parcerias interinstitucionais; a divulgação da produção científica por meios de livros, revistas e mídias virtuais próprios.

Esse rol de atividades pode se resumir à pauta de defesa de 434 trabalhos: 91 teses e 343 dissertações (UFU, 2016). Entre eles destacam-se, como mencionado anteriormente, 147 cujo objeto de estudo incluiu o professor: 38 teses e 109 dissertações (Gráfico 1). Tais dados foram compilados, avaliados, comparados e analisados mediante a formulação de gráficos e a seleção de fragmentos dessa produção que evidenciam indicadores e viabilizam a construção de parâmetros qualitativos.

GRÁFICO 1

Teses e dissertações sobre o professor defendidas no PPGED/UFU



O gráfico mostra um crescimento mais destacado da produção em 2013, com número expressivo de dissertações defendidas. Também revela que houve nesse ano um decréscimo na proporção de dissertações sobre professor em relação ao número total de trabalhos, o que talvez se

justifique, entre outras razões, pela ampliação da área de concentração, que passou de “Educação escolar” para “Educação”.<sup>4</sup>

A quantidade de defesas de teses e dissertações na etapa 2007–2012 teve avaliação “muito bom” da comissão da Capes. Outros itens intrínsecos a essa produção avaliados com esse mesmo conceito foram a qualidade das defesas e da produção autoral discente (publicações); a eficiência do programa quanto ao tempo de formação; o número de titulados (mestres e doutores) em relação ao de docentes permanentes e a composição das bancas de defesas, todas integradas por doutores, inclusive os membros externos. A relação entre o número de orientandos e orientadores, por sua vez, foi avaliada como “bom”, ao passo que o envolvimento efetivo dos pós-graduandos em projetos de pesquisa foi visto como “fraco” na avaliação de 2010 e como “bom” em 2013. Quanto aos resumos das teses e dissertações, a comissão os qualificou como “muito bom” por considerá-los adequados aos objetivos e definições das linhas de pesquisas (CAPES, 2010, 2013).

Com base nessas informações, passamos à análise de 10% do *corpus* de 147 trabalhos sobre professor — 6 teses e 9 dissertações — em conformidade com estes indicadores: linhas de pesquisa, resumo, tema, problema, questão de pesquisa, objetivos, abordagem, método, tipo de pesquisa, procedimentos e ideário pedagógico, resultados e conclusões (REDECENTRO, 2012). Buscamos produzir, por meio dos dados coletados, mapeamentos quantitativos e qualitativos, assim como observações com enfoques diferentes, de forma a evidenciar o comportamento desses indicadores, para, em outro momento, aprofundar a nossa análise.

## Coerências e discrepâncias em teses e dissertações, 1999–2014

Exploraremos, nesta seção, as coerências e as discrepâncias das teses e dissertações do PPGED/UFU, conforme ficha de análise e coleta de dados da Redecentro (2012).

---

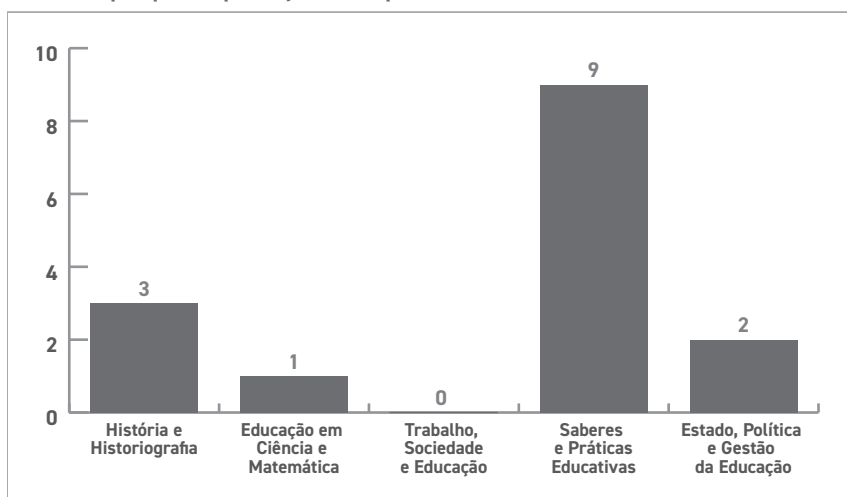
<sup>4</sup> Para evitar repetição desnecessária do crédito à fonte de dados, esclarecemos que os gráficos foram feitos com base em dados de 2016 provenientes da pesquisa da Redecentro e do grupo de pesquisa Formação, Prática Educativa e Pesquisa (FORPEP), que é coordenado pelos autores.



*Linhas de pesquisa.* A produção das pesquisas sobre professor foi encontrada em todas as linhas, exceto na de “Trabalho, sociedade e educação”, possivelmente por ser ela a mais recente. A coerência das pesquisas sobre professor está na predominância da linha “Saberes e práticas educativas”.

GRÁFICO 2

Linhas de pesquisa e produção sobre professor



*Resumo.* Em geral, os resumos estão coerentes com a estrutura que requerem: apresentação do objeto de estudo, dos objetivos, da questão de pesquisa, do referencial teórico, da metodologia e dos resultados. Trata-se de uma estrutura seguida mesmo em pesquisas cujo desenvolvimento ainda carece de fundamentação teórica e metodológica, assim como mais sistematização nos processos de análise dos dados. Essa peculiaridade foi comentada pelos pesquisadores da Redecentro em reuniões técnicas.

*Tema.* No *corpus* analisado, há certo equilíbrio na abordagem dos temas macros sobre professor — formação, profissionalização e prática (Gráfico 3). Isso se justifica pela predominância dos temas analisados de forma articulada, em evidência no Gráfico 4.

GRÁFICO 3

Temas

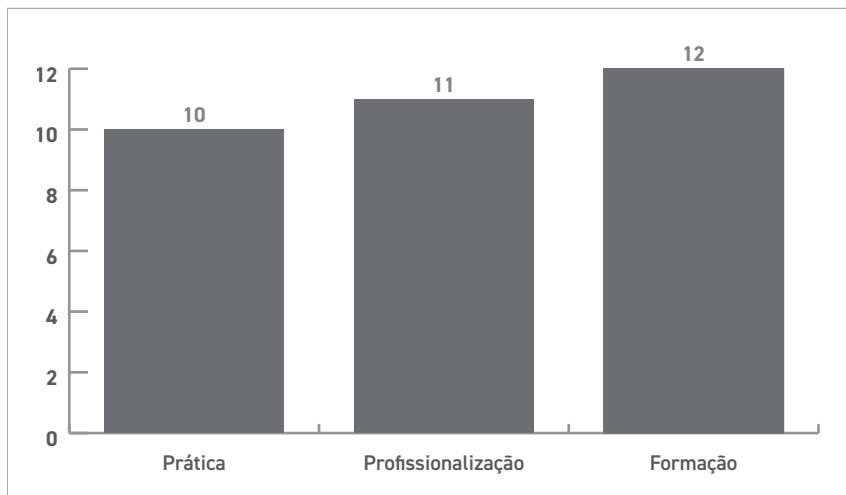
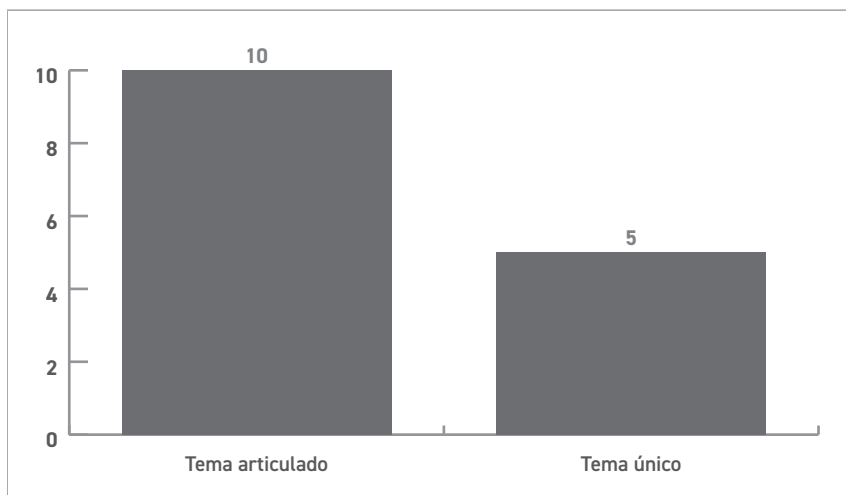


GRÁFICO 4

Articulação entre temas



O leque de subtemas abordados é variado: história de formação e prática de professores da educação básica; trabalho docente e políticas públicas; currículo e ensino a distância; docência no ensino superior e

inclusão; prática de ensino e tecnologias; saberes docentes; ensino infantil, fundamental e médio; educação ambiental; profissionalização e desenvolvimento profissional. Todos se tornam importantes para inquirir e apreender o contexto da formação, da prática e da profissionalização de professores. Na amostra, percebem-se aproximações e até repetições que fortalecem estudos sobre dado assunto, embora o enfoque acabe por não abarcar outros temas relevantes e necessários para as demandas educacionais e, logo, para a abordagem sobre o professor.

*Problema, questão da pesquisa, objetivos.* São indicadores centrais, pois definem o objeto da pesquisa em teses e dissertações. Apesar de o problema não estar explicitado em apenas cinco obras, a questão da pesquisa em três e os objetivos específicos em cinco das quinze obras analisadas (gráficos 5, 6 e 7), consideramos esses dados preocupantes porque deixam entrever falhas básicas na concepção de pesquisa. Os estudos que explicitam os indicadores pedem uma análise pormenorizada de como têm sustentado a coerência das pesquisas.

GRÁFICO 5

Problema

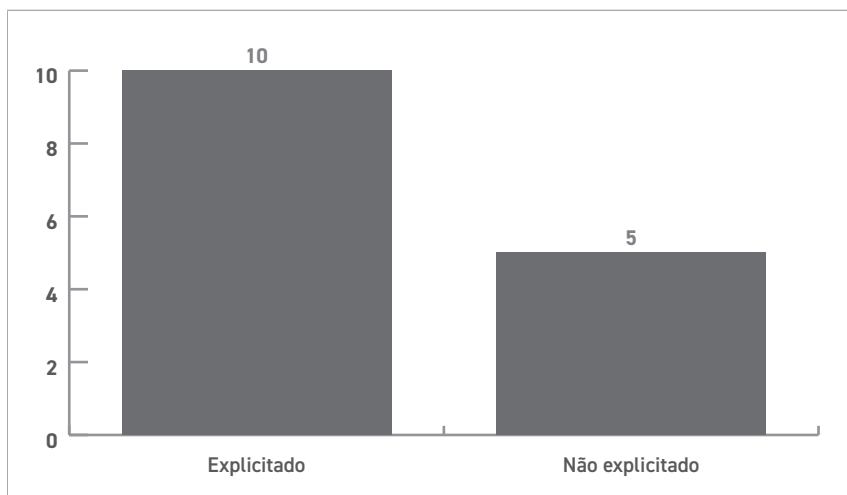


GRÁFICO 6

## Questão de pesquisa

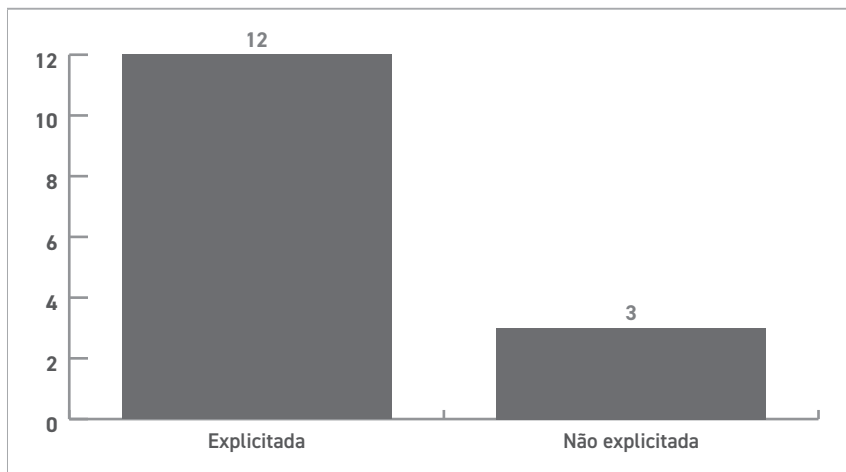
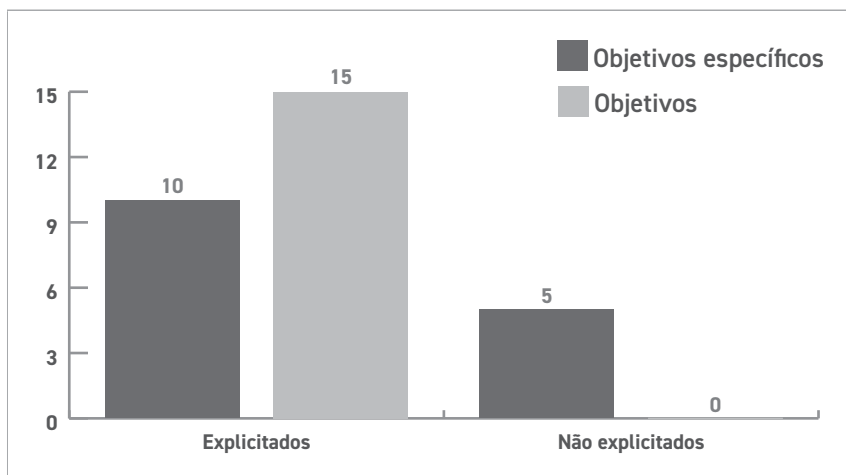


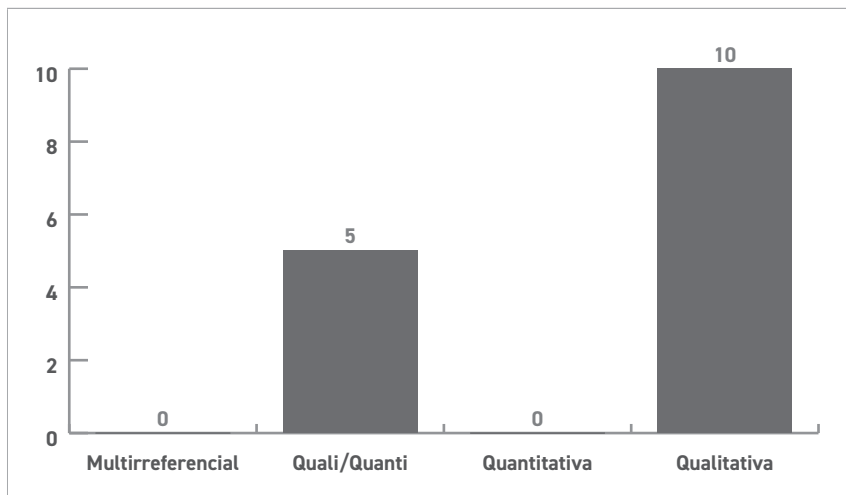
GRÁFICO 7

## Objetivos



*Abordagem.* Presente em dez estudos, a abordagem qualitativa representa 67% da produção analisada. Segue-se a ela a abordagem qualitativo-quantitativa, observada em cinco trabalhos (33%). Ficaram ausentes a abordagem quantitativa e a multirreferencial.

GRÁFICO 8  
Abordagem



A leitura das obras guiada pela “ficha de análise” permite perceber maior ou menor fundamentação para justificar a escolha da abordagem, bem como sua implicação na pesquisa como um todo. Essa fundamentação é importante para garantir a qualidade e, sobretudo, a coerência epistemológica da produção acadêmica (GAMBOA, 2007). Por exemplo, encontramos uma pesquisa qualitativa na aplicação do método fenomenológico com referenciais concordantes e apoiados em autores como Szymanski (2002), porém com dissonâncias, como a inclusão de González Rey (2005), cuja matriz teórico-metodológica é dialético-materialista. Pode-se ler aí certa carência de discernimento entre as concepções de subjetividade na abordagem qualitativo-fenomenológica e na materialista histórico-dialética. Ao procurar desenvolver uma base de investigação qualitativa ampla e orientada para os processos de construção do conhecimento, González Rey (2005) trabalha com uma definição ontológica de subjetividade: ele a compreende como produção psicológica de base histórico-cultural e social.

Igualmente, na construção da caracterização e do sentido da abordagem qualitativa em pesquisas identificadas como materialistas

histórico-dialéticas, notamos uma fundamentação derivada de autores alinhados a uma concepção fenomenológica de subjetividade: Bogdan e Biklen (1994), bem como Martins e Bicudo (2006), são exemplos. Mesmo assim, identificamos o esforço crescente dos autores das dissertações e teses em ampliar o tratamento dado a essas questões: não mais se limitam a citar que a pesquisa se constrói segundo dada abordagem; agora buscam compreender, fundamentar e explicitar aspectos inerentes à pesquisa com referenciais como Coutinho (2011) e González Rey (2005).

Características da pesquisa qualitativa em consonância com a proposta de abordagem investigativa e o método materialista histórico dialético vão sendo evidenciadas pelos pós-graduandos. Trabalhos mais elaborados sobre a abordagem qualitativa no *corpus* em análise expandem e aprofundam atributos como estes: investigar sujeitos historicamente situados; ler a realidade em seu processo de significação individual e coletiva; privilegiar a participação dialógica entre pesquisador e sujeitos do estudo; construir o conhecimento com base no contexto e na interdependência com a produção historicamente acumulada; coletar dados diretamente da fonte de forma minuciosa, sem desconsiderar sua dimensão histórica; assumir a natureza descritiva, interpretativa e processual da pesquisa qualitativa, assim explicitadas:

O trato do conhecimento, neste contexto de interdependência e na forma de produção historicamente acumulada, consiste em um dos meios possíveis para a leitura da realidade em seu processo de significação e assimilação individual e coletiva. Neste sentido, esta investigação fundamentou-se tendo como parâmetro as orientações e pressupostos da pesquisa qualitativa (2008, p. 29, 3º§). (REDECENTRO, 2012c)

A escolha dessa abordagem considera, também, a coleta direta de dados da fonte, sem desconsiderar o contexto histórico em que foram geradas para garantir a valorização dos sentido-significados expressos nas formações discursivas dos entrevistados [...] a questão processual facilita os caminhos da análise de dados que se limitam aos resultados obtidos, e mais ainda, à participação dialógica entre o entrevistador e informantes (2008, p. 29, 4º§). (REDECENTRO, 2012c).

A clarificação sobre os sentidos de uma abordagem qualitativa chega à defesa de que a inclusão de números numa pesquisa nem sempre pressupõe que esta seja quantitativa. Mesmo com a quantificação de documentos avaliados, as justificativas pró-natureza qualitativa prevalecem num movimento dialético que permeia o objeto de estudo: por si, a técnica não se justifica — como se lê nos fragmentos a seguir.

Assim, os dados levantados surgiram da reunião de documentos avaliados como importantes, não por conta de sua quantificação, mas porque estão a requerer uma análise de natureza qualitativa, empreendida a partir do entendimento de que há todo um movimento dialético que perpassa o objeto de estudo que não pode ser desconsiderado (2006, p. 17, 1º§). (REDECENTRO, 2012a).

Reconhecemos que o tratamento quantitativo e o uso de instrumentos objetivos baseados em escala de atitudes, a um exame mais superficial e rápido — como o formulário eletrônico — possam parecer uma conduta de método misto quali-quantitativo. A essa percepção, convém repetir a advertência de Gamboa (2002) de que as técnicas não se explicam por si mesmas (2012, p. 133, 1º§). (REDECENTRO, 2012g).

Outro aspecto se destaca: a pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa nomeada, às vezes, como “quali-quantitativa”. Mesmo que seja pouca expressiva, existe a tentativa de estabelecer conexões entre a dimensão quantitativa e a qualitativa para compreender certos objetos de pesquisa em seu contexto objetivo e subjetivo. É uma abordagem empregada pelo ponto de vista do Materialismo Histórico Dialético e da Fenomenologia, como sugere este fragmento:

Optamos por adotar uma perspectiva quanti-qualitativa, entendendo, como afirmam Laville e Dione, que as “perspectivas quantitativas e qualitativas não se opõem e podem até parecer complementares, cada uma ajudando, à sua maneira, o pesquisador a cumprir sua tarefa, que é a de extrair as significações essenciais da mensagem” (2009, p. 23, 1º §). (REDECENTRO, 2012e).

Mesmo à luz de autores como Laville e Dione (1999) e Gamboa (2007), que defendem a síntese dialética entre quantidade e qualidade

para abordar a construção do objeto cognoscível, os pós-graduandos cujas obras foram selecionadas apresentaram dificuldades na construção de um movimento dialético entre explicação e interpretação desses dados, muitas vezes evidenciadas na justaposição. Problemas como esse se impõem a pesquisadores iniciantes que optam por esse tipo de prática investigativa, o qual requer conhecimentos teóricos sólidos, habilidades e práticas de escrita, bem como maturidade intelectual. Impõem-se porque há validação das tentativas ingênuas de articular tais abordagens. É compreensível que os pós-graduandos principiantes incorram em equívocos, mas é preocupante que os equívocos não sejam suprimidos antes da publicação do trabalho por quem os orienta e por quem os valida. É necessário atentar mais a essa problemática para tentar solucioná-la.

Uma das teses analisadas permite tanto inferir que a autora se dedicou à construção teórico-metodológica da pesquisa quanto ver que sua análise superou muito da dicotomia entre a abordagem qualitativa e a quantitativa, porque não perdeu as formas nem a ênfase nas especificidades de cada uma. Eis como defende sua opção: “os dois sistemas, mesmo sendo diferentes em suas formas e ênfases, não se excluem. Na realidade, o emprego conjunto deles possui alguns benefícios que tornam uma pesquisa mais consistente (2011, p. 58, 3º§)” (REDECENTRO, 2012f).

Em um exemplo de pesquisa com abordagem qualitativa e quantitativa na perspectiva da Fenomenologia, o pós-graduando assume a prática descritiva e interpretativa como característica essencial e explora um contexto em que a subjetividade é parte do processo sobre o qual ele pondera. No trabalho, os dados quantitativos representam a busca por lógica, coerência e consistência na interpretação da totalidade de um fenômeno. Entre suas construções teóricas, esse pesquisador apresenta

a abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2003, p. 79), “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo



objetivo e a subjetividade do sujeito”. Nesse sentido, o conhecimento não se restringe a uma mera interpretação de dados isolados, estáticos, conectados por uma análise de cunho puramente descritivo ou explicativo (2009, p.105, 1º§). (REDECENTRO, 2012d).

Noutro caso, mesmo transitando entre dados qualitativos e quantitativos, o pós-graduando procura defender a consistência de seus dados de um modo que revela uma postura positivista de construção do conhecimento:

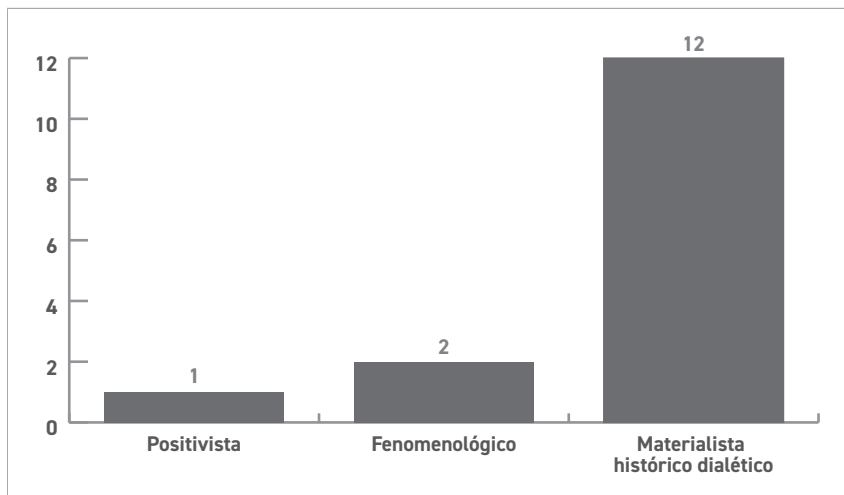
O diagnóstico foi executado por meio de sondagem, levando-se em conta duas razões fundamentais: por ser um processo sistemático de coleta de dados por intermédio de uma amostra, rigorosamente constituída, da população, e, também, por fornecer uma informação válida e confiável sobre as necessidades ou práticas de uma comunidade, o que exigiu um rigor na determinação da amostra e na elaboração dos instrumentos de coleta (2006, p.36, 1º§). (REDECENTRO, 2012h).

Os problemas da falta de explicitação e fundamentação da abordagem vinculada à opção do método levam pós-graduandos a cometer inconsistências metodológicas. Ainda assim, os resultados apreendidos nesta análise apontam que dificuldades teórico-práticas nas escolhas metodológicas não os impedem de buscar dominar cada vez mais a metodologia na construção do conhecimento.

*Método.* Na amostra, o método está explícito em apenas oito trabalhos. Nos outros sete, ainda assim, podem ser identificados, em conformidade com os indicadores da “ficha de análise” da Redecentro, vínculos com o Materialismo Histórico Dialético, com a Fenomenologia ou com o Positivismo. Trata-se de uma inversão quantitativa em relação aos dados do período 2006–2009, derivados de sessenta estudos sobre o professor e apresentados em reunião técnica em Uberaba, em 2014: nesse *corpus*, em que há um número de teses quase equivalente ao de dissertações, evidencia-se a atenção dos pós-graduandos com questões metodológicas.

GRÁFICO 9

## Método



Como se vê no Gráfico 9, o método com maior índice de apropriação está representado pelo materialista histórico dialético. Em doze estudos, existem fragmentos, ora explicitados pelos autores, ora identificados pelos leitores, que asseguram fidedignidade a esse método. Seus indicadores estão representados nesta ordem: 1) aborda o objeto na perspectiva histórica segundo suas origens; 2) busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo; 3) trabalha com os sujeitos típicos a ser pesquisados: sujeitos situados histórica e socialmente; 4) num movimento dialético, explicita os nexos que possibilitam compreender seu objeto como concretamente pensado; 5) utiliza categorias marxistas para análise, como trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura e superestrutura; 6) articula teoria e prática e denominar a relação como práxis; 7) mostra os dados, evidenciando seus nexos internos e suas contradições com a totalidade, além de apresentar o método de investigação e o de exposição. Os indicadores 2 e 4 estão em 11 estudos — 92% dos trabalhos com o método em causa; o 1 e o 7 incidem em dez trabalhos — 83%; o 3 e o 5 têm frequência em nove estudos — 75%; por fim, o indicador 6 está presente em oito trabalhos — 66%.

Na amostra em análise, apenas um trabalho não se utilizou de referenciais do método Histórico Dialético. Os demais, contudo, não apresentam reincidência de autores e obras. A diversidade é expressiva. Entre os doze analisados, houve repetição recorrente à citação de Karl Marx e István Mészáros em três estudos e a Lev Semenovich Vygotsky em dois. Logo, temos uma explicitação direta do Materialismo Dialético ou da Psicologia Histórico-Cultural. Eis o que disseram pós-graduandos ao assumirem o método:

Assim, com base no materialismo dialético, a investigação foi desenvolvida sem perder de vista que o real é uma totalidade intrinsecamente contraditória, síntese de múltiplas determinações, e que as relações entre o geral e o particular desenvolvem-se em processo de interação recíproca (2008, p. 19, 4º§). (REDECENTRO, 2012b).

E a atividade considerada humana por excelência, de acordo com os pressupostos advindos da teoria marxista, é o trabalho, sendo o seu processo transformador de forma dialética do objeto e, ao mesmo tempo, do trabalhador e das condições trabalhistas deste. Dessa forma, trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu ofício (2011, p. 52, 3º§). (REDECENTRO, 2012f).

O pesquisador propõe apreender a realidade contraditória, explorar a relação entre o todo e o particular, pela concepção de mundo, sociedade e sujeito e pelo processo dialético de construção do conhecimento e transformação via *práxis*. Em outros casos, a escolha do método é explicitada pela participação do pós-graduando em grupos de pesquisa embasada no método Histórico Dialético, bem como pela fundamentação teórico-metodológica na psicologia histórico-cultural assim justificada:

destaque no cenário científico [...]. Tal fenômeno aconteceu, inicialmente, no campo educacional como resposta às concepções anteriormente aceitas que cindiam o sujeito e seu contexto social, por ressaltarem ora um polo, ora outro. Essa cisão é questionada por Vygotsky que defende a necessidade de que seja realizada uma leitura dialética e de mútua constituição entre sujeito e sociedade (2011, p. 52, 1º §). (REDECENTRO, 2012f).

Mesmo identificando muitas ocorrências de explicitação e fundamentação relativas ao método Histórico Dialético, ainda é possível constatar, no processo de análise dos dados, um distanciamento entre o anunciado e o desenvolvido de fato como método da pesquisa no todo, na construção das dissertações e teses. O método fenomenológico foi observado em dois trabalhos: num estudo, mostra-se por menção literal; noutro, revela-se no decurso do texto. Ambos têm fragmentos destacados em todos os sete indicadores da ficha: 1) orienta o olhar para o fenômeno; 2) enfatiza a descrição densa e exaustiva do fenômeno e seus sentidos; 3) busca compreender e interpretar a experiência vivida; 4) direciona a investigação para compreender e desvelar o fenômeno; 5) assume o eu e suas experiências subjetivas como coisas em si, como parte do mundo; 6) compromete-se com as questões emergentes formuladas no processo investigativo; 7) utiliza conceitos como redução fenomenológica, redução eidética, hermenêutica, intencionalidade, “sentido de”, intersubjetividade.

O autor que explicita a escolha do método fenomenológico se dedica à sua fundamentação — com referência especial a Martins e Bicudo (2006) — e à coerência no desenvolvimento da pesquisa, como se observa neste excerto:

Este capítulo objetiva definir e caracterizar alguns aspectos fundamentais da Fenomenologia como método de investigação qualitativo na área de Educação. Inicialmente, apresenta algumas ideias básicas da Fenomenologia para, posteriormente, tratá-la como alternativa metodológica de investigação. Buscou-se também, neste capítulo, apresentar os colaboradores da pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos para análise dos dados (2009, p. 91, § 1º). (REDECENTRO, 2012d).

Uma pós-graduanda desenvolveu sua dissertação na perspectiva das pesquisas ditas do cotidiano, mas a falta de uma escolha do método acabou por evidenciar uma fragilidade metodológica. O mesmo ocorre na única pesquisa identificada como positivista — atributo que parece resultar mais da dificuldade do autor na prática da pesquisa do que propriamente de sua concepção de construção do conhecimento,

o que se mostra na apresentação da origem de sua pesquisa e seu referencial teórico:

esta proposta de investigação é um desdobramento das atividades desenvolvidas no Gepedi, a qual se articula ao debate nacional e internacional no campo da pesquisa em Educação sobre os sujeitos do processo educativo, seus saberes, suas práticas, os processos formativos, articulados às questões referentes ao desenvolvimento profissional dos professores. Pressupõe-se que o interesse e o compromisso com a investigação, referente ao desenvolvimento profissional de professores, seus saberes e suas práticas poderão contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio (2013, p. 15, 3º§). (REDECENTRO, 2012h).

Contudo, a leitura da “Ficha de análise n.13” explicita que a dificuldade em desenvolver uma pesquisa “levou o autor a ficar no nível da pesquisa exploratória e de diagnóstico e por isso não conseguiu ultrapassar uma pesquisa que acaba por se caracterizar como positivista, mesmo seus referenciais sendo sobre formação e prática docente do método histórico dialético” (REDECENTRO, 2012h). Isso se evidencia no “modo como coletou os dados, construiu as categorias e apresentou os resultados de forma descritiva e quantitativamente sem uma análise qualitativa” (REDECENTRO, 2012h).

Embora a amostra aqui analisada aponte avanços, já que os pós-graduandos têm procurado explicitar suas escolhas em relação ao método e fundamentá-las, os trabalhos ainda apresentam lacunas no processo de análise dos dados. Diante disso, cabe frisar que a fundamentação teórico-metodológica sólida se faz necessária à qualidade da produção acadêmica.

*Tipos de pesquisa e procedimentos.* Os dados evidenciam a apropriação de mais de um tipo de pesquisa e de procedimento em cada estudo, o que pode ser considerado um aspecto habitual. Os tipos de pesquisa mais recorrentes são o estudo de caso, em seis trabalhos, e o documental, em cinco (Gráfico 10). Os procedimentos mais frequentes são: a entrevista semiestruturada, em nove estudos; o questionário, em oito; a análise documental, em sete, e a observação, presente em três trabalhos (Gráfico 11).

GRÁFICO 10

## Tipos de Pesquisa

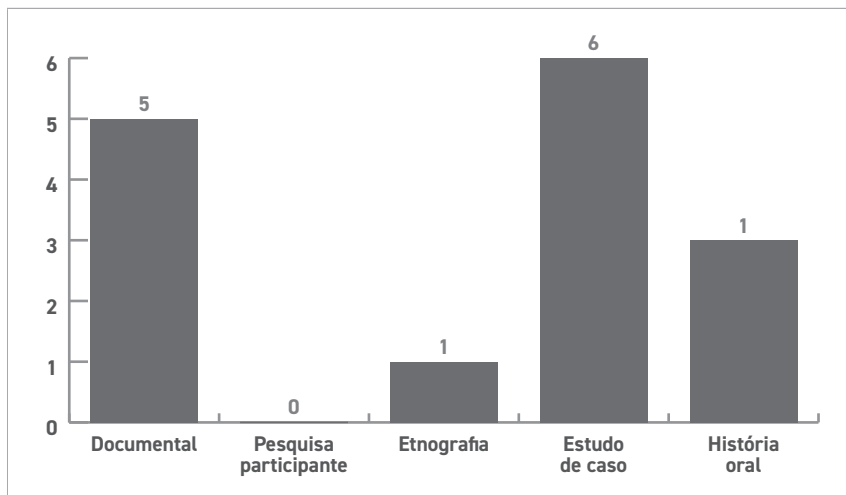
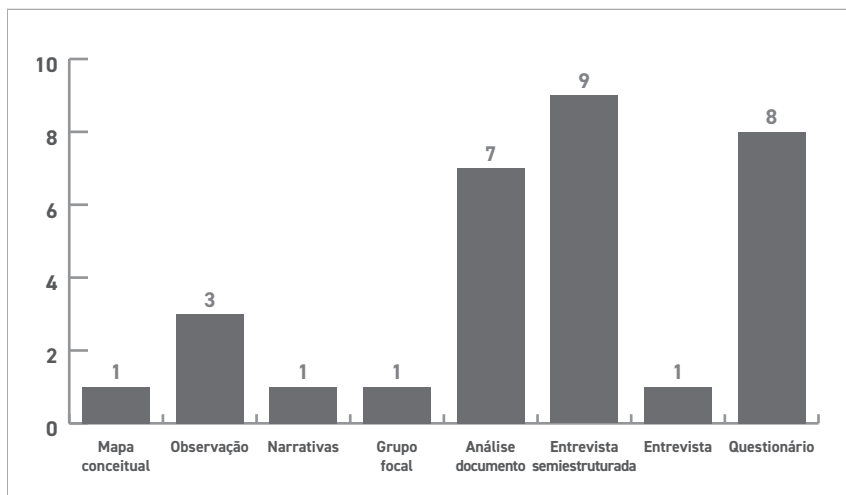


GRÁFICO 11

## Procedimentos

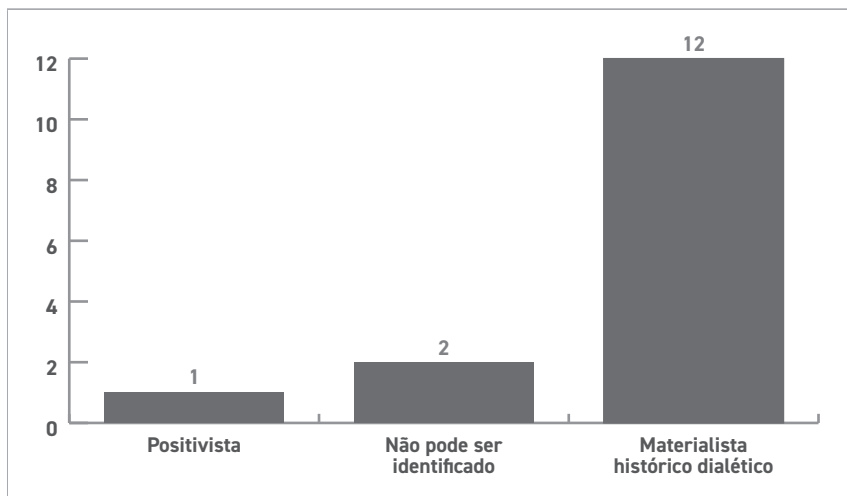


*Ideário pedagógico.* No período em análise (1999–2005), a Redecentro trabalhou com a coleta de dados de concepção de educação e professor nas dissertações e teses com análises e publicações (SOUZA; GUIMARÃES, 2014).

De 2006 a 2014, ampliou a abrangência da pesquisa para escola e ensino-aprendizagem, com base em indicadores que, nos ideários pedagógicos, alinham-se à perspectiva dos métodos: Histórico Dialético, fenomenológico e positivista. Uma análise aprofundada do ideário presente em toda a produção do PPGED/UFU sobre professor do quadriênio 2006–2009 foi publicada em revista por Naves, Silva e Santos (2015) e em anais de congresso por Naves e Teixeira (2010). No mapeamento da amostra em análise neste artigo, como descrito anteriormente, dos quinze estudos — 10% da produção acadêmica sobre o professor entre 1999 e 2014 —, doze seguem o Materialismo Histórico Dialético, dois aplicam a Fenomenologia e somente um não pôde ter seu método identificado.

GRÁFICO 12

Ideário pedagógico



No último caso, não foi possível identificar o ideário por causa da dissonância entre o método investigativo evidenciado de maneira positivista e o referencial teórico de concepção de educação, escola, professor e ensino-aprendizagem segundo o método Histórico Dialético, cuja apresentação está obscura no discurso da dissertação, como se observa na *Ficha de análise n. 13* (REDECENTRO, 2012h). Foram constatados os ideários

coerentes com o método investigativo explicitado ou identificado e confirmado por meio dos fragmentos extraídos das dissertações e teses e documentados nas “fichas de análise”.

Na amostra de 1999–2014, assim como na análise referente a todos os trabalhos do período de 2006 a 2009, observou-se que Paulo Freire aparece na liderança no ideário do método Histórico Dialético: de doze trabalhos, está presente em cinco. Em segundo lugar, vem Karl Marx, citado em quatro trabalhos. Em terceiro, vêm os autores István Mészáros, Gaudêncio Frigotto, Henry Giroux e Fernando González Rey, citados em três estudos.

O fato de Freire ter sido o mais citado, sobretudo a obra *Pedagogia da autonomia* (1996), motivou o retorno às dissertações e teses para identificar suas ideias e falas. Para nossa surpresa, suas convicções são apontadas sem citações e sem diálogo com ideias ou dados em análise. Marx, segundo autor mais citado nessa amostra, foi pouco citado nas análises feitas na totalidade de 2006–2009. Vemos aí outro direcionamento. Ainda assim, torna-se congruente com uma mostra em que os autores explicitam a escolha do método em oito estudos, entre doze — o que lemos como aperfeiçoamento das produções, cujo conhecimento está sendo construído com mais fundamentação e coerência teórico-metodológica.

*Resultados, articulação com o problema e objetivos, posicionamento do pós-graduando.* Cem por cento dos pós-graduandos se posicionaram em suas considerações finais e a quase totalidade procurou apresentar os resultados articulando-os com o problema e objetivos. Esse dado, contudo, mascara as dimensões qualitativas das considerações finais.

## Considerações finais

A compreensão sistemática e contextual da produção acadêmica que tem o professor como objeto de estudo se projeta como ação fundamental para discutir a criação de indicadores úteis à geração de diretrizes para melhorar a qualidade produtiva de teses e dissertações, isto é,



para repercutir nas ações que respondem pela produção de conhecimentos na pós-graduação stricto sensu.

Melhorar a qualidade supõe mudanças: no modo de orientadores e orientandos avaliarem o delineamento de seus projetos investigativos e discutirem as coerências epistemológicas e teórico-metodológicas necessárias à produção de conhecimentos significativos para mudar atitudes científicas; na estrutura de apoio ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação (diretorias, coordenações e secretarias), das faculdades/institutos de educação e das pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação, as quais precisam pensar em conjunto sobre a forma mais adequada de lidar com dados de sua produção acadêmica; enfim, no SNPG, ao receber, tratar, avaliar e disponibilizar resultados do trabalho de pessoas ligadas aos programas de pós-graduação.

Tais mudanças parecem ser plausíveis e viáveis. Do contrário, não haveria, como foi visto, pós-graduandos preocupados em fundamentar e articular conceitualmente suas concepções e escolhas metodológicas, por exemplo. Se essa preocupação possibilita identificar um ideário mais coerente e fundamentado teoricamente, também demonstra o amadurecimento de orientadores e orientandos, no qual o doutoramento parece ser o ápice de consolidação desse processo. Por isso, pensamos que, se forem articuladas sistematicamente, as maneiras de proceder na pesquisa e na elaboração de teses e dissertações podem auxiliar diretamente a promoção de uma educação mais bem qualificada e mais eficiente em prol da formação de pessoas sintonizadas com a sociedade em que vivemos: do conhecimento, das tecnologias da comunicação e da informação em todos os setores.

## Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). *Ficha de avaliação, Educação, UFU – 2010*. Brasília: Capes, 2010.

- \_\_\_\_\_. *Ficha de avaliação, Educação, UFU – 2013*. Brasília: Capes, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Memórias da pós-graduação, Educação, UFU – 1999*. Brasília: Capes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Memórias da pós-graduação, Educação, UFU – 2005*. Brasília: Capes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Memórias da pós-graduação, Educação, UFU – 2007*. Brasília: Capes, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Memórias da pós-graduação, Educação, UFU – 2012*. Brasília: Capes, 2012.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003.
- COUTINHO, Clara Pereira. *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina, 2011.
- GAMBOA, Silvío S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução de Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- MANACORDA, Mario Aligheiro. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1977.
- MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. *Estudos sobre existencialismo, Fenomenologia e educação*. São Paulo: Centauro, 2006.
- NAVES, Marisa L.P. Pesquisas sobre o professor desenvolvidas no PPGED/UFU (1999–2005): concepções e métodos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15., Belo Horizonte, 2010. *Anais Endipe...* Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- NAVES, Marisa L.P.; SILVA, Elsiene C.; SANTOS, Antônio N.F. Professor, ensino e aprendizagem no ideário materialista histórico dialético. *Profissão Docente*, Uniube, v. 15, n. 33, p. 78–90, 2015.
- NAVES, Marisa L.P.; TEIXEIRA, Geovana F.M. A produção acadêmica sobre o professor na Região Centro-Oeste: concepções de educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15., Belo Horizonte, 2010. *Anais Endipe...* Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- REDECENTRO (Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste). Ficha de análise. In: SEMINÁRIO DA PESQUISA, 20.; REDECENTRO, 2., 2012, Campo Grande. [*Trabalhos apresentados*]. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

\_\_\_\_\_. *Ficha de análise n. 3*. Uberlândia: PPGED/UFU, 2012a.

\_\_\_\_\_. *Ficha de análise n. 5*. Uberlândia: PPGED/UFU, 2012b.

\_\_\_\_\_. *Ficha de análise n. 6*. Uberlândia: PPGED/UFU, 2012c.

\_\_\_\_\_. *Ficha de análise n. 7*. Uberlândia: PPGED/UFU, 2012d.

\_\_\_\_\_. *Ficha de análise n. 8*. Uberlândia: PPGED/UFU, 2012e.

\_\_\_\_\_. *Ficha de análise n. 10*. Uberlândia: PPGED/UFU, 2012f.

\_\_\_\_\_. *Ficha de análise n. 11*. Uberlândia: PPGED/UFU, 2012g.

\_\_\_\_\_. *Ficha de análise n. 13*. Uberlândia: PPGED/UFU, 2012h.

SAMPIERI, Roberto H.; CALLADO, Carlos R.; LUCIO, María del Pilar B. *Metodología de pesquisa*. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 374–96.

SOUZA, Ruth Catarina C. R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. *Pesquisas sobre professores: métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. 2.ed. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2014.

SZYMANSKI, Heloisa. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

UFU (Universidade Federal de Uberlândia). *Repositório institucional – Faculdade de Educação*. Disponível em: <<http://repositorio.ufu.br/handle/1234>>. Acesso em: 1º set. 2016.



## PESQUISAS SOBRE PROFESSORES(AS): A PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMS (1999-2014)

---

SOLANGE MARTINS DE OLIVEIRA MAGALHÃES

ALDA MARIA DO NASCIMENTO OSÓRIO

RUTH CATARINA CERQUEIRA RIBEIRO DE SOUZA

a realidade social “desafia todo o tempo o pensamento, como algo conhecido e incógnito, transparente e opaco. Estava no passado e está no presente, mesmo e diferente” (IANNI, 1990, p.98).

Como assinala Ianni (1990), a realidade social, como resultado do mundo capitalista, tem imposto complexos desafios à investigação científica, quer seja no sentido teórico-metodológico, o que envolve assumir, sob determinada lógica, um referencial teórico, uma composição do desenho metodológico e os objetivos formulados até a análise das informações coletadas; quer seja no sentido da defesa de um caráter político-ideológico, que expressa a posição do pesquisador e diz a quem o conhecimento está servindo. O posicionamento epistemometodológico (TELLO, 2013) dos investigadores pode ajudar a esclarecer suas opções ante a realidade social: se afirma o esforço neoliberal para manutenção do status quo ou, ao contrário, se sustenta o movimento contra-hegemônico, calcado na luta por transformações da lógica do neoliberalismo e de suas políticas sociais, com o objetivo de gerar enfrentamentos e intervenções no contexto pesquisado.

No caso desse movimento, tem-se a assunção de uma lógica de resistência, a qual sustenta a pesquisa como processo histórico-social, fundamentado numa perspectiva crítica. Essa perspectiva, fundada no método materialista histórico dialético, destaca a importância da abordagem histórica consistente no desenvolvimento da pesquisa, no que se refere tanto à sistematização e à apresentação das informações coletadas do objeto de estudo quanto à condução das análises.

Pesquisar, na epistemologia da práxis, relaciona-se à permanente reflexão sobre a realidade, no sentido de vê-la com clareza, profundidade e abrangência (SOUZA; MAGALHÃES, 2016). É a busca da visão da totalidade, sempre permeada e constituída por contradições, sustentadas pela indissociabilidade entre a teoria e a realidade, que toma a pesquisa como práxis (FRIGOTTO, 1997). A práxis significa ação refletida e é tomada como critério de verdade. Para que haja a apreensão dos fenômenos estudados, é preciso assumir como ponto de partida os fatos empíricos e reais, num esforço em superar as impressões primeiras, para atingir o âmago, as leis fundamentais do objeto de estudo. Para Marx e Engels (1998), o ponto de chegada envolve trabalho de apropriação, organização e exposição das informações, esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade, para chegar ao concreto pensado.

O concreto pensado envolve a “categoria básica do processo de conscientização que é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos”, isto é, “a prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento” (FRIGOTTO, 1997, p. 82). Conforme Silva (2010), a concepção dessa categoria exige questionar e ultrapassar as manifestações imediatas da realidade, gerando um conhecimento outro, cuja compreensão dos objetos de estudo implica o desvelamento dos fatores condicionantes da realidade material. O concreto pensado, portanto, identifica um determinado conjunto de relações entre sujeito e objeto, parte e todo, histórico e lógico, passado e presente, hegemonia e a contra-hegemonia, na produção de um conhecimento que imprima resistência, dialética e contra-hegemônica, e possa ajudar na construção e na interpretação da realidade social.

Pela reflexão, capaz de gerar o entendimento dos determinantes sociais do fenômeno estudado, o conhecimento produzido acaba influenciando na formação e na transformação dos sujeitos, em seus sentidos ontológico, gnosiológico, epistemológico, ideológico, ético e político, que serão dialeticamente fundantes de um novo processo de elaboração do conhecimento científico, que se associa à qualidade social. Tal processo busca fortalecer o rigor e a relevância dos estudos, cuja validade assume papel essencial na atribuição de uma conotação mais clara para o campo da pesquisa educacional, dizendo da forma como esse campo vai se afirmar como científico. Conforme anuncia Severino (2013), trata-se do processo de pesquisa como práxis: intelectualmente possível, ético e moralmente significativo, político e ideologicamente contra-hegemônico, comprometido com a emancipação dos sujeitos sociais.

Conforme prerrogativas de Souza e Magalhães (2014, 2016), a pesquisa como práxis é referendada no método materialista histórico dialético, se dá na e pela práxis. Para as autoras, se fazem importantes a definição e a assunção do método de pesquisa — medidas que expõem clareza epistemológica e metodológica, além de demonstrarem que a produção do conhecimento não é neutra, por sempre envolver o posicionamento ético-político do pesquisador, a estrutura e a dinâmica do objeto de estudo e seus condicionantes, o que, segundo Netto (2011), no conjunto, acaba mobilizando a crítica, a reflexão, a criatividade, a imaginação e a revisão de conteúdos. Nesse sentido, o método envolve a

compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento. A metodologia, por sua vez, refere-se à organização racional da investigação, a decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de uma determinada perspectiva de pesquisa (SOUZA; MAGALHÃES; SILVEIRA, 2014, p. 242).

Pensando no estatuto epistemológico da pesquisa em Educação, particularmente sobre a temática “professores”, a confirmação de uma perspectiva crítica e emancipadora dos pesquisadores docentes tem exigido crescente interesse pelo estudo da produção do conhecimento.

Isso implica compreender quem produz, o que se produz, como se produz e para quem se produz, sob quais intencionalidades.

Com base nesse entendimento, este artigo apresenta os dados referentes à produção acadêmica sobre professores desenvolvida no PPGE/UFMS, período 1999–2014, como parte da sistematização da pesquisa como práxis. Conforme Freitas (2002), esse movimento mostra que o conhecimento, em seu processo de construção, medeia inter-relações e, assim, caracteriza a pesquisa como processo social, compartilhado em sua historicidade e em sua influência sobre o fazer docente.

A apresentação proposta envolve a organização de ideias e/ou informações preliminares, de acordo com exigência do método materialista histórico dialético. Trata-se do método de exposição, a partir do qual se mostram as informações coletadas para a composição sistemática da totalidade do objeto de estudo. Soma-se a esse movimento a historicidade do PPGedu/UFMS, com o objetivo de dar visibilidade ao poder instituidor de que são dotados os discursos constituídos, entendendo que as dissertações e teses circulam roteiros simbólicos, a ser identificados como prática libertadora ou alienante.

## **O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS: trajetória do campo investigativo**

O PPGedu/UFMS inicia sua trajetória, como campo investigativo, em 1988, a partir de convênio firmado entre a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), para a consolidação do Curso de Mestrado em Educação (CME), com área de concentração em “Educação Brasileira”. De acordo com Oliveira (2006, p. 4):

O convênio com a Unicamp vigorou até o ano de 1991 e, nesse período, o curso estava organizado por Áreas Temáticas, como forma de transição entre a Área de Concentração, que era o modelo implantado pela Unicamp, e as Linhas de Pesquisa, consideradas desejáveis, mas ainda não suficientemente amadurecidas, no conjunto de professores da UFMS. Em 1992 foi realizada sua primeira avaliação,



divulgada pela Capes, referente ao biênio 1989/1990. A organização do curso em Linhas de Pesquisa ocorreu após a divulgação pela Capes, em 1995, do resultado da avaliação relativa ao biênio 1992/1993. À época foram definidas quatro Linhas de Pesquisa: 1) Formação e Prática Profissional; 2) Diversidade Sociocultural e Subjetividade em Educação; 3) Ideias Educacionais e Pedagogias Contemporâneas; 4) Estado e Políticas Públicas em Educação.

Conforme descrito por Fernandes (2008), em 1996, após a aprovação da Lei n.9.394/1996, o Curso de Mestrado foi transformado em Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDu). Essa mudança aponta para os três momentos distintos da trajetória do programa: o *primeiro* momento (1988–1995) foi marcado pelo convênio firmado com a Unicamp e pelo apoio dos professores dessa instituição; o *segundo* momento (1996–2000) foi caracterizado pelo processo de organização interna do curso e suas linhas de pesquisa, numa tentativa de adequar o perfil do curso; o *terceiro* momento destacou-se pela implantação do doutorado em Educação em 2005, processo que pode ser considerado como a consolidação da qualidade acadêmico-científica do PPGEDu.

Assim, no período de 2004 a 2009, o programa contou com cinco linhas de pesquisa: 1) Educação e Trabalho; 2) Ensino de Ciências e Matemática; 3) História, Políticas e Educação; 4) Escola, Cultura e Disciplinas Escolares e 5) Educação, Psicologia e Prática Docente. Essas linhas vinculavam-se aos diferentes grupos de investigação que trabalhavam em diferentes perspectivas teóricas (FERNANDES, 2008).

Atualmente, os objetivos do PPGEDu buscam dar visibilidade às necessidades de formação de quadros para a educação no estado do Mato Grosso do Sul. Entre esses objetivos destacam-se: a) iniciar e consolidar a formação de pesquisadores no setor educacional, de forma que estejam comprometidos com o avanço do conhecimento para o exercício da investigação científica e das demais atividades profissionais; b) estimular a produção científica no campo da Educação por meio de publicações e outras formas de socialização do conhecimento; c) conferir, de acordo com o regime didático e científico do programa, os graus de mestre e doutor em Educação.

No ano de 2005, o PPGedu associou-se a uma pesquisa em rede, que depois passou a denominar-se Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste (Redecentro). Essa associação delimitou diretrizes comuns para as sete instituições participantes, a saber: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Tocantins (UFT) e Universidade de Uberaba (Uniube). As diretrizes da Rede são fundadas no Materialismo Histórico Dialético, o que ajudou o grupo na construção de instrumentos e no desenvolvimento de estudos durante mais de dez anos de trabalho coletivo, cujo principal objetivo é analisar a produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste.

No que se refere à produção do PPGedu/UFMS, de 1999 a 2014 foram defendidas 286 dissertações e 62 teses, totalizando 344 trabalhos defendidos.

TABELA 1

## Quantidade de produções do PPGedu/UFMS, 1999-2014

Ano	Dissertações	Teses
1999	3	-
2000	1	-
2001	4	-
2002	6	-
2003	22	-
2004	20	-
2005	30	-
2006	34	-
2007	23	-
2008	21	1
2009	22	11
2010	18	11
2011	35	9
2012	10	13
2013	18	9
2014	19	8
Subtotal	286	62
<b>TOTAL</b>		<b>344</b>

Quanto à produção sobre professores, foi identificado um total de noventa trabalhos nesse período. O recorte apresentado neste capítulo corresponde a 10% desse total, que representa quantitativamente o número a ser encaminhado para aprofundamento posterior, cujo foco será a análise histórica e epistemológica da referida produção. Destaca-se, assim, um conjunto de oito estudos, selecionados com base nos seguintes critérios: sempre que possível, serem realizados em anos diferentes, terem diferentes orientadores e pertencerem a diferentes linhas de pesquisas. Observam-se, nesses estudos, estas categorias: tema; problema, questões ou hipótese; objetivos; bases teórica, metodológica e epistemológica; ideário pedagógico; resultados e conclusões.

A categoria *temas* é composta pelos subtemas formação, profissionalização e prática docente. Nos trabalhos analisados, verifica-se uma abordagem temática como apresentada na Tabela 2.

TABELA 2

Temas dos trabalhos sobre professores defendidos no PPGedu/UFMS, 1999-2014

Ano	Sobre professores (10% do total)	Formação (F)	Profissionalização (PRO)	Práticas docentes (PD)	F + PRO	F + PD	PROF + PD	F + PRO + PD
1999	1	-	-	1	-	-	-	-
2000	-	-	-	-	-	-	-	-
2001	-	-	-	-	-	-	-	-
2002	-	-	-	-	-	-	-	-
2003	1	-	-	1	-	-	-	-
2004	1	-	-	-	-	1	-	-
2005	1	-	-	-	-	1	-	-
2006	2	-	-	2	-	-	-	-
2007	2	-	-	-	-	-	2	-
2008	-	-	-	-	-	-	-	-
2009	-	-	-	-	-	-	-	-
2010	-	-	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	-	-	-	-	-
2012	-	-	-	-	-	-	-	-
2013	-	-	-	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>-</b>

Fonte: Redecentro.

Tem-se, conforme essa tabela: a) formação (F) com nenhum trabalho; b) profissionalização (PRO) também com nenhum e c) prática docente (PD) com dois. Em subtemas associados, há: a) formação/profissionalização (F+PRO) com um trabalho; b) formação/prática docente (F+PD) com dois; c) profissionalização/prática docente (PRO+PD) com um e d) formação/profissionalização/prática docente (F+PRO+PD) com nenhum. Identificou-se, portanto, uma tendência à articulação entre os temas, a qual parece se consolidar no final da década. Interpreta-se esse movimento como resultado da gradativa compreensão dos pesquisadores quanto à necessidade de enfrentar o imbricamento entre os três subtemas, na medida em que representam instâncias indissociáveis. Pensar a pesquisa como práxis requer, nesse sentido, a visão da totalidade para a apreensão do objeto de estudo: no caso, “professores”.

Observa-se, com relação à categoria *problema*, que, em dois dos trabalhos, a construção dessa categoria foi adequada (AD), mas, em seis, foi inadequada (IN) ou não houve a apresentação clara do problema de investigação (Tabela 3). A adequação implica, dessa forma, a formulação de uma questão-síntese, em conformidade com o método assumido. Compartilha-se o entendimento de Gamboa (2013), para quem uma pesquisa só se realiza a partir de uma pergunta a ser respondida. Essa questão-síntese pode requerer desdobramentos em questões específicas, que se articulam no esclarecimento do problema proposto.

TABELA 3

**Problemas, questões, objetivos construídos nos trabalhos defendidos no PPGEduc/UFMS, 1999-2014**

Ano	Número de trabalhos	Construção do problema (questão-síntese)	Construção das questões	Construção dos objetivos
1999	1	Adequada	Adequada	Adequada
2000	-	-	-	-
2001	-	-	-	-
2002	-	-	-	-
2003	1	Inadequada	Inadequada	Inadequada
2004	1	Inadequada	Adequada	Adequada

(continua)

TABELA 3

Problemas, questões, objetivos construídos nos trabalhos defendidos no PPGedu/UFMS, 1999–2014

Ano	Número de trabalhos	Construção do problema (questão-síntese)	Construção das questões	Construção dos objetivos
2005	1	AD	AD	AD
2006	2	IN IN	AD IN	AD IN
2007	1	IN	AD	AD
2008	–	–	–	–
2009	1	IN	AD	AD
2010	–	–	–	–
2011	–	–	–	–
2012	–	–	–	–
2013	–	–	–	–
2014	–	–	–	–
Total	8	Adequada (2) Inadequada (6)	Adequada (5) Inadequada (3)	Adequada (5) Inadequada (3)

(conclusão)

Fonte: Redecentro.

Ainda na Tabela 3, tem-se a categoria *questões*: dois trabalhos realizaram a problematização de seu objeto de estudo de forma adequada (AD) e quatro deles o fizeram de forma inadequada (IN), o que indica, conforme Gamboa (2013), a necessidade de rever a construção do problema da pesquisa. Observa-se que, mesmo sem problematizar seu objeto de estudo, os pesquisadores podem propor questões de forma apropriada, como é o caso de seis estudos.

A respeito da categoria *objetivos*, também apresentada na Tabela 3, cinco estudo estão adequados e dois não estão. A Redecentro entende que os objetivos devem ser claramente explicitados, pois sua ausência compromete não só o desenvolvimento da investigação como o seu resultado final.

Quanto à categoria *abordagem da pesquisa*, destaca-se que a totalidade dos estudos utilizaram a abordagem qualitativa, associando-a a três *tipos de pesquisas*: estudo de caso em seis trabalhos, pesquisa histórica em uma e pesquisa-ação em um.

No que se refere à categoria *método*, temos: três estudos pautaram-se pelo Materialismo Histórico Dialético, dois pela Fenomenologia e três em outras perspectivas metodicas, não analisadas pelo instrumento da Redecentro, fundamentadas em Foucault e Bourdieu.

TABELA 4

Tipos de método de pesquisa nos trabalhos defendidos no PPGEdu/UFMS, 1999-2014

Ano	Número de trabalhos	Tipos de Métodos	Análise
1999	1	Fenomenologia	Explicitado
2000	-	-	-
2001	-	-	-
2002	-	-	-
2003	1	Fenomenologia	Explicitado
2004	1	Outro método (Foucault)	Não pôde ser identificado
2005	1	Materialismo Histórico Dialético	Explicitado
2006	1	Materialismo Histórico Dialético	Explicitado
2007	2	Outro método (Bourdieu)	Não pôde ser identificado
2008	-	-	-
2009	1	Materialismo Histórico Dialético	Pôde ser identificado
2010	-	-	-
2011	-	-	-
2012	-	-	-
2013	-	-	-
2014	-	-	-
Total	8	-	-

Fonte: Redecentro.

Em relação à categoria *ideário pedagógico*, foi possível identificar: três trabalhos com base crítica; dois fundamentados na base fenomenológica, considerados acríticos, e três orientados por outras bases epistemológicas, também caracterizados como acríticos.

TABELA 5

Ideário pedagógico construído nos trabalhos defendidos no PPGEdu/UFMS, 1999-2014

Ano	Número de trabalhos	Ideário pedagógico
1999	1	Acrítico, baseado na Fenomenologia
2000	-	-
2001	-	-
2002	-	-
2003	1	Acrítico, baseado na Fenomenologia
2004	1	Acrítico, baseado em outro tipo de método (Foucault)

(continua)

TABELA 5

Ideário pedagógico construído nos trabalhos defendidos no PPGEdU/UFMS, 1999-2014

Ano	Número de trabalhos	Ideário pedagógico
2005	1	Crítico, baseado no Materialismo Histórico Dialético
2006	1	Crítico, baseado no Materialismo Histórico Dialético
2007	2	Acrítico, baseado em outro tipo de método (Bourdieu)
2008	-	-
2009	1	Crítico, baseado no Materialismo Histórico Dialético
2010	-	-
2011	-	-
2012	-	-
2013	-	-
2014	-	-
Total	8	-

(conclusão)

Fonte: Redecentro.

Na apresentação da categoria *resultados*, foi possível identificar nos estudos em análise o que está explicitado na Tabela 6.

TABELA 6

Resultados e posicionamento político construídos nos trabalhos defendidos no PPGEdU/UFMS, 1999-2014

Ano	Número de trabalhos	Perspectiva epistemológica	Resultados conforme a perspectiva epistemológica	Posicionamento político
1999	1	Acrítico, baseado na Fenomenologia	Não retoma questionamentos iniciais nem tenta respondê-los	Acrítico
2000	-	-	-	-
2001	-	-	-	-
2002	-	-	-	-
2003	1	Acrítico, baseado na Fenomenologia	Não retoma questionamentos iniciais nem tenta respondê-los	Acrítico
2004	1	Acrítico, baseado em outro tipo de método (Foucault)	Retoma questionamentos iniciais e tenta respondê-los	Acrítico
2005	1	Crítico, baseado no Materialismo Histórico Dialético	Retoma questionamentos iniciais e tenta respondê-los	Crítico
2006	1	Crítico, baseado no Materialismo Histórico Dialético	Retoma questionamentos iniciais e tenta respondê-los	Crítico

(continua)

TABELA 6

**Resultados e posicionamento político construídos nos trabalhos defendidos no PPGEdu/UFMS, 1999-2014**

Ano	Número de trabalhos	Perspectiva epistemológica	Resultados conforme a perspectiva epistemológica	Posicionamento político
2007	2	Acrítico, baseado em outro tipo de método (Bourdieu)	Retoma questionamentos iniciais e tenta respondê-los	Acrítico
2008	-	-	-	-
2009	1	Crítico, baseado no Materialismo Histórico Dialético	Retoma questionamentos iniciais e tenta respondê-los	Crítico
2010	-	-	-	-
2011	-	-	-	-
2012	-	-	-	-
2013	-	-	-	-
2014	-	-	-	-
Total	8	-	-	-

(conclusão)

Fonte: Redecentro.

Nos resultados de três trabalhos, remete-se aos questionamentos iniciais e tenta-se respondê-los de forma crítica. Isso significa que o pesquisador retoma sua problematização, suas questões e seus objetivos para dialogar com a construção da pesquisa, conforme a base teórica assumida. Outros três estudos recuperaram seus questionamentos, mas os responderam de forma acrítica. Nos dois estudos restantes, não houve a construção adequada dos resultados, ou seja, as questões não foram respondidas. Portanto, entende-se que esses trabalhos figuram como acríticos.

Na sistematização da categoria *posicionamento político-ideológico*, constata-se que, em três estudos, houve posicionamento dos pesquisadores em base crítica e contra-hegemônica, mas que, nos outros cinco, os autores não se posicionaram, o que pressupõe uma suposta neutralidade ou uma postura acrítica.

A última categoria a ser apresentada é o *referencial teórico*. Todos os oito estudos utilizaram-se de referencial coerente com suas escolhas metodológicas. No caso do Materialismo Histórico Dialético, tem-se: González Rey (1997, 2001), Santos Filho e Sánchez Gamboa (1995), Minayo (1994), Frigotto (2008), Freire (1983), Goodman (1989), Vigotsky (1987), Luria (1987), Kramer (2003), Leontiev (1998). No caso da



Fenomenologia, tem-se: Guy Brousseau (2006), Raymond Duval (1999), Husserl (1965), Martins e Bicudo (1989), Martins et al. (1990), Martins (1992), Moura (1989), e ainda outras referências como: Morin, Foucault, Abric, numa nova interface com o campo da pesquisa educacional. Entre os mais utilizados temos: Gimeno Sacristán (1999), Pérez Gómez (2001), Lüdke e André (1986), André (1995), Bourdieu (2000), Nóvoa (1999), Garcia (1998) e Schön (1992).<sup>1</sup> Esses referenciais ajudaram os pesquisadores a apreender o significado e o sentido de seus objetos de estudos, na perspectiva sócio-histórica, com abordagem qualitativa.

---

1 Referências presentes nos trabalhos analisados: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997. – GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *A pesquisa e o tema da subjetividade em educação*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2001. – Santos Filho, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995. – MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. – FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação tecnológica e o ensino médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade*. Rio de Janeiro: UERJ/CNPq, 2008. (Relatório de Pesquisa.). – FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. v. 1. – GOODMAN, Kenneth S. *Lenguaje integral*. Merida/Espanha: Ediciones v, 1989. – VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. – LURIA, Alexander R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. – KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2003. – LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998. – BROUSSEAU, G. *Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino*. São Paulo: Ática, 2006. – DUVAL, Raymond. *Cours PUC*. São Paulo: Février, 1999. Documento datilografado. – HUSSERL, Edmund. *A filosofia como ciência de rigor*. Coimbra: Atlântida, 1965. – MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes: Educ, 1989. – MARTINS, Joel et al. A Fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 24, n. 1, p. 139–47, abr. 1990. – MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiesis*. São Paulo: Cortez, 1992. – MOURA, Carlos Alberto R. *Crítica da razão na fenomenologia*. São Paulo: Edusp, 1989. – GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. – PÉREZ GÓMEZ, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001. – LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. – ANDRÉ, Marli E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. – BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique (précédé de trois études d'ethnologie kabyle)*. Paris: Éditions du Seuil, 2000. – NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto, 1999. – GARCÍA, Jesús-Nicasio. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artmed, 1998. – SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

## Referências

FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola A produção acadêmica sobre políticas e formação de professores no âmbito do programa de pós-graduação em educação da UFMS. *Intermeio*, Campo Grande, v. 14, n. 27, p. 20–27, jan./jun. 2008.

FREITAS, Maria Teresa de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21–39, jul. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana. Ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 31–93.

GAMBOA, Silvio S. *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos, 2013.

IANNI, Octavio. Construção de Categorias. Transcrição de aula dada no Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC/SP, 1º semestre de 1986.

\_\_\_\_\_. A crise de paradigmas na sociologia. RBCS, n. 13, ano 5, jun. 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Sonia Maria B. de. Linha de pesquisa Estado e Políticas Públicas de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS: trajetória e produção científica. *Intermeio*, Campo Grande, v. 13, n. 25, p. 96–113, 2006.

SEVERINO, Antônio J. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 2, n. 1, 2013.

SILVA, Maisa Miralva da. A perspectiva histórico-crítica na pesquisa social. *Boletín Electrónico Surá*, n. 170, sept. 2010.

SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. (Org.). *Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. Os discursos políticos e a produção acadêmica sobre formação: qualidade social ou qualidade mercadológica?

IN: SEMINARIO INTERNACIONAL VALORIZACIÓN DE LA PROFESIÓN Y LA FORMACIÓN DOCENTE: TENDENCIAS Y DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS PARA LA CIUDADANÍA Y LA INCLUSIÓN, 7., 2016, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires, 2016.

SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O.; SILVEIRA, Marly de Jesus. A tradição do Materialismo Histórico Dialético na produção acadêmica sobre professores. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da (Org.). *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014.

TELLO, César. La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990–2012. *Inter-Ação*, v. 38, n. 1, 2013.

UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Pós-graduação. Disponível em: <<https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos>>. Acesso em: 20 dez. 2016.



## O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE PROFESSORES(AS) E SUA FORMAÇÃO NAS DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA DA UFG EM 2009

---

DALVA ETERNA GONÇALVES ROSA

LÍVIAM SANTANA FONTES

JOSÉ FIRMINO DE OLIVEIRA NETO

O objetivo principal deste capítulo é analisar as dissertações defendidas no Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (PPGECM/UFG) no ano de 2009, buscando apreender os diferentes temas e seus desdobramentos, os referenciais teórico-metodológicos e instrumentos de pesquisa utilizados nos trabalhos que pesquisam sobre o professor. Essa pesquisa se vincula à Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) da Região Centro-Oeste (Redecentro), formada por oito programas de pós-graduação em Educação, vinculados às seguintes universidades: UFG,<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU),<sup>2</sup>

---

1 A UFG compõe a Redecentro com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação e com o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

2 Os programas da UFU e da Uniube são considerados da Região Centro-Oeste pela Capes e o programa da UFT participa deste grupo em razão de nossas proximidades históricas (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Universidade de Brasília (UNB), Universidade de Uberaba (Uniube), Universidade Federal de Tocantins (UFT).

Um dos motivos que nos mobilizaram a desenvolver essa investigação foi, em primeiro lugar, a participação de uma das autoras deste capítulo na pesquisa intitulada “O professor no Brasil: estado do conhecimento”, realizada por docentes da Faculdade de Educação da UFG em 1999 e retomada pela Redecentro em 2004. Em segundo lugar, está o fato de as duas pesquisadoras que compartilham a autoria deste texto fazerem parte do grupo de professores que criou o Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática na UFG em 2007 e ministrarem, desde então, uma disciplina obrigatória denominada “A formação do professor de Ciências e Matemática no contexto educacional” e uma disciplina optativa intitulada “Avaliação da Aprendizagem”, além de orientarem, nas linhas de pesquisa “Educação em Ciências e Matemática e Meio Ambiente” e “Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática”, dissertações e teses que discutem a temática “professor”.

Em terceiro lugar, estão a nossa compreensão da suma importância da investigação sobre professores e o nosso desejo de contribuir com estudos que promovam o seu aprofundamento teórico. Diante do aumento da produção de trabalhos a respeito dessa temática, especialmente em programas de pós-graduação, concordamos com Rink e Megid-Neto (2009, p.237) quanto à necessidade de “acompanhar sua trajetória, fazer avaliações críticas, delinear os principais contornos das pesquisas e propor novas possibilidades de estudo”. Associada a todos esses motivos, está nossa identificação com investigações de natureza colaborativa, compartilhada, que envolvem pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento e várias instituições de ensino superior, gerando, a nosso ver, experiências formativas de múltiplas dimensões.

Nesse contexto, para a consolidação das linhas de pesquisa do PPGE-CM/UFG, tornou-se um imperativo a constituição de grupos como espaços formativos de pesquisadores. Assim, foi criado e certificado, em 2014, o grupo de pesquisa sobre o professor e sua formação, que atualmente é composto por doze participantes: dois pesquisadores doutores, três estudantes de doutorado, três de mestrado e quatro professores

mestres egressos. O grupo se reúne de acordo com cronograma definido a cada semestre, com os objetivos de estudar e discutir pesquisa, métodos, tipos de pesquisa, ideário pedagógico, referenciais e de analisar as fichas de leitura das dissertações, objeto desta investigação.

### **Contextualizando o PPGECM/UFG**

O PPGECM/UFG foi concebido em 1999, quando professores das áreas de Química e Física se articularam para a criação de um programa de mestrado que atendesse aos egressos do campo da Educação em Ciências da instituição. Porém, chegou-se à conclusão de que uma proposta proveniente de um grupo com um quadro reduzido de doutores, muitos deles oriundos da área de Exatas, não seria aprovada pela Capes.

No início dos anos 2000, o cenário começa a se modificar. Docentes até então mestres retornam à instituição com o título de doutores e com os anseios renovados. Começa, então, uma articulação maior, envolvendo as áreas de Biologia, Física, Química e, posteriormente, Matemática e Educação para a elaboração de uma proposta de programa de pós-graduação de caráter interdisciplinar, com a oferta de mestrado. Encaminhada em 2006, a proposta foi aprovada nesse mesmo ano pela Capes. Em 2007, teve início, assim, o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática da Região Centro-Oeste. É importante ressaltar que à época, em Goiás, existiam um curso de mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e os cursos de mestrado e doutorado em Educação na Universidade Federal de Goiás (UFG), os quais não possuíam — e não possuem até o atual momento — linhas de pesquisa que atendessem à demanda da área de Ciências e Matemática.

O Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (MECM/UFG), devido a sua natureza interdisciplinar, com a participação de professores de diferentes unidades acadêmicas da UFG, está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da instituição. Sua área de concentração é a qualificação de professores de Ciências e Matemática, composta por duas linhas de pesquisa: “Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática” e “Educação em Ciências, Matemática e Meio Ambiente”. Nesse sentido, suas finalidades são:

- I. Promover a formação de pesquisadores e investigadores que atuem no ensino de Ciências e Matemática;
- II. Criar espaços de reflexão e produção coletivas de projetos inovadores no ensino de Ciências e Matemática que sejam socialmente relevantes;
- III. Criar e consolidar linhas de pesquisa nas áreas de ensino em Ciências e Matemática (UFG, 2015).

Com vistas a cumprir essas finalidades, o MECM/UFG ofereceu disciplinas obrigatórias, optativas, seminário de integração e atividades complementares aos trinta estudantes aprovados no primeiro processo seletivo do programa, possibilitando a professores das redes municipal e estadual de educação, bem como a professores universitários e a recém-egressos de cursos de licenciatura, um processo de formação continuada, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento do campo de Educação em Ciências e Matemática no Centro-Oeste e, por conseguinte, no Brasil.

Sendo assim, as dissertações começaram a ser defendidas em 2009 — que é uma das razões pelas quais o período de 2009–2014 compreende o recorte desta pesquisa. Nesses seis anos, houve um total de 112 dissertações produzidas, conforme se observa na Tabela 1.

TABELA 1

Quantitativo de dissertações defendidas no PPGECM/UFG, 2009–2014

Ano de defesa	Número de dissertações defendidas
2009	25
2010	23
2011	21
2012	13
2013	12
2014	18
Total	112

Fonte: Redecentro.

É importante enfatizar que, mediante o seu desenvolvimento, tanto no aspecto político quanto no que concerne à qualidade formal dos trabalhos defendidos, à articulação com parceiros nacionais e internacionais,



à ampliação do quadro de docentes e a outros fatores internos e externos, o programa avançou, no ano de 2014, do conceito inicial três para o conceito quatro e propôs, em 2015, o curso de doutorado, o qual, uma vez aprovado, iniciou suas atividades em 2016.

## Relevância da análise da produção

Estudos como este se mostram relevantes, sobretudo, para os próprios programas de pós-graduação, por permitirem a crítica ao conhecimento produzido, apontando aspectos tanto positivos quanto negativos, que contribuem para a melhoria da produção acadêmica, pois, como afirmam Souza e Magalhães (2015, p. 92), há a “emergência da reflexão epistemológica sobre a questão da qualidade, na sua relação com os processos desejados para a pesquisa educacional”.

Entendemos a epistemologia como “teoria crítica que estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento” e método como “o conjunto dos caminhos percorridos pelas ciências para a produção de conhecimentos” (PÁDUA, 2004, p. 32). Assim, no plano da pesquisa, epistemologia, métodos e procedimentos estão intimamente vinculados à intencionalidade do pesquisador e ao conjunto de valores, ideologias, concepções e contextos com que ele se relaciona, o que determina seu entendimento sobre o processo de produção do conhecimento. Isso significa dizer, parafraseando Japiassú (1975), que a epistemologia revela como a ciência constrói seus objetos.

Considerando-se que a teoria do conhecimento ou gnosiologia tem por objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento humano, segue-se que a epistemologia tem como objeto o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico. (SAVIANI, 2017, p. 3).

A produção do conhecimento é um processo coletivo, historicamente construído, que se transforma e se ressignifica em virtude da diversidade e da complexidade da experiência humana. Segundo Vygotsky (1991, p. 74), “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la

no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético”. Contudo, não conjecturamos que haja uma perspectiva epistemológica mais relevante, o que a tornaria hegemônica, porquanto defendemos a pluralidade de aportes teórico-metodológicos como condição para a democratização da pesquisa científica e do conhecimento por ela gerado, pois “o campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições” (MINAYO, 2001, p. 10).

Nesse sentido, a pesquisa, atividade humana mediada socialmente, é concebida como uma prática social, política, ética e estética, com vistas à criação de um conhecimento novo, “produzido e apropriado com inventividade e rigor científico, que implica necessariamente a transformação de algo, quer seja nos sujeitos envolvidos direta e indiretamente, quer seja nos objetos de estudo pesquisados” (MOLON, 2008, p. 57). Portanto, o modo como o pesquisador compreende a ciência e se posiciona em relação a ela compreende o ser humano e sua realidade, configura o seu posicionamento ético-político.

Destarte, assumimos o conhecimento como produção humana, provisória, histórica e social, e a ciência como uma construção que medeia a relação do homem com o natureza e com a sociedade. O homem como sujeito situado histórica e socialmente é um ser de práxis, que compreende e pensa criticamente o mundo, espaço de contradição e diversidade política, social e cultural no qual constroi sua história e sua cultura, à medida que se torna consciente da realidade e age para transformá-la.

Assim, compreendemos a educação como um processo de formação humana, de análise do contexto, de reflexão crítica comprometida com a ação sociocultural. Em consonância, defendemos uma formação que perceba que toda produção de conhecimento enfrenta um caráter de precariedade e incompletude, que é próprio do humano, e reconheça que o saber tomado como ferramenta modifica pesquisador e pesquisado, sujeito e objeto, no processo de busca ao desconhecido, possibilitando aos envolvidos ver a realidade com novos olhos, generalizar e unificar fatos dispersos, atribuir novos sentidos.

Nesse contexto, a pesquisa de pesquisas agrega potencial didático indispensável à formação de professores pesquisadores, abrindo possibilidades de diálogo com as perspectivas epistemológicas e teóricas manifestas,

explícita ou implicitamente, nos trabalhos investigados, com o objetivo de entender como o conhecimento vem sendo produzido no campo da Educação em Ciências e Matemática no PPGECM/UFG.

### **Enfoque metodológico**

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa sócio-histórica que considera a relação entre sujeitos em uma perspectiva dialógica e assume a interação como essencial no estudo dos fenômenos humanos. “Ao afirmar a unidade entre singular e coletivo, entre subjetivo e objetivo, entre biológico e histórico, entre cognitivo e afetivo, entre o social e cultural, a abordagem sócio-histórica não elimina as diferenças e as especificidades de cada um” (MOLON, 2008, p. 57).

Na pesquisa qualitativa, as questões de investigação não são estabelecidas com base em uma situação artificial, ou por meio da operacionalização de variáveis, mas são formuladas visando à apreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade, no seu processo de desenvolvimento e em seu acontecer histórico, pois o que se quer impetrar é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Assim, o pesquisador apreende “o singular a partir das enunciações que revelam as múltiplas determinações dos sentidos produzidos” (FREITAS, 2007, p. 14).

Em nossa investigação, buscamos observar o processo de pesquisa desenvolvido nas dissertações fundamentadas nas bases teóricas da abordagem qualitativa, com o intuito de depreender quais são os principais referentes teóricos e metodológicos empregados no conjunto das produções acadêmicas, neste caso, do PPGECM/UFG.

Trata-se de uma análise documental cujo objetivo não é julgar os trabalhos e seus autores, mas entender como e a partir de quais perspectivas epistemológicas se desenvolvem as pesquisas do referido programa. Nesse sentido, a consistência e a coerência são buscadas na epistemologia empregada pelos autores das dissertações, das quais, para tanto, realizamos a leitura integral. De acordo com Tello e Mainardes (2015, p. 173), a identificação

do posicionamento presente nos estudos investigados é um trabalho de alta complexidade para o pesquisador meta-analítico, já que esse posicionamento “necessita ser compreendido no contexto econômico, histórico, político e social no qual a pesquisa se realizou e no qual o pesquisador está inserido”. Nesses termos, “o método é simultaneamente pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VYGOTSKY, 1991, p. 74), pois o que intencionamos é analisar a produção do ano de 2009 sob uma perspectiva histórica, procurando apreender os diferentes temas e seus desdobramentos, os referenciais teórico-metodológicos e os instrumentos de pesquisa utilizados nas dissertações sobre o professor defendidas no PPGECM/UFG.

Para direcionar a leitura das dissertações objeto desse estudo, empregamos um instrumento construído e utilizado pelos integrantes da Redecentro, denominado ficha de análise. É um instrumento que permite a análise dos trabalhos em sua totalidade, possibilitando uma mesma base de investigação, de modo que todos possam compartilhar dos dados coletados. A abordagem teórica comum entre os membros do grupo é a crítica; o trabalho pauta-se pelo método *dialético*, concebendo-se como “pesquisa de pesquisas”, a qual se desenvolve como um trabalho interdisciplinar (SOUZA; MAGALHÃES, 2013). Com base nessas premissas, apresentamos como se deu o processo de escolha e análise das dissertações, bem como elucidamos suas características metodológicas.

### **Levantamento das pesquisas sobre professores(as) nas dissertações defendidas em 2009–2014**

A pergunta a ser respondida por esta pesquisa é: quais são os temas, os problemas e questões de pesquisa, os objetivos, a abordagem, os métodos, os tipos de pesquisa e os procedimentos utilizados pelos mestrandos em Educação em Ciências e Matemática na produção das dissertações defendidas em 2009–2014? Coerentemente com essa indagação, foi realizada a busca total das produções, que estão disponíveis no banco de dados do PPGECM/UFG. Em seguida, foram selecionadas as dissertações que tinham como tema “professores”. O indicador dessa seleção foi o

título e as palavras-chave utilizadas pelos autores, que, a nosso ver, são os recursos mais legítimos para identificar seus estudos.

Desse modo, foram consideradas estas palavras-chave: “professor”, “concepção de professores”, “visões de professores”, “representação do professor”, “práticas pedagógicas de professores” “formação de professores”, “professores formadores”, “formação docente”, “formação inicial”, “formação continuada”, “prática docente”, “trabalho docente”. Na ausência de palavras-chave, esses termos foram buscados no título do trabalho. Obtivemos, assim, 48 dissertações, das quais três, a despeito de apresentarem no título os termos “professor” e “formação”, não estavam relacionadas com a formação de professores, então foram descartadas da seleção para análise. Atenderam, portanto, aos critérios de busca 45 trabalhos, conforme disposto na Tabela 2.

TABELA 2

Quantitativo de dissertações selecionadas para análise, 2009–2014

Ano de Defesa	Número de Dissertações Selecionadas para Análise
2009	11
2010	6
2011	11
2012	6
2013	5
2014	6
Total	45

Fonte: Redecentro.

Ao observar as tabelas 1 e 2, é possível perceber que 2011 registrou o maior número de dissertações sobre professores, com 11 trabalhos do total de 21 desse ano, o que representa 52%. O menor número de defesas sobre esse tema foi observado em 2010, com 26% das produções desse ano.

Em 2009, foram defendidas onze dissertações sobre a temática investigada, as quais, em sua totalidade, foram analisadas pelo grupo de pesquisa. A escolha do objeto de análise foi feita pelo leitor, de acordo com seu interesse e sua aproximação com o assunto abordado. No processo de investigação, foi utilizada a “ficha de análise” elaborada pelos pesquisadores da Redecentro, que consta em Souza e Magalhães (2014).

Cada leitor preencheu uma ficha para o trabalho escolhido e a apresentou ao grupo de estudos, para discussões e alterações, quando necessárias. O Quadro 1 identifica as dissertações selecionadas para análise, com seus respectivos títulos e palavras-chave.

#### QUADRO 1

##### Dissertações do PPGE/CM/UFG de 2009 selecionadas para análise

Dissertações	Título	Palavras-chave
D1	Os professores de Ciências e Matemática em Goiás (1991 a 2006): demandas e dilemas	Educação. Professores de Ciências. LDB. Demandas e dilemas.
D2	A visão dos professores de ciências do Ciclo II sobre o Sistema de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da Rede Municipal de Educação de Goiânia	Ciclos de formação. Ensino de Ciências. Políticas públicas. Professores de Ciências.
D3	Discussão curricular a partir do tema energia numa perspectiva de intervenção na formação continuada de professores	Formação continuada de professores. Pesquisa participante. Discussão curricular.
D4	Desvendando as práticas avaliativas de professores de matemática em turmas do 1º ano do ensino médio da cidade de Goiânia	Avaliação. Ensino e Aprendizagem. Educação Matemática.
D5	O lúdico e a educação ambiental na formação de professores: diálogos possíveis	Lúdico. Educação ambiental. Formação de professor.
D6	A visão de ciência de professores de Física do ensino médio de Goiânia e sua relação com os livros didáticos	Natureza da ciência. Visão de ciência. Livro didático.
D7	O Planetário: espaço educativo não formal qualificando professores na segunda fase do ensino fundamental para o ensino formal	Educação não formal. Museu. Planetário. Ensino de Astronomia.
D8	As concepções de meio ambiente e natureza: implicações nas práticas de educação ambiental de professores da Rede Estadual de Ensino no Município de Aparecida de Goiânia/GO	Educação ambiental. Concepção. Meio ambiente.
D9	Do discurso à prática: como se caracteriza a avaliação da aprendizagem escolar entre professores de biologia do ensino médio	Avaliação. Ensino e aprendizagem. Educação matemática.
D10	As influências dos formadores sobre os licenciados em Matemática do IME/UFG	Formação de professores de matemática. Influência dos formadores. Educação Matemática.
D11	A identidade profissional do professor de Matemática frente aos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano do Município de Goiânia à luz da Etnomatemática	Ciclos de formação. Identidade profissional do professor de Matemática. Etnomatemática.

Como era de se esperar, em um programa de Educação em Ciências e Matemática de natureza interdisciplinar, muitas são as entradas na pesquisa que trata dos professores. As dissertações enfocam normativas legais, concepções epistemológicas, currículo, avaliação, formação e identidade profissional. É oportuno destacar a presença do tema da educação ambiental entre os trabalhos analisados, pois

estamos vivendo um momento [histórico] em que existe consenso sobre a importância do conhecimento para o crescimento econômico, o desenvolvimento social e a preservação do meio ambiente, assim como sobre o fato de que tal conhecimento está, em grande parte, sendo incorporado às organizações e às pessoas. Nestas circunstâncias, formar pessoas capazes de [compreender], gerar e utilizar conhecimento é uma questão central para todos os países. Parte desta questão é, obviamente, a formação de professores e pesquisadores que, tradicionalmente, tem sido feita nos programas e cursos de pós-graduação no Brasil. (MORITZ, G.; MORITZ, M.; MELO, 2011, p. 2).

As abordagens teórico-metodológicas associam-se a diferentes posicionamentos epistemológicos, conforme a perspectiva (corrente teórica) adotada e o posicionamento político do investigador. É por meio da imersão no objeto de investigação e no contexto social que o envolve que o pesquisador encontra os contornos metodológicos mais precisos, os procedimentos mais coerentes para procurar respostas aos seus questionamentos e problemáticas. Assim, diferentes desenhos metodológicos foram definidos, mediante as especificidades do campo educacional, nomeadamente, do ensino de Ciências e Matemática.

### **Características metodológicas da produção analisada**

No recorte proposto para este texto, procuramos evidenciar alguns aspectos das investigações sobre professor realizadas no PPGECM/UFG no ano de 2009, a saber: *tema, problema, questão de pesquisa, objetivos, abordagem, métodos, tipos de pesquisa e procedimentos*. A incursão nos trabalhos de mestrado proporciona, por meio da voz dos autores, construir

um novo conhecimento. Não se trata agora de um querer-saber, mas de querer-compreender (CHARBOUNNEAU, 1994 apud BRANDÃO, 2002), com vistas a contribuir com o campo da Educação em Ciências e Matemática, na expectativa de que a análise aqui delineada proporcione aos pesquisadores um exercício de reflexão acerca do movimento que engendra seu saber-fazer pesquisas com rigor e relevância. Dois critérios presidiram a seleção dos trabalhos que compõem este estudo: o primeiro foi a confluência temática a que nos referimos e o outro foi o recorte cronológico (2009), pois nos interessava mapear as primeiras produções acadêmicas do PPGE/CM/UFG.

Conforme números já apresentados, de 25 dissertações defendidas em 2009, foram 11 as que abordaram o tema “professor” (Tabela 1). Diante dessa informação, surgem os primeiros questionamentos: Por que, nesse universo, apenas 11 trabalhos dizem dos professores(as)? Seria esse um quantitativo pequeno? O conhecimento de que muitos dos egressos desse período já atuam no campo do trabalho docente nos permite inferir que esse é um número baixo. Porém, quando associamos esse dado à abrangência das duas linhas de pesquisa que compõem o programa (“Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática” e “Educação em Ciências, Matemática e Meio Ambiente”), entendemos que as produções são também um reflexo do mundo de possibilidades que elas margeiam. Compreendemos, então, que a escolha de um determinado tema não é obra de uma individualidade, mas de um coletivo, pois o pós-graduando se encontra

inserido em um campo com valores, fatos, objetos, 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. (BERNARDES; PEREIRA; MARTINHO, 2014, p. 123).

É considerando todo esse universo que o pesquisador define o foco temático da sua investigação, conforme se observa nas dissertações



analisadas. A influência do local de trabalho dos sujeitos pesquisadores se manifesta quando constatamos que, entre as onze dissertações da amostra, cinco se referem à prática docente — às quais se juntam três que tratam da formação inicial de professores e três que versam sobre formação continuada. A importância da investigação sobre essa temática está ligada ao exercício de (re)significação das práticas dos professores, bem como à compreensão do contexto educacional em suas múltiplas dimensões, em um movimento em que teoria e prática se mostram indissociáveis como práxis, no desvelar de um objeto de pesquisa. A análise dos documentos elucidada, ainda, que, quanto à modalidade, todas as dissertações investigam o ensino presencial e, quanto a níveis e etapas, uma contempla a educação básica, duas o ensino fundamental, quatro o ensino médio e duas a formação superior em curso de licenciatura.

Das pesquisas analisadas, oito apresentam claramente o problema de pesquisa e três não o explicitam. Segundo Jesus, Lakse e Araujo (2014, p. 302), “a problematização é necessária para o desenvolvimento do processo de aproximação entre o que se conhece e o que não se conhece, o que se pretende conhecer”, pois a natureza do problema é que determina a escolha do método. Contudo, é comum os trabalhos de mestrado apresentarem problemas de dimensões amplas e não conseguirem estabelecer uma delimitação para melhor configurá-los.

Sobre a questão de pesquisa, foi possível identificá-la em dez investigações logo na introdução do trabalho, demarcando o enfoque do pesquisador em busca de resposta para o problema. Embora apenas uma dissertação tenha deixado de apresentar a questão de investigação, cabe ressaltar que essa lacuna em uma pesquisa demonstra fragilidade na sua constituição, pois retrata a distância entre o sujeito do processo e as questões socialmente relevantes para serem estudadas. Além disso, a clareza sobre o objeto de investigação é elemento que faz diminuir o risco de improvisação e, por consequência, dá mais segurança ao pesquisador.

As onze dissertações apresentam seus objetivos gerais e sete delas explicitam os objetivos específicos. Em outra publicação da Redecentro,

Magalhães e Souza (2012, p.28) afirmam que os objetivos de pesquisa não têm sido “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”, o que denota incerteza sobre o caminho que o pesquisador busca trilhar. Concordamos com as autoras que a exposição clara dos objetivos manifesta a compreensão do objeto de investigação pelo pesquisador.

Quanto à abordagem, nove investigações são de cunho qualitativo e duas são quali-quantitativas. É interessante observar que, a despeito de todos os autores serem oriundos de licenciaturas em áreas específicas do conhecimento (Biologia, Química, Física, Matemática) nas quais predominam o paradigma positivista, não há estudos quantitativos na amostra, o que nos faz pensar que, ao adentrarem o campo educacional, os pesquisadores percebem que esse tipo de investigação é insuficiente para investigar as Ciências Sociais e Humanas e procuram outros modos de construção da pesquisa. A predominância da abordagem qualitativa, então, justifica-se por se tratar de um programa de Educação em Ciências e Matemática. Fundadas nessa abordagem, as pesquisas se estabelecem em uma situação real — o contexto escolar, por exemplo —, com o objetivo de compreender um ou mais fenômenos em toda a sua complexidade, levando em conta os aspectos históricos de desenvolvimento do objeto de estudo. É nesse prisma que o pesquisador apreende “o singular a partir das enunciações que revelam as múltiplas determinações dos sentidos produzidos” (FREITAS, 2007, p. 14).

Posicionar-se quanto ao método de pesquisa seria condição indispensável, visto que demonstra a relação do sujeito com o objeto investigado. Entretanto, nas dissertações analisadas, nenhum autor indica a perspectiva metódica empregada, o que corrobora a afirmação de Warde (1990) sobre a dificuldade dos pesquisadores da área educacional — e, acrescentamos, das áreas específicas — em definir o método. Talvez, para evitar que rótulos metodológicos impusessem amarras a um percurso no qual certa liberdade é sempre profícua ao processo heurístico de investigação, a propósito, os autores não tenham definido uma terminologia para nomear esse processo.

Estudo mais aprofundado, porém, precisa ser feito para averiguar o posicionamento das áreas específicas do conhecimento (Matemática, Biologia, Física) quanto a essa questão, que parece estar mais bem resolvida para a área da Educação, que é firme na defesa de uma postura epistemológica clara na condução dos trabalhos. Reconhecemos, como Souza e Magalhães (2015, p. 93), que “a coerência interna da produção do conhecimento exige construções metodológicas consistentes, que ajudam a percorrer o caminho escolhido”. Ainda que o método não tenha sido explicitado pelos autores das dissertações, ele pôde ser identificado em oito delas por meio das características contidas nos indicadores que constam da ficha de análise. três de cunho positivista, uma de caráter fenomenológico e quatro de atributo materialista histórico dialético.

Em pesquisas positivistas, a busca do conhecimento tem como ênfase o objeto ou o fato investigado, fazendo insurgir o sujeito (GAMBOA, 2007). Nas investigações identificadas por esse método, empreendeu-se uma maneira de aproximação e explicitação do objeto distinta da encontrada nas demais pesquisas, entre alguns aspectos podemos ressaltar: a realidade foi compreendida como independente do sujeito; seguiu-se um paradigma hipotético-dedutivo; buscaram-se os fatos e as causas do objeto; a análise foi realizada de forma linear (causa-efeito); consideraram-se aspectos contextuais, mas sem referendá-los no processo de análise.

No caso da única investigação realizada com base no método fenomenológico, podemos inferir que a análise está mais focada no sujeito, pois “o interesse da pesquisa centra-se no significado que deve ser dado ao fenômeno, que é o objeto de estudo” (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2014, p. 48). Em investigações dessa natureza, a cientificidade está vinculada à qualidade da interpretação e da reflexão que o pesquisador desenvolve sobre o objeto ou o fato investigado.

Nas quatro investigações que se aproximam do Materialismo Histórico Dialético, emergem algumas das características desse método conforme os descritores da ficha de análise, a saber: 1) abordar o objeto em sua perspectiva histórica; 2) buscar na história as origens do

problema investigado; 3) trabalhar com um sujeito histórico e, assim, situado socialmente; 4) evidenciar os nexos que suscitam a compreensão do objeto como concreto pensado; 5) articular teoria e prática e 6) apresentar os dados mediante seus nexos internos e contraditórios com a totalidade.

Nessas pesquisas, observamos o esforço para compreender a realidade no seu conjunto, em um movimento constante, permeado por contradições e polarizações, com a intencionalidade de transformá-la. A educação é concebida como prática social de implicância mútua no que se refere aos aspectos, políticos, econômicos, sociais e culturais. O conhecimento é entendido como uma construção histórica e inacabada em que se vislumbra a relação teoria e prática em busca da práxis. Constatamos que pelo menos três características do método materialista histórico dialético podem ser identificadas em cada uma das dissertações. Apesar de os autores não agregarem todos os requisitos do Materialismo Histórico Dialético e sua abordagem crítica ainda ser acanhada, observamos um gesto de desalienação nos estudos orientados por essa perspectiva, na qual, segundo Frigotto (1999, p. 77), “o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. [...] este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.”

Na análise, percebemos que em sete investigações está explicitado o tipo de pesquisa, ao passo que, nas outras quatro, esse aspecto, embora não esteja claramente apresentado, pode ser identificado por meio dos descritores do instrumento da pesquisa. Ao todo foram elucidados: seis estudos de caso; uma pesquisa-ação; duas pesquisas documentais; duas pesquisas participantes; uma exploratória e uma exploratória-descritiva, sendo que em dois trabalhos foram utilizados mais de um tipo de pesquisa. Esse resultado se coaduna com as afirmações de André (2001) de que as pesquisas de abordagem qualitativa ganharam força nas últimas décadas e de que o tipo de pesquisa predominante têm sido os estudos de caso educacionais.

Os procedimentos mais utilizados nas pesquisas selecionadas foram análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e questionários. Também foram empregados análise de conteúdo, grupo focal, observação e observação participante, como mostra o Quadro 2.

QUADRO 2  
Procedimentos identificados nas dissertações do PPGECM/UFG de 2009 selecionadas para análise

Procedimento	Quantidade
Análise de conteúdo	1
Análise documental	6
Entrevista semiestruturada	5
Grupo focal	1
Observação	1
Observação participante	2
Questionário	5

Fonte: Redecentro.

Esses procedimentos condizem com a abordagem qualitativa, mantendo, assim, a coerência anunciada pelos autores. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), como o objetivo do investigador qualitativo é o de melhor compreender o comportamento e a experiência humana, é comum que ele frequente o local de estudo, pois sua fonte direta de dados é o ambiente natural.

A verificação dos trabalhos nos permite inferir que a maioria deles explicita claramente o tema, o problema, as questões de pesquisa, os objetivos, os tipos de pesquisa e os procedimentos utilizados, faltando-lhes, contudo, uma problematização mais densa. Quanto ao método, ainda que os autores não o especifiquem, em quase todas as dissertações ele pôde ser identificado por meio dos indicadores da ficha de análise.

## À guisa de conclusão

O desenvolvimento deste estudo possibilitou sistematizar e analisar as dissertações defendidas em 2009 no PPGECM/UFG que abordaram o

tema “professor(a)” e sua formação e, assim, incluí-las no banco de dados da Redecentro. O trabalho coletivo, solidário, partilhado e interdisciplinar realizado por esse grupo de pesquisadores, composto por docentes da área de Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática, viabilizou estudos e reflexões sobre os discursos produzidos no campo da Educação em Ciências e Matemática, com o intuito de formar professores pesquisadores que articulem ensino e pesquisa, fundamentando-se no pensamento crítico e na relação dialética entre teoria e prática.

Com base na análise das produções acadêmicas, pudemos constatar que, imersos em um campo de valores, fatos, objetos, tensões, disputas e interesses, os autores delinearão suas investigações, tendendo a um afastamento da concepção positivista de Ciência, engendrada no campo de sua formação específica. Esse distanciamento demonstra um reconhecimento das peculiaridades do modo de produção do conhecimento no campo educacional. Destarte, empreende-se, no processo de saber-fazer pesquisas, a necessidade de (re)pensar essa produção, colocando as discussões apresentadas neste trabalho como uma possibilidade de abrir novas janelas na atividade de reflexão crítica dos pesquisadores. Isso significa direcionar o foco para a constituição das pesquisas, em busca pelo rigor e pela relevância de seus resultados, por meio de artefatos teórico-práticos que possibilitem outros horizontes para a formação, a profissionalização e o trabalho docente.

## Referências

ANDRÉ, Marli E. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BERNARDES, Sueli Teresinha A.; PEREIRA, Elton A.A.; MARTINHO, Juliana S. Temas nas pesquisas educacionais: tendências do Centro-Oeste (1999–2005). In: SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. (Org.). *Pesquisa sobre professoras(as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisas em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC/RJ; São Paulo: Loyola, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de A. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/minicursos/ementa%20do%20minicurso%20do%20gt%20.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1999.

GAMBOA, Silvio S. *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Arcos, 2007.

JAPIASSU, Hilton. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JESUS, Sônia Meire S.A.; LAKS, Solange; ARAUJO, Maria Gorete B. Problemas de pesquisa na pós-graduação: questões colocadas a partir da epistemologia materialista histórico-dialética. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José V.; SILVA, Maria Abadia. *O método dialético na pesquisa em Educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

MAGALHÃES, Solange M. de O.; SOUZA, Ruth Catarina C.R. Relações entre opções metodológicas e definições de objetivos na produção acadêmica do Centro-oeste/Brasil. *Inter-Meio*, Campo Grande, v. 18, n. 36, p. 15–32, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008.

MORITZ, Gilberto; MORITZ, Mariana; MELO, Pedro. A pós-graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11.; CONGRESSO INTERNACIONAL – IGLU, 2., 2011, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/26136>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

PÁDUA, Elisabete M.M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 2004.

RINK, Juliana; MEGID-NETO, Jorge. Tendências dos artigos apresentados nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). *Educação em Revista*, v. 25, n. 3, p. 235–263, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: <[www.relepeenrevista.org/index.php/revista1/article/download/126/36](http://www.relepeenrevista.org/index.php/revista1/article/download/126/36)>.

Acesso em: 30 abr. 2017.

SOUZA, Ruth Catarina C. R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. Implicações da opção metodológica pelo Materialismo Histórico Dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 145–166, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Qualidade social e pesquisa: uma análise epistemológica e histórica da produção acadêmica sobre professores. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 15, n. 33, p. 91–101, ago./dez. 2015.

SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. (Org.). *Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O.; GUIMARÃES, Valter S. Métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais. In: SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. (Org.). *Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2014.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153–178, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 20 abr. 17.

UFG (Universidade Federal de Goiás). *Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática: níveis mestrado e doutorado*. Goiânia, 2015. Disponível em: <[https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/regulamento\\_PGGEEM\\_aprovado\\_prpg\\_2015.pdf](https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/regulamento_PGGEEM_aprovado_prpg_2015.pdf)>. Acesso em: 9 maio 2017.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARDE, Mirian J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 67–75, 1990.



## PESQUISAS SOBRE PROFESSORES(AS): A PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT (1999–2014)

---

SOLANGE MARTINS DE OLIVEIRA MAGALHÃES

VANDERLEIDA ROSA DE FREITAS E QUEIROZ

JANE DARLEY ALVES DOS SANTOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a sistematização da pesquisa que integra a produção acadêmica sobre professores(as) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT) no período de 1999 a 2014, no tocante aos aspectos teórico-metodológicos, com destaque para tema, problema e questões, objetivos, abordagem, tipo de pesquisa, método, ideário pedagógico, resultados e posicionamento político do pesquisador e referencial teórico.

Constitui-se como um estudo preliminar de caráter descritivo, cuja finalidade é a disponibilização das informações para uso em posteriores análises de aprofundamento. Para essa construção, fez-se uma pesquisa documental, tendo como fonte principal as *fichas de análise*<sup>1</sup> elaboradas

---

1 A construção dessas fichas envolveu a seleção, a catalogação, a leitura na íntegra de todos os trabalhos sobre a temática “professores(as)”, nos quais se buscou identificar as seguintes categorias: temas desenvolvidos, tipo de pesquisa, método, ideário pedagógico, problemas, objetivos, referenciais teóricos utilizados e resultados. Essas categorias compõem o instrumento de análise denominado “ficha de análise”, construído pelo conjunto de pesquisadores que compõem a Redecentro. Esse instrumento, utilizado por todos esses pesquisadores, objetiva o estabelecimento de um parâmetro comum por meio do qual são analisadas as dissertações e teses, objetos da ampla pesquisa conduzida e desenvolvida pela Rede.

pelos pesquisadores da Redecentro,<sup>2</sup> as quais foram preenchidas com as informações coletadas pelos membros da UFMT por meio da leitura integral dos trabalhos defendidos no PPGE dessa instituição.

A construção deste texto envolveu a seleção das fichas, a leitura integral delas e a consulta aos trabalhos originais sempre que se fez necessário para sanar dúvidas quanto às informações, buscando, dessa forma, manter o rigor teórico-metodológico que a *pesquisa de pesquisa* exige. O capítulo está estruturado em três seções: na primeira, contextualiza-se o campo da produção investigada; na segunda, apresentam-se as informações obtidas das fichas de análise; na terceira, tecem-se as considerações finais.

## O contexto da produção: o PPGE/UFMT

A análise metateórica que a Rede desenvolve busca compreender o objeto, articulando-o à totalidade da qual faz parte. Tal articulação se faz necessária para compreender as relações históricas, políticas e ideológicas, e a função social determinada pela epistemologia na elaboração do conhecimento do processo de formação, de profissionalização e de trabalho dos professores. Seguindo a nova ordem global, a temática “professores(as)” e suas articulações ganham evidência e centralidade nos discursos dos organismos internacionais, bem como nas políticas educacionais nacionais para, posteriormente, instar-se no seio das pesquisas acadêmicas e das publicações da área e nas associações profissionais e sindicais (SOUZA; MAGALHÃES, 2016).

Levando em conta a categoria totalidade, contextualizamos historicamente o PPGE/UFMT para compreender as opções epistemológicas e

---

2 A Redecentro compõe-se de um grupo de pesquisadores que, desde 2004, vem realizando uma análise metateórica da produção acadêmica sobre a temática “professores(as)” defendida nos programas de pós-graduação em Educação da Região Centro-Oeste. Com a pesquisa em rede, busca contribuir para a melhoria do rigor teórico-metodológico das pesquisas, elevando a relevância social dos estudos, e suscitar práticas investigativas voltadas para a transformação da educação, em sentido crítico (SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

metodológicas nas pesquisas sobre a temática “professores(as)” realizadas por pesquisadores vinculados a esse programa. Com esse objetivo, recorreremos à tese de doutorado de Siqueira, defendida em 2014 nesse mesmo programa, em que a autora se dedica a construir a história do processo de consolidação do PPGE/UFMT.

De acordo com Siqueira (2014), o PPGE/UFMT teve sua gênese no ano de 1978 com a criação, pelo Departamento de Educação, do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPG/EDU), o primeiro da UFMT. O NPG/EDU foi proposto “a fim de viabilizar uma equipe de trabalho, na execução das atividades de ensino (pós-graduação lato sensu, principalmente) assim como de pesquisa”, prevendo uma estruturação em três fases: “I. Elaboração da proposta de implantação do NPG/EDU, aprovação da UFMT e da CAPES e início das atividades; II. Desenvolvimento das atividades de ensino para haver consolidação do núcleo; III. Definição das áreas de atuação e linhas de pesquisa.” (SIQUEIRA, 2010, p. 121). Na primeira fase, foram criados

três cursos de especialização (um de Metodologia do Ensino Superior e dois de Metodologia da Pesquisa Educacional) que capacitaram o corpo docente da Universidade e da região e proporcionaram o “amadurecimento de condições para a definição de um programa de pesquisa”. Na segunda fase, o núcleo priorizou três atividades notadamente relacionadas à fixação dos projetos e dos grupos de pesquisa. Para tanto, um seminário foi o desencadeador de várias definições do que viria a se constituir a Pós-Graduação em Educação da UFMT (SIQUEIRA, 2014, p. 121, destaque da autora).

É na segunda fase do NPG/EDU que, em 1986, o projeto de Mestrado em Educação foi gestado, como resultado do amadurecimento que veio sendo conquistado paulatinamente. Até que se chegasse ao curso de mestrado, foi fundamental a definição das primeiras linhas de pesquisa, “considerando a fundamentação socioeconômica, as periferias urbanas e as zonas de colonização agrícola”, o que explica o caráter intervencionista ou participativo das pesquisas. Isso pode ser comprovado, segundo Siqueira (2014, p. 121–122),

pela forma como elas eram conduzidas, combinando atividades de sistematização, ação comunitária e prestação de serviço. Essa situação pode ser explicada em função de que as pessoas responsáveis pelas pesquisas ainda estavam em fase inicial de aprendizagem dessa atividade — como se construíssem o avião em pleno voo. Sendo assim, as questões teórico-metodológicas não eram muito observadas. Era fato sabido que o Mestrado viria ao encontro dessa lacuna teórica.

Em 1987, criou-se o curso de Mestrado em Educação (PPGE/UFMT), Câmpus de Cuiabá, constituindo-se como referência fundamental para a produção do conhecimento e para a formação de pesquisadores da Educação no estado de Mato Grosso. Segundo Silva e Siqueira (2009), no início de 1988, foi realizada a seleção da primeira turma do mestrado, com doze vagas. À época o curso contava com as seguintes linhas de pesquisa: “Educação Pública: indicadores e determinantes”; “Caminhos da Epistemologia”; “Antropologia”; “Sociedade, Estado e Educação”. No ano de 1991, foram criadas mais duas linhas de pesquisa, “Filosofia da Educação” e “Avaliação Educacional”. Nos anos de 1989 e 1990,

o Programa sofreu a primeira reforma para fortalecer sua base científica e seu ambiente acadêmico. O PPGE/UFMT passou por sua mais importante reformulação, que postulou os objetivos de gerar o seu fortalecimento interno, através da construção de estruturas institucionais e do desenvolvimento de pesquisas ligadas ao programa, com vistas à ampliação de intercâmbios nas esferas regional, nacional e internacional. O curso de doutorado foi criado no bojo do processo de reformulação, utilizando a mesma estrutura curricular do mestrado, porém, sua implantação só ocorreu em 1994 (SILVA; SIQUEIRA, 2009, p. 332-333).

Como indica essa citação, o curso de Doutorado em Educação do PPGE/UFMT foi criado em 1994. Conforme Silva e Siqueira (2009), a estrutura do programa fez com que ele deixasse de ser voltado apenas para o curso de Pedagogia e se transformasse em um programa de mestrado e doutorado aberto ao conjunto das licenciaturas da UFMT. Historicamente, o programa procurou consolidar seu papel como instituição formadora de docentes e pesquisadores em educação no estado, afirmando a relevância de suas linhas de pesquisa na produção e na divulgação do conhecimento na área.

Até o ano de 2009, o PPGE/UFMT foi o único programa de pós-graduação em educação de Mato Grosso. Hoje ele soma-se a outros programas, consolidando sua produção acadêmica e recebendo o reconhecimento da comunidade local e nacional. Silva e Siqueira (2009, p.347) afirmam que esse programa

é resultado de aspiração de todo sistema de Educação de Mato Grosso, e não só do Instituto de Educação e dos departamentos da Universidade que oferecem cursos de licenciatura com vistas à eficaz capacitação docente. Ele tem contribuído também com novas pesquisas na área educacional em âmbito regional e nacional, abrindo fronteiras para um debate proveitoso da educação pós-graduada no interior da UFMT e em Mato Grosso, território marcado por uma ocorrência que lhe é peculiar, a saber, a confluência de três importantes ecossistemas: a Amazônia, o Pantanal e o Cerrado. Essa região, cravada no Oeste brasileiro, reúne no seu interior, em função da expansão do capitalismo, todos os antagonismos das áreas de fronteira os quais vão desde a escravidão branca até o narcotráfico, da prostituição ao garimpo, da exploração desenfreada da fauna e da flora.

Em 2016, o programa contava com um corpo docente de 34 professores, distribuídos em suas 5 linhas de pesquisas: “Culturas Escolares e Linguagens”; “Educação em Ciências e Educação Matemática”; “Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas”; “Cultura, Memória e Teorias em Educação”; “Movimentos Sociais, Política e Educação Popular”. Nesse sentido, o PPGE/UFMT tem trilhado um percurso rumo à sua confirmação como um programa de excelência na área da Educação no estado e na Região Centro-Oeste.

### **A produção do PPGE/UFMT no período de 1999 a 2014**

Conforme levantamento realizado pela Redecentro, no período de 1999 a 2014 foram defendidos 138 trabalhos no PPGE/UFMT sobre a temática “professores(as)”, com foco em um destes temas ou em mais de um de forma combinada: formação, profissionalização, prática docente. Esses trabalhos foram lidos na íntegra, fichados e catalogados pelos

pesquisadores do programa. De toda a produção catalogada, 56 estudos, que representavam em torno de 40% do total, foram analisados na primeira e na segunda fase da pesquisa (Tabela 1).

TABELA 1

Produção do PPGE/UFMT sobre professores(as), 1999-2014

Ano	Dissertações	Teses	Sobre professores
1999-2005	200	-	40
2006	62	1	21
2007	69	-	18
2008-2009	123	-	10
2010	-	-	10
2011	-	-	7
2012	-	-	8
2013	70	10	15
2014	34	16	9
Subtotal	558	27	-
Total	585		138

Fonte: Período 1999-2009, em Sguarezzi (2011), e período 2010-2014, em Monteiro, Gonçalves e Mariani (2015).

Para aprofundamento da análise, optou-se por fazer um recorte de 10% dos 138 estudos, tomando por base estes critérios: trabalhos datados em anos diferentes, orientados por diferentes orientadores e vinculados a diferentes linhas de pesquisas. Feita essa seleção, verificou-se que quatro trabalhos se encontravam fora dos eixos temáticos da pesquisa da Redecentro: a formação, a profissionalização e/ou as práticas educativas. Identificou-se que a temática “professor(a)” era apresentada paralelamente a outras subcategorias como currículo, políticas, gestão, afastando-se desses eixos temáticos. Assim, no caso do PPGE/UFMT, foram considerados dez trabalhos como representativos do recorte temático e temporal estabelecido. A sistematização envolveu a identificação das seguintes categorias nas pesquisas: tema, problema e questões, objetivos, abordagem, tipo de pesquisa, método, ideário pedagógico, resultados, posicionamento político e referencial teórico.

No que se refere à categoria *tema*, composta por subcategorias — formação, profissionalização e prática docente —, verificou-se a predominância da subcategoria formação, presente em seis estudos. Outros dois trabalhos articularam as temáticas formação e profissionalização e dois articularam formação, profissionalização e prática, conforme dados fornecidos pela equipe da UFMT, referentes ao período de 1999–2005 (SGUAREZI, 2011) e ao período de 2010–2014 (MONTEIRO; GONÇALVES, MARIANI, 2015), como demonstra a Tabela 2.

TABELA 2

Temas da amostra da produção do PPGE/UFMT sobre professores(as), 1999–2014

Ano	Recorte selecionado	Formação (F)	Profissionalização (PROF)	Prática Docente (PD)	F + PROF	F + PD	PROF + PD	F + PROF + PD
1999	-	-	-	-	-	-	-	-
2000	-	-	-	-	-	-	-	-
2001	1	1	-	-	-	-	-	-
2002	-	-	-	-	-	-	-	-
2003	-	-	-	-	-	-	-	-
2004	-	-	-	-	-	-	-	-
2005	1	1	-	-	-	-	-	-
2006	2	1	-	-	-	-	-	1
2007	1	1	-	-	-	-	-	-
2008	-	-	-	-	-	-	-	-
2009	1	-	-	-	-	-	-	1
2010	2	1	-	-	1	-	-	-
2011	-	-	-	-	-	-	-	-
2012	2	1	-	-	1	-	-	-
2013	-	-	-	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	10	6	-	-	2	-	-	2

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no banco de dados da Redecentro.

Quanto à categoria *problema e questões*, a Rede tem compreendido a importância da explicitação do problema na forma de uma questão ou questão-síntese, a qual pode requerer desdobramentos em outras indagações específicas, que se articulam no esclarecimento

do problema proposto. Compartilha-se das observações de Gamboa (2013, p. 87), para quem: “As perguntas são as locomotivas do conhecimento, daí sua importância nos projetos de pesquisa. É possível afirmar que o essencial de um projeto de pesquisa é a problematização da necessidade e a sua transformação em questões e perguntas”. Dos dez trabalhos pesquisados, seis apresentaram a questão-síntese e quatro não a formularam, o que se considera como construção inadequada, mesmo quando a questão pode ser depreendida do objetivo geral ou dos específicos.

TABELA 3

**Problema e questões da amostra da produção do PPGE/UFMT sobre professores(as), 1999-2014**

Ano	Total de trabalhos	Construção adequada do problema e das questões da pesquisa	Construção inadequada do problema e das questões de pesquisa
1999	-	-	-
2000	-	-	-
2001	1	-	1
2002	-	-	-
2003	-	-	-
2004	-	-	-
2005	1	-	1
2006	2	2	-
2007	1	1	-
2008	-	-	-
2009	1	1	-
2010	1	-	1
2011	-	-	-
2012	3	2	1
2013	-	-	-
2014	-	-	-
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no banco de dados da Redecentro.

Quanto à categoria *objetivos*, compreende-se que eles precisam estar bem explicitados, como o problema, e devem estar articulados entre si, de forma a garantir que a questão-síntese seja plenamente respondida.



Na prática acadêmica, os objetivos têm sido definidos apenas como constituinte formal de um texto de pesquisa, não sendo assumidos como indicação da maneira como o pesquisador empreende a busca pelo entendimento do objeto de estudo e muito menos como expressão da base epistemológica, gnosiológica e ontológica. De acordo com Queiroz (2014a, p. 117),

a construção dos objetivos cumpre importante papel na condução do trabalho investigativo, posto que por meio deles é que se exprime e se explicita a intencionalidade do pesquisador quanto à pesquisa. Portanto, eles devem ser construídos em estreita articulação com o problema da investigação e com o método, com vistas à “solução” do problema proposto, orientando a escolha adequada dos procedimentos metodológicos.

Para esclarecer teoricamente a análise dos objetivos, Magalhães e Souza (2015) construíram uma tipificação dos objetivos de pesquisa com base em Larocca, Rosso e Souza (2005). Para as autoras, os objetivos podem ser: generalistas, meios ou 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. Esses objetivos têm uma definição epistemológica vaga, são abrangentes e não apresentam delimitação, além de serem de difícil apreensão. Podem ser identificados pela utilização de construções verbais como: refletir sobre, despertar interesse, esclarecer as ações, discutir o tema.

Os *objetivos meios ou exploratórios* referem-se a uma etapa que antecede a pesquisa propriamente dita. Com eles, é possível tecer considerações sobre determinado tema e aproximar-se do fenômeno estudado pelo levantamento de informações, o que pode ajudar o pesquisador a encaminhar ações mais precisas na pesquisa. É importante deixar claro que o objetivo exploratório não se relaciona a um resultado de pesquisa propriamente dito, mas representa uma condição necessária para um planejamento consistente e produtivo do trabalho de investigação. Nesse sentido, Larocca, Rosso e Souza (2005, p. 126) afirmam:

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, caracterizando-se também pela indefinição epistemológica. São objetivos que se ligam à construção do arcabouço teórico da pesquisa e à inventariação do alcance teórico e histórico de um dado tema. Muitas vezes, são entendidos como revisão de literatura ou mapeamento do estado de conhecimento. Utilizam-se dos verbos: fazer um estudo, distinguir práticas, realizar o levantamento teórico e histórico, discutir o desenvolvimento das trajetórias profissionais etc. Deve-se observar que tais objetivos não se articulam com as respostas às problematizações postas, mas com a metodologia e os passos da pesquisa.

Os *objetivos propositivos*, por sua vez, referem-se à elaboração de ações, planos, alternativas, privilegiando a metodologia da resolução de problemas; têm a ver com a apresentação de sugestões e propostas, aproximando-se de uma epistemologia crítica. Exemplos de expressões tomadas dos trabalhos analisados na pesquisa da Rede com esse tipo de objetivo: contribuir para, buscar ou levantar alternativas, propor, definir, subsidiar, construir um plano ou proposta.

Os *objetivos descritivos* aparecem em número ainda significativo no estudo da Rede. Caracterizam-se pela preocupação predominante de fazer um relato detalhado de ações e procedimentos. Avizinhando-se de uma epistemologia da prática, ligam-se à exposição de registros, relatos de experiência e narrações. Na construção desses objetivos,

empregam-se proposições que transmitem a ideia de exposição minuciosa de passos, caminhos e achados, mas não comportam discussão ou julgamento do material descrito. É comum a utilização de formas verbais ligadas a uma intencionalidade descritiva: descrever, relatar, traçar, identificar, evidenciar, conhecer, analisar a forma, investigar de que maneira, encontrar, pesquisar sobre.

Os *objetivos avaliativos* 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, identificando-se, portanto, com uma perspectiva crítica. Pode-se dizer que tais objetivos se associam a ações expressas pelas construções verbais: analisar repercussões, analisar o alcance, proceder a análises críticas, captar contribuições, avaliar as ações, mapear as práticas pedagógicas, estabelecer relações.

Já os *objetivos compreensivos*, que apareceram em número reduzido na produção analisada pela Rede, destinam-se a interpretar uma dada realidade ou problema com intenção de apreender a totalidade que envolve os objetos. Revelando claros vínculos com uma epistemologia crítica, esse tipo de objetivo destaca ações voltadas para a percepção dessa totalidade e busca, assim, um aprofundamento crítico da análise, por meio de verbos indicativos de propósitos compreensivos, tais como: entender, compreender, analisar, interpretar, caracterizar.

A Tabela 4 mostra que, do total de trabalhos analisados, quatro articularam os objetivos ao problema e ao método de investigação e de exposição; quatro trabalhos não fizeram nenhuma articulação e dois trabalhos não identificaram os objetivos. Quanto aos tipos de objetivos construídos, cinco foram construídos adequadamente (dois descritivos, um procedimental e dois compreensivos), cinco tiveram construções consideradas imprecisas, ou porque estavam incoerentes com a escolha do método ou porque não foram apresentados.

TABELA 4

Objetivos da amostra da produção do PPGE/UFMT sobre professores(as), 1999-2014

Ano	Total de trabalhos	Articulam objetivos, problemas e método	Não articulam objetivos, problema e método	Não identificam objetivos	Tipos de objetivos construídos
1999	-	-	-	-	-
2000	-	-	-	-	-
2001	1	-	-	1	Impreciso
2002	-	-	-	-	-
2003	-	-	-	-	-
2004	-	-	-	-	-
2005	1	-	-	1	Impreciso
2006	2	1	1	-	Descritivo
2007	1	-	1	-	Impreciso
2008	-	-	-	-	-
2009	1	1	-	-	Procedimental
2010	2	1	1	-	(1) Compreensivo (1) Impreciso
2011	-	-	-	-	-
2012	2	1	1	-	(1) Compreensivo (1) Impreciso
2013	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-
Total	10	4	4	2	-

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no banco de dados da Redecentro.

Quanto à categoria *abordagem da pesquisa*, destaca-se que a totalidade dos estudos utilizou a abordagem qualitativa. No que concerne à categoria *tipo de pesquisa*, prevalecem o estudo de caso e a pesquisa do tipo etnográfica, ambos com três ocorrências, seguidos da pesquisa participante, presente em um trabalho, além de três sem especificação, conforme mostra a Tabela 5.

Quanto à categoria *método*, a Rede tem defendido sua necessária explicitação, sobretudo nas pesquisas que se pretendem críticas, sublinhando que “uma abordagem crítica pauta-se na escolha de um quadro teórico-metodológico que ajude na reflexão crítica de determinados discursos hegemônicos, em propostas alternativas de leituras do campo,

TABELA 5

Tipos de pesquisas da amostra da produção do PPGE/UFMT sobre professores(as), 1999-2014

Ano	Total de trabalhos	Tipos de pesquisas			
		Estudo de caso	Etnográfica	Participante	Não especificou
1999	-	-	-	-	-
2000	-	-	-	-	-
2001	1	-	-	1	-
2002	-	-	-	-	-
2003	-	-	-	-	-
2004	-	-	-	-	-
2005	1	-	1	-	-
2006	2	-	1	-	1
2007	1	-	1	-	-
2008	-	-	-	-	-
2009	1	-	-	-	1
2010	2	1	-	-	1
2011	-	-	-	-	-
2012	2	2	-	-	-
2013	-	-	-	-	-
2014	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no banco de dados da Redecentro.

por exemplo” (MAGALHÃES; SOUZA, 2014, p. 118). O método se constitui como elemento principal de uma pesquisa, uma vez que por ele se estabelece a relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento sobre determinado tema e, por consequência, o posicionamento político do pesquisador em face da realidade.

Essa necessária explicitação é reforçada pelo entendimento de que a indefinição pode conduzir a pesquisa a uma dispersão teórica e metodológica, a um sincretismo teórico, fazendo com que se perca a compreensão sócio-histórica do objeto e, portanto, a capacidade de transformação social, como analisam Magalhães e Souza (2014). Para essas autoras, a estruturação das pesquisas deve observar dois momentos:

o primeiro diz respeito à compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento, isso seria o mesmo que

dizer que é imperativo estar ciente do “caminho” a ser trilhado na construção do conhecimento — clareza na escolha e utilização do método; e o segundo diz respeito à organização racional da investigação, às decisões específicas tomadas e justificadas no contexto de uma determinada perspectiva, o que fazer para alcançar os objetivos propostos — clareza na definição metodologia. (MAGALHÃES; SOUZA, 2014, p. 119).

Na Tabela 6, destacam-se os tipos de métodos identificados nos trabalhos do PPGE/UFMT.

TABELA 6

Tipos de método de amostra da produção do PPGE/UFMT sobre professores(as), 1999–2014

Ano	Total de trabalhos	Tipos de Métodos		
		Explicitado	Não explicitado, mas pôde ser identificado	Não pôde ser identificado
1999	–	–	–	–
2000	–	–	–	–
2001	1	Materialismo Histórico Dialético	–	–
2002	–	–	–	–
2003	–	–	–	–
2004	–	–	–	–
2005	1	Fenomenologia	–	–
2006	2	Materialismo Histórico Dialético	Fenomenologia	–
2007	1	–	Materialismo Histórico Dialético	–
2008	–	–	–	–
2009	1	–	Materialismo Histórico Dialético	–
2010	2	Materialismo Histórico Dialético	–	Não pôde ser identificado
2011	–	–	–	–
2012	2	Materialismo Histórico Dialético	–	Não pôde ser identificado
2013	–	–	–	–
2014	–	–	–	–
<b>Total</b>	<b>10</b>	–	–	–

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no banco de dados da Redecentro.

Conforme a Tabela 6, do total de dez trabalhos, em seis foi desenvolvido o método materialista histórico dialético, sendo que em quatro foi explicitado e em dois não, mas pôde ser identificado. Dois trabalhos adotaram o método fenomenológico, um explicitamente e o outro por identificação. Em dois trabalhos, o método não pôde ser identificado, conforme as categorias indicadas no instrumento da Rede (ficha de análise) para os métodos positivista, fenomenológico e materialista histórico dialético. Em um desses trabalhos, por exemplo, o pós-graduando assumiu que realizava uma “organização histórico-metodológica”.

Na amostra, observa-se a predominância do Materialismo Histórico Dialético, confirmando tendência verificada nos trabalhos das instituições da Rede. Conforme Magalhães e Souza (2014, p.116), a presença desse método “indica a marca do movimento de superação da linearidade na construção do conhecimento, como proposto no positivismo, e também o rompimento da dimensão relativista que caracteriza a fenomenologia”. Para Queiroz (2014b, p.3411), a opção por esse método revela “o movimento crítico que nasce e se fortalece, dialeticamente, da exacerbação da coerção e do controle do pensamento impingidos pelos defensores da lógica capitalista”.

Essa predominância verificada nas pesquisas, no entanto, precisa ser considerada com cautela, pois a simples explicitação do método não garante a coerência teórica e política esperada do trabalho, sobretudo quando se analisam os referenciais da base epistemológica assumida pelos pesquisadores. Queiroz (2014b), reforçando entendimento dos pesquisadores da Redecentro, defende a necessária apresentação do método, do qual se depreende a posição epistemológica do pesquisador, cujos posicionamento político e comprometimentos éticos poderão, assim, ser identificados. Daí a importância de se assumir o método e não apenas os procedimentos e as técnicas de pesquisa. Sem clareza metódica e epistemológica, que deve ser fundamentada em referenciais teóricos criteriosamente escolhidos, a pesquisa perde seu potencial transformador e seu sentido de práxis investigativa.

Em relação à categoria *ideário pedagógico*, consideram-se os indicadores crítico e acrítico e os vínculos destes com o método e com as epistemologias da prática ou da práxis.<sup>3</sup>

TABELA 7

Ideário pedagógico da amostra da produção do PPGE/UFMT sobre professores(as), 1999-2014

Ano	Total de trabalhos	Ideário pedagógico
1999	-	-
2000	-	-
2001	1	Crítico, vinculado ao Materialismo Histórico Dialético e à epistemologia da práxis
2002	-	-
2003	-	-
2004	-	-
2005	1	Acrítico vinculado à Fenomenologia e à epistemologia da prática
2006	2	(1) Crítico, vinculado ao Materialismo Histórico Dialético e à epistemologia da práxis (2) Acrítico, vinculado à Fenomenologia e à epistemologia da prática
2007	1	Crítico, aproximação com o Materialismo Histórico Dialético e à epistemologia da práxis
2008	-	-
2009	1	Crítico, vinculado ao Materialismo Histórico Dialético e à epistemologia da práxis
2010	2	(1) Crítico, vinculado ao Materialismo Histórico Dialético e à epistemologia da práxis (2) Acrítico, pois o método não pôde ser identificado e a pesquisa se mostra vinculada à epistemologia da prática
2011	-	-
2012	2	(1) Crítico, vinculado ao Materialismo Histórico Dialético e à epistemologia da práxis (2) Acrítico, pois o método não pode ser identificado e a pesquisa se mostra vinculada à epistemologia da prática
2013	-	-
2014	-	-
<b>Total</b>	<b>10</b>	-

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no banco de dados da Redecentro.

Foi possível identificar seis construções do ideário pedagógico de forma crítica, pautados pela epistemologia da práxis, e quatro acrítricos,

<sup>3</sup> Essas epistemologias, conforme as compreendemos, estão explicitadas no Capítulo 1 deste livro.



pautados pela epistemologia da prática. Essa vinculação com a epistemologia da prática foi percebida pela escolha do referencial teórico. Ressalta-se, no entanto, que em ambos os casos os trabalhos carecem de mais fontes primárias para maior aprofundamento teórico.

Na sistematização dos *resultados* e do *posicionamento político*, verificou-se se essas duas categorias são constituídas conforme a escolha e o desenvolvimento do método. Seis estudos se fundamentaram no Materialismo Histórico Dialético ou se aproximaram dessa base epistemológica. Portanto, apresentaram posicionamento político crítico. Entre os demais, dois se orientaram pela Fenomenologia, e em dois não foi possível distinguir o método. Esses quatro estudos foram caracterizados como acríticos quanto ao posicionamento político (Tabela 8).

TABELA 8  
Resultados e posicionamento político (PPGE/UFMT)

Ano	Total de trabalhos	Base epistemológica	Resultados adequados com a perspectiva epistemológica	Posicionamento político
1999	-	-	-	-
2000	-	-	-	-
2001	1	Materialismo Histórico Dialético	Retoma questionamentos iniciais e tenta respondê-los	Crítico
2002	-	-	-	-
2003	-	-	-	-
2004	-	-	-	-
2005	1	Fenomenologia	Não foi possível identificar	Acrítico
2006	2	(1) Materialismo Histórico Dialético (2) Fenomenologia	(1) Retoma questionamentos iniciais e tenta respondê-los (2) Não retoma questionamentos iniciais	(1) Crítico (2) Acrítico
2007	1	Materialismo Histórico Dialético	O método foi identificado Há uma tentativa de responder às questões postas	Crítico
2008	-	-	-	-
2009	1	Materialismo Histórico Dialético	O método foi identificado Há uma tentativa de responder às questões postas.	Crítico
2010	2	(1) Materialismo Histórico Dialético (2) Não foi possível identificar o método	(1) Retoma questionamentos iniciais e tenta respondê-los (2) Não foi possível identificar	(1) Crítico (2) Acrítico

(continua)

TABELA 8  
Resultados e posicionamento político (PPGE/UFMT)

Ano	Total de trabalhos	Base epistemológica	Resultados adequados com a perspectiva epistemológica	Posicionamento político
2011	-	-	-	-
2012	2	(1) Materialismo Histórico Dialético (2) Não foi possível identificar o método	(1) Há uma tentativa de responder às questões postas (2) Não foi possível identificar	(1) Crítico (2) Acrítico
2013	-	-	-	-
2014	-	-	-	-
Total	10	-	-	-

(conclusão)

Fonte: Elaborada pelas autoras com base no banco de dados da Redecentro.

A última categoria a ser apresentada é o *referencial teórico*, pelo qual pode ser identificada a perspectiva epistemológica dos pesquisadores. A pesquisa da Rede busca na análise os nexos entre método e epistemologia. Nem sempre há convergência entre o que é declarado pelos pesquisadores em relação à sua opção metódica e a base epistemológica efetivamente desenvolvida. A escolha do referencial determina essa base, que pode ser caracterizada como da prática ou da práxis. Nas pesquisas do PPGE/UFMT, conforme já se disse, foram encontrados seis trabalhos pautados pela epistemologia da práxis e quatro pela epistemologia da prática. Os trabalhos fundamentados nesta última foram assinalados dessa forma pela presença de autores representantes dessa perspectiva epistemológica: D. Schön, M. Huberman, M. Tardif, F. Perrenoud, G. Sacristán, A. Nóvoa. Já os outros seis trabalhos calcaram-se em autores que referendam a epistemologia da práxis: S. Gamboa, M. Minayo, A. Gramsci, K. Marx, K. Kosik, G. Frigotto, P. Freire, M. Bakhtin, D. Saviani, J. Contreras. Todos esses autores, entre outros, destacam-se por auxiliar os pesquisadores a apreender o significado e o sentido de seus objetos de estudo seja numa perspectiva seja em outra.

### Algumas considerações

Para a Redecentro, a análise das categorias citadas indica o compromisso com a “vigilância epistemológica” (SOUZA, MAGALHÃES, 2015)

no campo da pesquisa educacional, o que também indica a preocupação dos seus pesquisadores com o rigor científico e com a relevância social dos estudos. Para a Rede, sem vigilância epistemológica, as pesquisas tendem a se fragilizar e, conseqüentemente, seus achados e sua força de gerar mudanças no contexto social ficam comprometidos.

Na mesma linha de pensamento, Balzan (2012, p. 829) reforça que essa vigilância se faz necessária para a superação da desconfiança que paira sobre o real significado da produção científica na área de Educação bem como para o “avanço da qualidade do ensino e aprendizagem no dia a dia da vida universitária”. Para a autora, o rigor teórico é que pode evitar que as teses e dissertações acabem ficando apenas com as bancas e depositadas nas bibliotecas das instituições, onde “nada de novo é gerado”.

As afirmações de Magalhães e Souza (2015) e de Balzan (2012) inquietam. Do lugar de pesquisadoras e de formadoras de pesquisadores, reafirma-se que a perspectiva epistemológica crítica pode ajudar na compreensão e na superação dos problemas presentes na produção acadêmica, sobretudo ao destacar seu caráter de práxis.

O processo de pesquisa da Redecentro também assume como fundamental que se busque superar uma suposta “confusão” teórica e metodológica, identificada em uma parcela da produção acadêmica, o que, em parte, pode ser atribuído ao uso indiscriminado de manuais superficiais para a construção de pesquisas, utilizados por muitos alunos como base de seus trabalhos. Esses manuais não suscitam o entendimento sobre questões paradigmáticas, epistemológicas, ontológicas, gnosiológicas, éticas e políticas na produção do conhecimento. Isso inviabiliza a compreensão do processo de pesquisa como dinâmico, histórico e político, ou seja, como práxis. Lembremos que o caráter crítico, tão valorizado e solicitado pelos pesquisadores da pós-graduação, é dado pelo método utilizado, pelo referencial teórico que o alicerça, bem como pela escolha epistemológica e pelo posicionamento político-ideológico dos pesquisadores, o que tem sido cada vez mais afirmado por autores como Frigotto (2007), Souza e Magalhães (2011, 2013), Magalhães e Souza (2012), Queiroz (2014b), Tello (2013).

Todo processo investigativo é mediador da construção do conhecimento, por isso se faz necessário considerar as várias dimensões a ele inerentes, que se imbricam intrinsecamente e se implicam mutuamente (SEVERINO, 2001). Em continuidade à pesquisa que a Rede propõe, essas dimensões sustentarão a análise da natureza propriamente epistêmica das pesquisas, com foco nas escolhas metódicas e metodológicas, nos posicionamentos político e ideológico, nos pressupostos e premissas feitas pelos pesquisadores dos programas de pós-graduação em Educação das instituições públicas do Centro-Oeste, o que permitirá estabelecer o marco das possibilidades do próprio conhecimento produzido.

## Referências

- BALZAN, Newton C. Teses e dissertações: a qualidade em questão – desdobramentos. *Avaliação*, Campinas, v. 17, n. 3, p. 827-849, nov. 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio A. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos, 2013.
- LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 3, p. 118-133, mar. 2005.
- MAGALHÃES, Solange M. de O.; SOUZA, Ruth Catarina C.R. Veredas metodológicas da pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, jan./abr. 2012.
- MAGALHÃES, Solange M. de O.; SOUZA, Ruth Catarina C.R. Pesquisa educacional sobre professores: reflexões sobre a teoria e o método. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 101-124, jan./abr. 2014.
- MAGALHÃES, Solange M. de O.; SOUZA, Ruth Catarina C.R. Pesquisa educacional: uma análise epistemológica da produção acadêmica sobre professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 12., 2015, Goiânia. *Anais...* Goiânia: PUC/GO, 2015.

MONTEIRO, Filomena M. de A.; GONÇALVES, Marlene; MARIANI, Fábio. Reflexões sobre a temática formação de professores, profissionalização e prática docente nas produções acadêmicas do programa de pós-graduação em educação/UFMT nos anos de 2008 e 2009. *Revista Profissão Docente*, n. 15, 2015.

QUEIROZ, Vanderleida R. de F. e. *O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação*. 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014a.

QUEIROZ, Vanderleida R. de F. e. O Materialismo Histórico Dialético: epistemologia da pesquisa como práxis. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO 2014: MODOS DE “LER-ESCREVER” EM MEIO À VIDA, 2014, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá: UFMT, 2014b.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A pesquisa em Educação: abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. *Revista de Educação*, Itajaí, ano 1, n. 1, jan./jun. 2001.

SQUAREZI, Nilza de O. Modalidades de pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. (Org.) *Pesquisa sobre professores(as) métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2011.

SILVA, Liana Deise da; SIQUEIRA, Elizabeth M. 20 anos de PPGE: balanço de sua produção. 20 anos de pós-graduação em Educação: avaliação e perspectivas. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 329–350, maio/ago. 2009.

SIQUEIRA, Elizandra de. *Uma pedra no Rio Cuiabá: movimentos consolidantes do PPGE da UFMT (1988–2013)*. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina C.R. Qualidades Epistemológicas e Sociais na Formação, Profissionalização e Prática dos Professores. In: SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia: Kelps, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. (Org.). *Pesquisa sobre professores(as) métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2011.

\_\_\_\_\_. Implicações da opção metodológica pelo Materialismo Histórico Dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/ Brasil. *Inter-Ação: formação, profissionalização docente e práticas educativas*, v. 38, n. 1, 2013.

\_\_\_\_\_. Qualidade social e pesquisa: uma análise epistemológica e histórica da produção acadêmica sobre professores. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 15, n. 33, p. 91–101, ago./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

TELLO, César. La profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990–2012. *Inter-Ação*, v. 38, n. 1, 2013.

UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/secao/visualizar/4865/PPGE>>. Acesso em: 16 set. 2016.

## AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES(AS) DO TOCANTINS: ABORDAGENS E DESAFIOS DA PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

VÂNIA MARIA DE ARAÚJO PASSOS  
MARIA JOSÉ DE PINHO

Iniciamos a discussão do tema proposto para este trabalho — produção acadêmica sobre professores do Tocantins — ressaltando que, para realizar uma pesquisa, é indispensável ter clareza de qual concepção de conhecimento estamos adotando para encaminhar os procedimentos necessários ao seu desenvolvimento. Se, por um lado, há uma vertente do conhecimento considerado como algo estático, pronto e acabado, que, uma vez alcançado, distancia-se das relações existentes entre suas partes constitutivas, ou seja, a realidade concreta e o movimento constante e dinâmico da sociedade; por outro lado, temos a vertente do conhecimento que se constrói por meio das inter-relações entre os fenômenos estudados pelo homem, cujas conclusões são tidas como provisórias, enfatizando o movimento do pensar, das contradições, do processo histórico da realidade e da existência do ser humano.

Em amplo sentido, essas concepções orientam a prática da pesquisa, uma vez que representam definições teóricas e metódicas assumidas pelos pesquisadores. Nesse sentido, ao abordarmos a prática, destacamos quatro aspectos que se vinculam ao desenvolvimento da pesquisa, de acordo com Álvaro Vieira Pinto (1979):

- a. *Intencionalidade* – motivada por uma finalidade, corresponde ao que o homem tem em vista, mediante a relação entre a produção

do que ele necessita e a construção do “seu eu” por meio do acúmulo de conhecimento que adquire. Por se configurar como produção e construção, a prática se constitui na concretização da finalidade proposta, que envolve o processo reflexivo sobre a realidade, gerando novos propósitos para o ser humano. Conforme Pinto (1979, p. 220, grifo do autor), “a capacidade de conhecer supõe a de agir conscientemente, de acordo com as finalidades, pois não há outra forma de adquirir *novos* conhecimentos”.

- b. *Social* – refere-se à inclusão da prática no contexto coletivo, pois não se trata de satisfazer uma curiosidade individual, mas uma necessidade social, relacionada à etapa de desenvolvimento da sociedade, o que requer explicitar o caráter da “repetibilidade da experiência por outro cientista, e a suposição de que, constituídas condições semelhantes de indagação, serão iguais os resultados obtidos” (PINTO, 1979, p. 222).
- c. *Ação conjunta* – a prática da pesquisa deve ser desenvolvida por um grupo de especialistas em diversos assuntos, para estudar a complexidade dos fenômenos, o que não é possível com o trabalho de um único pesquisador, ou seja, é preciso “conclamar esforços de múltiplos indivíduos para chegar a um resultado, que se sabe não pode ser obtido por um homem de ciência isoladamente.” (PINTO, 1979, p. 225).
- d. *Trabalho humano* – a prática da pesquisa desenvolve-se como ação humana sobre a natureza com finalidade criativa, objetivando “a transformação do mundo em proveito do homem” (PINTO, 1979, p. 226). Nesse sentido, estabelece-se a relação entre a criação da ideia e o trabalho manual. A ideia nos permite visualizar a realidade pensada e nos aproximar dela, mas a compreensão, a investigação e a imersão na realidade concreta nos incitam a alterá-la e a transformá-la, visto que, como pontua Pinto (1979, p. 227), o trabalho é “ação transformadora da realidade pelo homem”.



Desenvolver a pesquisa envolve, portanto, uma intencionalidade social e, assim, um trabalho conjunto, tendo em vista a transformação da realidade pelo homem, o que significa produzir uma ideia mediadora entre dois extremos: uma compreensão já conhecida e outra a conhecer. Dessa forma, destacamos: a prática da pesquisa do professor formador, que subsidia a formação de novos professores, bem como a sua própria, como docente universitário; a prática da pesquisa dos futuros professores no âmbito de sua formação inicial e, ainda, a prática da pesquisa dos professores em seu exercício profissional.

Com esse enfoque, um grupo de professoras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), integrante da Rede de Pesquisadores da Região Centro-Oeste (Redecentro), assume a pesquisa intitulada “A produção acadêmica sobre professores(as): um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste”, da qual também participam professores e estudantes de pós-graduação e graduação das sete instituições que constituem a Rede.<sup>1</sup> Criada em 2004, a Redecentro apresenta desde então a construção de uma metodologia de trabalho coletivo nos seus diversos atravessamentos de olhares e escritas, fortalecendo, desse modo, as aprendizagens necessárias para explicitar as visibilidades não percebidas nas pesquisas da região em foco.

Antes de tratar diretamente do objeto da pesquisa, consideramos importante esclarecer o contexto da participação da UFT, que, embora esteja situada na Região Norte, participa desse estudo referente ao Centro-Oeste em razão de suas proximidades históricas com essa região. Cabe-nos destacar, portanto, que, entre as questões organizacionais de instituição do estado do Tocantins pela Constituição Federal de 1988, a preocupação com a formação em nível superior motivou a criação,

---

1 Além da UFT, compõem a Redecentro: a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade de Uberaba (Uniube), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ressaltamos que, apesar de o Estado do Tocantins não fazer parte da Região Centro-Oeste, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT ingressou na Rede no ano de 2008.

em fevereiro de 1990, da Fundação Universidade do Tocantins (Unitins). Após treze anos, em 2003, a UFT inicia seu processo de implantação com a abertura de concurso público para docentes, sob a responsabilidade do reitor da UNB. Ainda no mesmo ano, foi eleito como reitor da UFT um de seus professores efetivos.

Durante essa etapa inicial, registra-se o aporte de docentes da UFG, fortalecendo as relações interinstitucionais, sobretudo por meio de parcerias. Antes de 2003, a UFG já havia firmado uma parceria com a Unitins para a oferta do Mestrado Interinstitucional em Educação Brasileira (Minter), o que oportunizou a vários docentes egressos desse curso a aprovação no referido concurso. No ano de 2007, outra parceria foi formalizada, já com a UFT, para a oferta do curso de Doutorado Interinstitucional em Educação Brasileira (Dinter), possibilitando a qualificação de mais docentes. Mediante essa parceria, a UFG participou com orientação e apoio da implantação do Programa de Mestrado em Educação da UFT no ano de 2012. Tendo em vista as proximidades geográficas, históricas e profissionais entre as duas universidades, a UFG, no ano de 2008, oficializou o convite para os pesquisadores da UFT comporem a Redecentro, uma vez que esse grupo os considerava parte de sua coletividade.

Em sua inserção na Rede, coube ao grupo de pesquisadores da UFT discutir e analisar a perspectiva teórico-metódica desenvolvida nas pesquisas sobre formação do professor que se referem ao estado do Tocantins. No decorrer do estudo dos trabalhos e do registro das informações na ficha de análise da Redecentro,<sup>2</sup> esses pesquisadores adotaram a abordagem dialética como chave de leitura interpretativo-analítica. De acordo com Pinto (1979, p. 464):

A dialética ensina-nos que as ideias não surgem divorciadas da experiência da realidade e que a essa origem, reflexo que é das propriedades reais das coisas e fenômenos, devem a capacidade de representar subjetivamente as possíveis vias

---

<sup>2</sup> Ficha de análise para coleta de dados, elaborada pelo grupo da Redecentro (SOUZA; MAGALHÃES, 2014).

de intervenção no mundo, prefigurando as operações plausíveis permitidas pela natureza dos corpos e das forças que os movem. As ideias são, pois, instrumentos de ação, na verdade são os primeiros e mais essenciais instrumentos, aqueles pelos quais se inicia toda ação racional.

Quanto ao tema “professores”, ressaltamos que as investigações que tratam da docência e tomam os profissionais da Educação como sujeitos têm encontrado espaço fértil na área das Ciências Humanas, propiciando, com isso, a produção de novos conceitos, concepções e conhecimentos. Contudo, ainda é recorrente a carência em pesquisas atuais que versem especificamente sobre esse tema, como bem nos mostram Gatti e Barreto (2009) ao focalizarem a questão da profissão docente no Brasil, indicando os impasses permanentes entre os entes federados (União, estados e municípios) e os desafios referentes a uma revisão da legislação que garanta e promova a valorização econômica e social do professorado.

O recorte analisado pelos pesquisadores da UFT consiste nas dissertações e teses sobre professores do estado do Tocantins defendidas entre os anos de 2006 e 2014 nos programas participantes da Redecentro. Dos dezenove trabalhos identificados com essa temática, selecionamos oito para análise neste artigo, considerando o subtema concernente à formação do professor. São cinco dissertações e três teses, defendidas nos anos de 2007, 2009, 2010 e 2011, conforme mostra o Quadro 1.

---

#### QUADRO 1

##### Trabalhos selecionados para análise, 2007-2011

Trabalho	IES	Programa	Ano da Defesa
1	UnB	Mestrado em Educação	2007
2, 3, 4	UFG	Mestrado em Educação	2007/2009
5	UnB	Mestrado em Educação	2010
6, 7, 8	UFG	Doutorado em Educação	2011
Total	8 fichas analisadas		

O exercício empreendido para a apreensão da forma como as pesquisas se estruturaram e se consolidaram em trabalhos de mestrado e doutorado, em certa medida, favorece a compreensão crítica a respeito do terreno político, social e pedagógico que dá consistência ao espaço do trabalho no magistério.

### **Elementos da investigação científica sobre professores no Tocantins**

Considerando o necessário nexos entre o método e as metodologias adotados pelo pesquisador na elaboração da pesquisa (GAMBOA, 2000), destacaremos, como fios de alinhavo para o entendimento desse vínculo, os diversos elementos constitutivos da investigação científica, conforme as informações coletadas e registradas na ficha de análise da Redecentro sobre estas categorias, próprias da produção acadêmica: tema, subtema, problema, objetivos, tipo de pesquisa, método e resumo.

Ao analisarmos os temas desenvolvidos nos trabalhos, observamos que a incursão em um campo teórico é atravessada por elementos conjunturais, na medida em que

a compreensão da gênese de escolha de um tema 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 à pluralidade dos mundos [...] em que o investigador se insere (BERNARDES; MÁRQUES; ABREU-BERNARDES, 2015, p. 117).

Os dados obtidos na pesquisa sinalizam a diversificação das perspectivas de investigação utilizadas no desenvolvimento do tema “professor”. Na Tabela 1, apresentam-se os subtemas presentes nos trabalhos analisados: formação no contexto da profissionalização e da prática docente.

TABELA 1

Temas e subtemas nos trabalhos selecionados para análise, 2007-2011

Temas	Subtemas	Total
	Inicial	1
Formação	Inicial/Continuada em serviço/ Programas oficiais	2
Formação/Prática docente	Inicial/Pedagogia	1
Formação/Profissionalização/Prática docente	Inicial/Identidade profissional/ Licenciatura	4
<b>TOTAL</b>		<b>8</b>

Fonte: Redecentro.

Com base em nossa análise, compreendemos que o subtema “profissionalização” se constitui, como afirma Passos (2011, p. 19), em “fonte efetiva de formação de novos profissionais docentes com clareza de posicionamentos para enfrentar os desafios educacionais da sociedade e que, de fato, queiram estar e permanecer na docência”, cabendo ressaltar que “a profissionalização envolve questões da profissão docente (limites, equívocos, possibilidades e constituição de entidade e estatuto de ética), da proletarização e da precarização do trabalho docente, da autonomia e saberes profissionais” (GUIMARÃES, 2009 apud PASSOS, 2011, p. 19). Depreendemos, ainda, que a prática docente não se constrói em meio ao trabalho isolado e fragmentado e também que as relações entre a docência e a realidade educacional cotidiana propiciam a transformação tendo em vista uma determinada concepção de mundo e de sociedade.

Nessa mesma linha, passamos à análise da definição dos problemas em nossa amostra. Identificamos que todos os oito trabalhos explicitam o problema ou as questões construídas em relação ao tema, como nestes exemplos:

Como se desenvolve o trabalho pedagógico no processo de formação do pedagogo, em um curso de Pedagogia na modalidade EAD, oferecido numa universidade do TO? (Ficha 2, 2007)

Como estou formando o futuro profissional dessa área?

Estou contribuindo para que ele perceba que o ensino de Matemática é mais do que um apanhado de fórmulas a serem decoradas?

Em que medida estou auxiliando meu estudante a ter a mesma percepção das práticas lúdicas que eu tenho, de forma especial, do jogo?

Antes mesmo disso, qual é a concepção de jogo para meu estudante?

Ele acredita que, por meio desses instrumentos, possamos ajudar a desenvolver suas potencialidades criativas?

Ele concebe alguma relação entre os jogos e a aprendizagem matemática?

Podemos construir jogos que nos auxiliem a incorporar conceitos matemáticos?

(Ficha 3, 2009)

a) Qual conceito de carreira está orientando os PCCR do magistério público, em especial, na rede estadual e na rede municipal de Palmas?

b) Quais são as oportunidades de desenvolvimento profissional, qualidade de vida e de acesso a melhores níveis de remuneração oferecidos por meio dos PCCR aos professores da rede oficial estadual e municipal de ensino da cidade de Palmas?

c) A carreira docente é abordada nos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de licenciatura da UFT?

d) Quais são as características do conhecimento e das expectativas dos licenciandos acerca da carreira e da remuneração do trabalho docente na escola pública do estado do Tocantins? (Ficha 7, 2011)

De acordo com Gamboa (2000, p. 116), “o problema constitui o eixo central do projeto de pesquisa”, ou seja, a formulação de uma pergunta-síntese possibilita que o pesquisador concentre seus esforços tanto na escolha exaustiva e rigorosa dos procedimentos metodológicos ou da bibliografia a ser adotada quanto na apreensão de novos conhecimentos e na elaboração dos resultados esperados pela realização da pesquisa. Os problemas apresentados nos estudos em análise articulam-se com os respectivos temas de forma clara, por meio de descrição específica como indagação a ser investigada ou como questões.

Na sequência, analisamos os objetivos propostos nos oito trabalhos. Todos eles, como pudemos constatar, apresentam seus objetivos de forma articulada ao problema e ao respectivo objeto de estudo, além de desenvolverem mecanismos e instrumentos de investigação condizentes com

a proposição da pesquisa. A seguir, exemplificamos objetivos gerais que estão relacionados ao tema e ao problema:

Pontuar as aproximações e distanciamentos do curso de formação de professores Mude/TO do modelo de formação de professores orientado pelo Banco Mundial (BM) para a década de 1990 é o objetivo principal do presente trabalho. (Ficha 1, 2007)

Compreender como se desenvolve o trabalho pedagógico dos docentes no processo de formação do Pedagogo em um curso de Pedagogia na modalidade EAD, oferecido em uma universidade em Palmas/TO. (Ficha 2, 2007)

Analisar como se dá um processo de inclusão dos jogos de regras nas práticas lúdicas dos estudantes-professores do curso de Matemática, voltados para os anos finais do Ensino Fundamental. (Ficha 3, 2009)

Analisar o desenvolvimento das práticas de leitura hipertextual em processos de ensino e aprendizagem com professores da Fundação Universidade do Tocantins (Unitins). (Ficha 4, 2009)

Investigar como o formador que compõe os grupos de assessoria de currículo na Secretaria da Educação e Cultura e nas Diretorias Regionais de Ensino, atuante em diferentes programas de melhoria da qualidade de ensino, desenvolve sua função de formação continuada de professores na rede estadual de ensino no Estado de Tocantins. (Ficha 5, 2010)

Analisar as práticas pedagógicas dos docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins. (Ficha 6, 2011)

Analisar os conceitos e concepções de carreira profissional que orientam a estruturação da carreira docente do magistério público na educação básica do Estado do Tocantins e a percepção dos licenciandos da Universidade Federal do Tocantins (UFT) em relação aos limites e possíveis imbricações entre a formação inicial e as expectativas sobre a carreira e a remuneração dos professores da rede estadual de ensino e da prefeitura de Palmas. (Ficha 7, 2011)

Compreender como e sob quais aspectos o conhecimento da profissão docente nos cursos de Pedagogia da UFT tem sido desenvolvido. (Ficha 8, 2011)

Observamos que, ainda que se articulem aos problemas apresentados nas pesquisas, os objetivos compõem-se, por vezes, de forma generalista

ou descritiva. Sobre esse aspecto, Larocca, Rosso e Souza (2005 apud SOUZA; MAGALHÃES, 2012a, p.24) identificaram que a questão dos objetivos é pouco desenvolvida e orientada em manuais de pesquisa: “A maioria é superficial ao tratar do assunto, revelando pouco interesse na descrição e importância dos mesmos”. Ressaltamos, nesse sentido, a necessidade de aprofundar o estudo sobre a relação dessa categoria com o método e as conclusões apresentadas na pesquisa, tendo em vista que, como ponderam Souza e Magalhães (2012a, p.30), “a definição dos objetivos deve guardar coerência com os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos inerentes ao método escolhido.”

Outro elemento constitutivo da investigação acadêmica refere-se ao tipo de pesquisa. Sobre a amostra, destacamos que o “estudo de caso” predominou em seis trabalhos (quatro dissertações e duas teses), uma pesquisa participante (uma dissertação) e uma pesquisa de história oral (uma tese). Nas cinco dissertações e em uma tese, a abordagem declarada foi a qualitativa e, nas duas outras teses, a abordagem foi quali-quantitativa.

Ao caracterizarmos os trabalhos analisados, notamos que, em todos os oito, as categorias da pesquisa científica (tema, problema, objetivos, resumo, tipos e abordagem de pesquisa) manifestam-se de forma articulada. Contudo, identificamos confusões conceituais entre método e metodologia. Essa constatação reforça a observação de Souza e Magalhães (2012a, p.18–19) de que, numa primeira fase de estudo da Redecentro, “identificou-se um número elevado de trabalhos onde não havia sido possível a identificação do método”, mas que, com o avanço da pesquisa, “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, considerando a necessária articulação dos elementos constitutivos da produção acadêmica, verificou-se que os resumos dos trabalhos apresentam, em conexão, os objetivos, o problema e o método, conforme os dados das respectivas fichas de análise:



Bem articulado com os objetivos da pesquisa que foi de evidenciar o alinhamento entre as políticas de formação de professores e os acordos com organismos multilaterais e internacionais. (Ficha 1, 2007)

Há uma relação do problema de pesquisa, com os objetivos, método e metodologia. (Ficha 2, 2007)

Resumo bem articulado e relacionando o tema e os objetivos apresentados. Descreve o problema, os procedimentos de pesquisa, resultados e breve conclusão. (Ficha 3, 2009)

Há uma relação com os objetivos, método e metodologia. Não apresenta o problema de pesquisa no resumo. (Ficha 4, 2009)

O resumo está articulado ao trabalho e apresenta o tema, objetivo, procedimentos metodológicos, os resultados e conclusões referentes à concepção de formação integral dos professores. (Ficha 5, 2010)

Há uma relação do problema de pesquisa, com os objetivos, método e metodologia. (Fichas 6 e 8, 2011)

O resumo está articulado ao trabalho e apresenta a linha de pesquisa, o tema, o aporte teórico e metódico, explicita o foco na formação inicial, os resultados e considerações finais referentes à formação inicial e profissionalização, especificamente à carreira docente. (Ficha 7, 2011)

Entretanto, diante das análises anteriores, referentes a tema, subtema, problema e objetivos, mostra-se necessário um retorno aos resumos dos trabalhos para estudo aprofundado de sua inter-relação, bem como da natureza dos resultados discutidos. Dessa forma, reafirmamos a importância de explicitar a estrutura do método de pesquisa como caminho fundamental para clarificar os princípios, as ideias e as concepções que nos guiam rumo à elaboração de um conhecimento que, necessariamente, traga contribuições para a formação docente (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2014).

### **Evolução teórico-metódica nas pesquisas sobre os professores**

Desde os anos 1960, os cursos de pós-graduação têm se expandido e, aos poucos, têm se multiplicado os centros de pesquisa, do mesmo

modo que têm se ampliado e se modificado as temáticas e as orientações teórico-metodológicas das pesquisas. Isso nos leva a retomar o posicionamento de Souza e Magalhães (2014, p. 61) sobre a influência da ambiência como possível explicação da adesão ao discurso de concepção crítica produzido nos programas de pós-graduação do Centro-Oeste, uma vez que “poderíamos dizer que as histórias desses jovens programas e seus doutores formados numa perspectiva crítica favoreçam o desenvolvimento de um pensamento comum que perpassa as produções neste ambiente”. Cabe ressaltar que a ambiência é entendida como “um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões são visíveis no processo de pesquisa, e na posterior escrita dos trabalhos” (SOUZA; MAGALHÃES, 2014, p. 61).

Com os estudos que vimos desenvolvendo com a Redecentro, assumimos que o método nas pesquisas em Educação afirma-se como elemento imprescindível para a construção de uma investigação que se pretende organizada e orientada por um determinado posicionamento em relação à formação humana, à educação e à sociedade, por permitir ao pesquisador a compreensão do processo de produção do conhecimento, conferindo qualidade à relação entre sujeito e objeto (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2014). Afinal, quando a pesquisa demonstra sua relação com determinado método, evidencia-se a escolha do pesquisador por um percurso que, mesmo sem implicar a consciência exata dos desafios a ser enfrentados, possibilita-lhe um direcionamento lógico e, por conseguinte, a obtenção de resultados mais bem elaborados (SOUZA; MAGALHÃES, 2012b). Desse modo, como pontua Oliveira (2001), a pesquisa se constitui em uma investigação que segue um planejamento para conhecer o objeto pesquisado. O método, na perspectiva crítico-dialética, permite uma apreensão profunda da realidade e a busca pela transformação da realidade histórica (FRIGOTTO, 2000).

Souza e Magalhães (2012b, p. 684) apontam que a confusão entre método e metodologia ou a não explicitação do método se identificam como uma “inconsistência metódica” caracterizada pelo “empobrecimento

teórico, contraposição da pesquisa empírica à teórica; contraposição da pesquisa dialética à positivista e da quantitativa à qualitativa”. Com base nesse entendimento, quatro dos trabalhos analisados, defendidos nos anos de 2007 e 2009, podem ser considerados portadores dessa dificuldade, uma vez que não explicitam claramente sua perspectiva metódica. Destacamos, como exemplo, o trabalho que se refere ao método como sinônimo de metodologia e tipo de pesquisa. Esse fato é percebido quando o autor diz que seu método é o “estudo de caso”. As observações na ficha de análise assinalam:

Devido à amplitude dos fenômenos relacionados ao hipertexto no contexto da pesquisa, faz-se necessária uma abordagem do tipo multi método na pesquisa de campo, devido à eminente necessidade de abranger o objeto de estudo sob diversas óticas. Obviamente não se considera, portanto, a descrição da pesquisa a partir da simples e objetiva coleta de dados. Dar-se-á na mesma lógica a possibilidade de analisar e compreender as informações que subsidiam e envolvem os objetos relacionados à pesquisa, visando com isso o entendimento e uma maior possibilidade de explicitar o fenômeno investigado. A abordagem multi método permite uma análise preliminar do pensamento dos sujeitos da pesquisa, a sua organização e como se estrutura. (Ficha 4, 2009)

**LEITORA:** Na página 69, o autor da dissertação considera como método “uma pesquisa do tipo estudo de caso”.

Todos os demais trabalhos pautam-se pelo Materialismo Histórico Dialético, que, em quatro deles, está explicitado e, nos outros três, não está claramente apresentado, mas pode ser identificado, como indicam estes trechos:

**LEITORA:** Como leitora identifiquei esta dissertação como Materialismo Histórico Dialético (Ficha 2, 2007)

**LEITORA:** A autora define o método como “pesquisa participante” (p. 14, § 4º). Na página 48, § 4º, a autora destaca no item 3.1 O Método: Pesquisa Participante. Entretanto, o processo descrito de construção do objeto de pesquisa, de coleta e análise de dados permite identificar traços do método materialista histórico dialético. (Ficha 3, 2009)

De acordo com Magalhães e Souza (2012), a dificuldade na distinção de método e metodologia estaria associada ao referencial teórico utilizado. As autoras esclarecem que, em seu entendimento,

mesmo que a noção de metodologia apareça vinculada à de método, ambos não são o mesmo. [...] o método sugere um *caminho* a ser trilhado e a metodologia [...] significa organização racional da investigação, e estaria relacionada à lógica interna da investigação, aos passos e aos meios pelos quais o *caminho* seria percorrido na construção do conhecimento. (MAGALHÃES; SOUZA, 2012, p. 683, grifos das autoras).

Sobre essa mesma questão, Souza, Magalhães e Guimarães (2014, p. 50) definem o método “como a compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento”, reiterando a noção de que ele representa o “caminho” a ser percorrido, ao passo que a metodologia “refere-se à organização racional da investigação; decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de determinada perspectiva”. Nesse sentido, assumir o método na pesquisa requer o uso de marcos teóricos que o fundamentem, pois, segundo Magalhães e Souza (2012, p. 685), sem “intencionalidade, sem a fundamentação teórica relativa ao método escolhido, os pesquisadores não [...] poderão desenvolver” suas investigações. As autoras argumentam que, se não explicita o método ou se o apresenta sem o seu desenvolvimento de forma intencional e fundamentada, a pesquisa não se constrói como proposta a princípio, já que, nesses casos, o “caminho” não está definido claramente, resultando apenas em verificação e constatação parcial de dados, sem o entendimento do tema em sua totalidade, historicidade e contextualidade. Oliveira (2001) endossa essa compreensão ao afirmar que o método vai além das técnicas, procedimentos e recursos de pesquisa, porque implica a integração da teoria com a prática em uma postura de vida, em uma forma de sentir, ver e analisar o mundo.

É importante destacar que apenas a explicitação do método não é garantia de rigor. Faz-se necessário articular os posicionamentos ontológicos, gnosiológicos, epistemológicos e metodológicos. Para isso, o referencial teórico é decisivo, pois, conforme Osório (2011, p. 141), é ele que permite

situar o problema em um conjunto de conhecimentos considerados “confiáveis” que, ao apontarem os caminhos a serem seguidos na pesquisa de acordo com o método e a metodologia escolhida, oferecem conceitos fundamentais conforme a matriz teórica selecionada.

Em sete dos trabalhos analisados, verifica-se — em quatro de forma direta e em três por aproximação (marcados com “\*”) — a perspectiva do método materialista histórico dialético em articulação com o ideário pedagógico correspondente (Tabela 2).

TABELA 2

**Método e ideário pedagógico nos trabalhos selecionados para análise por ano de defesa**

Ideário Pedagógico	2007	2009	2010	2011	Total
	Método				
Materialismo Histórico Dialético	MHD*	MHD*	MHD	MHD	7
Fenomenologia	Estudo de Caso				1
<b>Total</b>	2	2	1	3	8

Fonte: Redecentro.

Considerando as observações de Magalhães e Souza (2012), identificamos, nos trabalhos defendidos a partir de 2010, uma definição mais clara e consistente do método, o que denota a consolidação da tendência de aprofundamento dos programas de pós-graduação em relação a essa categoria. Ressaltamos, nesse sentido, a importância das discussões e dos estudos dos integrantes da Redecentro e de outros pesquisadores sobre a abordagem e o desenvolvimento do método de pesquisa nas produções acadêmicas da Região Centro-Oeste. Não podemos deixar de destacar que a pesquisa da Rede imprime sua marca como referência na análise da questão da perspectiva metódica e de sua relação com o ideário pedagógico. Registramos, assim, que, dos quatro estudos de 2010 e 2011, três evidenciam os sete indicadores apresentados na ficha de análise para o método adotado, o materialista histórico dialético, e um trabalho revela a presença de seis desses indicadores.

Entre os sete trabalhos pautados pelo Materialismo Histórico Dialético, constatamos que, em quatro, não há registro do sexto indicador da ficha de análise: “articula teoria e prática e a denomina práxis”. Ressaltamos que três desses trabalhos foram aqueles em que o método foi identificado por aproximação, por não estar explicitado. Esse dado aponta para a lacuna das pesquisas sobre professores referente à relação entre teoria e prática (práxis educativa), o que reforça a compreensão de Gatti e Barreto (2009).

Diante do contexto teórico em que pensar a prática da pesquisa implica uma intencionalidade social, da qual decorre a possibilidade de transformação da realidade em um movimento entre o que é conhecido e o que está para conhecer, ressaltamos que

os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada. (CUNHA, 2006, p. 3).

Esse posicionamento reforça o necessário aprofundamento da pesquisa sobre a atuação dos professores, com enfoque no modo como articulam seus posicionamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos.

Neste capítulo, valorizamos os entrelaçamentos e as nuances percebidas pelos leitores quando da análise dos trabalhos acadêmicos. Assim, da preocupação com a fidelidade ao método, a atenção passou para a relação do método com o ideário pedagógico, observando os percalços dos pesquisadores e/ou as ausências de perspectivas, aqui entendidas como potencial para ultrapassar o paradigma conservador na totalidade da ação docente.

## **Formação de Professores no Tocantins: a tendência anunciada a partir dos resultados**

Vimos que a criticidade e o rigor teórico e metodológico se fazem presentes nas pesquisas analisadas, que denotam, assim, o cuidado com o caráter científico da produção acadêmica. Cabe destacar que a abordagem

qualitativa, mais condizente com a perspectiva crítica, predomina durante o período analisado, havendo, no ano de 2011, dois trabalhos com abordagem quali-quantitativa. Contudo, o ponto mais marcante da análise refere-se à definição clara do método, bem como à confusão entre método e metodologia.

Segundo Magalhães e Souza (2012), essa confusão é proveniente de uma concepção norte-americana que relaciona método com as técnicas de pesquisa. Retomamos, então, o exemplo do trabalho que, como indica a Tabela 2, anuncia seu método como “estudo de caso” e desenvolve o ideário pedagógico numa perspectiva fenomenológica. De acordo com a ficha de análise desse trabalho, há uma definição clara do estudo de caso como um tipo de pesquisa. Ante essa contradição, cabe comentar que a presença da subjetividade nas análises das produções acadêmicas do estado do Tocantins, para além de uma consistência da perspectiva metódica, parece indicar a necessidade de ampliar a base conceitual dos métodos em seus desalinhamentos, fios e traços, o que poderá ajudar a descrição do esforço dos pesquisadores em manipular novas descobertas, as suas próprias ou as de outros autores. Em publicação anterior referente à investigação da Redecentro, Passos et al. (2015) descreveram um trânsito entre as concepções metódicas que subjetivamente se anunciavam nas fichas pesquisadas. A influência dos sentidos nos estudos relatados pelas autoras sugere a busca por novos processos investigativos, a percepção de olhares mais sensíveis e a crença em uma nova racionalidade nas produções acadêmicas sobre professores.

Seguindo conclusões de outros trabalhos da Rede, percebemos pouca tradição em anunciar o método como campo de conhecimento e mais evidente ainda se faz a diferença entre escolas que originam suas concepções:

É representativo o fato de 62% dos trabalhos não especificarem o método a ser utilizado [...]. Adorno chama a atenção para duas maneiras diferentes de conceber o método em Sociologia, a primeira é a tradição europeia que aproxima método de epistemologia, enquanto que a tradição empírica norte-americana entende o método (methodology) como técnica e procedimentos formais adotados nas pesquisas

empíricas. Adorno distancia-se dessa concepção e defende a pesquisa social criticamente orientada e, ainda, a concepção de que método é a crítica do conhecimento (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2014, p. 54).

Quanto ao tema “professores”, as produções analisadas tendem a caracterizar como importante a construção da identidade do sujeito professor, considerando sua historicidade e o contexto sociocultural em que se desenvolve a prática docente. A qualidade social do processo formativo parece começar com as transformações internas do ser professor, que passam pela subjetividade dos atores do processo educativo. Nesse sentido, nossa análise identifica indícios de um atravessamento ou de uma proximidade com o método fenomenológico, visto que as palavras e os conceitos dos sentidos aparecem de forma clara aos resultados dos trabalhos, como observamos neste fragmento:

O que contribuiu efetivamente para minha interpretação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores do curso de Pedagogia EAD foram os meus sentidos. A curiosidade de conhecer (visão), o desejo de dialogar (fala e audição), o gosto pelo desconhecido (paladar), o cheiro a distância (olfato) e o prazer de tocar (tato). Foi envolvida por inquietude, curiosidade e desejo que investiguei como se desenvolvia o trabalho pedagógico no processo de formação do pedagogo, em um curso de Pedagogia na modalidade EAD, oferecido em Palmas (TO). (Ficha n.2, 2007)

Essas questões pertinentes ao método anunciado e às conclusões realizadas implicam não só o método do Materialismo Histórico Dialético, mas também as teorias da complexidade, da subjetividade e das representações sociais, visto que também se evidencia o elemento subjetivo nas fichas analisadas. Sobre a presença da subjetividade na universidade, observa-se a seguinte conclusão em uma dessas fichas:

Está implícito, portanto, o caráter existencial da profissão que se desenvolve e evolui no curso de suas atividades cotidianas, não só no conhecimento técnico, político e cultural, mas, também, na significação e no sentido amplo do exercício profissional como manifestação da existência humana e de relações interpessoais para a realização da docência. Nesta subjetividade, estão envolvidas relações humanas



e pessoais que interferem no clima sócio-emocional do ambiente de trabalho e na qualidade social de vida. (Ficha n. 8, 2011)

Nessa perspectiva, as discussões acerca do professor produzem conclusões sobre a formação docente:

Apesar de a Universidade se constituir como o espaço próprio para evidenciar e enfrentar as contradições e discutir as possibilidades da profissão docente, os cursos de formação de professores nem sempre enfrentam essa discussão que evidencia a tensão e o conflito, inerentes ao conhecimento profissional e à realidade, e entre o sujeito (futuro professor) e o objeto (profissão e formação docente). Ao eliminar essa tensão, o sujeito é induzido a uma visão unívoca sobre o objeto, e a perder de vista o sentido e a busca pelo questionamento e pela emancipação, que se dá por meio do sentido atribuído às ações e à existência. Podemos depreender que, ao eliminar essa tensão, torna-se mais difícil para o professor discernir a especificidade do trabalho docente. (Ficha n. 8, 2011)

É oportuno considerar o pensamento de Goergen (2014, p.582) quando afirma que

é preciso saber que os avanços da ciência empurram diante de si, dando-lhe sempre novos contornos, o insondável do qual só o pensamento consegue se ocupar. O pensamento é indefinível, livre e imprevisível; o pensamento não pensa para isso ou aquilo, para esse ou aquele; o pensamento pensa em nome da humanidade, da transcendência. Esse é um dos principais desafios da universidade hoje cuja solução passa pela transformação dos indivíduos, seus elementos constituintes. A formação é, pois, possibilidade e condição essencial da luta contra a barbárie. Quanto menores e mais limitadas forem as chances de mudar os pressupostos objetivos que fomentam a barbárie, mais importante se torna a estratégia da formação dos sujeitos. A formação de professores não pode ficar fora desta agenda.

As conclusões desses trabalhos apontam lacunas na área da formação docente, sobretudo no que se refere ao enfrentamento de questões sociais e éticas que são desafios à pedagogia universitária. Nesse campo, a prática da pesquisa está incluída no movimento de superação da barbárie, que se institui nos subterrâneos de um currículo pouco inovador e

incapaz de inverter lógicas de subserviência aos contextos hegemônicos. Na contramão desses fatores, existem trabalhos acadêmicos sobre professores que explicitam a relação ética na dimensão formativa dessa prática.

Para além dos elementos instrumentais, sinalizam-se outras dimensões fora do campo hegemônico do mercado, da instituição do consumismo e da desumanização presente nos processos cotidianos. Essa contraposição pode sugerir novas nuances na construção de caminhos de uma racionalidade crítica para a produção acadêmica que destacam as especificidades das temáticas sobre professores do Tocantins.

## Referências

BERNARDES, Sueli Teresinha de A.; MÁRQUES, Fernanda T.; ABREU-BERNARDES, Leonora de. Outros Campos, Outros Gafanhotos: Reinvenções da Antropologia na Pesquisa Em Educação. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 15, n. 33, p. 115–126, ago./dez. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão institucional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 258–371, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, Silvio S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GOERGEN, Pedro. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. *Avaliação*, v. 19, n. 3, p. 561–584, nov. 2014.

MAGALHÃES, Solange M. de 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. *Educação Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669–693, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Paulo de S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de S. (Org.). *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec: Unesp, 2001.

OSÓRIO, Alda Maria do N. O lugar da subjetividade na formação do professor. In: SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. (Org.). *Professores e professoras: formação, poíesis e práxis*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2011.

PASSOS, Vânia Maria de A. *A profissão docente e o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins*. Goiânia: UFG. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011.

PASSOS, Vânia Maria de A. et al. Perspectivas de educação e de escola em pesquisas sobre o professor do estado do Tocantins: constâncias e rupturas. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 15, n. 33, p. 61–77, ago./dez. 2015.

PINTO, Álvaro V. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. (Org.). *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências*. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2014. p. 7–68.

SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. Relações entre opções metodológicas e definições de objetivos na produção acadêmica da Região Centro-Oeste/Brasil. *InterMeio*, Campo Grande, v. 18, n. 36, p. 15–32, jul./dez. 2012a.

\_\_\_\_\_. A questão do método e da metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669–693, maio/ago. 2012b.

SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O.; GUIMARÃES, Valter S. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth Catarina C.R.; MAGALHÃES, Solange M. de O. (Org.). *Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais*. 2. ed. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2014.



## A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE PROFESSORES(AS) NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE UBERABA (2003-2014)

---

SUELI TERESINHA DE ABREU BERNARDES  
MARIA AURA MARQUES AIDAR  
ELTON ANTÔNIO ALVES PEREIRA

Apoio: CNPq/FAPEMIG

O objetivo deste capítulo é apresentar a contribuição do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (PPGE/Uniuibe) para a pesquisa interinstitucional desenvolvida pela Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste (Redecentro) no período de 2003 a 2014. Essa rede desenvolve suas atividades em torno do projeto temático “A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste” e busca contribuir para o conhecimento da produção acadêmica dos programas de pós-graduação em educação dessa região. Participe do processo de discussão coletiva iniciado pela Redecentro em 1999, nosso grupo se inseriu nessa pesquisa em 2005, trazendo para o estudo o conhecimento produzido a partir de 2003, ano de criação do PPGE/Uniuibe.

Nos projetos institucionais, buscamos mapear, identificar e investigar tendências metodológicas nas produções sobre o professor defendidas nos programas de pós-graduação em Educação do Centro-Oeste. Objetivamos ainda: aprofundar a compreensão do processo metodológico, analisando abordagens, tipos e procedimentos de pesquisa nos trabalhos

dos programas parceiros dessa pesquisa interinstitucional; evidenciar, sob uma perspectiva histórica, a abrangência do processo investigativo no período focado e, por fim, identificar as reflexões dos pesquisadores sobre a própria pesquisa (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Na primeira fase da investigação (1999–2005), nossa participação esteve voltada para a identificação dos temas pesquisados na Uniube e nos programas parceiros, tendo como parâmetros a formação de professores, as práticas docentes e a profissionalização enunciadas nas pesquisas. Em um segundo momento (2006–2014), nossa participação girou em torno da análise dos tipos e procedimentos de pesquisa. Dessa forma, procuramos aprofundar nosso estudo, identificando e estudando as tendências metodológicas das dissertações defendidas no PPGE/Uniube no referido período.

Neste capítulo, nosso objetivo é apresentar o desempenho da pesquisa interinstitucional no âmbito da Uniube, enfocando 10% da produção sobre o professor desenvolvida em seu PPGE. Antes de descrevermos e comentarmos os resultados alcançados, apresentamos alguns dados sobre a instituição e o programa de pós-graduação, que contextualizam a investigação realizada.

## **O contexto da pesquisa: o PPGE/Uniube**

A trajetória da Uniube iniciou-se em 1940 com a fundação do Lyceu do Triângulo Mineiro. Em 1947, tiveram início os trabalhos da Faculdade de Odontologia, seguida, num pequeno espaço de tempo, pelas faculdades de Direito e Engenharia nos anos 1950 — fase em que o governo desenvolvimentista aplicou poucos recursos na ampliação da rede pública de ensino superior. Uberaba buscava constituir-se como polo universitário, quando, a partir 1972, as faculdades isoladas se transformaram em faculdades integradas e foram criados os cursos de Educação Física, Psicologia, Pedagogia, Estudos Sociais e Comunicação Social. Em 1981, efetivou-se uma parceria com as Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino,

das Irmãs Dominicanas, sendo incorporados os cursos de Filosofia, Letras, História, Geografia, Ciências (Matemática, Química e Biologia), Pedagogia (Supervisão Escolar nas Escolas de 1º e 2º graus, Orientação Educacional, Administração Escolar) e a habilitação em Jornalismo, do curso de Comunicação Social. Após seu reconhecimento como universidade em 1988, a instituição adquiriu autonomia para a criação de novos cursos e foram oferecidas as graduações em Engenharia Agrícola, Tecnologia em Processamento de Dados, Administração, Engenharia Elétrica, Arquitetura e Urbanismo, e Ciências Econômicas, além de mais duas habilitações no curso de Pedagogia. Em 1997, foram criados os cursos da área médica (Medicina, Farmácia Industrial, Biomedicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Terapia Ocupacional e Medicina Veterinária e Enfermagem). Contudo, era preciso que a universidade se voltasse também para a pesquisa e extensão. Em 1997, foi criada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, que, no mesmo ano, ofereceu o Mestrado em Ciências de Valores Humanos, com abordagem transdisciplinar, além de vários cursos de especialização.

Um ano depois foi criado o Instituto de Formação de Educadores (IFE), o qual passou a integrar a área de Educação com a criação e a reorganização de seis cursos de licenciatura e a oferta contínua de cursos de extensão e de especialização nessa área (PEREIRA, 2014). Nesse instituto, em dezembro de 1999, foi implantado um Grupo de Apoio Pedagógico, formado por uma equipe multidisciplinar de professores da graduação e da pós-graduação, com o intuito de provocar reflexões, explicitar descobertas de práticas pedagógicas significativas e realimentar o fazer educativo. Não era o caso de ensinar o professor a dar aula, mas, por meio de sua experiência, estimular a reflexão sobre a prática docente para inovar as ações educativas. Instigado por essas reflexões, que levaram ao estabelecimento da pesquisa, do ensino e da extensão como elementos indissociáveis, esse grupo reestruturou-se como Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa (GAPP) e, assim, propôs-se a alcançar três objetivos: a) investigar as ações pedagógicas com os professores da Universidade de Uberaba,

já desenvolvidas e em desenvolvimento, contribuíam para mudanças na prática docente; b) identificar a natureza de tais mudanças, caso existissem; c) analisar a produção teórica sobre a formação do professor reflexivo e pesquisador no Brasil, identificando a problemática suscitada.

Para tanto, o GAPP teve como fundamento investigações que mapeavam as necessidades pedagógicas dos professores. Por intermédio do olhar de sua equipe e da troca realizada entre o grupo e os professores sobre a prática, buscava-se fomentar o desenvolvimento profissional. Esse grupo estimulava o exercício reflexivo, ao pesquisar os significados e os significantes que davam sentido à prática pedagógica de cada um dos professores da instituição (PEREIRA, 2014). O fazer de sua pesquisa teve início em 2000 com o projeto “Apoio pedagógico e pesquisa no contexto universitário”. Numa evolução do estudo sobre o professor e sua atuação, prosseguiu-se com a pesquisa sobre “O fazer e o pensar no cotidiano da sala de aula”. Em 2005, o GAPP encerrou as atividades relacionadas ao seu terceiro projeto aprovado: “O fazer e o pensar no cotidiano da sala de aula: pesquisa em formação continuada com professores/as da Uniube”. A natureza das questões investigadas pelo grupo constituiu o germe de desenvolvimento posterior da pesquisa interinstitucional sobre o professor, na parceria que se estabeleceria com a Redecentro. Todos os projetos vinculavam-se ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da Uniube. Ao longo de sua trajetória, o GAPP apresentou suas produções em eventos científicos da área educacional, tais como: ANPEd, Endipe, Epeco, SBPC, ABED, além de participar de encontros regionais e locais e publicar em periódicos dessa área. A socialização do conhecimento produzido também se realizou com a comunicação de trabalhos em congressos internacionais como Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, em Atlanta, nos Estados Unidos, nos anos de 2004 e 2005.

Se no GAPP os estudos sobre o professor reflexivo recebiam inicialmente maior influência de Donald Schön — que propunha uma prática docente voltada para três aspectos, a saber: o conhecimento na ação,



a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação —, os diálogos e os aprofundamentos teóricos realizados pela equipe fizeram com que o grupo superasse as análises das práticas cotidianas e passasse a dar maior importância à investigação das condições sociais em que essas práticas ocorriam, afastando-se de uma epistemologia da prática. Assim, o trabalho pedagógico focalizou mais a transformação da vida social dos educandos e da sociedade como um todo interdependente, tendo em vista uma postura mais crítica do professor sobre o seu fazer profissional, que o levasse a refletir sobre o que ensinar, como ensinar, para que e para quem ensinar. A interação com os pesquisadores do curso de Mestrado em Educação, que foi criado nessa época, e, posteriormente, com os integrantes da Redecentro contribuiu para esse movimento epistemológico. Dessa forma, a equipe multidisciplinar do GAPP e suas atividades de pesquisa confluíram como apoio institucional para a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação no ano de 2000.

Em seus anos iniciais, o Mestrado em Educação buscou gerar discussões sobre os processos educativos e sobre a profissionalização, a formação e o trabalho dos professores, assim como sobre o processo de ensino-aprendizagem em diferentes níveis e modalidades de educação. O curso foi organizado em duas linhas de pesquisa com as quais se articulavam seminários de fundamentos temáticos e permanentes, atividades orientadas e as dissertações: (1) “Práticas docentes” – constituída de projetos que se relacionavam com a temática da formação de professores em geral, sendo priorizadas a formação de formadores, a formação continuada em serviço e as práticas pedagógicas alternativas – e (2) “Educação, cultura e sociedade” – na qual se inseriam os estudos e pesquisas sobre o discurso educacional (currículos, conteúdos de disciplinas, organização e administração da vida escolar, interações entre família e escola) desenvolvidos a partir da perspectiva dos estudos culturais (UNIUBE, 2008).

Em 2008, em uma redefinição da estrutura curricular, foi alterada a área de concentração do programa, a qual se constituiu como Educação. Isso possibilitou a ampliação do campo de pesquisa e do nível de abrangência

dos estudos sobre a temática educacional (UNIUBE, 2008). Na nova proposta, foram mantidas duas linhas de pesquisa: (1) “Formação de professores e processos educativos” – em que se propunha investigar a formação de professores, além dos processos e das práticas educativas em diferentes áreas do conhecimento, contextos, níveis e modalidades de ensino, segundo concepções diversas, com ênfase na unidade entre teoria e prática (UNIUBE, 2008) – e (2) “Educação, cultura e sociedade” – que abrangia as relações entre a sociedade, a cultura e a Educação na contemporaneidade em suas articulações com os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais (PEREIRA, 2014).

Os projetos desenvolvidos por docentes e mestrandos, segundo os dados da Coleta Capes de 2005, abrangiam: os elementos teóricos metodológicos que guiam o desenvolvimento de uma formação de professores em serviço; os contextos mediacionais de aprendizagem — família, escola e professor — para o desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, para a formação do professor; as vinculações com o processo de construção do conhecimento e das experiências culturais e afetivas utilizadas por esses atores para interagir com os seus alunos; as relações entre as reformas educacionais propostas para a Educação Básica e o impacto no processo de formação docente com ênfase no modelo das competências; o desenvolvimento da autonomia e da afetividade no ensino de Matemática dos sujeitos docentes; o que e como se desenvolviam os programas de formação de professores dos municípios integrantes da região triangular; o estudo de fundamentos filosóficos, políticos, históricos e antropológicos da educação.

Em 2011, nova organização curricular foi implantada, conservando-se duas linhas de pesquisa: uma com foco no professor, “Desenvolvimento profissional e trabalho docente”, que abrange as pesquisas sobre a formação e o desenvolvimento profissional e o trabalho docente em suas diferentes dimensões, práticas e perspectivas, de modo a compreender e a influenciar os processos de ensino-aprendizagem em diferentes contextos, níveis e modalidades, e a outra, “Processos educacionais e seus

fundamentos”, que abriga o projeto de pesquisa da Redecentro, concebendo a educação como aprendizagem do que está em circulação em diferentes sociedades e tendo a cultura, assim, como eixo articulador de suas pesquisas e atividades. Nessa linha, a educação é tratada como área que busca construir a interdisciplinaridade com foco nas seguintes temáticas: História da Educação Brasileira; Arte, Filosofia e Educação; Filosofia e Educação; dimensões e manifestações da cultura na escola; processos educativos em espaços escolares e não escolares; políticas públicas e Educação Brasileira; pesquisas educacionais sobre professor e fundamentos filosóficos e antropológicos da Educação. Essas linhas conservam-se atualmente no programa, que, em 2015, teve o seu curso de doutorado aprovado pela Capes.

Em 2005, o GAPP vinculou-se à pesquisa que originou a Redecentro e essa interação continuou com o PPGE/Uniube, constituindo, desde 2008, um de seus projetos em andamento, com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objeto investigado na Rede encontra eco nos vários projetos desenvolvidos em nosso programa sobre a formação, a profissionalização e a prática docente.

Os muitos anos dedicados ao ensino formaram base sólida para os demais elementos que complementam a razão de ser da universidade: pesquisa e extensão. Com a criação do PPGE e a participação na Redecentro, a Uniube procurou responder às demandas de sua origem e a destinação de suas atividades no mundo da vida, pois, como nos propõem Souza e Magalhães (2011, p. 19):

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.

Ao tomar como objeto de estudo os professores como tema das produções acadêmicas, a Redecentro demonstra o interesse em buscar respostas à complexidade que envolve a profissão docente, ao mesmo tempo que analisa a episteme das pesquisas produzidas sobre essa profissão.

Em nossa trajetória de investigação na Rede, formulamos diferentes perguntas como em Abreu-Bernardes (2009): nas pesquisas socializadas na academia, os professores estão sendo ouvidos? Como estão sendo pesquisados? Tem-se estudado e pesquisado o que lhes importa, o que interfere na realidade, contribuindo para mudar os rumos dessa educação tão questionada, tão excludente, tão preocupada em responder às demandas do mercado, às estatísticas impostas por acordos com agências financiadoras?

De acordo com Sacristán (2002, p. 82), a maior parte da investigação sobre professor é enviesada, descontextualizada e não trata da essência dos problemas. A análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação vinculados à Rede tem hoje uma intenção epistemológica, definida em consenso buscando contribuir para a compreensão do conhecimento e da forma como é construído nos trabalhos de seu *corpus*, além de elucidar o sentido das concepções e expressões utilizadas pelos autores. Essa pesquisa em rede também tem como finalidades promover a discussão coletiva a respeito do processo de composição da pesquisa, analisar os tipos e procedimentos de investigação recorrentes, trazer à luz temas e referenciais teóricos e depreender o que foi predominante em cada uma das universidades parceiras.

Em nosso percurso, desenvolvemos alguns projetos, entre os quais estes três exemplos, todos com apoio da Fapemig: “A produção acadêmica sobre professores: estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste”, subprojeto da Universidade de Uberaba (2003-2005); “Tipos e procedimentos de pesquisa sobre o professor na região Centro-Oeste, 2006-2009”; “Estudos acadêmicos sobre professores no Centro-Oeste, 2010-2014”, que se encontra em andamento. Temos ainda uma proposta em avaliação pelo CNPq e pela Uniube, intitulada “Da linguagem

ficcional às metodologias de pesquisa que priorizam o diálogo”. Essas investigações tiveram como produtos: sete dissertações de mestrado, além de onze artigos publicados em periódicos da área, quatro capítulos de livro, dezesseis trabalhos completos apresentados em eventos nacionais e internacionais, além de mais de duas dezenas de resumos apresentados pelos alunos do Pibic.

Observamos, ainda, que os docentes do PPGE/Unibe, desde sua fundação, realizaram sua formação no doutorado, e a maioria também no mestrado, em universidades federais do estado de São Paulo, exceto uma, que se doutorou no estado de Goiás. Em relação aos discentes, notamos que no período de 2003 a 2007, os alunos eram originários, sobretudo, do magistério ou da gestão na Educação Básica. Com a reestruturação do programa em 2008, quando ocorreu a mudança da área de concentração, a presença de mestrandos de outras áreas de formação vem se acentuando, com alunos dos cursos de Direito, Administração, Enfermagem, Serviço Social, Medicina, Jornalismo, Zootecnia, Educação Física, entre outros, os quais se somam aos profissionais licenciados e aos pedagogos.

## **O que se desvelou nos estudos sobre a produção acadêmica**

Com base em três eixos de meta-análise da produção acadêmica — formação, profissionalização e prática docente —, apresentamos resultados do processo da pesquisa, alcançados por meio do detalhamento de indicadores definidos pelos integrantes da Redecentro. O desvelamento dos dados foi realizado mediante várias interrogações que fizemos ao objeto da investigação, em uma leitura hermenêutica dos manuscritos. As idas e vindas às dissertações realizaram-se em torno de questões como: quais as dimensões do ser professor que são priorizadas pelos pesquisadores do PPGE/Unibe? De que perguntas eles partem? O que objetivam? Que teóricos e conceitos são aporte nos estudos? Como o processo investigativo se desenvolve? A que resultados chegam? Que concepções se destacam no conhecimento construído?

Como optamos por uma leitura fenomenológica hermenêutica, a análise das dissertações selecionadas não foi uma ação desvinculada do contexto em que elas se inserem nem do lugar que ocupamos como sujeitos pesquisadores. Assim, buscamos evitar o distanciamento dos trabalhos em relação a seu campo escolar, pois, conforme aprendemos com os ensinamentos de Bicudo (2011), o fenômeno só existirá quando receber o olhar intencional, interpretativo e vivo do observador, de forma a reconhecê-lo existente e a dar-lhe sentido segundo o valor individualizado de quem o observa.

A vantagem dessa forma de pesquisa é proporcionar um estudo da articulação entre o fenômeno e o pesquisador, não sendo preciso afirmar que as conclusões daí advindas não são meramente subjetivas. Nossa subjetividade inegavelmente esteve presente, mas foi enriquecida com os aspectos externos colhidos quando da análise das produções e de seu contexto. Portanto, a compreensão obtida não provém unicamente de elementos internos; a eles foram acrescentados elementos da exterioridade, concretizados na escrita das dissertações. É dessa forma de integração que decorre a imensa riqueza da interpretação fenomenológica, já que, novamente de acordo com Bicudo (2011), ao nos colocamos em contato com outras realidades, engendramos reflexões e desse convívio retiramos significados, os quais são as grandes virtudes do viver. A pesquisa de abordagem fenomenológica, do mesmo modo que o viver, pode ser sintetizada no que a autora em questão nominou “experiência refletida”, situando-se no polo oposto à pesquisa simplesmente empírica.

Com essa atitude, analisamos os dados desvelados. Do total de 179 dissertações defendidas em nosso programa de 2003 a 2014, 77 tiveram como foco o professor, como registra a Tabela 1. Uma peculiaridade refere-se ao fato de que, no período em que a área de concentração do PPGE/Uniube era “Formação de professores” (2003 a 2007), as produções com esse foco temático eram em número proporcionalmente menor. Esse resultado pode ser entendido ao verificarmos o quantitativo de projetos sobre o desenvolvimento profissional docente e, de um modo geral, sobre o professor realizados pelos pesquisadores do programa a partir de 2008.

TABELA 1

Dissertações com foco no professor defendidas no PPGE/Uniuibe, 2003–2014

Dissertações	Período												Subtotal
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
Foco no professor	7	18	–	7	8	3	5	4	8	5	2	10	77
Outros temas	8	6	1	8	13	6	10	4	2	19	6	19	102
Total	15	24	1	15	21	9	15	8	10	24	8	29	179

Fonte: Banco de dados da Redecentro/Uniuibe e Abreu-Bernardes (2017).

Nas diferentes etapas da pesquisa, muitas produções foram publicadas em livros, periódicos e anais de eventos, como, entre outros, Abreu-Bernardes, Márques e Bernardes (2015); Abreu-Bernardes (2014); Abreu-Bernardes, Silva e Silva (2012); Reis e Abreu-Bernardes (2013); Abreu-Bernardes e Pereira (2012); Melo, Silveira e Abreu-Bernardes (2012) e Brandão, Abreu-Bernardes e Nunes (2010). Além dessas publicações, houve uma obra organizada por Souza e Magalhães (2011) que reuniu os relatos de todas as equipes da Rede sobre o conhecimento construído até então.

Podemos oferecer uma visão panorâmica dessa trajetória de doze anos de pesquisa interinstitucional declarando que prevalece uma concepção crítica de educação, a qual se fundamenta no Materialismo Histórico Dialético (MHD) ou em métodos que não são objeto de análise da Redecentro, como o histórico-social, o das representações sociais e o método genético foucaultiano. O tipo de pesquisa predominante foi o estudo de caso, seguido da pesquisa documental, surgindo como tendência a didática experimental, os estudos etnográficos, a investigação interdisciplinar e os estudos históricos. Os temas, que na primeira etapa voltavam-se mais para o interior da escola, para a sala de aula e para a formação e o trabalho docente, a partir de 2008 abrem-se para o estudo de políticas públicas, questões da Antropologia da Educação, da linguagem, da didática, da história de cursos e de instituições escolares, de relações entre educação e tecnologia, arte e educação e de fundamentos filosóficos da educação. Observamos, ainda, que o interesse dos pesquisadores pela

Educação Básica não arrefeceu, tanto que aparecem em maior número as pesquisas voltadas para esse nível de ensino quando abordam didática, ensino-aprendizagem, trabalho docente, educação mediada pela tecnologia, políticas educacionais, história da educação e arte e educação. Ao mesmo tempo, temos uma preocupação do mestrando que já se encontra em atividade na Educação Superior — condição da maioria dos alunos de outras áreas acadêmicas.

Atendendo à delimitação proposta pela Redecentro para este livro, trazemos os dados de 10% do universo pesquisado. No Quadro 1, apresentamos os temas das oito dissertações representantes da amostra de 2003 a 2014 e suas respectivas linhas de pesquisa.

#### QUADRO 1

##### Temas e linhas de pesquisa nos trabalhos do PPGE/Uniube, 2003–2014

Ano de defesa	Linha de pesquisa	Temas
2003	Formação de Professores e Prática Docente	Formação continuada
2004	Educação, Cultura e Sociedade	Formação inicial: licenciatura; identidade profissional
2007	Educação, Cultura e Sociedade	Formação inicial: licenciatura; prática docente no ensino fundamental; alfabetização
2008	Formação de Professores e Prática Docente	Formação inicial; formação continuada; Licenciatura em Educação Física
2009	Formação de Professores e Prática Docente	Formação inicial
2011	Cultura e Processos Educativos	Identidade profissional
2012	Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente	Formação inicial em cursos de licenciatura
2014	Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente	Prática docente no ensino fundamental

Fonte: Banco de dados da Redecentro/Uniube e Abreu-Bernardes (2017).

Há entre as dissertações selecionadas — que, à exceção de uma, optaram pela abordagem qualitativa — uma inquietação quanto à formação de professores, pois, das oito dissertações selecionadas, cinco apresentam esse tema de pesquisa. Um pesquisador justifica assim o recorte temático:



A necessidade de melhorar os processos de formação inicial e continuada, com base nas experiências vividas pelos professores no âmbito de suas práticas profissionais, é ainda mais fecunda quando se nos depara uma história, cuja trajetória revela um problema que resultou da desvalorização, da fragmentação dos saberes, e tantos outros problemas advindos de uma formação que não incorporou, ao longo dos anos, as mudanças ocorridas no seu entorno. Por esse motivo, a formação de professores é hoje reconhecida como ponto crítico na reforma educacional. No Brasil, esse tema está na pauta de qualquer discussão sobre a melhoria do ensino, revelando-se motivo de grande preocupação, evidenciada no crescente interesse em pesquisas nessa área, como é o caso desta pesquisa. (Ficha n. 1)

É possível notar que, nos resultados e conclusões de alguns dos trabalhos, os mestrandos consideram que existem deficiências na formação de professores.

A constatação de que a escola, na sua organização pedagógico-curricular, está despreparada para usar procedimentos aptos a promover uma alfabetização bem-sucedida mostra que se deve buscar uma política de formação diferenciada para quem atuará nos anos iniciais do ensino fundamental. (Ficha n. 13)

Concluimos que, não obstante termos vivenciado um modelo diferenciado de formação de professores, sugerindo possibilidades para a construção de outras propostas, foram demarcados também alguns limites, expressados sobretudo pelo histórico de formação dos sujeitos envolvidos no processo. (Ficha n. 14)

Na escolha do tema, predomina a investigação de temáticas que se entrecruzam, o que mostra a compreensão mais global do ser professor, pois, se o objetivo é construir um conhecimento que abarque a docência, não é possível investigá-la sem considerar as três dimensões: formação, prática e profissionalização.

A formação inicial está mais presente nos estudos analisados, embora não de modo muito distanciado da formação continuada. A partir dessa constatação, refletimos que o início do processo formativo configura um momento estratégico de socialização profissional, pois possibilita uma sensibilização e uma instrumentalização que permanecem como referenciais

para que os docentes possam lidar com as diferentes situações nas quais se veem envolvidos ao longo de sua vida profissional. Com aporte em Bourdieu (1990), pensamos ainda que a formação inicial é basilar porque proporciona aos professores em formação experiências que terão impacto significativo em termos da apropriação de uma cultura docente, do modo de ser e de agir dos professores, do *habitus*, ou seja, de uma “gramática geradora de práticas”, base da constituição do saber da experiência que se relaciona, fundamentalmente, ao que acontece durante a prática de ensino.

Essas considerações estão em concordância com as análises de Pereira (2006), segundo as quais, desde os anos 1970, busca-se entender como será possível melhorar a educação brasileira. Para tanto, é preciso que o contexto da vida e da prática do professor seja questionado, já que não é somente a formação inicial que desqualifica a escola e o trabalho docente. Além disso, há que se refletir que a formação do professor não se finaliza com o licenciamento; ao contrário, seu desenvolvimento precisa estar articulado às vivências na escola, a seus projetos pedagógicos e também às condições de trabalho e à remuneração.

Atentos às políticas públicas educacionais, percebemos nos pesquisadores a preocupação com a formação de professores segundo a Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), que, nos incisos do artigo 61, estabelece como princípios formativos da docência: a necessidade de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais do trabalho docente; a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e formação em serviço, e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades. Com base em análises sobre políticas educacionais contemporâneas, um mestrando reflete, nesse sentido, que

um dos caminhos prováveis, para que haja mudanças na educação, é a participação direta e intensa dos professores na elaboração de propostas para as reformas educacionais e para as inovações curriculares. Ouvir os professores, não apenas para referendarem o que outros produzem, mas para terem participação concreta nas decisões sobre as ações a serem implementadas em seu contexto. (Ficha n. 2)

A fim de que essa participação ocorra, a formação continuada pode ser uma opção adequada, como refletem Cunha e Krasilchick (2000) e Maldaner (2000), para quem essa modalidade de formação tem dado respostas positivas com características particulares e bastante relevantes: o uso do próprio local de trabalho como *locus* da formação; a ação coletiva dos professores de uma mesma escola comprometidos com as mudanças na educação; o compromisso das instituições com a formação continuada dos docentes; a associação entre teoria e prática; a reflexão sobre a atividade docente; a participação dos professores no planejamento, na seleção dos conteúdos e na elaboração da metodologia.

No Quadro 2, aparecem outros aspectos identificados nas dissertações.

## QUADRO 2

### Métodos, tipos e procedimentos de pesquisa nos trabalhos do PPGE/Uniuibe, 2003-2014

Itens de análise	Ano de defesa							
	2003	2004	2007	2008	2009	2011	2012	2014
Método	Outro: histórico-crítico	MHD	MHD	MHD	Fenomenológico	Fenomenológico	Outro: representações sociais	Outro: histórico-cultural
Tipos de pesquisa	Pesquisa-ação	Estudo de caso	Estudo de caso Pesquisa documental	Colaborativa Pesquisa documental História Oral	Estudo de caso	Pesquisa bibliográfica Leitura hermenêutica	Representações sociais Estudo de caso	Outro: experimento didático-formativo Pesquisa documental
Procedimentos de pesquisa	Entrevista semiestruturada Observação	Entrevista Análise documental	Entrevista Questionário Análise documental Observação	Entrevista semiestruturada Análise documental Depoimento Levantamento bibliográfico	Narrativo	Leitura hermenêutica	Questionário	Observação Análise documental
Ideário	Crítico	Crítico	MHD	Não identificado	Fenomenológico	Fenomenológico	Não identificado	MHD

Fonte: Banco de dados da Redecentro/Uniuibe e Abreu-Bernardes (2017).

Nos estudos de caso observados, é possível perceber que, nos contextos analisados pelos pesquisadores, por sua ótica, a prática não anda no mesmo passo proposto pela teoria.

Como resultado, destacamos a formação deficitária e a falta de articulação dos Educadores Sociais (Ficha n. 12)

Os resultados indicam que os cursos de formação inicial das professoras não abordaram as contribuições da arte para a alfabetização e que elas trabalham com linguagens artísticas intuitivamente. (Ficha n. 13)

Os resultados da pesquisa indicaram a existência de características muito particulares na constituição das trajetórias dos sujeitos da pesquisa, revelando a presença marcante de uma concepção hegemônica nas práticas e no ensino desses esportes, centradas no modelo competitivo. (Ficha n. 14)

A complexidade do exercício da profissão docente nos cursos de Direito é latente, pois primeiramente o professor precisará apresentar ao aluno os conteúdos que o façam compreender os motivos da existência das ciências jurídicas. (Ficha n. 15)

Quanto aos métodos de pesquisa, predomina o Materialismo Histórico Dialético (MHD), seguido da Fenomenologia, além da Teoria das Representações Sociais e da História Cultural, que não foram objeto de análise na Rede. O método materialista histórico dialético distingue-se pela análise do processo histórico que constitui o fato pesquisado. Souza e Magalhães (2011) explicitam que, em estudos sobre o MHD, tanto o sujeito como o objeto, na relação existente entre eles, têm papel ativo na construção do conhecimento.

Nas pesquisas de nossa amostra, o processo educativo foi articulado ao contexto sócio-histórico que o gera; a educação foi compreendida dialeticamente como reprodutora e transformadora da realidade social e a interação entre teoria e prática sobressaiu nas análises realizadas. Nesse ínterim, Seis autores afirmaram e justificaram a opção pelo método e os demais não o fizeram. Nossas interpretações basearam-se, nesse caso, no processo desenvolvido, conforme indicadores propostos pela Redecentro, e nos aportes teóricos. Coerente com o método prevalente e com as tendências pedagógicas e os tipos de pesquisa enunciados, a concepção crítica foi identificada na análise dos conceitos e das discussões sobre educação, professor e processo de ensino-aprendizagem e no referencial teórico utilizado. Esse referencial abrangia, sobretudo, autores como Gaudêncio Frigotto, Mário Alighiero Manacorda, Mariano Fernández Enguita, Francisco José Carvalho Mazzeu, Henry Giroux, Lev Semenovitch

Vygotsky, Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, Alexis Leontiev, Wanderley Marchi Júnior, René Capriles, Karel Kosik e István Mészáros. São pensadores que têm em comum a influência de uma matriz marxista ou, mais diretamente, do pensamento de Antonio Gramsci, como é o caso, também, de Henry Giroux.

Quando o método é o fenomenológico, o pesquisador percebe seu objeto como parte do mundo da vida, ele é um “ser em”, homem e mundo são complementares. Seu referencial abrange Maurice Merleau-Ponty, Edmund Husserl, Gaston Bachelard, Joel Martins e Maria Aparecida Viggiani Bicudo, entre outros. Esse método foi aporte para as leituras hermenêuticas da amostra.

O método das representações sociais procura esclarecer e entender o fato social em sua dimensão histórico-crítica, considerando importante a compreensão dos comportamentos e das vivências individuais e coletivas e do modo como eles ressignificam saberes no cotidiano. Na pesquisa que utilizou esse método, caracterizada por um estudo quanti-qualitativo, o suporte teórico originou-se na Teoria das Representações Sociais, explicitada por Serge Moscovici, Denise Jodelet, Jean-Claude Abric e Ivana Markova, entre outros.

Observamos que os autores constantes do referencial teórico são, em sua maioria, pensadores contemporâneos, o que é condizente com as concepções críticas que buscam respostas para as questões atuais com vistas à transformação da sociedade.

No que se refere aos tipos de pesquisa predominantes na amostra do PPGE/Uniube, são em maior número os trabalhos com estudo de caso, o qual se mostra adequado quando se quer analisar, descrever e entender processos intrincados que envolvem as questões formuladas nas investigações sobre situações vinculadas à educação. O estudo de caso analisa o fenômeno em seu ambiente natural, utilizando, para isso, variados métodos de levantamento de dados, tais como questionários, entrevistas não estruturadas, documentos de arquivo, entre outros. Quanto a esse tipo de pesquisa, André (2013, p. 97) afirma:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

Sobre esse aspecto, Abreu-Bernardes e Pereira (2012, p. 16) complementam que, como o estudo de caso requer imersão nos dados, muitos pesquisadores, por não terem tempo suficiente para isso, recorrem à entrevista “de modo mais frequente do que é usual, pois, como desejam retratar a situação pesquisada em suas múltiplas dimensões, buscam nos informantes a variedade de significados que eles conferem a essa situação”. Essa reflexão contribui para entender por que a entrevista semiestruturada é o procedimento mais utilizado em nossa amostra.

A análise de documentos igualmente sobressai. Nos trabalhos com esse tipo de pesquisa, houve, coerentemente, a interação de três ou mais procedimentos, buscando uma triangulação de dados.

Além desses itens de análise, observamos que os resumos contemplam as informações necessárias para a compreensão da dissertação. Os objetivos, por sua vez, são congruentes com o problema e com as questões formuladas, porém, em alguns casos, não estão vinculados à metodologia escolhida, que não dialoga nem com eles nem com os métodos de análise propostos. Ressaltamos que a descrição da perspectiva metódica vem ganhando densidade e pertinência no decorrer das atividades de pesquisa do PPGE/Uniube.

Analisamos que o referencial teórico-metodológico ainda se prende muito aos manuais de metodologia de pesquisa, salientando obras de Marli André, Menga Lüdke, Maria Cecília Minayo, Michel Thiollent, Laurence Bardin e Antonio Chizzotti, pesquisadores que se dedicam à discussão metodológica e publicam muito nessa área. Exceção observada refere-se à Ecléa Bosi, em seu *Memória e sociedade: lembrança de velhos* (1979),

aporte para o emprego de narrativas. A consulta a teses e dissertações ainda é acanhada, assim como a leitura dos clássicos.

Em relação ao ideário, identificamos a prevalência de uma posição crítica, que mostra aproximações com o Materialismo Histórico Dialético ou, sendo mais fiel ao que foi lido, com os autores que valorizam a reflexão crítica em suas análises. Nesse sentido, um indicador mais constante do método é a compreensão da educação como processo humanizador de caráter técnico, político e social, o que implica um movimento relacional em que os sujeitos se apropriam das práticas culturais historicamente construídas e buscam transformar a sociedade e a si mesmos. O ato educativo é entendido como decorrente de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos, assumindo-se como elemento potencialmente transformador da realidade social.

### **Considerações finais**

A construção deste estado do conhecimento sobre o professor no PPGE/Uniube permitiu-nos uma significativa visão do que tem sido produzido por pesquisadores no nível de mestrado, levando-nos a constatar subsídios, lacunas, reflexões e recomendações expressas nas pesquisas analisadas. Ao longo do processo, mesmo em meio a embaraços e/ou contradições, foi viável, ao trabalharmos com os textos, encontrar respostas para as perguntas que guiaram essa investigação, bem como suprir as buscas por conhecimento que a incentivaram.

Assim, atentamos que a análise das dissertações selecionadas denotou a preocupação com a formação inicial de professores no sentido, sobretudo, de formar um docente capaz de relacionar teoria e prática e de participar do processo educacional de modo crítico e transformador. Foi possível verificar também a forte presença do método materialista histórico dialético em uma das linhas de pesquisa e a predominância da abordagem qualitativa, do estudo de caso e das entrevistas semiestruturadas.

No que se refere à profissionalização docente, notamos que essa foi uma temática pouco abordada pelas pesquisas, uma vez que é detectada apenas na penumbra das intenções de estudo. Aspectos relacionados aos movimentos sociais de professores, à formação política, à sindicalização, às questões salariais e de carreira, à avaliação externa, ao financiamento para formação inicial e/ou continuada são conteúdos pouco investigados, exceto em um grupo de pesquisa sobre trabalho docente existente no PPGE/Uniube. A discussão sobre a dimensão profissional ocorre apenas nos aspectos relacionados à identidade docente.

Outro ponto observado é que, no período de 2003 a 2014, as produções também priorizaram “estudos pontuais, voltados ao conhecimento de realidades locais, deixando abertas muitas indagações sobre a problemática mais global da formação, assim como sobre as ações a serem tomadas para o seu aprimoramento”, como na década passada já observava André (2002, p.34) em sua investigação sobre a formação de professores no Brasil.

Como aspectos emergentes, salientamos os experimentos didáticos na educação básica, os estudos interdisciplinares, as leituras fenomenológico-hermenêuticas, os estudos etnográficos escolares e as investigações sobre fundamentos filosóficos, políticos e históricos da educação. Destacamos, igualmente, a continuidade do interesse pelas pesquisas sobre o trabalho docente, sobre as relações entre tecnologia e educação e sobre as representações sociais.

## Referências

ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha. A produção acadêmica sobre a prática docente do professor universitário no Centro-Oeste brasileiro, 2006-2009. In: MEMBIELA, Pedro; CASADO, Natalia; CEBREIROS, Maria Isabel (Org.). *Investigaciones en el contexto universitario actual*. Ourense, Espanha: Educatión Editora, 2014. p.643-648.

ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha; MÁRQUES, Fernanda T.; BERNARDES, Leonora de A. “Outros campos, outros gafanhotos”: reinvenções da antropologia na educação. *Profissão docente*, Uberaba, v.15, n.33, p.115-126, ago./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1013/1196>>. Acesso em: 23 maio 2016.



ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha; PEREIRA, Elton Antônio A. O estudo de caso em pesquisas educacionais no Centro-Oeste: um recorte dos anos 2006–2007. *Intermeio*, Campo Grande, v. 18, n. 36, p. 64–80, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/360/307>>. Acesso em: 19 maio 2016.

ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha; SILVA, Elen Clar F.; SILVA, Suemi Hamada M.A. Estudos acadêmicos sobre o professor: um recorte na produção da Região Centro-Oeste. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 108–115, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.162.02>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

ANDRÉ, Marli (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990–1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95–103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>>. Acesso em: 22 maio 2016.

BICUDO, Maria Aparecida V. *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Carlos R.; ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha; NUNES, Iolanda R. O professor na transição de paradigmas educacionais. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *Educação, cultura e sociedade*. São Paulo: Pearson, 2010. p. 1–72.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das letras, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 out. 2016.

CUNHA, Ana Maria de O.; KRASILCHIK, Myriam. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2000.

MALDANER, Otávio A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professores pesquisadores*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

MELO, G.T.; SILVEIRA, Marly de Jesus; ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha. A pesquisa da pesquisa: o que dizem as dissertações do Centro-Oeste brasileiro sobre o tema professor. In: CARVALHO, Carlos Henrique (Org.). *Desafios da produção e da divulgação do conhecimento*. Uberlândia: Edufu, 2012. p. 391–414.

PEREIRA, Elton Antônio A. *A produção acadêmica sobre a educação básica no curso de mestrado em educação da Uniube*: tipos, procedimentos de pesquisa e referencial teórico (2003–2012). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014. Disponível em: <<http://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/arquivos/2014/listaDissertacoes/Dissertacao-EltonAntonio8.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

PEREIRA, Júlio Emílio D. *Formação de professores*: pesquisa, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REIS, Bruna P.; ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha. Estudos sobre o professor de educação básica no Centro-Oeste. *Poiésis*, Catalão, v. 11, n. 2, p. 3–18, jul./dez. 2013.

SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81–87.

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

UNIUBE. *Proposta implantação programa de mestrado em educação*: formação de professores. Uberaba: Uniube, 2000.

\_\_\_\_\_. *Proposta de organização curricular para o mestrado em educação da Universidade de Uberaba a ser implantada em 2009*. Uberaba: Uniube, 2008.

## OS AUTORES

---

### **Alda Maria do Nascimento Osório**

Doutora em Ensino na Educação Brasileira (1998) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), mestra em Educação (1994) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e graduada em Pedagogia (1985) pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras. Atualmente, é professora associada IV da UFMS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em prática pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, alfabetização, educação de jovens e adultos e ensino e aprendizagem.

### **Antônio Neto Ferreira dos Santos**

Doutorando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com estágio de doutoramento na Universidade de Coimbra/Portugal, mestre em Educação (2006) e graduado em Pedagogia (2003) também na UFU. Atua como orientador educacional na UFU. É vice-coordenador do grupo de pesquisa Formação, Prática Educativa e Pesquisa (ForPEP) e membro da pesquisa interinstitucional sobre professor da Redecentro.

### **Dalva Eterna Gonçalves Rosa**

Doutora em Educação (2003) pela Universidade Metodista de Piracicaba, mestra em Educação (1993) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista em Educação (1988) também pela UFG e graduada em Pedagogia (1979) pela Associação Educativa Evangélica (AEE). É professora de estágio, didática e formação de professores da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG. Atualmente, é coordenadora do Núcleo de Formação de Professores (Nufop/FE) e também da pesquisa “O conhecimento produzido sobre o professor e sua formação nas dissertações do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da UFG, 2009–2014”, vinculada à Redecentro. Coordena a área do Projeto Pibid Interdisciplinar

(Pedagogia, Geografia, Ciências Biológicas) do Câmpus Goiânia/UFG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, ensino-aprendizagem e avaliação no ensino superior.

#### **Elsieni Coelho da Silva**

Doutora em Educação (2013) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestra em Educação (1999) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas (1990) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É artista e professora no Mestrado Acadêmico e Profissional e na Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da UFU. Coordena o grupo de pesquisa Formação, Prática Educativa e Pesquisa (FORPEP) e é vice-coordenadora na UFU da pesquisa interinstitucional sobre professor da Redecentro.

#### **Elton Antônio Alves Pereira**

Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba (Uniube), mestre em Educação (2014) por essa mesma universidade, especialista em Controladoria e Finanças (2007) pela Fundação Pesquisa e Desenvolvimento da Administração, Contabilidade e Economia (Fundace) e graduado em Administração (2006) também pela Uniube. É professor efetivo no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), do Câmpus Uberaba. Integra a Redecentro.

#### **José Firmino de Oliveira Neto**

Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Educação em Ciências e Matemática (2016) também pela UFG e graduado em Ciências Biológicas (2013) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e em Pedagogia (2013) pela Universidade Paulista (Unip). É professor substituto do Instituto de Ciências Biológicas da UFG. Tem experiência em Botânica, com ênfase em anatomia vegetal, e em Educação, com enfoque na formação de professores e nos processos de ensino-aprendizagem em Ciências e Biologia nos diferentes níveis de ensino. É membro da Associação Brasileira de Ensino de Biologia/Regional 4. Atualmente, participa do grupo de pesquisa

“O conhecimento produzido sobre o professor e sua formação nas dissertações do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da UFG, 2009–2014”, vinculado à Redecentro.

#### **Líviam Santana Fontes**

Mestra em Educação em Ciências e Matemática (2015) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista em Ensino de Matemática (2005) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e em Matemática para Professores (2009) pela Universidade de Brasília (UnB) e graduada em Ciências com habilitação em Matemática (2003) pelo Centro Universitário de Anápolis (UniEvangélica). É professora efetiva da UEG, atuando nos cursos de Licenciatura em Física e em Matemática. Atualmente, é revisora da *Revista Mirante* e participa do grupo de pesquisa “O conhecimento produzido sobre o professor e sua formação nas dissertações do Programa Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da UFG 2009–2014”, vinculado à Redecentro.

#### **Luzia Costa de Sousa**

Mestra em Educação (1994) pela Universidade de Brasília (UnB) e graduada em Pedagogia (1972) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atuou como professora substituta na Faculdade de Educação da UnB. É professora da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes e do curso de Pedagogia a distância da Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília (UAB/UnB). Possui experiência na área de Educação a Distância, tendo atuado na UAB/UnB como tutora, supervisora e autora de módulos instrucionais para curso de especialização em EJA. Suas áreas de atuação principais são: educação profissional, trabalho e educação, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos, ensino médio e educação a distância, avaliação de políticas públicas e formação de professores. Desenvolve a pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste” como integrante da Redecentro.

#### **Maria Aura Marques Aidar**

Doutora (2014) e mestra (2008) em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especialista em Educação a Distância (2009)

e em Docência Universitária (2006) e licenciada em História (2001) pela Universidade de Uberaba (Uniube). É gestora do curso a distância em História e professora nos cursos de Pedagogia e de História na Uniube.

#### **Maria da Conceição da Silva Freitas**

Graduada em Pedagogia (1977) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra em Educação (1995) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutora em Sociologia (2005) pela Universidade de Brasília (UnB). É professora adjunta no Departamento de Teoria e Fundamentos da área de Educação e Trabalho da UnB desde 2010. Atuou como pesquisadora da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (Faperj), como docente do Instituto Superior Tecnológico do Rio de Janeiro (2009) e como coordenadora pedagógica do Projeto “Tecendo a cidadania no campo: alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal e Entorno” (2012–2014). Atualmente, desenvolve a pesquisa “Inserção profissional dos egressos da Pedagogia”. É pesquisadora da Redecentro e orientadora colaboradora no Mestrado Profissional da Faculdade de Educação/UnB. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em educação e trabalho, formação de professores, currículo, juventude e mundo do trabalho, orientação vocacional/profissional e aconselhamento.

#### **Maria José de Pinho**

Pós-doutora em Educação (2016) pela Universidade de Algarve/Portugal (UALG), doutora em Educação e Currículo (2004) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), mestra em Educação (1995) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e graduada em Pedagogia (1989) pelo Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira (ICNPF) e em História (1986) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Belo Horizonte (FAFI/BH). É professora associada e bolsista de produtividade do CNPq, categoria 2. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional, e atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, política educacional, profissionalização docente, avaliação institucional. É professora do Programa de Pós-Graduação de

Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura e no Programa de Mestrado em Educação. É membro da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), com sede na Espanha, e da Redecentro.

#### **Marly de Jesus Silveira**

Pós-doutora em Educação e Imagem (2014) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (2002) pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Educação (1984) pela Universidade Federal Fluminense (UFF), especialista em Supervisão de Ensino (1978) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e graduada em Pedagogia (1970) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Básica (infantil e anos iniciais) e no Ensino Superior, atuando nos seguintes temas: planejamento e execução de políticas públicas, políticas afirmativas em diversidade humana e pluralidade cultural, formação de professores e práticas pedagógicas inovadoras. Tem estas pesquisas em desenvolvimento: “A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste”; “Cinema e culturas africanas e afro-brasileira”; “Questões contemporâneas da Psicologia da Educação: relações raciais na escola, subjetividade e educação do sujeito”. Atua como pesquisadora em grupos vinculados ao CNPq e como consultora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e das Desigualdades (CEERT/SP).

#### **Norma Lucia Neris de Queiroz**

Doutora em Psicologia (2006) e mestra em Educação (1994) pela Universidade de Brasília (UnB) e graduada em Letras (1992) e em Pedagogia (1986) por essa mesma universidade. Atuou como professora no curso de Pedagogia e na especialização em Educação Infantil da Faculdade de Educação/UnB. Atualmente, é docente do curso a distância de Pedagogia na Universidade Aberta do Brasil/UnB. É pesquisadora no campo da alfabetização infantil, especialmente com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, na comunidade do Varjão

do Distrito Federal, com o apoio do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) e do Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas, ambos vinculados à UNB e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Desenvolve a pesquisa “A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste” como pesquisadora da Redecentro.

#### **Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza**

Doutora em Psicologia (2003) pela Université Paul Valéry – Montpellier III (UPV) e mestra em Psicologia (1976) pela Université Catholique de Louvain (UCL). Professora associada da Universidade Federal de Goiás (UFG), atua no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos dessa universidade. Vinculada a Linha de Pesquisa Formação, profissionalização docente e trabalho docente. Pesquisa temas relacionados aos professores(as). É coordenadora da Redecentro.

#### **Solange Martins de Oliveira Magalhães**

Doutora (2004) e mestra (2000) em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista em Psicanálise Infantil (1996) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), em Administração Hospitalar (1994) pela União Social Camiliana (USC) e em Saúde Pública (1991) pela Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp), e graduada em Psicologia (1990) pela PUC/GO. Professora associada da Universidade Federal de Goiás (UFG), atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos dessa universidade. Desenvolve pesquisas sobre a formação de professores(as), com vínculo à linha de pesquisa “Formação, profissionalização e trabalho docente”. É coordenadora da Redecentro.

#### **Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes**

Doutora em Educação (2008) e mestra em Educação Brasileira (2004) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), também mestra em Ciências e Valores Humanos (1999) pela Universidade de Uberaba (Uniube), especialista em Metodologia do Ensino Superior (1982) pela Universidade Federal de



Santa Catarina (UFSC) e em Psicologia (1978) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), e licenciada em Filosofia (1964) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino (FF-CLSTA). É professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube. Atua como membro do Círculo Latinoamericano de Fenomenología, da Association Internationale Gaston Bachelard, da Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos e da Redecentro.

#### **Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz**

Doutora (2014) e mestra em Educação (2000) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialista em Gestão em Turismo e Hotelaria (2005) pela Faculdade Cambury de Goiânia e em Língua Portuguesa (1989) pela Universidade de Rio Verde (Fesurv), e graduada em Letras Modernas com habilitação em Português/Inglês (1986) também pela Fesurv. É professora titular do Instituto Federal de Goiás (IFG) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática e do Programa em Rede Nacional de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Orienta pesquisas sobre formação de professores, políticas educacionais, avaliação da aprendizagem e gestão escolar. É pesquisadora colaboradora da Redecentro. Atualmente, exerce a função de Coordenadora da Editora IFG.

#### **Vânia Maria de Araújo Passos**

Doutora em Educação (2011) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestra em Educação (1995) pela Universidade de Brasília (UNB), especialista em Avaliação Educacional (1998) pela UNB e em Administração Educacional: Política, Planejamento e Gestão (1992) pela UNB e pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins) e graduada em Pedagogia (1988) pela Faculdade de Ciências Filosofia e Letras de Araguari. É professora do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado Profissional da Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT). É membro da Redecentro. Atua na área educacional, principalmente nos seguintes temas: formação, profissionalização e prática docente; avaliação educacional e avaliação institucional.



# APÊNDICE:

## FICHA DE ANÁLISE

---

FICHA	INSTITUIÇÃO	ANO

---

### DADOS DO TRABALHO

1. TÍTULO DO TRABALHO

2. AUTOR

3. LEITOR(A) (ES) (AS)

4. DATA DA LEITURA

5. DATA DA DEFESA

6. NÍVEL DO TRABALHO

7. INSTITUIÇÃO

8. LINHA DE PESQUISA

9. ORIENTADOR (A)

**10. RESUMO DA DISSERTAÇÃO/TESE**

--

**11. PALAVRAS-CHAVE**

--

**12. TEMAS ESTUDADOS****12.1. FORMAÇÃO** Inicial Continuada: EM SERVIÇO PROGRAMAS OFICIAIS PÓS-GRADUAÇÃO OUTRA (QUAL? \_\_\_\_\_)**OBSERVAÇÕES****12.2. REFERENCIAL UTILIZADO**

ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

--

**12.3. PROFISSIONALIZAÇÃO** Sindicalização Ação Coletiva Identidade Profissional Socialização profissional e inserção no trabalho**OBSERVAÇÕES****12.4. REFERENCIAL UTILIZADO**

ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

--

### 12.5. PRÁTICA DOCENTE

- |                                                                          |                                              |                                            |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Normal Nível Médio                              | <input type="checkbox"/> Normal Superior     |                                            |
| <input type="checkbox"/> Pedagogia<br>(QUAL? _____)                      | <input type="checkbox"/> Licenciatura        |                                            |
| <input type="checkbox"/> Outro curso de Ensino Superior<br>(QUAL? _____) |                                              |                                            |
| <input type="checkbox"/> Educação Infantil                               | <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental  | <input type="checkbox"/> Ensino Médio      |
| <input type="checkbox"/> EJA                                             | <input type="checkbox"/> Ensino profissional | <input type="checkbox"/> Educação especial |
| <input type="checkbox"/> Outro. (QUAL? _____)                            |                                              |                                            |

#### OBSERVAÇÕES

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA **LEITOR**: E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.

### 12.6. REFERENCIAL UTILIZADO

ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

### 13. MODALIDADE

- |                              |                                          |                                     |
|------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> EAD | <input type="checkbox"/> Semi presencial | <input type="checkbox"/> Presencial |
|------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------|

#### OBSERVAÇÕES

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA **LEITOR**: E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.

**13.1. REFERENCIAL UTILIZADO**

ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

--

**14. PROBLEMA****OBSERVAÇÕES**

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA **LEITOR**: E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.

--

**15. QUESTÕES DA PESQUISA**

- O autor explicita suas questões no trabalho.  
 O autor não apresenta as questões da pesquisa.

**OBSERVAÇÕES**

--	--

**16. OBJETIVO PRINCIPAL**

- O autor explicita seu objetivo principal.  
 O autor não explicita o objetivo principal na pesquisa.  
 Não foi possível identificar o objetivo principal da pesquisa.

**OBSERVAÇÕES**

--	--

**17. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- O autor explicita objetivos específicos.  
 O autor não explicita objetivos específicos na pesquisa.

**OBSERVAÇÕES**

CITAR, ABAIXO, OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS QUE AUTOR APRESENTA. CITAR APENAS 3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

--

### 18. ABORDAGEM DO TRABALHO

- Qualitativa
- Quantitativa
- Quali-quantitativa
- Multirreferencial
- Outra. (QUAL? \_\_\_\_\_)

OBSERVAÇÕES

#### 18.1. REFERENCIAL UTILIZADO

ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

## TIPOS DE MÉTODOS

### 19. MÉTODOS

#### 19.1 POSICIONAMENTO DO AUTOR

- Está claramente explicitado. (QUAL? \_\_\_\_\_)
- Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. (QUAL? \_\_\_\_\_)
- Não pode ser identificado.
- Outra resposta.

#### OBSERVAÇÕES

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA **LEITOR**; E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.

#### 19.2. MÉTODO MATERIALISMO-HISTÓRICO DIALÉTICO (INDICADORES)

#### OBSERVAÇÕES

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA EM CADA INDICADOR. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA **LEITOR**; E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.

- 1. Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens.

- |                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 2. Busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo.                                                                                                            |
| <input type="checkbox"/> 3. Trabalha com os sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e socialmente situado.                                                                           |
| <input type="checkbox"/> 4. Busca, num movimento dialético, explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado.                                                     |
| <input type="checkbox"/> 5. Utiliza categorias para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, Totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura. |
| <input type="checkbox"/> 6. Articula teoria e prática e a denomina práxis.                                                                                                                              |
| <input type="checkbox"/> 7. Apresenta os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade. Na análise apresenta o método de investigação e método de exposição.                 |

**19.3. REFERENCIAL UTILIZADO**

**AUTORES PROPOSTOS PELA FICHA:** MARX; GRAMSCI; ADORNO; MARCUSE; MÉSZÁROS; VYGOTSKY; GOLDMAN.  
ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

**OUTROS AUTORES PROPOSTOS PELA FICHA:** SAVIANI; FRIGOTTO; OUTROS.

ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).



#### 19.4. MÉTODO FENOMENOLÓGICO (INDICADORES)

##### OBSERVAÇÕES

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA EM CADA INDICADOR. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA LEITOR. E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.

- 1. Orienta o olhar para o fenômeno.
- 2. Enfatiza a descrição densa e exaustiva do fenômeno e seus sentidos.
- 3. Busca compreender e interpretar a experiência vivida.
- 4. Direciona a investigação para compreender e desvelar o fenômeno.
- 5. Assume o eu e suas experiências subjetivas como coisas em si, como parte do mundo.
- 6. Compromete-se com as questões formuladas emergentes no processo investigativo.
- 7. Utiliza conceitos como redução fenomenológica, redução eidética, hermenêutica, intencionalidade, "sentido de", intersubjetividade.

#### 19.5. REFERENCIAL UTILIZADO

**AUTORES PROPOSTOS PELA FICHA:** HUSSERL; HEIDEGGER; MERLEAU-PONTY; PAUL RICOEUR; BACHELARD; MIKEL DUFRENNE; MAX SCHELER; ALFRED SCHÜTZ; JEAN-PAUL SARTRE.  
ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

**OUTROS AUTORES PROPOSTOS PELA FICHA:** JOEL MARTINS; MARIA APARECIDA BICUDO; VITÓRIA ESPÓSITO; CONSTANÇA CESAR; MARLY BULCÃO; ANTONIO MUNIZ DE REZENDE; OUTROS.  
ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

**19.4. MÉTODO POSITIVISTA (INDICADORES)****OBSERVAÇÕES**

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA EM CADA INDICADOR. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA **LEITOR:** E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.

1. Concebe a realidade como uma propriedade do mundo empírico independente do sujeito.

2. Segue o paradigma hipotético-dedutivo: hipóteses que são testadas por meio de experimentos ou análises estatísticas ou o analítico-indutivo.

3. Busca fatos ou causas de um objeto.

4. Mensura sistemática e estatisticamente as relações entre variáveis.

5. A análise dos dados é feita numa relação linear de causa-efeito.

6. Considera os aspectos contextuais sem priorizá-los na análise.

**19.5. REFERENCIAL UTILIZADO**

**AUTORES PROPOSTOS PELA FICHA:** COMTE; DURKHEIM; SKINNER; PARKSON; RAYMOND; BOUDON.

ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

**OUTROS AUTORES PROPOSTOS PELA FICHA:**

ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

## SOBRE A PESQUISA

### 20. TIPO DE PESQUISA

#### 20.1 POSICIONAMENTO DO AUTOR

- Está claramente explicitado. (QUAL? \_\_\_\_\_)
- Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. (QUAL? \_\_\_\_\_)
- Não pode ser identificado.
- Outra resposta.

#### OBSERVAÇÕES

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA **LEITOR**: E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.

#### 20.2. TIPOS DE PESQUISAS

- |                                                     |                                         |                                                |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Estudo do tipo Etnográfico | <input type="checkbox"/> Estudo de Caso | <input type="checkbox"/> Pesquisa Ação         |
| <input type="checkbox"/> Pesquisa Documental        | <input type="checkbox"/> Survey         | <input type="checkbox"/> Pesquisa Participante |
| <input type="checkbox"/> Pesquisa Experimental      | <input type="checkbox"/> História Oral  | <input type="checkbox"/> Pesquisa Histórica    |
| <input type="checkbox"/> Outro. (QUAL? _____)       |                                         |                                                |

#### OBSERVAÇÕES

DESCREVER O QUE O AUTOR DA DISSERTAÇÃO OU TESE ENTENDE SOBRE O TIPO DE PESQUISA UTILIZADO.

### 21. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

#### 21.1. PROCEDIMENTOS

- |                                                 |                                                 |                                                      |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Entrevista estruturada | <input type="checkbox"/> Questionário           | <input type="checkbox"/> Entrevista semi estruturada |
| <input type="checkbox"/> Narrativas             | <input type="checkbox"/> Observação             | <input type="checkbox"/> Observação participante     |
| <input type="checkbox"/> Análise de documentos  | <input type="checkbox"/> Análise cultural       | <input type="checkbox"/> Relatórios                  |
| <input type="checkbox"/> Grupo focal            | <input type="checkbox"/> Análise de conteúdo    | <input type="checkbox"/> Mapeamentos conceituais     |
| <input type="checkbox"/> Análise de fotografia  | <input type="checkbox"/> Outros. (QUAIS? _____) |                                                      |

**21.2. REFERENCIAL UTILIZADO**

ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

**IDEÁRIO PEDAGÓGICO****22. IDEÁRIO PEDAGÓGICO****20.1 POSICIONAMENTO DO AUTOR**

- Está claramente explicitado. (QUAL? \_\_\_\_\_)
- Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado. (QUAL? \_\_\_\_\_)
- Não pode ser identificado.
- Outra resposta.

**OBSERVAÇÕES**

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA **LEITOR**: E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.

**22.2 PERSPECTIVA POSITIVISTA (INDICADORES)****OBSERVAÇÕES**

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA EM CADA INDICADOR. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA **LEITOR**: E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.

- A educação** é compreendida como instrução, transmissão de informação, de conhecimentos tidos como verdades e certezas científicas; é instrumento de progresso da humanidade. Veicula noções, conceitos e valores que visam a adaptação do indivíduo a um sistema social alinhados a ações de manutenção das estruturas sociais dominantes.
- A escola** é investida de um otimismo utilitário, que resulta da compreensão de que a ela cabe contribuir para a ascensão social, reorganizando a sociedade, para alcançar o progresso.

**O professor** é o centro do processo pedagógico. É aquele que dirige, organiza, treina, transmite o conhecimento como verdade e certeza científica. Enfatiza a memorização, avalia a reprodução do conhecimento ensinado, age para evitar o erro e controlar o processo de aprendizagem.

**O ensino** e a aprendizagem enfatizam a transmissão do conhecimento, mediado ou não pelas TIC's, a repetição de exercícios e atividades. Traduzem uma concepção coerente com a visão tecnicista de planejar, organizar, dirigir e controlar. O rigor metodológico, a objetividade e a neutralidade se estendem para o âmbito da prática pedagógica. Evidenciam um progresso que se inicia com o que é considerado mais simples e segue para o mais complexo. O ensino e a aprendizagem estão relacionados com a memorização e reprodução de idéias e modelos centralizados no desempenho individual.

### 22.3. REFERENCIAL UTILIZADO

**AUTORES PROPOSTOS PELA FICHA:** ANÍSIO TEIXEIRA; COMENIUS; DEWEY; HERBART; LOURENÇO FILHO; SKINNER; AUGUST COMTE; EMILE DURKHEIM.

ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

### **OUTROS AUTORES PROPOSTOS PELA FICHA**

ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

### 22.4 PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA (INDICADORES)

#### **OBSERVAÇÕES**

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA EM CADA INDICADOR. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA **LEITOR**: E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.

**A educação** é compreendida 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 dos sujeitos, da pessoa; 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.

### 22.3. REFERENCIAL UTILIZADO

**AUTORES PROPOSTOS PELA FICHA:** HUSSERL; HEIDEGGER; MERLEAU-PONTY; PAUL RICOEUR; BACHELARD; MIKEL DUFRENNE; MAX SCHELER; ALFRED SCHÜTZ; JEAN-PAUL SARTRE.

ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

**OUTROS AUTORES PROPOSTOS PELA FICHA:** JOSÉ TERNES; ADÃO PEIXOTO; MARLI BULCÃO; ELYANA BARBOSA; CONSTANÇA CESAR; ANTONIO MUNIZ DE REZENDE; M. APARECIDA BICUDO; ERNILDO STEIN; JOEL MARTINS; YOLANDA CINTRÃO FORGHIERI; OUTROS.

ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

### 22.6. PERSPECTIVA MATERIALISTA-HISTÓRICO DIALÉTICA (INDICADORES)

#### OBSERVAÇÕES

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA EM CADA INDICADOR. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA **LEITOR**; E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.

**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 a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade.

**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.

**O professor** 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.

**O processo de ensino-aprendizagem** 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.

### 22.3. REFERENCIAL UTILIZADO

**AUTORES PROPOSTOS PELA FICHA:** MARX; GRAMSCI; ADORNO; MARCUSE; MÉSZÁROS; VYGOTSKY; LEONTIEV; LURIA; WALLON; FREIRE.

ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

**OUTROS AUTORES PROPOSTOS PELA FICHA:** SAVIANI; FRIGOTTO; GONZÁLEZ REY; ANGEL PINO; LUIS CARLOS DE FREITAS; NEWTON DUARTE; MARIA TEREZA ASSUNÇÃO DE FREITAS; LIBÂNEO; OUTROS.  
ESCREVER NO CAMPO ABAIXO AS REFERÊNCIAS UTILIZADAS. USAR AS NORMAS DA ABNT. LISTAR NO MÁXIMO 5 OBRAS (SE NECESSÁRIO LISTAR MAIS AUTORES/OBRAS FAZER UMA BREVE EXPOSIÇÃO NAS OBSERVAÇÕES).

## 23. RESULTADOS

### 23.1. O AUTOR ARTICULA OS DADOS AOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS?

O PESQUISADOR APOIA-SE NOS AUTORES DE REFERENCIA PARA APRESENTAR/DISCUTIR OS RESULTADOS?

Sim     Não     Outra resposta

#### OBSERVAÇÕES

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA EM CADA INDICADOR. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA **LEITOR**; E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.

## 24. CONCLUSÕES

### 24.1. HÁ ARTICULAÇÃO ENTRE A PROBLEMATIZAÇÃO, OS OBJETIVOS E OS RESULTADOS APRESENTADOS NAS CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Sim     Não     Outra resposta

#### OBSERVAÇÕES

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA EM CADA INDICADOR. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA **LEITOR**; E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.



**24.2. O AUTOR SE POSICIONA SOBRE AQUILO QUE SE PROPÔS FAZER?**

Sim     Não     Outra resposta

**OBSERVAÇÕES**

ABAIXO, FAVOR FAZER UMA OBSERVAÇÃO DETALHADA EM CADA INDICADOR. USE "ASPAS" NO CASO DE TRANSCREVER A FALA DO AUTOR. INDICAR A PÁGINA E PARÁGRAFO. SE FOR INFERÊNCIA DO LEITOR NÃO USE ASPAS, ESCREVA **LEITOR**: E INDIQUE A PÁGINA COMENTADA NO CORPO DA INFERÊNCIA. FAVOR ANUNCIAR O TEMA, EXEMPLIFICAR O ENFOQUE UTILIZADO. FAVOR DESCREVER COMO O AUTOR ENTENDE O TEMA, CONCEITO UTILIZADO.

**25. OBSERVAÇÕES FINAIS**

**25.1. OUTRO ASPECTO IMPORTANTE DO TRABALHO QUE MERECE SER RESSALTADO/ OBSERVAÇÕES PERTINENTES E COMPLEMENTARES**

**OBSERVAÇÕES**

ABAIXO, O LEITOR PODE ESCREVER AS INFORMAÇÕES QUE ACHAR PERTINENTE. FAZ COMENTÁRIOS FINAIS. É AQUI QUE O LEITOR VAI ESPECIFICAR QUANDO É ELE QUEM INTERPRETA ALGUMA INFORMAÇÃO (SUA OPINIÃO) OU É O AUTOR QUE DEIXA CLARO ALGUM ASSUNTO.

# CRÉDITOS

---

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

## Reitor

Jerônimo Rodrigues da Silva

## Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Ruberley Rodrigues de Souza

## Coordenadora da Editora

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

## Conselho Editorial

Carlos de Melo e Silva Neto

Claudia Azevedo Pereira

Fernando dos Reis de Carvalho

Luiz Marcos Dezaneti

Marcela Ferreira

Mary Lopes Reis

Nathalia Cordeiro Laurias

Ruberley Rodrigues de Souza

Tania Mara Vieira Sampaio

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

## Projeto Gráfico, Diagramação,

## Ilustração e Capa

Pedro Henrique Pereira de Carvalho

## Preparação de Originais

Olliver Robson Mariano Rosa

## Revisão

Gustavo Lopes da Silva

Olliver Robson Mariano Rosa

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

## Conselho Científico

Adelino Cândido Pimenta (IFG)

Albertina Vicentini Assumpção (PUC/GO)

Alice Maria de Araújo Ferreira (UNB)

André Luiz Silva Pereira (IFG)

Angel José Vieira Blanco (IFG)

Antônio Borges Júnior (IFG)

Camila Silveira de Melo (IFG)

Cândido Vieira Borges Júnior (UFG)

Carlos Leão (PUC/GO)

Celso José de Moura (UFG)

Clarinda Aparecida da Silva (IFG)

Cláudia Azevedo Pereira (IFG)

Dilamar Candida Martins (UFG)

Douglas Queiroz Santos (UFU)

Gláucia Maria Cavasin (UFG)

Jullyana Borges de Freitas (IFG)

Jussanã Milograna (IFG)

Kellen Christina Malheiros Borges (IFG)

Kenia Alves Pereira Lacerda (IFG)

Liana de Lucca Jardim Borges (IFG)

Lídia Lobato Leal (IFG)

Lillian Pascoa Alves (IFG)

Manoel Napoleão Alves de Oliveira (IFG)

Marcelo Costa de Paula (IFG)

Marcelo Firmino de Oliveira (USP)

Maria Sebastiana Silva (UFG)

Marshal Gaioso Pinto (IFG)

Marta Roverly de Souza (UFG)

Mathias Roberto Loch (UEL)

Maurício José Nardini (MP/GO)

Pabline Rafaella Mello Bueno (IFG)

Paulo César da Silva Júnior (IFG)

Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor (IFG)

Paulo Rosa da Mota (IFG)

Rachel Benta Messias Bastos (IFG)

Ronney Fernandes Chagas (IFG)

Rosana Gonçalves Barros (IFG)

Simone Souza Ramalho (IFG)

Waldir Pereira Modotti (UNESP)

Walmir Barbosa (IFG)

*Formato* 160 x 230mm

*Capa* Vincent van Gogh  
Pintura, Óleo sobre tela.  
Saint-Rémy: Outubro, 1889  
Museu Norton Simon  
Pasadena, EUA.



