



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: REALIDADE E
POSSIBILIDADES EPISTEMOLÓGICAS**

MARIA GORETE BEZERRA DE ARAÚJO

**SÃO CRISTÓVÃO
2013**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: REALIDADE E
POSSIBILIDADES EPISTEMOLÓGICAS**

MARIA GORETE BEZERRA DE ARAÚJO

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação - NPGED do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe - UFS como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Educadores: saberes e competência

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Lacks

Co-Orientadora: Prof^a. Mestra Maria Elze dos Santos Plácido

**SÃO CRISTÓVÃO
2013**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA GORETE BEZERRA DE ARAÚJO

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: REALIDADE E
POSSIBILIDADES EPISTEMOLÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 14. 06. 2013

Prof.ª Dr.ª Solange Lacks (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)

Prof.ª Dr.ª Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus
Programa de Pós- Graduação em Educação (UFS)

Prof.ª Dr.ª Kátia Oliver de Sá
Faculdade Regional da Bahia (UNIRB)

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2013**

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01 - Produção Acadêmica do NPGED/UFS por linha de Pesquisa (2009-2011).....	84
QUADRO 02 - Abordagem teórica tratada pelos autores nas obras.....	84
QUADRO 03 - Produção Acadêmica nas Tendências Teórico-Filosóficas no período de 2009-2011	87
QUADRO 04 - Definição do problema e objetivo geral na Tendência Fenomenológica..	88
QUADRO 05 - Nível técnico da Tendência Fenomenológica	91
QUADRO 06 - Definição do problema e objetivo geral na Tendência Crítico-Dialética ..	101
QUADRO 07 - Nível técnico do Materialismo Histórico-Dialético.....	103

LISTA DE SIGLAS

C&T - Ciência & Tecnologia

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CEPAL – Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina

EUA – Estados Unidos da América

DRU – Desvinculação de Recursos da União

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDCT – Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FHC - Fernando Henrique Cardoso

GED – Gratificações Estímulo a Docência

GID - Gratificações de Incentivo a Docência

IES – Instituições de Ensino superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

MC&T – Ministério da Ciência e Tecnologia

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

NPGED – Núcleo de Pós-Graduação em Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe

PCTs – Políticas de Ciência e Tecnologia

PG – Pós-graduação

PIB - Produto Internacional Bruto

PNE - Plano Nacional de educação

PNG - Programa Nacional da Graduação

PRONEX – Programa de Apoio a Núcleos de Excelência

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SPFs – Servidores Públicos Federais

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICE – União das Indústrias da Comunidade Europeia

LISTA DE ANEXOS

ANEXO01 -	Quadro referente Matriz Paradigmática	133
ANEXO02 –	Ficha de Análise das Dissertações.....	134
ANEXO 03 -	Fichas das Dissertações analisadas.....	135

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus, que por sua bondade infinita e seu amor eterno, vem mostrando-me os caminhos e o discernimento.

Aos meus pais Agnelo Jaqueira de Araujo e Afra Bezerra (*in memoriam*) responsáveis por minha existência e que lutaram pela continuidade da minha existência neste planeta ensinando-me os princípios cristãos, a valorizar, respeitar e lutar por uma vida digna e justa através dos estudos e do trabalho.

Aos meus familiares: irmãs, Maria de Lourdes, Maria de Fátima pelo acolhimento apoio paciência tolerância ajudando-me de forma incondicional a galgar mais um degrau na minha formação acadêmica.

Um agradecimento muito especial aos meus sobrinhos, Marília e José Victhor, pela amizade e companheirismo e de forma particular a Marília que não media esforços em mim acompanhar em viagens para me ajudar nas apresentações de trabalhos nos congressos.

Aos meus irmãos Agnaldo e Agnelo pela amizade fraterna e apoio nos momentos difíceis.

Ao meu cunhado, Sr. José Jucundo, pela paciência, amizade e cooperação.

A querida Prof^a e orientadora Dr^a Solange Lacks por ser uma pessoa generosa, mulher guerreira filha abnegada e mãe amorosa, que abre as portas do conhecimento para os que lhe busca e por ser o porto seguro de tantos mestrands e de forma particular do grupo gepel.

As queridas Pro^a Kátia Sá e Sônia Meire, pela disponibilidade e valiosas contribuições.

A amiga Elze Plácido pelos momentos de orientação e paciência.

Ao grupo Gepel por fazer escola.

A amiga Nielza, pelo respeito e amizade carinhosa.

Aos colegas de trabalho da Escola Arabela Ribeiro, Iracema (diretora) Socorro (coordenadora), Penha (coordenadora) Everalda (coordenadora) e todo corpo docente pela confiança e amizade.

Aos amigos e irmãos do grupo Ieshuah: Andrea, Nena, Rose e Edjane pelas orações.

A minha querida madrinha Janice Barbosa pelo carinho e exemplo de profissionalismo.

A todos os amigos e amigas que me consideram e respeitam.

“... e toda ciência seria supérflua, se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente.”

Marx

“O conhecimento científico adquirir, em Marx, o caráter de ferramenta a serviço da compreensão do mundo para sua transformação, transformação que deve ocorrer na direção que interessa àqueles que são os produtores reais da riqueza do homem – os trabalhadores – e que por sua própria condição histórica estão em antagonismo com os detentores dos meios de produção – os donos do capital. Por isto, o conhecimento adquirir, em Marx, não apenas o caráter de um conhecimento comprometido com a transformação concreta do mundo, mas também com a transformação segundo os interesses e as necessidades de uma classe social, e a despeito da outra. Com essa concepção perde-se, com Marx, a expectativa de se produzir conhecimento neutro, conhecimento que serve igual e universalmente a todos, conhecimento que mantenha o mundo tal como é.”

Andery

Aos meus queridos pais **Agnelo Jaqueira de Araújo e Afra Bezerra (In memorian)** que lutaram pela continuidade da minha existência neste planeta e que com seus exemplos me ensinaram os princípios cristãos, e a valorizar, respeitar e a lutar por uma vida digna e justa através dos estudos e do trabalho.

RESUMO

O presente relatório de pesquisa tem como tema **“Análise da Produção do Conhecimento da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, no período de 2009-2011.”** A teoria metodológica que fundamenta esse trabalho é o materialismo histórico dialético, pois se entende que essa teoria apresenta um complexo categorial que permite apreender radicalmente a nossa problemática em estudo. O nosso campo empírico é o Núcleo de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe no qual se encontram as fontes empíricas que são as dissertações do período de 2009-2011. Para caracterizar esta investigação adota-se a pesquisa documental, procurando discutir a problemática da produção do conhecimento em relação as teorias metodológicas; esta produção científica atende aos interesses e necessidades da classe trabalhadora em prol de uma formação de qualidade. Este estudo apresenta como problemática a seguinte indagação: **“Como se apresentam as tendências epistemológicas na produção do conhecimento do NPGED/UFS, na linha Formação de Educadores no período de 2009 a 2011?”** Diante desta indagação, partilhamos da compreensão de que a ciência é construída através da formulação de hipóteses que podem ou não ser comprovadas com a finalização de estudos. Assim, indicamos como hipótese, **que existe um quantitativo significativo de dissertações no NPGED/UFS, no período de 2009 a 2011 na Linha Formação de Educadores: com saberes e competências que apontam para a tendência fenomenológica hermenêutica.** Dentro do exposto, foram traçados os objetivos deste trabalho com base na problemática e na hipótese anteriormente elencadas que são: **Objetivo Geral: Analisar como se apresentam epistemologicamente a produção do conhecimento, da Pós-Graduação em Educação, da UFS, na Linha Formação de educadores, no período de 2009-2011.** O instrumento utilizado para coletar e analisar os dados foi a matriz paradigmática elaborada pelo Profº Gamboa. Em seguida, os dados foram analisados a partir das **categorias metodológicas, totalidade e contradição e das categorias de conteúdo, concepção de ciência, homem e educação.** O resultado da pesquisa aponta que a Produção do Conhecimento do Núcleo de Pós-Graduação NPGED/UFS, no período de 2009 a 2011, em sua maioria é embasada pela tendência fenomenológica - hermenêutica. Para essa tendência, a interpretação e a compreensão são indispensáveis dentro da necessidade que os homens têm de se comunicar. Portanto o interesse cognitivo que orienta as investigações fenomenológica-hermenêuticas é o da comunicação.

Palavras – Chave: Educação. Produção do Conhecimento. Epistemologia. Formação de Professor. Teorias metodológicas.

ABSTRACT

This research report has the theme "**Knowledge Production Analysis of Graduate Studies in Education of the Federal University of Sergipe, in 2009-2011.**" The methodological theory behind this work is the dialectical historical materialism, because we understand that this theory presents a categorical complex that allows radically grasp our problem under study. Our empirical field is the Graduate of the Federal University of Sergipe Center where are the empirical sources that are the dissertations of 2009-2011. To characterize this research is adopted the documentary research, trying to discuss the problem of production of knowledge regarding the methodological theories; this scientific production meets the needs and interests of the working class in favor of a quality education. This study shows how problematic the following question: "**How do you have the epistemological trends in the production of knowledge of NPGED / UFS, in line Educator Training from 2009 to 2011?**" Faced with this question, share the understanding that science is built by formulating hypotheses that may or may not be proven with the completion of studies. So, we set **hypothesis, that there is a significant quantity of dissertations in NPGED / UFS, from 2009 to 2011 in line Educator Training: with knowledge and skills that link to the phenomenological hermeneutics trend.** Within the above, were traced the objectives of this work based on the issue and in the event that previously listed are: **General Objective: To analyze as epistemologically present the production of knowledge, Postgraduate Diploma in Education, UFS, on Line Training educators in the period 2009-2011.** The instrument used to collect and analyze the data was the paradigmatic matrix developed by Prof. ° Gamboa. Then the data were analyzed from the methodological **categories, and all contradiction and categories of content, design of science, man and education.** The research result shows that the Knowledge Production of the Graduate Center NPGED / UFS, from 2009 to 2011, mostly is grounded by the phenomenological trend - hermeneutics. To this trend, the interpretation and understanding are essential in the need that men have to communicate. So the cognitive interest that guides the phenomenological hermeneutical-investigations is communication.

Keywords: Education. Knowledge Production.Epistemology.Teacher training.Methodological theories.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 - ELEMENTOS HISTÓRICOS DO DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTON NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	35
1.1 -O processo de Formação de Professor e suas implicações na Produção do Conhecimento	57
2 - TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS QUE EMERGEM DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO DO NPGED/UFS	65
2.1 - Diferentes tendências epistemológicas da pesquisa em educação	67
2.1.1 - A tendência Empírico Analítica	74
2.1.1.1 - Elemento lógicos da Tendência Empírico Analítica	76
2.1.2 - A Tendência Fenomenológica-Hermenêutica.....	77
2.1.2.1 – Elementos lógicos da Tendência Fenomenológica-Hermenêutica.....	78
2.1.3 – A Tendência Crítico-Dialética ou Materialismo Histórico Dialético.....	79
2.1.3.1 - Elementos lógicos da Tendência Crítico-Dialética ou Materialismo Histórico Dialético	80
3 - ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS DAS DISSERTAÇÕES DO NPGED/UFS NA LINHA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: SABERES E COMPETÊNCIA NO PERÍODO DE 2009-2011.....	83
3.1 - Análise da tendência Fenomenológica-Hermenêutica	87
3.1.1 - Nível Técnico	91
3.1.2 - Nível Teórico	93
3.1.3 - Nível Epistemológicas	96
3.2 - Análise da Tendência Crítico-Dialética	101
3.2.1 - Nível Técnico	103
3.2.2 - Nível Teórico	104
3.2.3 - Nível Epistemológicas	108
3.3 -Considerações Fundamentais	113

4 - CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A	127
ANEXO 1	133
ANEXO 2.....	134
ANEXO 3.....	135

1 INTRODUÇÃO

[...] o homem reflete a realidade não apenas tal qual ela existe imediatamente, mas também como pode e deve ela ser para as necessidades sociais dele. Voltado, desde o início, para a satisfação de necessidades práticas do homem, o conhecimento cria, não raro, imagens dos objetos que não foram observados na natureza, mas devem e podem ser realizáveis na prática. A pesquisa autenticamente científica está imediatamente voltada para a procura de formas e ideias segundo as quais o mundo deve ser mudado. (KOPNIN, 1978, p. 228)

A presente pesquisa traz como tema **“Análise da Produção do Conhecimento da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, no período de 2009-2011.”** O estudo em pauta encontra-se atrelado a uma pesquisa em rede denominada “A produção do conhecimento em Educação Física: impacto do sistema de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste na formação de mestres e doutores que atuam nas Instituições de Ensino Superior da região Nordeste” apresentando como **Pesquisador Responsável:** Silvio Sánchez Gamboa (FE/Unicamp/SP).

Consequentemente este trabalho da sequência à pesquisa anterior empreendida por Chaves (2005), intitulada *Epistemologia da Educação Física – EPISTEF: a produção científica na Educação Física nos estados do Nordeste, desenvolvida no grupo LEPEL/FACED/UFBA*. A pesquisa foi desenvolvida no período de 2003 a 2005, por ocasião do convênio de cooperação técnica, científica e cultural entre as Universidades Federais da Bahia (UFBA) e Alagoas (UFAL), contando com a colaboração de pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Portanto, este estudo parte de uma realidade de intensos impactos sócio-econômicos e culturais que se propagam de forma espantosa e veloz, graças à evolução científica e tecnológica¹ afetando os países de todo o planeta, confirmando a natureza universal do atual processo de globalização² da sociedade contemporânea.

¹O termo tecnologia surge em alguns momentos no texto por se entender que a evolução tecnológica se deu justamente em consequência da evolução tecnológica. Porém não deixando de perceber que a classe trabalhadora em seu percurso histórico não tem se apropriado devidamente dos bens produzidos por tais avanços.

² A globalização pode ser explicada como um processo no qual se produz uma tendência à homogeneização de valores e com padronização de formas de pensar e de agir. Mas as tensões e complexidades da era do globalismo

Partindo desta premissa ressalta-se os vários estágios de desenvolvimento galgados pela sociedade capitalista no seu modo de produção e expansão, tendo como principal característica a divisão social do trabalho que se reflete no acúmulo monetário e de riquezas. De acordo com Marx (2010) os trabalhadores produzem a riqueza, mas esta não é socialmente e igualmente distribuída.

Dentro desse contexto a economia capitalista atual, identificada como projeto neoliberal busca ampliar seu mercado de consumidores e seus lucros através de uma política de dominação e exploração.

O Brasil, como os vários países da América Latina inseriu-se nessa economia macroeconômica desde os anos 90, com objetivo de ampliar a participação no mercado mundial visto que havia uma promessa de crescimento da economia interna e o país deixaria de ser subdesenvolvido, alcançando bons índices na balança comercial, gerando lucros para alguns empresários brasileiros. Embora, para Boron (2010) essa foi uma falsa promessa, pois nenhum país até então conseguiu superar o patamar de competitividade apresentada pela economia hegemônica do mercado mundial.

A partir dessa organização da macroeconomia e do processo de globalização, a educação como um grande instrumento ideológico, obviamente não ficaria de fora dos objetivos do mercado mundial, porque pode servir ou não, aos interesses de uma determinada classe social.

Neste sentido, Frigotto (2006) afirma que existe no país um grupo de intelectuais aptos a implementar e desenvolverem as políticas neoliberais na educação. Essa política vem se configurando no campo educacional, especialmente a partir dos anos 90 com o governo de FHC e continua presente na atualidade. De acordo com Gentili (1996) essa proposta mundial se efetivou em acordo entre os países no Consenso de Washington que reuniu organismos financeiros internacionais de Bretton Woods (FMI, Banco Mundial, BIRD, e demais organismos financeiros internacionais), representantes de governo americano e dos países latinos determinando as reformas econômicas na América Latina, além das medidas de ajustes de controle da economia global, incluindo também as reformas na educação, as quais foram fielmente aplicadas pelos governos no Brasil.

De acordo com Netto e Braz (2007) nesse período, pela primeira vez, a palavra reforma ganha sentido contrário, representando ameaças e incertezas para os trabalhadores na

implicam dimensões tais como: integração e fragmentação, diversidade e desigualdade. O cenário global não atua só por inclusão, atua também por exclusão; esta nova realidade é múltipla: incorpora regionalismos, nacionalismos e fanatismos religiosos. (NOE, 1997.p.33, apud LOMBARDI (org.), 2009. p. 97)

educação. Desta forma, a interferência da política neoliberal na educação tem sido ditada nos documentos legais, diretrizes e decretos que são embasados nas recomendações desses organismos internacionais, sendo destacados: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Diante dessa realidade, Neves (2008), afirma que as políticas públicas educacionais atuais estão colocadas com a finalidade de legitimar uma nova hegemonia se concretizando numa sociabilidade para lógica do capital, que tem o Estado como seu principal aliado.

Destacando também que a dependência econômica e financeira do Brasil para com países de economia hegemônica gera uma dependência científica e tecnológica, provocando fragilidades na formação docente recaindo sobre a produção do conhecimento científico. Como consequência desta realidade tem-se uma formação docente pensada de acordo com a deliberação do Conselho Nacional de Educação através das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2010 a partir da necessidade de “desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias” (RESOLUÇÃO, Nº 4, 2010). Desta forma, a referência de formação assume um caráter genérico na qual demanda atribuições ao professor para além da sala de aula.

Nesta perspectiva, as referências para a formação dos professores vêm acompanhadas também, do esvaziamento dos conteúdos essenciais para sua formação humana. Essa constatação é feita nos estudos de Facci (2004), ao demonstrar a formação do professor na visão construtivista que opera no esvaziamento da função do educador gerando consequências negativas na produção do conhecimento científico.

Deste modo, Taffarel (2011³), aponta que a intenção do modelo capitalista é atacar os professores, destruindo-os por estes serem estratégicos na formação da classe trabalhadora.

Portanto, as políticas estratégicas de formação dos professores, os investimentos que se destinam a educação representam uma correlação de forças de embates de projetos no contexto social econômico que se inserem as classes sociais. Destarte, a análise crítica da problemática docente deve estar embasada no contexto das relações alienadoras que

³ V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Florianópolis, SC, 2011.

distanciam os sujeitos da percepção da realidade. Conforme Lacks (2004), a alienação⁴ se dá pela ideologia e também na prática.

Consequentemente, a produção do conhecimento como um fenômeno que também se internacionaliza, seguindo a lógica da sociedade capitalista compreende a difusão da ideologia da modernização⁵ e do desenvolvimento econômico, as relações de cooperação e intercâmbio científicos entre os sistemas nacionais de ensino, e a mediação das organizações supranacionais –redefinido, dentro do atual estágio de acumulação capitalista, o papel da universidade.

Nesse sentido, esses organismos multilaterais atuam na educação e consequentemente na produção do conhecimento científico cumprindo o papel decisivo na unificação do sistema capitalista internacional, na medida em que participam da definição e unificação ideológica de valores fundamentais, tais como direitos humanos, inclusão social, coesão social, paz, segurança e o direito ao conhecimento científico.

Portanto, na visão do capital, torna-se necessário fomentar a inovação e acelerar a produção do conhecimento científico-tecnológico em escala mundial, o que depende da produção de pesquisa em áreas tidas como estratégicas, realizada em universidades, ou por meio de parceria no sentido de promover maior interação dos fluxos de informação, tecnologia e pessoal qualificado.

A partir do exposto, evidenciamos cada vez mais, um tempo de confrontos, em uma sociedade capitalista com firmes proposituras a uma mundialização que beneficia a burguesia, sacrificando a custos, trabalhadores e filhos dos trabalhadores. Enfim, há um sistema global que de forma intensa, busca se recompor, a fim de que continue seu predomínio e expansão. Infelizmente vivemos a dialética da exclusão/inclusão, quando observamos que por um lado os avanços na área da microeletrônica, nas telecomunicações, na medicina etc. crescem a cada dia, mas por outro lado no mesmo ritmo, emerge a estagnação na geração de empregos formais em quantidade e qualidade, deparando-nos também com as guerras imperialistas, o medo do terrorismo, a violência e a criminalidade das megalópoles os confrontos pela terra,

⁴ [...] o conceito de “alienação” de Marx compreende as manifestações de “estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo”, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem-humanidade e homem e homem, de outro. (MÉSZÁROS, 2006, p.21)

⁵ A modernização conjuga discursos teóricos e prescrição de políticas, incluindo como parte importante tanto para suas formulações teóricas quanto para sua dimensão política e ideológica a pesquisa empírica com base no trabalho de campo. TalcottParsons seria o principal teórico da modernização que, a partir de um esquema conceitual abrangente, busca analisar: 1) a organização e a mudança da sociedade, com base na teoria estrutural-funcional da sociedade, tendo como referências a ação entre os indivíduos, a ordem e o controle social e, ainda, a evolução; 2) as questões que a ordem social capitalista moderna, pautada na sociedade norte-americana, coloca na história contemporânea (CARDOSO, 2006).

pela habitação, na luta contra os efeitos das enchentes e secas, na luta contra a fome, na luta a favor da educação e da saúde de qualidade. (CRUZ, 2002). Portanto, vivenciamos o aprofundamento das contradições que são próprias do capital enfatizando problemáticas de relevância social, dentre elas, as referentes à produção do conhecimento científico em educação.

Para responder aos desafios acima apresentados concorrem, por um lado, o aparato ideológico do Estado capitalista e, de outro, a sociedade através de suas instituições e, principalmente, de seus organismos de classe, tais como sindicatos, associações, fóruns em defesa dos direitos, entre outros.

De acordo com o exposto, este estudo foi constituído através do entendimento, cuja discussão sobre a produção do conhecimento na área da Educação permite identificar tendências da realidade educacional brasileira e local, refletindo de forma bastante fiel, os dilemas enfrentados no seu dia a dia, pois é notório que em todo processo histórico da humanidade o conhecimento científico cumpre um papel decisivo no processo de produção da vida e no desenvolvimento das forças produtivas.

Cabe, portanto, investigar a produção do conhecimento em educação, pois nem sempre sua finalidade é buscar sua correspondência com as necessidades reais. Nesse sentido procura-se detectar se estas investigações estão realmente orientadas na direção da conservação do *status quo* ou em direção da mudança das atuais estruturas da sociedade (SANCHEZ, 2008), tendo em vista que a educação, bem como, a produção do conhecimento estão calcadas e hegemonizadas pelas classes dominantes. Portanto, entendemos que essas classes produzem ferramentas conceituais para manterem o consenso e a coesão social.

Tendo apresentado os argumentos que colaboram na delimitação da problemática em questão, o presente estudo levanta a seguinte pergunta síntese: **“Que tendências epistemológicas apontam a produção do conhecimento do NPGED/UFS, na linha de Formação de Educadores: Saberes e competência, no período de 2009 a 2011”?**

Diante desta indagação, partilhamos da compreensão de que a ciência é construída através da formulação, fundamentação e demonstração de hipóteses de pesquisa, que podem ou não ser comprovadas com a finalização de estudos. Compreendemos a hipótese como uma probabilidade ainda não comprovada na realidade, uma ideia que contém mais de subjetivo, de inacabado, de algo que ainda não foi suficientemente desenvolvido e fundamentado, mas que contém em si certo grau de desenvolvimento do estudo e que após comprovação prática, transformar-se-á em uma elaboração teórica (KOPNIN, 1978). Assim, indicamos como hipótese central desta pesquisa, que **existe um quantitativo significativo de dissertações no**

NPGE/UFS, no período de 2009 a 2011 na Linha Formação de Educadores: saberes e competência, que apontam para a tendência fenomenológica hermenêutica.

Cabe destacar, que a tendência ou abordagem fenomenológica assim como na abordagem empírico analítica, prioriza uma visão idealista de mundo. Para este tipo de abordagem o conhecimento não está centralizado no objeto e sim no sujeito (*a priori*), a verdade é relativa a cada sujeito que, em relação com o objeto, interpreta-o e explica-o ao seu modo. O processo de construção do conhecimento na abordagem fenomenológica é um processo indutivo, pois vai das partes para o todo. Diferentemente da abordagem empírico-analítica, a abordagem fenomenológica exige a aproximação e a identificação do sujeito que se revela nos significados que interpreta na relação ao objeto ao fenômeno estudado.

Para Gamboa (2008), na abordagem fenomenológica o homem é visto como ator social, participante do cenário enunciativo. Essa tendência não garante a transformação social do sujeito, ou seja, o ser em devir “perpétuo”, já que não é analisada a práxis social de mudanças em relação à situação vivida na época.

Diante do exposto, ressalta-se que a produção do conhecimento científico dentro da sociedade capitalista necessita ser avaliada a partir do seu contexto histórico, quanto à sua pertinência em relação às demandas sociais em relação à educação, saúde etc. e às possibilidades que todos os indivíduos devem ter do ponto de vista profissional e pessoal. Esse conjunto concorre para ser fixado em nossa memória científica, cultural e pessoal. Portanto, cada proposta, cada experiência, cada “feito”, “cada momento” é uma “herança civilizatória”, nas palavras de Gramsci (1984). Há de se fazer o inventário dessa herança onde ela se apresenta e da forma como se apresenta. Uma das vias para realizar esse inventário é a busca do registro escrito do acontecido, é o exame do que é pensado e feito, é o levantamento do que é produzido a respeito do planejado.

Dentro desta perspectiva, podemos destacar os estudos já produzidos na área da educação pelo epistemólogo Sánchez Gamboa (1998) como um dos principais autores que vêm discutindo as diferentes tendências de pesquisa, ao realizar estudos epistemológicos, desde a década de 80, acerca da pesquisa em educação no Brasil. Seus estudos vêm influenciando o desenvolvimento de pesquisas epistemológicas em diversas áreas, dentre elas, a Educação Física. Na produção do conhecimento científico Gamboa identifica três grandes tendências: as pesquisas de caráter **empírico-analítica**, as de caráter **fenomenológico-hermenêutica**, e as de caráter **crítico-dialético**.

Seguindo a esteira dos estudos de Sanchez Gamboa, Mazzotti(2001), Kuenzer e Moraes (2005) e Duarte (2006), apontam que o estado das pesquisas científicas e, sua falta de

compromisso com as questões teórico-metodológicas, implica em investigações com pouca relevância ao meio acadêmico e social.

Contribuindo com essa lógica de raciocínio, Triviños (1987), define e denomina esta falta de compromisso como indisciplina.

[...] ausência de coerência entre os suportes teóricos que presumivelmente, nos orientam e a prática social que realizamos. Confusamente nos movimentamos dominados por um *ecleticismo* que revela, ao contrário do que se pretende, nossa *informação indisciplinada* e nossa fraqueza intelectual. A maioria dos trabalhos, denominados dissertações de mestrado ou doutorado, oferece larga margem para verificar nossa assertiva. A mistura de correntes de pensamento, as citações avulsas fora de contexto etc. não só desses tipos de criatividade intelectual mencionados, mas também de textos que circulam nos meios pedagógicos etc. são facilmente detectáveis por quem costuma trabalhar dentro dos limites de uma linha definida de ideias. (TRIVIÑOS, 1987, p.15)

As razões que explicam esta falta de disciplina na produção do conhecimento segundo Triviños (1987) são de natureza múltipla. Mas fundamentalmente elas são de origem histórica e têm-se manifestado de diferentes modos. Primeiro, a nossa formação profissional foi submetida a um processo unilateral de informação cultural, sonhando-lhe ampla faixa de ideias. Segundo a dependência cultural em que vivemos terrivelmente castrante, e da qual é muito difícil fugir, não só por preguiça e esnobismo, mas, sobretudo, porque o meio exige que para sobreviver, devemos falar a linguagem do centro propagador da cultura, ciência e técnica.

Consequentemente esta dependência cultural, apontada por Triviños (1987), é fruto de uma submissão ainda maior, que de índole econômica, não só opaca nossa visão de autonomia intelectual, mais também desenvolve a acomodação e o conservadorismo.

Destarte a falta de disciplina intelectual também impede a distinção em relação à verdadeira natureza dos problemas. Isto significa no pensamento de Triviños (1987), que não sabemos reconhecer os tipos de interrogativas que enfrentamos. E assim é possível que consideremos “problemas essenciais” simples “questões secundárias” e percamos nossos esforços inutilmente, atacando assuntos superficiais. Infelizmente a opacidade que levanta diante dos fenômenos sociais a ideologia dominante do capitalismo periférico e dependente que nos impede uma visão exata da realidade social nos convida através das produções científicas a apreciar, substancialmente, os problemas secundários.

Portanto, nesta esteira de reflexões a produção do conhecimento é uma categoria que tem sofrido abalos como: o ecletismo metodológico, pragmatismo neoliberal, intensos processos de descentralização; criação dos sistemas nacionais de avaliação de desempenho; as reformas curriculares; as novas formas de gestão dos sistemas de ensino (NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 15) decorrentes das mudanças conjunturais do capitalismo, em especial, em sua fase imperialista que se inicia no século XIX e perdura no século XX e XXI, caracterizado pelo capital financeiro, que prima por obter lucros acima do previsto, desviando-se dos efeitos da queda da taxa de lucro, expandindo a produção e se desenvolvendo pela égide dos monopólios financeiros.

Dessa forma, a produção do conhecimento se sujeitou as contradições da vida social e aos interesses do capital. Conforme Kuenzer e Moraes (2005), na área educacional as pesquisas científicas, passaram na década de 1990 a não apresentar o embate com a realidade, carecendo de rigor epistemológico, afastando-se do conteúdo crítico, caracterizando-se por simples descrições e, estratégias de intervenção para solucionar casos imediatos. Kuenzer e Moraes (2005) declaram que a pesquisa científica e o sistema educacional se colocaram como ferramentas utilitárias e compensatórias a sociedade capitalista. Pois é sabido que vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 23).

Em contraposição a esta realidade defendemos uma concepção de educação continuada e permanente com práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma educação que ande de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. (MÉSZÁROS, 2005, p. 12)

Considerando o exposto e na perspectiva de estabelecer nexos entre o particular e o geral, é possível apresentar elementos para a construção de uma produção científica, considerando a necessidade da superação do capitalismo e a construção da possibilidade do projeto histórico para além do capital, tendo como objetivo a intolerância e a luta contra a sociedade mercantil.

Portanto, diante da necessidade de superação do capitalismo Freitas (1987) afirma que o projeto histórico enuncia o tipo de organização social que se pretende para a atual sociedade e os meios a serem colocados em prática para sua consecução. Esses meios são concretos e, como os fins, vinculam-se às condições existentes.

O tipo de sociedade anunciado pode ser reconhecido nos princípios que são referentes ao socialismo, conforme apresentados por Mészáros:

- a) a regulação pelos produtores associados, do processo de trabalho orientado para a qualidade em lugar da superposição política ou econômica de metas de produção e consumo pré-determinadas e mecanicamente quantificadas;
- b) a instituição da contabilidade socialista e do legítimo planejamento de baixo para cima, em vez de pseudoplanos, fictícios, impostos à sociedade de cima para baixo, condenados a permanecer irrealizáveis por causa do caráter insuperavelmente conflitante deste tipo de sistema;
- c) a mediação dos membros da sociedade por meio da troca planejada de atividades, em vez da direção e distribuição políticas arbitrárias tanto da força de trabalho, como de bens no sistema de capital pós-capitalista do tipo soviético ou da fetichista troca de mercadoria do capitalismo;
- d) a motivação de cada produtor por intermédio de um sistema autodeterminado de incentivos morais e materiais, em vez de sua regulação pela cruel imposição de norma ou pela tirania do mercado; e) tornar significativa e realmente possível, a responsabilidade voluntariamente assumida pelos membros da sociedade por meio do exercício de seus poderes de tomada de decisão, em vez da irresponsabilidade institucionalizada que marca e vicia toda as variedades do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2002, p. 50).

O autor afirma também, que a necessidade de implementação desses princípios resulta, não de ponderações teóricas, abstratas, mas da crise estrutural do sistema do capital global. Parte-se, portanto, dos dados da realidade concreta, a crise estrutural do sistema capitalista e das possibilidades históricas de discutir a produção do conhecimento científico em educação. Nessa perspectiva, reconhece-se a possibilidade do projeto histórico socialista⁶, pois a meta do socialismo é o homem, mas um homem não alienado. O socialismo, segundo Marx, tem como objetivo:

[...] criar uma forma de produção e uma organização da sociedade onde o homem possa superar a alienação de seu produto, de seu trabalho, de seu semelhante, de si mesmo e da natureza; na qual ele possa regressar a si mesmo e apreender o mundo com suas próprias forças, tornando-se, unido ao mundo (MARX, apud FROMM, 1983, p. 62).

⁶ Não nos vamos ater a discutir o socialismo real, admitindo que existam exaustivos estudos nas áreas de ciências políticas e sociais que explicam o fracasso da experiência do Leste europeu, bem como de outras experiências desenvolvidas no século XX. Vamos ater-nos à consideração da possibilidade de essência da construção histórica do projeto de superação das relações pré-históricas próprias ao modo capitalista de produzir e reproduzir a vida.

Nesse sentido compactuamos com Marx por uma concepção de homem com formação omnilateral que seria aquela que compreende o ser humano em todas as suas dimensões, bem como o seu desenvolvimento no domínio da ciência, da arte e da técnica. Nesse sentido, uma formação omnilateral que visa superar o trabalho alienado do homem. Como diz Manacorda (1986), essa concepção de formação busca desenvolver o homem total completo e multilateral, em todos os seus sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação. Portanto uma educação que transforme o homem ou trabalhador em um agente político, que pensa que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. (MÉSZÁROS, 2005, p.12)

Consequentemente o socialismo, é a condição para o desenvolvimento da criatividade, da liberdade e do atendimento das necessidades do homem. Mas para se conceber, tanto liberdade como necessidades, exige-se a definição de seus verdadeiros sentidos. O sentido da liberdade é o da independência apoiada no fato de o homem valer-se a si próprio, utilizando suas próprias forças e relacionando-se produtivamente com o mundo. O sentido de necessidades é, literalmente, o das verdadeiras necessidades, ou seja, aquelas cuja satisfação é indispensável à efetivação de sua essência como ser humano. As verdadeiras necessidades só serão possíveis quando o capital parar de explorar as falsas necessidades e quando a produção servir ao homem (Ibid, 1983 p. 65).

Portanto, o socialismo, para Marx:

[...] significa a ordem social que permite o regresso do homem a si mesmo, a identidade entre existência e essência, a superação do isolamento e antagonismo entre sujeito e objeto, humanização da natureza; significa um mundo onde o homem não mais é um estranho entre estranhos, mas está no mundo dele, onde está em casa (Ibid, 1983, p. 70).

Segundo Mézáros (2003, p.107), quando Marx fez suas formulações sobre o socialismo, situou-o no horizonte histórico em que os indivíduos seriam forçados ao imperativo de fazer as escolhas certas com relação à ordem social a ser adotada, de forma a salvar suas próprias existências.

O conhecimento produzido, nesse contexto, deve ter como tarefa estratégica contribuir para a apropriação crítica e a socialização do conhecimento científico. Essa tarefa exige uma compreensão do homem como ser ativo e criativo, prático, que se transforma na medida em

que transforma o mundo por sua ação material e social. Une-se, aí, a compreensão teórica à ação real com vista à transformação da sociedade.

Essa referência pode ser entendida de modo a impedir que a produção do conhecimento insista em defender, como tarefa, a distribuição democrática do saber historicamente acumulado, enquanto subtrai desse conhecimento os laços com o projeto de transformação da sociedade e a possibilidade de promover as explicações do real, do momento histórico em questão, portanto, do projeto de “homem” que se pretende formar. Esta produção científica necessita orientar-se na busca de um conhecimento aprofundado da luta ideológica da realidade atual. É por essa razão que a definição do referencial teórico não pode ser arbitrária. Nesse sentido:

[...] parece-nos sustentável que as perspectivas teóricas construídas no processo de compreensão da forma capital de relações sociais, dentro da tradição que vem de Marx e Engels, não obstante a crise efetiva que as assola, constituam-se, não as únicas, mas, as que melhor nos podem ajudar a desvelar a forma que assume o capitalismo (tardio) deste fim de século e suas consequências devastadoras para o gênero humano (FRIGOTTO, 1998, p. 50).

Por mais que os sonhos pareçam estar riscados do horizonte da história, de um lado, pelo neoliberalismo⁷ e, de outro, pelo pós-modernismo⁸, a construção democrática do

⁷Para Lima e Neves (2006, p. 13) o neoliberalismo não é uma ciência, mas uma doutrina que busca sedimentar a crença nas virtudes do mercado cujas ‘graças’ são alcançadas pela interferência mínima do Estado para garantir as regras do jogo capitalista; pelo controle dos gastos estatais e da inflação; pela privatização das empresas estatais; e pela abertura completa da economia. De acordo com Gentili (1996), o neoliberalismo trata de uma alternativa de poder extremamente hegemônica, composta por um conjunto de estratégias políticas, econômicas e jurídicas, orientadas para encontrar uma saída dominante diante da crise capitalista, iniciada em fins dos anos 1960, traduzindo e sintetizando um ambicioso projeto de reforma ideológica da sociedade capitalista. Nota-se que as bases teóricas do neoliberalismo podem ser traduzidas por meio de algumas categorias centrais, dentre outras: qualidade total, flexibilidade, descentralização, competitividade, eficácia, eficiência, desconstratualização, desregulamentação, privatizações. Dessa forma, o neoliberalismo é definido como uma nova organização socioeconômica, “indicando” um novo papel para o Estado diante das políticas públicas. Com a hegemonia dessa doutrina neoliberal, tem-se uma proposta de reforma do próprio Estado. Este, deixando de ser intervencionista na economia e nos setores sociais, torna-se uma instituição gestora, que carrega em si a mesma racionalidade das empresas capitalistas.

Para o dogma neoliberal, a sociedade é culpada na medida em que as pessoas aceitam como natural e inevitável o *status quo* estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal. Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os favelados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social (GENTILI, 1999 p.22).

⁸O pós-modernismo uma legítima reação à monotonia da visão de mundo do modernismo universal. Geralmente percebido como positivista, tecnocêntrico e racionalista, o modernismo universal tem sido identificado com a crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais, ideais, e com padronização do conhecimento e da produção. O pós-moderno, em contraste, privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural. A fragmentação, a indeterminação e a

socialismo está em pauta como o modo de produção estruturalmente capaz de pôr fim ao que Marx denominou de pré-história da humanidade, as sociedades regidas por classes sociais que cinde o humano.

Os grupos que compõem a sociedade não são iguais. Diferem quanto à riqueza, ao poder político, ao status, à educação, entre outros aspectos. Biologicamente, os homens são todos iguais e é vivendo em sociedade que eles se diferem. A sociedade é marcada por interesses diferentes e a história revela-nos as lutas entre povos e entre sociedades materializadas em movimentos, guerras e revoluções. A história mostra que “as classes da sociedade que lutam entre si são produtos das relações de produção e de circulação” (ENGELS, 1952, p. 16).

Diante desse contexto Lênin (1987b, p. 24) afirma que “as aspirações contraditórias nascem da diferença de situação e de condições de vida das classes nas quais se decompõe qualquer sociedade”. A história de qualquer sociedade, até nossos dias, foi à história da luta de classes (MARX e ENGELS, 1988, p. 86). Sendo, dessa forma, a luta de classes é a chave que permite compreender a história.

Portanto a categoria Luta de Classes é um conceito central de análise do social, do econômico e do político na teoria marxista. Esse conceito só pode ser entendido quando analisado no universo de relações entre classes, pois a lógica que as rege é de conflito, de dominação e exploração: a luta de classes entre o proletariado e a burguesia, a luta de classes entre as diferentes forças políticas, bem como a luta de classes, no plano ideológico, serão prolongadas e sinuosas. Dessa maneira, tanto o proletariado quanto a burguesia procuram transformar o mundo segundo suas próprias concepções.(LACKS, 2004).

A sociedade moderna não aboliu os antagonismos de classes. Apenas substituiu as de outrora por novas classes, hoje há novas condições de opressão que exigem novas formas de luta. A sociedade divide-se, cada vez mais, em dois campos vastos e diametralmente opostos: a burguesia e o proletariado. É impossível haver harmonia entre a classe que explora e a classe que é explorada. Marx e Engels (1988) explicitam que é na sociedade capitalista que as classes fundamentais se diferenciam mais claramente, que a consciência de classe se desenvolve de maneira mais completa e que as lutas de classes são mais agudas. Engels enfatiza:

Enquanto a totalidade do trabalho social só proporcionar um produto que mal exceda o que é necessário para a existência de todos, enquanto o trabalho exigir todo ou quase todo o tempo da grande maioria dos membros da sociedade, esta sociedade continuará a dividir-se em classes (ENGELS, 1952, p. 29).

Deste modo, somente com a apropriação social dos meios de produção é possível acabar com o domínio do produto sobre os produtores, a luta pela existência individual. Só assim, então, o homem supera-se no reino animal e entra na condição de vida realmente humana. Somente a partir desse momento é que os homens farão, eles próprios, com plena consciência, sua história. É o salto da humanidade – do reino da necessidade para o reino da liberdade (Ibid, p. 30-31).

Em toda sociedade de classes existem forças que se opõem nesse sentido. A luta de classes explicita-se nas concepções de sociedade, e nos sistemas educacionais. Portanto, a disputa político-filosófica, envolvendo a produção do conhecimento científico se materializa como uma dimensão importante da luta de classes.

É no contexto do acirramento da luta de classes e projeto histórico de sociedade que esta pesquisa, voltada para a produção do conhecimento científico em educação, pretende percorrer sua trajetória, pois, parte do entendimento de que, para conseguir uma propositura é necessário traçar objetivos, definir caminhos, fazer opções, determinar pontos de partida, alternativas metodológicas, estratégias de pesquisa, técnicas de coleta e tratamento de informações etc.

Segundo Sanchez (2012) a necessidade de definir um caminho nos leva a perguntar sobre a maneira de realizar um estudo epistemológico sobre a pesquisa educacional e particularmente, sobre a pesquisa representada em uma produção variada e complexa que exigem definir uma porta de entrada para esse complexo mundo de diversidade de técnicas, métodos, teorias, maneiras de fazer ciência, de organizar processos e construir conhecimentos; modos diversos de objetivar interesses, de desenvolver propostas, de expressar visões de mundo.

Recuperando as técnicas e os métodos utilizados na pesquisa podemos recuperar outras dimensões como as teorias e as tendências epistemológicas. Uma vez identificadas às articulações entre técnicas, métodos e teorias utilizadas, podemos com a ajuda do esquema paradigmático também recuperar outras dimensões da produção do conhecimento como os pressupostos epistemológicos e filosóficos.

Estas articulações pressupõem que “no percurso de todo processo, de pesquisa científica se discutam problemas de índole epistemológica, problemas teóricos, problemas metodológicos e problemas técnicos. No entanto, a ordem na qual esses problemas se apresentam não é casual. Os problemas epistemológicos condicionam a direção das soluções aos problemas teóricos e as soluções dos problemas teóricos determinam os problemas metodológicos a serem resolvidos e assim sucessivamente”. (LADRÓN DE GUEVARA, 1979, p.100).

Portanto, dentro do exposto, foram traçados os objetivos deste estudo com base na problemática e hipótese acima elencadas e sua forma de organização se sustenta a partir da análise do real, levando em consideração as já apontadas consequências do capital, e, neste contexto, o papel desempenhado pela produção do conhecimento. Portanto, delimita-se como

Objetivo Geral:

- **Identificar e apontar as tendências epistemológicas da produção do conhecimento, do NPGED/UFS, na Linha Formação de Educadores: Saberes e competência no período de 2009 a 2011.**
- Foram elaborados como **Objetivos Específicos:**

1-Apontar elementos históricos do desenvolvimento da ciência e suas implicações na produção do conhecimento na sociedade capitalista.

2-Apresentar as tendências epistemológicas que subjazemda produção do conhecimento em educação do NPGED/UFS.

3-Analisar as tendências epistemológicasque subjazem das dissertações do NPGED/UFS na Linha Formação de Educadores: saberes e competência, no período de 2009 a 2011.

Portanto, a partir destas objetivações parte-se do entendimento de que qualquer objeto de análise, seja no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar, seja no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o conjuntural e estrutural⁹. Por outro lado, implica tomar o objeto de análise não como um fator, mas como parte de uma totalidade histórica que o

⁹ A análise de conjuntura quer dizer análise de conjunto. É a análise das partes que formam um todo complexo. A estrutura, por sua vez, é a interligação do conjunto formado pela reunião das partes ou elementos de uma determinada ordem ou organização. Portanto, a conjuntura está relacionada com os ciclos de curto prazo da economia e da política, enquanto a estrutura está relacionada aos ciclos de longo prazo. Uma mudança estrutural geralmente requer várias mudanças conjunturais, enquanto estas últimas podem ocorrer sobre a mesma base estrutural. (ALVES 2011, p.2)

constitui, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com a determinada universalidade.

Assim, todo ser determinado é um ser singular e, para conceituá-lo, é necessário estabelecer a conexão dialética entre singular e universal. Nessa conexão surge o papel do particular como mediador entre o universal e o singular. O particular é o ponto de partida do pensamento para chegar ao universal, bem como para explicar o singular. Portanto, para a formação de conceitos que penetrem além do sensível aparente é necessário estabelecer a conexão dialética entre o universal, o particular e o singular. A particularidade é uma categoria historicizante que possibilita a compreensão de outros aspectos do real, já que está no âmbito das mediações. Portanto, quanto mais autêntica e profundamente os nexos da realidade, suas leis e contradições vierem concebidos - de um modo aproximativamente adequado - sob a forma da universalidade, tanto mais concreta, dútil e exatamente poderá ser compreendido também o singular. (LUKÁCS, 1978).

Complementando ainda essa análise, Lukács (1978) destaca que a dialética entre universal e particular é muito importante, na medida em que o particular é a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade. Desse modo, a relação entre singular e universal é sempre mediatizada pelo particular, “ele é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de um modo aproximativamente adequado.” Nesse sentido acredita-se que tais categorias são fundamentais na pesquisa, pois possibilitam compreender o objeto nas suas articulações entre as dimensões macro e micro, contribuindo para que o pesquisador não se limite a apreender o fenômeno investigado de maneira contingencial, bem como para demonstrar que pesquisas desenvolvidas numa perspectiva marxiana não são macro teorizações.

Será, portanto, imprescindível para a realização desta pesquisa explicarmos os processos que constituem o objeto estudado, colocando em evidência todos os seus aspectos e ligações a partir de uma interdependência, que possibilitem a representação na consciência da essência do mesmo, “definindo a essência como o conjunto das ligações e aspectos internos e o fenômeno como manifestação exterior da essência” (CHEPTULIN, 1982, p.276). Objetivando superar a expressão fenomênica de nosso objeto de estudo e concretizar no pensamento a essência do mesmo, utilizamos o método da ascensão do abstrato ao concreto:

[...]O método de ascensão do abstrato ao concreto é um método do pensamento [...] é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto [...] é um movimento no pensamento e do pensamento [...] é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso desta abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões* (KOSIK, 2002, p.36-37 – Grifos no original).

Portanto, o método não pode servir para fazer com que a realidade se “encaixe” nele como uma camisa de força que permite apenas alguns movimentos controlados; ao contrário, tem o papel de dar sentido e validade explicativa ao objeto da pesquisa. A opção por uma concepção metodológica demonstra a posição do pesquisador diante da realidade e sua pesquisa revelará uma determinada visão de mundo e os elementos que contribuirão para a legitimação ou transformação do real.

Nesse sentido, o enfoque teórico-metodológico que direciona esta pesquisa é o materialismo histórico dialético¹⁰, pois acreditamos que esta abordagem apresenta elementos que nos permite compreender a realidade de mundo e de vida em que estamos inseridos, a fim de que possamos reconhecer os desafios e responder aos problemas que estão colocados dentro de uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista. O método marxiano aponta que é necessário partir do real, do concreto, da visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa e de uma análise mais profunda, chegar a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado às abstrações cada vez mais delicadas, até atingir as determinações mais simples. “Partindo daqui, é necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo ao real, que não é mais a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas.” (MARX, 2003, p.78).

O pensamento/procedimento marxiano não parte de uma presumida natureza humana, ou seja, de um imaginário estado da natureza ou de uma pretensa ordem cósmica ou divina.

¹⁰ “O marxismo dispensa a adoção das abordagens qualitativas na legitimação da cientificidade de seus métodos de investigação, pois dispõe de uma epistemologia suficientemente elaborada para o fazer científico: a epistemologia materialista histórico dialética” (MARTINS, s/d, p. 02). Pois, segundo a autora, ao fato de conferir tamanha importância ao mundo empírico, os modelos qualitativos acabam por preferir a análise empírica fetichizada da sociedade capitalista, aprisionando o pesquisador ao mundo empírico, ao imediato. A autora ressalta ainda que as mediações históricas para a construção do conhecimento só podem ser reconhecida à luz das abstrações do pensamento (idem, p. 09).

Parte dos homens reais e suas relações na produção econômica. Deste modo, permite apreender a natureza dos fenômenos sociais não de forma abstrata, mas como momentos de uma processualidade articulada, histórica e concreta (TONET, 2005, p. 83).

Marx afirma que o estudo da essência de determinado fenômeno se dá pela análise da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno. Contudo, a essência do fenômeno não se apresenta ao pesquisador imediatamente, por isso é necessário realizar a mediação pelo processo de análise, que se caracteriza como abstração. Desse modo, o método é dialético, pois a apropriação do concreto pelo pensamento científico se dá pelo complexo de mediações teóricas abstratas para se chegar à essência do real, e é materialista porque o conhecimento científico se constrói pela apropriação da essência da realidade objetiva. (DUARTE, 2000, p. 41).

Marx procura então demonstrar “que a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica” (DUARTE, 2000 p. 58).

Dentro dessa lógica, entende-se que a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida que vivemos e que tem uma produção; por isso devemos estudá-la a fim de compreendermos como se organiza sua conjuntura social. Destarte, as categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos a sociedade burguesa se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão, desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado tomando assim toda a sua significação.

Portanto, apresentamos o método de pesquisa na introdução do trabalho para expor o conjunto de instrumentos e parâmetros teórico-metodológicos que serão necessários para a realização da pesquisa. Dessa maneira, temos o intuito de auxiliar na compreensão do movimento do abstrato ao concreto, do geral ao específico, em movimento constante.

Em coerência com o método marxista, é imprescindível em uma pesquisa, se identificar as categorias relacionadas ao objeto e como elas se inter-relacionam. Porém, tais categorias e essa estruturação não são evidentes num primeiro momento e, embora o objeto se construa a partir delas, não é por elas que a sua exposição se inicia. Isso é um problema, visto que um conhecimento construído precisa ser transmitido e que sua construção ocorre de uma forma e sua transmissão, apresentação, de outra, embora sejam complementares. Marx explicitou tal preocupação, quando escreveu:

[...]É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori* (MARX, 1975, p.16).

É fundamental essa distinção que Marx faz entre os métodos de investigação e de exposição. Enquanto a investigação ocorre com o movimento do pensamento, a exposição já é resultado desse movimento. Em todo conhecimento, a apresentação dos resultados modifica e por vezes inverte a ordem segundo a qual esses resultados foram obtidos. Embora o resultado – o conhecimento efetivamente conquistado – seja inseparável do pensamento que o obteve, o essencial se encontra ao fim desse movimento. As etapas intermediárias preparam o resultado, permitem uma melhor compreensão da marcha do pensamento, mas a exposição pode dispensá-las, pois o conhecimento obtido supera-as.

Por isso, na exposição, busca-se ordenar, de forma lógica e coerente, a apreensão que se fez da realidade. Nesse sentido, o estudo dos textos de Marx demonstra que o método de exposição deve se desenvolver a partir da explicitação das categorias, mesmo que elas se apresentem como resultado, porque são elas as responsáveis pelas articulações do conhecimento elaborado.

Portanto, as categorias entendidas como graus de desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais, são formas do pensamento que expressam termos mais gerais, permitindo ao homem representar adequadamente a realidade. São reflexos do mundo objetivo, generalizações de fenômenos e processos que existem fora da nossa consciência. Consideradas no seu conjunto, as categorias do materialismo dialético, expressam as leis mais gerais do desenvolvimento do mundo objetivo. Desta forma, têm todas elas conteúdo objetivo. (KOPNIN, 1978, p.105)

Contribuindo com a explicitação sobre categorias¹¹, Kuenzer (1998), valendo-se de Kosik ressalta que não se pode elidir a necessidade de um procedimento metodológico

¹¹A autora diferencia dois tipos de categorias: 1- **as categorias metodológicas** – são as categorias do próprio método dialético: práxis, totalidade, contradição, reprodução mediação e hegemonia, as quais deverão dar suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos. Destacam-se as que dão suporte a pesquisa: práxis, totalidade, contradição e mediação. Estas correspondem às leis objetivas e, portanto universais, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade; 2- **as categorias de conteúdo** – enquanto particular, faz a mediação entre o universal e o

rigoroso, científico, que conduza a investigação à produção do conhecimento objetivo e que permita avançar, para além das aparências fenomênicas, na progressiva e histórica compreensão da realidade. São as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir, da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor e importância.

Tendo em vista o exposto, foram elencadas para este estudo as **categorias metodológica contradição e totalidade**, a fim de aprofundar a análise dos elementos do nosso objeto (material bibliográfico e documentos).

Categoria da contradição – a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa, mas também, como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. [...] A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade. (CURY, 1992, p. 30)

[...]Qualquer fenômeno, qualquer objeto de conhecimento é constituído de elementos que encerram em movimentos contraditórios, elementos e movimentos que levam, necessariamente a uma solução, um novo fenômeno, uma síntese. No entanto, essa síntese não é a solução definitiva, não significa que cessam as contradições, mas é apenas solução de uma contradição, solução que já contém uma nova contradição (ANDERY e outros, 2006, p.410).

Por contradição, compreendemos não algo imutável, mas algo que “se encontra [...] em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo” (CHEPTULIN, 1982, p.286; 295). Defendemos que é por dentro do “velho”, por dentro das contradições que podemos identificar os elementos que permitem apontar para a construção do novo, para uma possibilidade superadora.

concreto. São recortes particulares definidas a partir do objeto e da finalidade da investigação. Em síntese, Kuenzer afirma que a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas) e sua aplicação ao particular (as categorias de conteúdo). (KUENZER, 1998, p.64-66).

A categoria totalidade – justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos. (FREITAS, 2008, p.83)

Segundo Cury (1992) a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições. Pois o problema

[...] “não consiste em reconhecer a prioridade da totalidade face as contradições, ou a das contradições face à totalidade, precisamente porque tal separação elimina tanto a totalidade quanto as contradições de caráter dialético: a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as às contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias”(KOSIK, 1969, p. 51, apud CURY, 1992, p.35)

Portanto, é nessa dialética entre totalidade e contradição que o real pode ser entendido como um todo que implica sua criação, processos de concretização, estruturação e finalidade, num conjunto de elementos em que a negatividade se faz presente. (CURY, 1992,p.35)

Em relação às categorias de conteúdo Kuenzer (1998) enfatiza que elas representam a particularidade do próprio fenômeno. Elas representam o conteúdo objetivo da realidade objetiva. Destarte as categorias que selecionamos e que estão relacionadas à nossa problemática são:**1-Concepção de Ciência; 2-Concepção de Homem; 3-Concepção de educação.**

A análise epistemológica supõe a compreensão da obra científica como um todo lógico que articula diversos fatores, os quais lhe dão unidade de sentido. Essa unidade de sentido se produz em condições históricas-sociais que a determinam e a caracterizam como única e como parte do processo maior da produção do conhecimento humano. Assim, as categorias centrais de análise referem-se a relação entre o **lógico e o histórico**. O histórico revela o processo de mudança do objeto, as etapas do seu surgimento edesenvolvimento, enquanto o lógico por ser o “reflexo do histórico em forma teórica, reproduz a essência desse objeto, e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações (pensamento)”. O histórico é primário em relação ao lógico, a lógica reflete os principais períodos da história (KOPNIN, 1978, p. 183-184). Tal unidade metodológica torna-se suporte indispensável para se conhecer e refletir a descoberta histórica de um determinado fenômeno, desde sua formação até seu desenvolvimento e evolução. No entanto, esta interrelação não se limita a isso, pois o lógico não apenas reflete a história do próprio objeto, mas, sobretudo, a história do seu conhecimento(idem, p.186).

Dessa forma, as categorias do **lógico e do histórico** permitem recuperar na análise da produção do conhecimento já elaborado as transformações dos objetos da área, o predomínio de abordagens teórico-metodológicas, os conflitos, as “novidades” teóricas, as influências, as evoluções e a permanência por determinados períodos de correntes teóricas.

No contexto da análise epistemológica, a inter-relação entre o lógico e o histórico contempla dois momentos: o primeiro refere-se à estrutura interna implícita em toda a pesquisa, relativo à articulação dos seus elementos constitutivos. Já o segundo recupera-se os nexos e as condições históricas que determinam essa produção. A articulação desses dois momentos resulta um conhecimento não apenas das características das pesquisas, mas do movimento do pensamento que a sustenta e da tendência científica em que se situa (SANCHEZ GAMBOA, 2007).

Assim, a pesquisa epistemológica ao levar em consideração a dimensão histórico-social está preocupada com os fatores que influenciam o processo de construção do conhecimento, ou seja, suas condições de produção. Essas condições dizem respeito às políticas de ciência e tecnologia, mais especificamente, às políticas de pós-graduação, às correntes de pensamento, à interferência dos orientadores e aos projetos político-pedagógicos dos centros de pesquisa, aos recursos financeiros utilizados, à dedicação exclusiva, à investigação, entre outros (SANCHEZ GAMBOA, 2011).

Por tudo isso, considera-se que essas categorias (do marxismo) de análises mencionadas são necessárias para o estudo da produção científica, na medida em que elas representam “as imagens ideais que se formam no decorrer do desenvolvimento da consciência da realidade objetiva e que refletem os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais”. Portanto, tais imagens exprimem os resultados da atividade criadora do sujeito que, neste decorrer, distingue o geral (propriedades e correlações internas e externas necessárias) do singular (CHEPTULIN, 2004, p. 17-18). Refletem, com isso, a base do funcionamento e do desenvolvimento da atividade prática, pois são entendidas como reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos que são processos que existem independentes da nossa consciência. Em relação a isso, Kopnin (1978, p. 108) explica que “as categorias da dialética materialista constituem o dispositivo lógico do pensamento científico teórico, que é um meio de síntese, criação de novas teorias e movimento de um conceito a outro que interpreta com mais profundidade o objeto”.

Tais categorias, à medida que são tomadas para compreensão de determinado fenômeno/objeto ou realidade em seus aspectos essenciais, diga-se de passagem, na sua interrelação a partir do princípio do movimento cumulativo, do desenvolvimento,

damudança, da contradição, da complementação e transformação, promove a síntese de um novo conhecimento que se concebeu articulado.

Esta pesquisa apresenta como campo empírico o Núcleo de Pós-graduação em Educação, setor que possui em sua biblioteca o acervo das dissertações e teses desde o período da sua implantação no ano de 1994. O programa de Pós- Graduação em Educação segundo Berger (2009) foi aprovado em 1993 pela resolução nº 08/93/CONEP, atualmente apresenta um quantitativo de vinte e três professores doutores distribuídos nas referidas linhas de pesquisa, assumindo o desafio de formar pesquisadores comprometidos com os avanços científicos e as transformações sociais e educacionais.

O NPGED/UFS contemplou no ano de 2011, dezessete anos de vida institucional apresentando a concretização de duzentas e cinquenta e duas dissertações defendidas no período de 1994-2011.

Porém, é importante ressaltar, tomando como referência Berger (2009), que durante o percurso histórico o NPGED/UFS apresentou as seguintes linhas de pesquisa: de 1995 a 1999 “A escola e a construção do conhecimento”; e “Sociedade e educação”; em seguida de 2000 a 2008 fez uma alteração para “Novas Tecnologias Educação e Trabalho” e “História, Sociedade e Educação”. No ano de 2007, com a inserção do doutorado, houve uma compatibilização entre as linhas de pesquisa do Curso de Mestrado e Doutorado, o programa passou então a ser norteado por linhas “Formação de Educadores saberes e competências” e “História, Sociedade e pensamento educacional”, permanecendo estas até o momento atual. Destarte as primeiras dissertações na linha Formação de Professores começaram a ser defendidas em 2009, justificando, portanto diante desta mudança, o interesse e a necessidade desse estudo em analisar o que estas dissertações trazem em forma de críticas e suas respectivas propostas de superação, que venham atender aos interesses dos que estão comprometidos com uma formação de professor de qualidade e que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

Na visão de Cruz, (2009) as pesquisas dentro da linha Formação de Educadores: saberes e competências têm como intuito contribuir na definição de políticas públicas para a formação, na alteração da organização do trabalho pedagógico e na ampliação da produção do conhecimento sobre a temática formação de educadores.

Dentro desse contexto, deu-se início á primeira fase da pesquisa, que se constituiu em coletar as dissertações dentro da linha Formação de Educadores: saberes e competências, desenvolvidas no NPGED/UFS no período de 2009 a 2011.

Obedecendo a periodização desta pesquisa (2009-2011) foram encontradas no banco de dados do NPGED/UFSquarenta e três dissertações na linha de pesquisa Formação de Educadores: Saberes e competência, destacando que entre estas, vinte e três dissertações tratam da temática específica formação de professores.

Para isso, alguns procedimentos técnico-metodológicos foram adotados como:

- a) Apresentar a procedência do programa aos quais pertencem os orientadores, autores, título anos de defesa, técnicas de pesquisas utilizadas e tipos de pesquisas;
- b) Identificar quais as abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas, buscando suas relações com questões pertinentes à descrição das dissertações;
- c) Analisar as implicações epistemológicas das abordagens metodológicas utilizadas nas dissertações, tentando explicitar, através delas a forma como o objeto é tratado ou construído, os critérios de validação científica, bem como, as concepções de ciência, homem e educação.

Para garantir a aplicabilidade dos procedimentos metodológicos buscando revelar a lógica interna dos textos das obras, isto é, revelar a realidade explícita sobre as informações/dados, dos relatórios de pesquisa, recorreu-se a um processo científico de indagações, apresentadas em um roteiro de análise, que tem como base o nível de apropriação teórica do objeto científico, transformando-o em sínteses capazes de oferecer um substrato material e concreto dos traços da realidade objetiva (SÁ, 2009, p. 56), em vista ao que se referem às vinte e quatro obras selecionadas para a investigação. Para esse procedimento metodológico elaboramos o instrumento – **ROTEIRO DE LEVANTAMENTO DE DADOS PARA ANÁLISE DAS OBRAS**. Segundo Sánchez Gamboa (1996 p. 70), a “lógica reconstituída” é o tratamento dado à análise, a partir do modo de “ver, decifrar, analisar e articular os elementos de uma determinada realidade”. Em sua tese de doutoramento, Sánchez Gamboa, desenvolveu em sua análise de pesquisa um “Esquema Paradigmático” ou Matriz Paradigmática partindo da noção de paradigma, como estrutura lógica com propriedade de concretismo e sequência analógica que envolve uma linguagem especializada anterior ao uso de teorias e métodos.

Segundo o referido pesquisador, este instrumento foi elaborado a partir de uma adaptação e ampliação com base em estudos desenvolvidos por Bengoechea e outros, em 1978, como matriz denominada - *Esquema para el analisis paradigmático* -, que utilizaram para a construção de instrumento de análise dos grandes enfoques da teoria sociológica, os

denominados genericamente: estrutural-funcionalista e marxista. A recuperação de elementos das produções pelo lógico reconstituído, enquanto possibilidade de apropriação da acumulação de conhecimentos pelos pesquisadores nos permitirá reconhecer o conhecimento acumulado sobre as propriedades e ligações (leis) necessárias ao domínio estudado da realidade do objeto proposto.

Mediante esse processo, buscamos reunir todos os conhecimentos em um todo único e trataremos de considerar todos os aspectos (propriedades) e ligações (leis) necessárias do objeto em sua interdependência natural. Segundo Cheptulin (1982 apud SÁ, 2009, p. 84), o movimento necessário em direção da essência do objeto começa com a definição do fundamento – do aspecto determinante, da relação – que desempenha o papel da célula original da tomada de consciência teórica da essência do todo estudado.

No levantamento de dados a partir das vinte e três obras, que trata da temática Formação de professor, buscar-se-á reconhecer a lógica reconstituída dos estudos publicados, colocando considerações fundamentais nas contradições sobre as **concepções de ciência, homem e educação**.

Por fim, apresentamos a estruturação de exposição desta pesquisa que obedeceu à sequência de três capítulos:

O primeiro capítulo trata de apresentar os **NEXOS E DETERMINAÇÕES DA SOCIEDADE CAPITALISTA NA CIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**. Neste capítulo analisa-se a realidade brasileira sobre ciência, universidade, a produção do conhecimento científico e consequentemente a formação de professor, na realidade brasileira a partir do contexto sócio, político e econômico do projeto capitalista.

O segundo capítulo intitula-se **TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS QUE EMERGEM DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO DO NPGED/UFS**. Pretende-se neste capítulo aprofundar as discussões sobre as tendências que embasam as produções científicas em educação (Empírico analítico, Fenomenológica hermenêutica e a Crítico dialético), tomando como referência os estudos de Profº Silvio Sanchez Gamboa.

E o terceiro capítulo consta da **ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS DAS DISSERTAÇÕES DO NPGED/UFS NA LINHA FORMAÇÃO DE PROFESSOR: SABERES E COMPETÊNCIA NO PERÍODO DE 2009 A 2011**. Nesse capítulo construímos um processo de análise da

realidade objetiva de vinte e três dissertações, cuja referência se encontra nos estudos realizados por Sánchez Gamboa (1996, f. 56).

Em seguida, apresentamos a **CONCLUSÃO**, as **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** e os respectivos **ANEXOS** e **APÊNDICE**.

1. ELEMENTOS HISTÓRICOS DO DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.

[...] Como uma das formas de conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história, a ciência é determinada pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico, ao mesmo tempo em que nelas interfere. (ANDREY, 1999, p.13)

Entende-se que para compreender um objeto de estudo a partir de uma delimitação adequada, é necessária a contextualização de elementos pontuais, na medida em que a prática da abordagem da realidade forneça os elementos necessários e clarificadores do caminho e do pensamento gestado historicamente. Por essa via, o desvelamento do objeto de estudo solicita o desdobramento de elementos pontuais de caráter conceitual que são transversais e recorrentes na totalidade da investigação científica e que se passa a denominar de categorias. Portanto neste capítulo, será analisado como se constitui a Ciência, a Universidade e a produção do conhecimento científico e conseqüentemente a formação de professor, na realidade brasileira a partir do contexto sócio, político e econômico do projeto capitalista.

Entendendo que a ciência se configura como um processo através do qual o homem entende e explica a natureza, formula princípios, estabelece leis e discrimina racionalmente o que pode ser validado através de uma lógica empírica. Dessa maneira, a ação do homem sobre a natureza será norteadas por seu embasamento cosmovisionário, isto é, sua concepção de homem, de educação e de realidade, implícita na produção do conhecimento ligado as diferentes formas de ver, focalizar e investigar o concreto, a realidade. Diante desse pensamento Kosik (1976) nos aponta que esta realidade é um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.

Concomitantemente a ciência criada pelos homens para a sistematização e desenvolvimento do conhecimento, em sua trajetória histórica desliga-se do seio da filosofia, assumindo ramificações, gerando avanços em muitas áreas do conhecimento e, rompendo algumas vezes com o velho, enfatiza o novo, e outras vezes aprimorando o que já foi historicamente produzido, busca aperfeiçoar o próprio novo. É notório que esta dinâmica

científica, como demonstra a própria história, gera crises na confluência entre o trabalho material e o não-material¹² e, ao mesmo tempo, crises em sua identidade e finalidade.¹³

Portanto, a ciência é uma categoria que solicita uma breve incursão histórica sobre o seu processo aproximativo do ponto de vista cultural, político, social e econômico. Estes pontos estão implicitamente relacionados, não sendo necessário destacar em “a partes” cada um, uma vez que serão detectados no conjunto da explicitação da categoria em estudo. O desdobramento desta categoria está orientado por uma revisão de literatura especializada na área da política científica articulada à área do ensino superior, uma vez que há uma intrínseca correlação histórica entre a universidade e empresa como produtoras de conhecimento.

Portanto cabe ressaltar que desde o início do século passado, a forma de organização do capitalismo valeu-se da ciência & tecnologia. O taylorismo(tarefa simples e repetida), o fordismo(linha de montagem), o fordismo-keinesiano (intervenção do estado na economia),a globalização ou mundialização da economia capitalista (desregulamentação, ajustes estruturais, reformas, abertura da economia nacional) o toyotismo ou acumulação flexível (organização da produção flexível de acordo com a demanda) representam, no âmbito da organização do trabalho, o emprego de tecnologias que assumem o caráter de força produtiva, porque alteram significativamente o processo de trabalho e as relações entre capital e trabalho.

A tendência dos cientistas à fragmentação reflete a própria tendência à fragmentação da produção para o crescimento desordenado da divisão social capitalista do trabalho. A sonegação do conhecimento científico – métodos – e a destruição da base de produção de Ciência, que é educacional, evidenciam os interesses de classes inconciliáveis. Isso não significa a emancipação da ciência da filosofia, mas, sua colocação a serviço da pior das filosofias, sua submissão às ideias dominantes de uma época. Sob o capitalismo, essa contradição determina o vigor do conhecimento científico. (SILVA, 1997, p. 52)

¹²[...] quando nós distinguimos a produção material, de um lado, e a produção não-material, de outro, esta distinção está sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. Quando nós falamos que a educação é uma produção não-material, isto significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção (SAVIANI, (2003, p.106)

¹³A finalidade da ciência é descobrir e estudar as leis segundo as quais se apresentam os fenômenos. Para isso deve a ciência descrever e determinar antes de tudo os fenômenos que se propõe estudar. A ciência deve, portanto, buscar as causas dos fenômenos dados e, com isso, também as relações entre aquelas e estes. Aquecendo a água até certo grau, obtemos vapor. Temos aqui dois fenômenos; um consequência do outro. Existe, portanto, entre eles uma relação constante. Constatada essa relação entre os dois fenômenos, obtemos uma lei empírica. O conjunto das leis forma a ciência. A finalidade de cada ciência é encontrar a relação constante entre determinados fenômenos, para a previsão dos mesmos, porque saber quer dizer prever e só poderemos prever conhecendo as relações constantes entre os fenômenos, — as leis (causas e efeitos). (TCHESKISS, 1934, introdução.)

Segundo Silva (1997), a ciência articulada à educação se torna um processo histórico que está vinculado ao desenvolvimento da força de trabalho. A sonegação/negação do conhecimento científico – seus métodos e produtos, sob o financiamento do Estado – e fragilidade da Universidade Pública (base do melhor Sistema de Ciência & Tecnologia da América Latina) denunciam esses interesses de manutenção da exploração máxima.

Silva (1997) aponta que é possível afirmar que a ciência tornou-se o eixo da cultura contemporânea. Como impulsionadora dos avanços tecnológicos passou a controlar mesmo que indiretamente, a economia dos países, especialmente a dos países desenvolvidos. Uma compreensão adequada das sociedades contemporâneas leva, portanto, à procura do entendimento dos mecanismos da produção científica.

Portanto a ciência provoca esperança e preocupação. Transformando-se em força produtiva imediata, sem a qual fica quase impossível solucionar quaisquer problemas nas esferas social, econômica ou cultural, os resultados dos avanços científicos e tecnológicos, por força da contradição do desenvolvimento da sociedade em que há antagonismo de classe, geram não apenas benefícios para a humanidade, mas também problemas.

[...] Ninguém duvida de que a ciência é capaz de servir ao homem, mas, ao mesmo tempo, de que é um fato o uso de seus resultados em detrimento da humanidade. Daí um grande problema social: orientar a revolução técnico-científica em benefício do desenvolvimento da civilização, aprender a dirigir o movimento do pensamento científico segundo os interesses do homem.[...] Quando apreendemos os resultados da revolução técnico-científica surge uma série de questões mais particulares[...] relacionadas com a organização de pesquisas científicas e a previsão do desenvolvimento de processos sociais e da própria ciência, etc. Por esse motivo, a ciência tornou-se objeto de atenta análise científica [...] (KOPNIN, p. 19-20).

Vale enfatizar, que os bens materiais, produzidos pela ciência, não se estendem a todos os homens. Essas questões deram origem ao controvertido debate em torno da ciência.¹⁴

Destarte no contexto do propalado desenvolvimento científico do mundo atual, é necessário ter presente que os diferentes ramos da ciência encontram-se em níveis de desenvolvimento ou maturidade epistemológica diferenciados. Resultando daí, que as questões que levantam em relação à ciência não são forçosamente as mesmas visto que os problemas existentes na educação e especificamente em cada área do conhecimento científico

¹⁴Ver a respeito à discussão desenvolvida por KOPNIN, P. V. sobre a “consciência da ciência”, em: Fundamentos lógicos da ciência, 1972, p. 5-37).

apresentam suas especificidades, condicionadas, especialmente, por determinações histórico-sociais.

No contexto destas discussões chama-se a atenção para Sobral (1986) quando realizou um estudo sobre a ciência e a tecnologia, identificando que a pesquisa científica como força produtiva, como dominação política e como ideologia, era mediadora do capitalismo dependente. A autora afirma que a produção e a apropriação da pesquisa científica e tecnológica são permeadas por interesses econômicos, políticos e ideológicos de classe e de segmentos sociais, questionando, assim, a noção de neutralidade científica, bem como pela relação entre ciência e poder, na sociedade capitalista.

As universidades públicas brasileiras, portanto, apesar de sua essencialidade para o desenvolvimento do país, através da educação, ciência e tecnologia, não precisam estar vinculadas às necessidades imediatas do sistema produtivo pela atividade científica. Pelo contrário, deve reconhecer que a produção do conhecimento não acontece no campo da neutralidade. Mas, a apropriação do saber produzido por essa instituição pode atender, de um lado, às forças políticas atuantes fora dela, de modo organizado e, de outro, à correlação de poder que essas forças estabelecem no jogo político nacional, estadual e local.

Na esfera da dominação política o conhecimento se constrói justamente pela prioridade de investimentos em determinadas áreas, ocultando os interesses de internacionalização da economia, típicos do nosso modelo capitalista. O Brasil precisa estar atento aos registros sobre os instrumentos formuladores da política de apoio financeiro à educação e a Ciência & Tecnologia, que são explicitados sob as diferentes formas de programação orçamentária e propostas, quase sempre a reboque de problemas como corte de verbas, fracionamento e atraso na liberação de cotas e, mesmo, calotes financeiros por parte das fontes que injetam recursos nas agências e fundações de amparo “sem amparo”¹⁵.

Segundo Silva (1997), não obstante o surgimento dessas agências financeiras ter sido tentativas de construir uma autônoma de fomento, ressentem-se da falta de autonomia, pois, a maioria delas depende das dotações orçamentárias e financeiras de poder público que impelido por um modelo de Estado cada vez mais refém das políticas internacionais, reduz o financiamento em educação, ciência e tecnologia, fortalecendo a política de dependência dos países que controlam econômica e cientificamente os países subdesenvolvidos.

¹⁵Essas agências financeiras são, em âmbito nacional, o Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq; a Coordenadoria de Apoio a Pesquisa – CAPES; e a Financiadora de estudos e Pesquisas – FINEP. No âmbito dos estados federativos encontramos referências explícitas à FAPESP em São Paulo; FAPERJ no Rio de Janeiro; FAPEMIG em Minas gerais; FAPERGS no Rio Grande do Sul; FUNCAP no Ceará; FACEP em Pernambuco; FAPA no Paraná; FPEB na Bahia; FAPEPI no Piauí; FAPERO em Rondônia; FADESP no Pará; FAP-DF em Brasília

Analizando ainda o pensamento de Sobral (1986), no campo ideológico do conhecimento, parte-se do pressuposto de que os elementos conceituais que participam da dimensão epistemológica são subjacentes à prática da pesquisa, portanto, dependendo das concepções de ciência e seus objetivos apontam o fundamento da lógica forma que o conhecimento é produzido, reproduzido, legitimado e desconstruído no interior da dimensão ideológica da prática social científica.

Silva (1997) aponta também, que a ideologia¹⁶ é, principalmente, e antes de tudo, a expressão das relações sociais, particularmente das relações de produção. A ideologia é algo imposto desde fora pelos que possuem os meios de produção ou qualquer interpretação desse estilo. A educação, infelizmente, é um campo privilegiado para esse tipo de interpretação. As vertentes do conhecimento científico são autênticos modelos e possibilidade de construção e produção do conhecimento, mas essencialmente, representam a luta acadêmica no contexto mais amplo da sociedade.

Sobral(1986) reforça ainda que a ciência constitui a base da pesquisa científica, lembrando que das descobertas da mesma, em nível de ciência básica e/ou aplicada¹⁷, podem ser elaborados os instrumentais para os processos produtivos inovadores e contribuições que viabilizam a melhoria da vida das pessoas, além de processos produtivos em diversos campos do conhecimento humano.

Assim, a pesquisa científica como construção humana em determinado tempo e espaço histórico vai possibilitando o intercruzamento de olhares sobre o real, adaptando, transformando e (re)criando-o por meio do trabalho, ao mesmo tempo em que concebe o homem como sujeito em processo de possibilidades, mas imortalizado por construções que permanecem para além de sua própria dimensão têmporo-espacial. Analisa suas considerações, modificações, adição, subtração ou ruptura de conhecimentos que evocam esta necessidade, na convergência de que o homem movimenta a história e movimenta-se com a história.

Frente a essas ponderações, as discussões deste capítulo, parte da compreensão de que, na atual conjuntura de reestruturação produtiva mundial, há uma forte relação entre, por um

¹⁶ "A ideologia prática que se realiza na escola deve ser sublinhada e priorizada pela análise frente às ideologias teóricas que se transmitem nela. É em grande medida, através da ideologia prática que a escola consegue assegurar as condições para a acumulação continuada de capital e a reprodução das relações de classes capitalistas". (ENGUITA, 1993, p.251).

¹⁷ A ciência ou pesquisa básica seria o processo de apropriação teórica da natureza, tendo como objetivo a produção do conhecimento. A ciência aplicada seria o processo de apropriação material da natureza com o objetivo de aplicação conhecimento. Dessa forma, o objetivo primordial da ciência básica é o progresso do conhecimento científico, enquanto que o da ciência aplicada é a utilização desse conhecimento pela sociedade e o da tecnologia é a sua transformação em mercadoria. (SOBRAL, 1986, p. 291).

lado, capacidade de produzir (novos) conhecimentos e, por outro lado, poder político e econômico. Dentro dessa lógica procura-se entender em que medida e sob que condições sociedades periféricas, sem a tradição cultural e os recursos de pesquisa existentes nos países centrais, terão condições de romper o círculo que as mantém periféricas com relação aos centros dinamizadores do conhecimento científico, bem como suas condições para responder a demandas sociais articuladas a Ciência, pois as perspectivas históricas acerca da ciência permitem afirmar que as condições do avanço científico resultam da articulação de necessidades sociais (expressas como interesses) que, através da definição das políticas científicas, orientam a produção, e a difusão do conhecimento.

Nesse sentido, Sobral (1986) afirma que na América Latina, de modo geral, três conjuntos básicos de interesses orientam, alternada ou simultaneamente, o processo de produção e consumo de ciência, quais sejam:

- 1.acumulação capitalista internacional;
- 2.autonomia nacional;
- 3.desenvolvimento social.

Portanto, as diferentes forças em jogo em cada sociedade e a cada momento irão determinar os interesses prevaletentes na condução do processo científico. Levando em conta que por trás das prioridades da pesquisa, ocultam-se os interesses de universalização da economia, típicos do nosso modelo capitalista.

Diante desta realidade, Figueiredo, (1989), indaga-se sobre qual a eficácia das suas atuais políticas científicas como instrumentos de desenvolvimento econômico e social, dado a realidade internacional globalizada.

Respondendo a esta indagação, Brito (2008) em seus estudos frisa que a crise da economia mundial e a opção neoliberal têm levado a alterações na dinâmica das ações do estado e de suas políticas. O conjunto de ações dirigidas a auxiliar a reestruturação produtiva, tem sido acompanhado por desemprego crescente, legislação anti-sindical, corte de gastos sociais e programas de privatização, entretanto, há diversas variantes de aplicação das novas estratégias de acumulação, dependendo da situação histórica concreta de cada sociedade.

Dentro deste contexto, as sociedades periféricas como o Brasil, caracterizadas por forte dependência da inovação científica e tecnológica dos países do Norte, deparam-se com sérias dificuldades relacionadas à reestruturação produtiva e de globalização da economia, enquanto que nos países centrais o novo regime de acumulação apoia-se em forte base na Ciência (que pressupõe capacidade relativamente autônoma de geração de conhecimento). Diante desta evidência Sobral, (1986) confirma que,

[...] A inserção do Brasil no modo de produção capitalista de uma forma periférica faz com que a classe capitalista internacional detenha a hegemonia no poder e, associada à burguesia nacional tenha uma influência decisiva na produção científica do nosso país.

Consequentemente, a forma específica assumida pelo processo de acumulação dos países latino americanos, caracterizados, em geral, por um desenvolvimento excludente (crescimento econômico com concentração de renda e exclusão das massas populacionais do mercado e das decisões políticas) traduziu-se, historicamente, em dependência econômica e científica. Tal dependência tende a agravar a situação desses países relativamente ao contexto internacional que apresenta mercados competitivos e economia baseada em conhecimento intensivo (FERNANDES, 1994)

Nesse contexto, a significativa e continuada redução de gastos públicos na área Científica no Brasil, desde o início da década de 80, inibiu tanto a consolidação do setor científico quanto o uso de seus serviços pela indústria e pela sociedade brasileira, refletindo-se na rede de ensino universitário, nos laboratórios de pesquisa e nos salários do pessoal técnico. A infraestrutura de pesquisa ainda em processo de formação não chegou a consolidar-se e já se iniciava o movimento inverso, rumo ao sucateamento e à desagregação.

Na metade dos anos 80 criou-se o Ministério da C&T que segundo Baumgart (2010) esse Ministério ao invés de promover a articulação do setor, encaminhou um processo de especialização com base na ideia de nichos tecnológicos, perdendo de vista a dimensão global da ciência e excluindo de sua agenda uma série de questões científicas específicas da realidade brasileira ligadas à área de saúde, educação, ao setor agrário e à habitação, entre outras. O que prevaleceu, em termos de política efetiva, foi a ênfase no mercado concorrencial, apesar do discurso acerca do caráter político e social da ciência.

Seguindo a lógica do pensamento da autora acima explicitado, observa-se que a partir de 1989-1990, foram criadas ou reativadas diversas fundações estaduais de amparo à pesquisa ou fundos de ciência e tecnologia, que passaram a gerir recursos específicos para o setor científico contemplados nas novas constituições estaduais.

Em tese, isso propiciaria o surgimento de condições para o desenvolvimento de pesquisas ligadas às necessidades regionais, através da ativação ou reativação de institutos de pesquisas administradas pelas administrações estaduais, que poderiam atuar com apoio das universidades locais.

No entanto, os recursos destinados pelas constituições estaduais (que estabeleceram percentuais de 0,5% a 2% dos orçamentos ou das receitas líquidas dos estados) raras vezes

foram efetivamente liberados para ciência e pelos governos estaduais. Em muitas unidades da federação nem sequer foi votada a lei que regulamentava o artigo da destinação de recursos. Em outros casos, problemas de arrecadação e dívidas dos estados foram utilizados como pretexto para deixar de efetuar os repasses, estabelecendo-se uma disputa permanente entre as prioridades da área fazendária (em geral detentora de poder considerável nas diversas equipes de governo) e as prioridades definidas pelas áreas sociais e pelos órgãos ligados à C&T. (BRITO, 2008, p.35).

Em resumo, nota-se que a condução do setor científico e tecnológico nas décadas de 70 e 80, no Brasil, encaminhou-se no sentido de reforçar o distanciamento entre a pesquisa básica e a pesquisa tecnológica¹⁸, mantendo as coletividades científicas acadêmicas distanciadas das demandas sociais e do setor produtivo. Portanto, a fragilização crescente da universidade tem se traduzido em crise do ensino e pesquisa produzidos nas instituições públicas, com sérias consequências para a produção de pesquisa básica, de grande relevância, em longo prazo, para a redução da dependência científica brasileira.

Consequentemente, as dificuldades de estruturação do campo científico, sua tênue vinculação com o setor produtivo e a baixa relação estabelecida entre ciência e qualidade de vida da população, resultando em demandas restritas por parte da sociedade, têm levado os pesquisadores a um relativo isolamento que se traduz em dificuldade de perceber a prática científica como prática social e na exaltação da autonomia da ciência que se articula à apologia da livre concorrência e da igualdade de oportunidades entre os cientistas, que competiriam de acordo com seus méritos, com a consequente negação ao estabelecimento de prioridades externas aos interesses das próprias coletividades científicas.

Portanto as mudanças substantivas sofridas pelas universidades nas últimas décadas expressam um movimento dialético que envolve os aspectos tanto internos quanto externos dessas instituições situando-as não somente no contexto nacional, mas no âmbito da internacionalização da educação superior. Ao mesmo tempo, ganha expressão a perspectiva de que a sociedade e a economia devem estar assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade, tanto no cenário local quanto no internacional. Nesse referencial, a existência da universidade em si mesma não bastaria mais como fator da sua legitimação social, diante da constatação de que “a forma como hoje é discutido o papel do ensino superior tem sido significativamente influenciada por considerações econômicas” (Teixeira, 2009, p. 9), na medida em que a ciência e a educação superior passaram a ser consideradas

¹⁸ A “Pesquisa Tecnológica” também denominada de “desenvolvimento” busca adaptar os produtos em processo de produção ou no mercado, tornando possível a sua existência comercial. (SOBRAL, 1986, p. 292)

como fatores de produção e “parte integrante da economia, mercadorias, em países centrais e periféricos.” (Sguissardi, 2006, p. 1035).

Infelizmente o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) levou avante o processo de “modernização” conservadora (racionalidade administrativa e eficácia quantitativa) iniciado pelo governo de Collor de Mello (1990-1992) e de Itamar Franco (1992-1994)¹⁹. Destarte, no governo de FHC, ocorreram medidas de ajustes estruturais e fiscais, bem como reformas orientadas para o mercado, visando à integração do Brasil à economia mundial, ao mesmo tempo em que se enfatizava o novo papel atribuído ao mercado para alocação dos recursos e se diminuía as funções do Estado como provedor dos serviços. Ressaltando-se também que durante o governo FHC referente ao período 1996-1999 já reconhecia-se a posição desvantajosa do Brasil em relação aos outros países no quesito Ciência defendendo a ideia de que o país deveria preparar-se para a abertura da economia e a sua inserção no processo de globalização. (CORBUCCI, 2004, p. 681)

Indubitavelmente, dentro dessa lógica de análise, ao finaldo período FHC o quadro de investimento em Ciênciaera devastador, apresentando:

- a. Uma diminuição dos investimentos nas IFES,
- b. Diminuição dos recursos das agências financiadoras federais
- c. Diminuição dos investimentos estaduais por meio das fundações de amparo à pesquisa nos Estados,
- d. Congelamento das contratações por concursos,
- e. Aumento dos recursos humanos qualificados sem perspectiva de trabalho,
- f. Aumento avassalador e sem controle das instituições privadas de ensino. (BITTAR, 2007, p.11)

Ao final do governo FHC, o quadro era de um sistema de ensino e pesquisa agonizantes. No entanto, em virtude do idealismo presente e da força dos movimentos sociais organizados nas IES públicas, FHC não logrou privatizar o sistema público de ensino superior. Mas por outro lado, introduziu elementos privatizantes e uma lógica de sobrevivência, que representaram golpes estratégicos no caráter público das instituições e que repercutem até o presente.

¹⁹Em relação ao discurso da “modernização da universidade”, Chauí explica que o referencial era “criar a ‘universidade de serviços’, baseada na docência e pesquisa ‘de resultados’”(2001, p.166).

Brito (2008) aponta que o período de campanha do ex-presidente Luiz Inácio da Silva, foi marcado por muitos clamores da sociedade científica, que apontavam para a necessidade de maiores investimentos nas IFES, para a recuperação das agências financiadoras e para a retirada do projeto de Lei de Inovação Tecnológica. Este último havia sido apresentado no apagar das luzes do governo FHC, em regime de urgência, e apresentava elementos que aprofundariam o processo de enfraquecimento das IES públicas.

O programa de Lula, apresentado durante a campanha, contemplava a quase totalidade destas reivindicações e mostrava uma enorme sensibilidade diante do diagnóstico e da situação delicada da Ciência no país. Entre outras coisas, indicava a disposição de atacar o problema da falta de investimentos e admitia a necessidade de direcionar recursos imediatamente ao setor, que foi considerado fundamental para o destino soberano da nação. Neste programa estava proposto dobrar o investimento em C&T, aumentar o número de bolsas de pós-graduação e aumentar consideravelmente os investimentos nas IFES, para que estas pudessem ser minimamente recuperadas após o sucateamento dos anos FHC.

Ao contrário dos compromissos assumidos na campanha e durante a transição, verifica-se que não houve aumento substancial de investimentos, não houve descontingenciamento dos recursos da educação e da Ciência, não houve a derrubada dos vetos do PNE, não houve aumento no financiamento das IFES, não foram removidas as leis e projetos que representavam entraves autoritários ao exercício pleno da autonomia e da democracia nas IES públicas, não houve implementação do Plano de Capacitação Docente, e a gratificação GED, dos docentes da IFES, não foi extinta. Apesar de algumas mudanças ocorrerem, como o reajuste de 18% no valor das bolsas de pós-graduação (após nove anos de congelamento), a implementação do Plano de Capacitação dos Técnicos-Administrativos e um aumento de 1.000 bolsas novas do CNPq para 2005. Mas vale lembrar que são cerca de 2.000 programas de PG, o que significaria, em média, menos de 01 bolsa nova por programa. Portanto, estes investimentos foram insuficientes para a demanda reprimida do sistema. (FERNANDES, 1994)

Uma das maiores surpresas, no entanto, ocorreu no segundo semestre de 2004, com a aprovação da, agora revigorada, Lei de Inovação Tecnológica, o projeto foi reformulado para atender as demandas do setor privado, que vê na lei uma possibilidade de utilizar recursos públicos de forma livre e sem o controle do Estado. Uma parceria público-privada muito bem formulada e entrando nas IES públicas de forma explícita.

Tal projeto, base de sustentação ideológica do capitalismo, redefine a cidadania e o cidadão, transformando-o em mero consumidor, ao mesmo tempo em que redefine a educação

como mercadoria, sucateando as universidades públicas e fazendo prevalecer à ideia de que vivemos em uma sociedade justa e de iguais, sem contradição, autoregulada por um mercado supostamente livre e autônomo.

Diante do exposto nesses governos, as instituições de pesquisa no país só poderiam apresentar real modificação se houver alterações na política econômica que permita uma mudança de paradigma. É necessário aumentar drasticamente o aporte de recursos para recuperar e ampliar as capacidades instaladas (universidades e institutos de pesquisa,) e para a melhoria das condições de trabalho e dos recursos humanos altamente qualificados (salários, equipamentos, planos de carreira).

Destarte o atual governo, da presidenta Dilma,²⁰(2013)²¹ foi iniciado reafirmando a continuidade do programa de expansão da educação superior do governo Lula mediante o anúncio da construção de quatro novas universidades federais²², da criação de quarenta e sete novos *campi* universitários e de duzentos e oito novos IFS. A expansão da educação superior na ótica desse governo tem por objetivo: expandir e interiorizar os institutos e universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita *per capita*; promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, bem como estimular a permanência desses profissionais no interior do país; potencializar a função e o engajamento dos institutos e universidades como expressão das políticas do governo na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais (BRASIL, 2011a).

Em relação à Ciência, foi implantado em 2011 o programa “Ciência Sem Fronteiras”, que visa estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores mediante a concessão de bolsas para as áreas consideradas prioritárias/estratégicas em universidades estrangeiras²³. De acordo com o governo, essa política permitirá:

[...] Avançar ciência, tecnologia, inovação e competitividade industrial através da expansão da mobilidade internacional; Aumentar a presença de estudantes e pesquisadores brasileiros em instituições de excelência no exterior; Promover maior internacionalização das universidades brasileiras;

²⁰ Dilma Rousseff foi Ministra-Chefe da Casa Civil do governo Lula da Silva no período 2005-2010.

²¹ O mandato de Dilma Rousseff, enquanto presidenta da República, se encerra em 2014.

²² São elas: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Universidade Federal da Região do Cariri – Ceará; Universidade Federal do Oeste da Bahia e Universidade Federal do Sul da Bahia.

²³ São consideradas áreas prioritárias: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra: Física, Química, Geociências; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e tecnologias da informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Tecnologia Nuclear; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Tecnologias de transição para a economia verde; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria criativa; Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; Formação de Tecnólogos.

Aumentar o conhecimento inovador do pessoal das indústrias brasileiras; Atrair jovens talentos e pesquisadores altamente qualificados para trabalhar no Brasil. (BRASIL, 2011b).

No governo Dilma, verifica-se o anúncio de um novo ciclo de expansão de universidades mediante a formatação de campus temáticos e multicampus, da defesa de parâmetros internacionais de comparação de qualidade, do financiamento baseado na eficiência e da presença das grandes universidades. Tais fatores implicam nova configuração, organização e gestão dessas instituições.

Portanto os governos de Lula e Dilma optaram como referencial para as reformas sociais propostas e em curso, pela política de estabilidade com crescimento da economia do país. Porém, é interessante observar que o discurso da política para equidade iniciou-se no governo de FHC e ganhou projeção no governo de Lula, ao ampliar as áreas de atuação das políticas sociais. O governo Dilma até o momento segue a mesma direção. Ganha espaço o discurso da sustentabilidade da economia em detrimento da redistribuição de renda.

Analisando a lógica acima apresentada, entende-se, que a política econômica não pode ser a única condutora dos destinos da nação. Os investimentos nas áreas sociais têm que acompanhar a capacidade produtiva do país, e um país livre e soberano só será possível se tiver articulação entre educação e pesquisa científica de qualidade, ao mesmo tempo vinculadas aos interesses da nação. Acreditamos que as autoridades governamentais sabem muito bem disso e, cedo ou tarde, se depararão com as consequências de atitudes inconsequentes.

Portanto quanto à realidade brasileira sobre Ciência constata-se que a pesquisa no Brasil sempre esteve atrelada aos Programas de Pós-Graduação das universidades, e estas, dentro de sua evolução histórica (no caso brasileiro), surgiram somente na primeira metade do século XX.

Como foi percebido verifica-se, que as políticas de estado brasileiro vêm assumindo um direcionamento que compromete a ampliação de possibilidades científicas e reforça os problemas já existentes de desigual distribuição de recursos e infraestrutura de pesquisa entre as diferentes unidades da federação. A orientação atual das políticas do estado para o setor da Ciência, no Brasil, envolve políticas implícitas que tendem a agudizar os problemas da área.

Estas políticas são:

- a. A política previdenciária que vem ocasionando aposentadorias precoces de docentes com alto nível de titulação.
- b. O acatamento salarial do funcionalismo público (notadamente dos professores do ensino superior público).
- c. O financiamento da pesquisa universitária com recursos extra orçamentários às instituições onde é realizada. Agrega-se a isso a implementação de políticas explícitas de Ciência tais como o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX) e novas formas de condução das áreas de fomento à pesquisa e de pós-graduação, que tendem a imprimir ao setor maior seletividade em termos de regiões, de instituições, de equipes e de áreas de pesquisa. (DONATONI e COELHO, 2007, p. 85).

De acordo com o que foi até o momento abordado, fica claro que o conhecimento neste novo período tem priorizado a dimensão científica, em estreita sintonia com as relações de mercado. O saber e o conhecimento, no mundo globalizado, parecem perder muito de sua função de busca de sentido para a vida, o destino humano e a sociedade, para tornar-se "produto comercial de circulação".

Indubitavelmente, a sociedade globalizada que prioriza o econômico e os interesses comerciais, contribui, além disso, para o estreitamento da esfera pública, e coloca em crise o tradicional papel do Estado. A esfera pública, ao se privatizar, coloca em evidência um novo "modelo de cidadania" que não se nutre mais dos valores coletivos e, conseqüentemente, constata-se a emergência de uma nova ética, na qual se valoriza, não mais o humano, mas o que atende aos interesses do mundo econômico.

Nesta realidade, a produção globalizada de bens, justificada pela incessante competição que associa qualidade e lucro, convive com a brutal exclusão social e desemprego especialmente nos países do terceiro mundo, ou periféricos rotulados como emergentes.

Para Villaverde (1999), esta situação acarreta aos países latinos - americanos, particularmente o Brasil que vivem inseridos numa realidade de crise das mais graves, sem precedentes na história. Porque o modelo econômico vigente nestes países promoveu de forma brutal, a entrega de setores estratégicos e dinâmicos de suas economias para grupos estrangeiros privilegiou políticas que beneficiaram monopólios internacionais em detrimento das potencialidades e as possibilidades objetivas de desenvolvimento dos tecidos produtivos locais mostrando-se absolutamente insensível e indiferente.

Este movimento aprofunda, e por decorrência, também cria dependência científica. Os países centrais, por sua vez, vêm à periferia sem dispor de conhecimento organizado. Portanto, os países centrais buscam dominar a periferia pela capacidade de atração por meio de ideias ou lógicas, levando a imposição de um modelo que poderia ser denominado de colonialismo científico.

Impõe-se, pois, no contexto atual, a necessidade de pensar o desenvolvimento científico exposto a constantes pressões políticas, econômicas e sociais, ao mesmo tempo em que se busca compreender o jogo de motivações e interações dos cientistas e seus reflexos na própria sociedade em que esses se inserem. Para tanto, faz-se necessário trabalhar com uma abordagem que alcance articular os processos macro (políticas de C&T) e micro (grupos de pesquisa e suas interações) envolvidos nas relações entre ciência, e sociedade no Brasil, analisando as diversas dimensões que contextualizam e estão presentes na organização da ciência através do estudo das relações e interações entre seus produtores, que formam coletividades científicas e inseridas em um determinado contexto histórico-social.

É notório, que o propósito da lógica do capital implique em transformações na sociedade globalizada provocando consequentemente importantes impactos sobre a condução das políticas voltada para a ciência – tanto nos países desenvolvidos quanto nos países subdesenvolvidos. No caso brasileiro, como foi visto, nota-se que a tentativa de implementação de políticas de cunho neoliberal nesse campo acabou por criar um modelo de condução de políticas apoiadas na prática da “não-tomada de decisão”. Com isso, algumas questões centrais deixam de ser incluídas na discussão política devido à imposição de interesses de um determinado grupo de indivíduos, possibilitada pelas relações de poder existentes (DAGNINO, 2002), pois sabe-se que as políticas recentes de ciência implementadas no Brasil são fundamentadas em um conjunto de pressupostos formulados no contexto específico dos países desenvolvidos. Assim, as ideias que orientam a política científica brasileira foram concebidas para uma realidade completamente distinta daquela que se pretende modificar.

De acordo com Dagnino e Thomas (2001), dois problemas centrais estariam atrelados a essa prática. O primeiro deles diz respeito ao anacronismo resultante da transferência atrasada dos modelos para os países latino-americanos. O segundo problema está relacionado à dificuldade da realização de reflexões teóricas, gerada pela extrapolação inadequada de experiências específicas para contextos distintos. A problemática da apropriação indiscriminada dos modelos surge, portanto, da incompatibilidade entre a realidade para a qual foram criados e aquela que se pretende modificar.

Contudo, dentro deste contexto encontra-se a atual universidade brasileira que busca trazer à tona o debate sobre a prática das suas funções básicas²⁴ que tem ganhado um novo patamar a partir da recente legislação que com o intuito de facilitar a expansão da matrícula com a implementação de centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (Decreto nº 2.306 de 1997, Art. 8º) alterou o paradigma de ensino superior antes centrado na universidade pública.

A nova legislação facilita as atividades de ensino dissociadas da pesquisa e a extensão e mantém a obrigatoriedade da indissociabilidade apenas para as universidades, modificando o paradigma do ensino superior e abrindo espaço jurídico para que outras instituições, de fato, se tornem o modelo predominante. Essas instituições abrangem, não apenas um percentual maior da matrícula do ensino superior (75%), mas servem de critério para os planos de desenvolvimento do setor e das políticas que pretendem superar o pesado déficit acumulado do baixo índice de escolaridade superior. Índice que se torna ainda mais pesado se comparado com os países industrializados, e significativamente mais gritantes no quadro dos países da América Latina, onde o Brasil, apesar dessas políticas facilitadoras e empobrecedoras da Educação superior, continua num penúltimo, lugar pouco confortável superando apenas a Nicarágua (Cf. TRINDADE, Cf. 1997, p. 50).

Outras medidas nefastas foram recentemente estabelecidas para desmontar o princípio da indissociabilidade. Segundo Taffarel (2002, p.2):

[...] Analisando os Programas que o Governo vem propondo as Universidades, como o PRONEX (Programa de Apoio a Núcleos de Excelência), a GED e GID (Gratificações de estímulo ou Incentivo a docência), o PNG (Programa Nacional da Graduação e as Diretrizes para o Ensino), a famigerada Lei Orgânica da Universidade que desconstitucionaliza o Artigo 207 que trata da Autonomia Universitária, entre outras iniciativas, reconhecemos os indicadores da estratégia do governo que é estabelecer **a dissociação entre ensino, pesquisa e extensão**, a separação entre as próprias Universidades – de ensino, de pesquisa, de extensão -, concentração de pesquisa em centros de excelência, com alta performance de qualidade e produtividade e, gestão flexível de recursos humanos vinculados a projetos específicos, desinstitucionalizando recursos e pesquisadores, abrindo o caminho acelerado à privatização, 'sintonizando

²⁴ A universidade na medida em que foi desenvolvendo novas funções além do ensino de saberes específicos: do Direito (Bolonha), da Filosofia e Teologia (Paris) e das Ciências Naturais (Oxford). Como instituição sociocultural, com papéis definidos em função das necessidades da sociedade e da produção de conhecimentos novos (Universidade de Berlim no século XIX) e como prestadora de serviço (Estados Unidos século XIX) ou disseminadora de conhecimentos técnicos (Universidades populares na Europa, também século XIX) nessa medida ganha influência nas populações e suas relações se tornam mais complexas e suas funções tradicionais de ensino, pesquisa e extensão ganham novas abordagens. (GAMBOA, 2000).

aUniversidade com a Nova ordem Mundial, a lógica do mercado', cooptando a subjetividades e assaltando as consciências dos professores e alunos.”

Entretanto, tem outra universidade que reage contra a destruição insistindo no princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e na formação de intelectuais orgânicos. É a universidade que constrói sua identidade gerando um conhecimento exaustivo da problemática da sociedade onde atua, recuperando e conservando nos arquivos bibliotecas, museus e centros de documentação as informações e registros já produzidos do modo mais universal possível, sobre todos os aspectos da região e dos fenômenos que nela acontecem.(GAMBOA, 2008).

Assim, a universidade é vocacionada a se tornar o centro do conhecimento sistematizado sobre a realidade, oferecendo fontes para a construção de novos conhecimentos, para a formulação de projetos de investigação e para o desenvolvimento de um ensino que responda às necessidades e as exigências da sociedade e contribua com os projetos históricos e perspectivas de transformação da mesma. Essa outra universidade hoje se organiza em grupos de pesquisa dedicados a sistematizarem informações e gerarem massa crítica sobre a problemática da sociedade onde atuam, na medida em que suas investigações tomam como base as questões mais prementes da comunidade, interrogam criticamente o atual estado de coisas, refletem e polemizam sobre os variados aspectos da vida e da dinâmica histórica dessa sociedade.(GAMBOA 2008).

Portanto, o eixo aglutinador desses grupos ou núcleos de pesquisa são os problemas comuns que exige a leitura interdisciplinar e ação competente dos pesquisadores. Esses problemas que desafiam a criatividade dos grupos de pesquisa localizam-se prioritariamente no seu próprio meio, na comunidade, na região e para os quais não poderão fechar os olhos, sob pena de se estar gerando pesquisa acadêmica ritualizada, sem relevância social e longe do critério básico da significação científica de “conhecer para transformar”. Essa outra universidade que reage a Nova Ordem Mundial e à lógica de mercado defende a extensão entendida como:

[...] Processos educativos, culturais e científicos que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará a sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que,

submetido à reflexão teórica, será associado aquele conhecimento. Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.” (I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas, BRASIL, MEC, 1987, p.1 apud MELO NETO, 2002, p. 23).

Essa outra universidade solidária que vem superando as concepções equivocadas de extensão e trabalhando com a sociedade de forma criativa e transformadora num processo de dupla mão entre universidade e comunidade entre prática e teoria num devir dialético, onde a crítica como constituinte do agir permite a superação do "senso comum" e imprimir um caráter transformador à ação coletiva²⁵. Nesse sentido Melo Neto (2002,) afirma:

[...] A extensão em sendo trabalho social sobre a realidade objetiva, gerado de um produto em parceria com a comunidade, a esta comunidade deverá retornar o resultado dessa atividade de extensão. Essa é outra dimensão fundamental caracterizada como a devolução de suas análises da realidade objetiva à própria comunidade. A devolução dos resultados do trabalho social à comunidade caracterizará a própria comunidade como possuidora de novos saberes ou saberes rediscutidos e que serão utilizados pelas diferenças comunitárias em seus movimentos emancipatórios e reivindicatórios. Isso faz crer a extensão exercendo e assumindo uma dimensão filosófica fundamental, que é a busca de superação da dicotomia teoria e prática. Estas, também, se constituem como bases ontológicas da extensão.

Dessa forma, a extensão entendida como trabalho social é exercida coletivamente por sujeitos vinculados à universidade e à comunidade num processo de conhecimento e ações sobre a realidade objetiva. Nessa perspectiva, é possível um processo educativo, científico, técnico e cultural que se articula com o ensino e a pesquisa em forma indissociável no contexto das relações dinâmicas e transformadoras entre universidade e sociedade.

Diante do exposto, e da crescente importância do conhecimento, com sua aplicabilidade científica enquanto produto comercial de circulação, e a velocidade requerida por este processo, produzem deslocamento do papel social da universidade e apresentam

²⁵ As concepções equivocadas de Extensão tais como prestação de serviço, assistencialismo e controle social, captação de recursos externos ou como qualquer outra atividade diferente ao ensino e a pesquisa (SANCHEZ GAMBOA, 2008).

como resultado a desvalorização do papel dela como instituição fundamental para a produção do saber. Para Nogueira (2004) o estreitamento entre universidade e mercado afeta a finalidade mesma da universidade, o modo como ela se concebe e o lugar que nela tem a ideia de ciência e formação. Porque segundo este autor produzir conhecimento hoje, dentro dessas relações muitas vezes se reduz a uma prática instrumental, pragmática e vazia.

Cabe constatar, que no mundo globalizado, tanto nos países em desenvolvimento quanto nos ditos emergentes, a universidade não emergiu como instituição central produtora do saber. Fundada em racionalidade cientificista, a razão se tornou instrumental, converteu-se em domínio tecnoburocrático, provocou a desumanização do homem, e, por fim, tornou-se racionalidade técnica. Em consequência grande número de produções científicas não possui um referencial teórico-metodológico consistente. Ao contrário, são sustentadas sob diversas concepções pós-modernas. Essa situação é recorrente porque segundo Gamboa (2008) aponta que a ciência está integrada em um processo social econômico e político que favorece a classe dominante; e é uma prática social entre outras, marcada por uma sociedade de classe em que se situa e que reflete todas as suas ambiguidades e contradições.

Os estudos sobre a pesquisa em educação têm identificado que a partir dos anos setenta predominou a influência das tendências baseadas nas concepções positivista de ciência. Como alternativas a essa relativa exclusividade se apresentaram novas tendências epistemológicas, dentre elas a “pesquisa participante” e a “pesquisa-ação” que desenvolvem a crítica à perspectiva positivista. Em relação a essa perspectiva critica-se a preocupação por constatar, descrever, congelar e prever fatos, comportamentos humanos e sociais ou sistemas de representação como se fossem objetos inanimados e distanciados do pesquisador por meio dos instrumentos e das técnicas de pesquisa. Critica-se a pretensão de se reduzir a complexidade do real à visão simplista e superficial de uma fotografia estática.

A perspectiva analítica que fundamenta o positivismo conduz a separação, por um lado, dos que são investigados para serem conhecidos e dirigidos, e, por outro lado, dos que investigam, produzem o conhecimento, determinam seu uso e dirigem ao povo em seu próprio nome ou com frequência em nome de quem trabalham. Numa outra perspectiva, a “pesquisa participante” e a “pesquisa-ação”²⁶ pressupõem que o conhecimento seja essencialmente um produto social, que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta e como ato humano não está separado da prática; o objetivo último da

²⁶Segundo Sanchez Gamboa (1982) a pesquisa-ação “busca superar, essencialmente, a separação entre conhecimento e ação, buscam do realizar a prática de conhecer para atuar”.

pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos indivíduos imerso nessa realidade. (SANCHEZ GAMBOA, 2008 p. 29).

No que se refere ao papel da universidade relacionado à formação profissional, nota-se a necessidade de uma redefinição que possibilite acompanhar a evolução tecnológica que defina os contornos do exercício profissional contemporâneo, de forma a considerar a formação acadêmica como tarefa que se realiza, necessariamente, em tempos diferentes daquele em que acontecem as inovações. A este dado se acrescenta outro, o fato de que não se concebe mais exercício profissional homogêneo durante o período de inserção no mundo do trabalho. Também não se admite que a formação do profissional, qualquer que seja, deva se encerrar com sua diplomação. Desse fato nasceu a chamada Educação Continuada, também conhecida como Educação Permanente.

Ressalte-se que a lógica orientadora da educação superior e de suas instituições deve ter em seu centro a realização plena do processo acadêmico-científico, e jamais a rentabilidade ou o favorecimento político e institucional estranho à esfera educacional. Em outras palavras, a educação superior jamais poderá constituir-se em fim em si mesma, ou pôr-se em favor de outros interesses que aqueles decorrentes da plena realização do acadêmico. No entanto, como já foi dito, a lógica das reformas em curso, na educação superior, parece não se desenhar dessa maneira. Ao contrário constata-se que as IES em geral orientam-se por uma busca do lucro, ou redução de custos relacionados à academia, deixando como meio a produção do conhecimento.

Observando esta lógica de raciocínio, fica evidente que a universidade segue os parâmetros da racionalidade dos processos produtivos e consequentemente esses reflexos são evidenciados na produção do conhecimento científico, principalmente quando essas produções apresentam-se calcadas sob a égide de diversas concepções de pensamento denominadas pós-modernos.

Para Wood (1999), os pós-modernistas rejeitam o conhecimento “totalizante”, “os valores universais”, “as histórias grandiosas”, “as filosofias essencialistas” “os econômicos e materiais”, “os processos históricos”, e com isso rejeitam também a ideia de “escrever a história” e a possibilidade do conhecimento humano ter acesso aos processos e conexões estruturais e às análises. Estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências. Não há um sistema social, com unidade sistêmica e “leis dinâmicas” próprias, há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão, identidade e discurso.

Em resumo, os princípios mais fundamentais dos pós-modernismos caracterizam-se por ceticismo epistemológico e um derrotismo político profundo.

Nesse sentido, as produções devem articular-se em uma relação de influências recíprocas com seus objetivos, métodos e técnicas não sendo, abstrato, universal nem apriorístico, mas antes uma construção histórica e assim permeado por uma visão de mundo e por uma visão de homem. Destarte, não se deve respaldar em categorias que se definem na ideologia legitimadora, na qual parece que o sujeito desaparece diante do objeto de pesquisa. Dentro desta lógica cabe a universidade não seguir os parâmetros da racionalidade dos processos produtivos porque seus reflexos serão evidenciados na produção do conhecimento.

Esta prática tende a conservar a ordem social vigente – excludente e elitista – contradizendo o lugar da educação na própria ideologia liberal e contrapondo-se com a natureza do fenômeno educativo.

As teorias pedagógicas introduzidas no sistema educacional apresentam-se, pois, como instrumentalizadoras dos processos administrativos da empresa capitalista, ao mesmo tempo em que legitimam esta ordem social cuja centralidade se encontra na produção da mais-valia e por isto na dominação do capital sobre a produção do conhecimento.

A universidade não deve ser pensada como uma instituição que trata o aluno ou o curso como meros produtos. Pois ambos não se dissociam nem como produto, nem tão pouco como processo, e acrescenta-se, que não se trata de refletir sobre o produto da universidade, mas de sua função social de produtora crítica de conhecimentos.

Sendo assim, somente uma universidade que priorize a qualidade de uma produção científica, oferece os meios necessários a um repensar crítico sobre a realidade, tendo em vista um conhecimento claro e profundo das teorias que a sustentam, com as categorias explicativas que lhes são pertinentes.

Parafraseando Gramsci (1982), dir-se-ia que se trata de uma universidade que tem o compromisso de formar técnicos competentes, cientistas criativos e críticos ativos, pois um dos objetivos fundamentais da universidade é produzir um conhecimento científico que desenvolva a capacidade crítica sobre a realidade, enquanto sujeitos autônomos e protagonistas da história.

Trata-se de uma universidade entendida na sua totalidade, uma universidade que cuide tanto da inteligência quanto do sentimento, tanto da razão quanto da emoção, tanto do corpo quanto da mente. Nas palavras de Marx (1984), é a *homnilateralidade* do homem e, nas palavras de Gramsci (1982), é sua *hominização*. Falamos do homem por inteiro, enquanto ser real, concreto, “síntese das múltiplas relações sociais”, o homem enquanto indivíduo uno e indivisível, físico, psíquico, biológico, político, sociocultural e ético.

Entende-se que se criam e recriam-se conhecimentos num movimento em que ocorre o encontro das práticas com as teorias, gerando novos conhecimentos e novas práticas. O ato de conhecer, por sua vez, implica a relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, em que o primeiro acaba por apreender o segundo, conhecendo-o, interpretando o e recriando-o num movimento de constante inter-relação.

Pelo conhecimento, o homem penetra e desvela a realidade, indo além do empírico e aprofundando em suas leis e causas num processo em constante construção. Esta é uma questão ética da maior magnitude que encontra, num adequado desenvolvimento de um ensino voltado à formação para a pesquisa, as condições propícias ao preparo de cidadãos aptos a exercerem atividades especializadas em todas as áreas do conhecimento (RIOS, 1995), sem perder, contudo, a visão geral e ampla da realidade em que se inserem.

Portanto, as discussões presente neste capítulo deixam claro que as últimas três décadas, foram marcadas pela vitória dos argumentos neoliberais, fato que reflete o triunfo do grande capital internacional e a destruição das formas contratuais e dos instrumentos de proteção dos trabalhadores frente à exploração do capital, construídos ao longo do século XX (CHESNAIS, 1996).

No caso brasileiro, a presença do projeto neoliberal, enquanto parte de um processo internacional de intervenção econômica e sociopolítica, em que as diretrizes e recomendações apontadas pelos órgãos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Mundial, para a realidade social e educacional, têm contribuído para agravar a situação de dependência, exclusão e marginalidade.

Enfim, adentramos ao século XXI com um grande enigma que se traduz na precarização do trabalho com uma baixa remuneração, pouco tempo livre e de lazer. Continuamos a viver uma “prisão física e uma prisão psicológica”, sem tempo de escolha, de prazer e de busca de desejos e objetivos.

Integrar o direito a uma educação de qualidade para a classe trabalhadora mediada por uma esfera pública que de fato se comprometa politicamente com a efetivação desse direito social é uma das formas concretas de unir o teórico ao prático, no âmbito do Estado, em cujo contexto continua presente um grande distanciamento entre o discurso e a prática, pois o Estado Mínimo, no Brasil, no contexto da doutrina neoliberal, reconhece teoricamente a importância da educação, mas nela não investe devidamente, nem tampouco na formação qualitativa dos seus profissionais, apelando à iniciativa privada, bem como às organizações não governamentais. Exime-se, assim, de suas responsabilidades sociais, enquanto provedor do ensino, o que é inadmissível nos nossos dias.

Enfatiza-se que infelizmente o século XXI convive com uma sociedade de consumo e com uma produção em grande escala, em que se tornou fundamental a criação de bons consumidores e na qual os grupos hegemônicos, com seus megabloques, exercem o predomínio sobre os demais grupos da sociedade, sem se preocupar com o que lhes é de direito, numa sociedade que se diz teoricamente justa e democrática, mas que, na prática, continua excludente.

Vive-se, como já foi apontado, uma Terceira Revolução Industrial, uma revolução da informação, da eletrônica, das máquinas dirigidas por máquinas, em que os pensamentos e as inteligências estão condensados. Uma revolução espoliativa, em que cada vez mais se explora a força física do ser humano junto à sua força mental, estendendo-a para além das suas capacidades e possibilidades, e na qual as megacorporações transnacionais se fazem presentes. Enquanto a Segunda Revolução Industrial criou uma sociedade para o trabalho e para o consumo, a Terceira Revolução buscou formar apenas consumidores competentes, ávidos de um mercado amplo e diversificado, em que predominam as altas tecnologias do mundo informatizado da produção e do trabalho e onde a fidelização do cliente passou a ser a marca registrada do terceiro setor da economia, ou seja, do setor da prestação de serviços e da terceirização. (BRANDÃO, 1995) A realidade, hoje, é a de um mundo desenvolvido e informatizado, mas que ainda não se democratizou e no qual grande parte da sociedade encontrasse excluída.

Precisa-se, no entanto, de criar uma forma social de produzir conhecimento, que atenda as demandas da classe trabalhadora através de uma melhor distribuição de renda e da riqueza socialmente produzida. Pois convivemos com um mundo de desempregados e subempregados, com empregos precarizados, em que parte dos trabalhadores não tem trabalho, nem dignidade e no qual se perderam os direitos de qualidade de vida, embora sempre se afirme o contrário. É uma sociedade de mercado, que esgotou seu “ciclo civilizatório”, e na qual falar de emprego, de poder e de programação do futuro tornou-se uma contradição explícita.

O projeto neoliberal de sociedade, em andamento, acabou contribuindo para o enfraquecimento do Estado e a fragilização das instituições e das pesquisas científicas dos sindicatos, dos movimentos sociais organizados, atingindo brutalmente a universidade.

Nesse contexto, Pádua (2002) nos diz que a universidade, enquanto modalidade especial do processo de comunicação e informação, que tanto destaque tem em nossos dias, embora sendo vista como uma prática social viva, articulada a outras práticas sociais, acaba

também fragilizada e submetida às relações de opressão, dominação e exploração de uma minoria que exerce o predomínio.

1.1. O processo de Formação de Professor e suas implicações na Produção do Conhecimento

As mudanças ocorridas na sociedade atual, ocasionadas pela globalização da economia, provocaram mudanças nos diferentes campos econômicos, sociais e culturais, trazendo novos desafios para a educação. Portanto com a reestruturação do capitalismo - empreendida desde meados de 1970 e a predominância do ideário neoliberal, a formação do professor emerge como um dos fatores relevantes no processo de transformação social.

Portanto para iniciarmos a discussão sobre o processo de formação de professores, acreditamos ser fundamental situar quais as intenções e ações do neoliberalismo, enquanto alternativa econômica, política e ideológica. Tais ações têm direcionado as políticas econômicas e sociais à supressão do Estado intervencionista, substituindo-o por um Estado cujas bases sustentam o progresso do capital, assumindo função de regulação e não mais de intervenção social. Diante dessa realidade inicia-se um longo processo de minimização das ações do Estado com ideia fixa da estabilidade monetária. “Para isso seria necessário uma disciplina orçamentária, com contenção dos gastos e restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos” (ANDERSON, 1996, p. 11)

Indubitavelmente dentro desse processo o neoliberalismo firma então seus princípios na tentativa de preparar todas as bases para um capitalismo sem regras para o futuro, na busca pelo progresso e acumulação desenfreada do capital.

Deste modo, a formação profissional é determinada por ações elaboradas através de políticas neoliberais, visando moldar os sujeitos aos seus propósitos. No intento de corroborar com a ordem social vigente a formação requerida aos trabalhadores em geral e de forma específica aos da educação, é aquela voltada à regulação e manutenção das relações sociais estabelecidas pelo ideário neoliberal.

Destarte com a predominância do ideário neoliberal, a formação do professor emerge como um dos fatores relevantes no processo de transformação social.

Consequentemente diante desse entendimento enxerga-se que a política educacional busca correlacionar educação, desenvolvimento e trabalho ressuscitando teoria do "capital humano"²⁷. Essa visão economicista da educação associada à ideia de que a educação melhora o desempenho no trabalho e de que sua expansão potencializa o crescimento é bastante questionada por Frigotto (1993), que a vê como um desdobramento dos postulados da teoria econômica marginalista, aplicados à educação e como forma de aumentar o controle sobre o trabalhador e o processo de trabalho.

Nessa (re)significação da teoria do capital humano, a política governamental traz para o foco central a educação como forma de integrar as sociedades cada vez mais ao processo produtivo. Assim, privilegia o professor como protagonista central desse processo, que passa a ser uma peça-chave na reforma do sistema de ensino. No entanto, formados em rígidos paradigmas educacionais que privilegiam um modelo de formação baseado na racionalidade técnica²⁸ na qual, inevitavelmente, se dá a separação pessoal e institucional entre a teoria e a prática, os professores têm dificuldade de desenvolverem um trabalho que atenda as reais necessidades da classe trabalhadora impedindo-os de se apropriarem tanto dos bens materiais quanto culturais.

A política de formação de professores, implementada nas últimas décadas, deve ser então entendida como estratégia do denominado ajuste estrutural, que direcionou as reformas do Estado no plano político institucional e no plano econômico-administrativo. Portanto, está inserida em uma perspectiva de adaptação dos profissionais às novas exigências do sistema capitalista. Portanto na análise dos documentos oficiais, fica evidente que se está constituindo no campo da formação uma nova institucionalidade, cujas premissas ancoradas na formação por competências e na lógica que lhe é associada, possibilitam a criação de novos dispositivos na formação inicial e continuada do professor.

A reforma da formação de professores, implantada atualmente no Brasil, não é isolada. Os seus principais eixos são encontrados tanto nos países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, pois são elaborados seguindo as orientações dos organismos multilaterais de financiamento. Esses eixos foram discutidos nas diferentes conferências mundiais de educação realizadas, como as de Jomtien (1990) e Dakar (2000), e estão expressas em

²⁷Essa teoria procura explicar o investimento em educação, como potencializadora do aumento da capacidade de trabalho e de produção. Ou seja, a produtividade do indivíduo depende da maior ou menor quantidade de capital humano que ele detiver. Maiores esclarecimentos, consultar Schultz (1973).

²⁸Segundo Perez Gómez (1995), no modelo de racionalidade técnica, a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular.

documentos expedidos pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO –, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, – e a Comissão Econômica para América Latina – CEPAL.

No Brasil, essas diretrizes foram configuradas principalmente nos seguintes documentos: Plano Decenal de Educação (1993-2003), Planejamento Político Estratégico (1995-1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

No entanto, somente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), essas ações que visavam à reforma da formação dos professores foram fortemente implementadas por meio de Pareceres, Resoluções e outros documentos oficiais, que procuraram dar "uma nova feição" às práticas da formação. Para Mello (2004), era necessário promover uma (re)visão radical nas formações realizadas pelas universidades, pois são muito conteudistas e desarticuladas com a realidade.

Diante deste contexto, em que a educação torna-se peça fundamental na formação do indivíduo, é que o professor submete-se ao mesmo processo de qualificação, permeado por um pragmatismo sem precedente. Esta formação docente tem como objetivo, a delimitação dos conhecimentos transmitidos aos alunos, oferecendo o estritamente necessário à preservação das relações sociais de produção.

Destarte a nova educação está vinculada ao aprender a fazer, com fortes características de um neopragmatismo. A partir de então a aprendizagem deve priorizar o ensino de competências “no sentido genérico que o termo adquiriu nos últimos tempos, as quais permitem a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com exigências diferenciadas e níveis de exclusão jamais vistos na história” (MORAES, 2003, p. 152)

Assim tem sido norteadas, nos últimos anos, a formação de professor e a realidade que circunscreve o conhecimento e a prática pedagógica. De acordo com as propostas que regem a formação docente, o professor deve ter certos atributos para que se encaixe no perfil de docente desejável: deve ter uma formação profissional que priorize o domínio de competências que,

[...] de acordo com as demandas da “sociedade do conhecimento”, sejam processuais e se cultivem ao longo da vida, assegurem o comprometimento com valores estéticos e éticos com vistas à construção de uma sociedade

democrática e forneçam o entendimento de que a escola exerce um papel social de alta relevância. (MORAES E TORRIGLIA, 2003 p. 51)

Portanto para que esta teoria do conhecimento fosse aplicada, foi necessário que as políticas de formação docente se voltassem para uma nova proposta que referendasse esta concepção, onde a ‘prática-reflexiva’, tendo como um de seus maiores objetivos a formação do professor prático-reflexivo.

Consequentemente a reforma na formação dos professores expressa uma preocupação básica a respeito do papel que esses profissionais devem desempenhar no mundo de hoje. O movimento internacional tem indicado algumas dimensões que vêm contribuindo para compor o modelo arquitetônico da formação de professores. Estes modelos estão orientados no sentido de mobilizar conhecimentos para a ação e compreender o processo de construção do conhecimento, através da pedagogia das competências e da pedagogia do professor reflexivo-pesquisador, conforme tem sido enfatizado.

Em relação à formação como prática reflexiva. Viana (2011) aponta que

[...] Nas últimas décadas a formação de professores tem sido fundamentada nas pedagogias do “aprender a aprender”, dentre elas, na pedagogia do professor reflexivo com a intenção de formar no professor o pesquisador permanente das práticas educativas. Este paradigma do professor reflexivo-pesquisador tem se justificado no espaço acadêmico como uma inovação por fazer a “crítica” ao intelectualismo acadêmico e ao tecnicismo, e por tomar a prática educativa como o principal referencial para a produção do conhecimento, portanto, uma suposta “dissolução” do histórico problema da separação entre teoria e prática, considerando que nas formas clássicas da educação se tinha “muita teoria e pouca prática”.

O discurso da reforma educacional define a "prática reflexiva" como modelo adequado para atender às novas exigências do mercado de trabalho. Esse modelo traz para o professor um novo perfil: ser mais participativo e ter mais autonomia para decidir sobre a sua atuação no cotidiano escolar; dessa forma, é incorporado pelo discurso oficial do MEC e amplamente divulgado pelo documento intitulado Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998). O documento coloca a necessidade de redimensionar o papel do professor e da formação profissional, tomando, como referência, o Relatório Jaques Delors – que indica os quatro pilares da educação para as próximas décadas – aprender a conhecer; aprender a fazer;

aprender a viver junto e aprender a ser²⁹ (grifos nossos). Essa perspectiva configura uma nova tendência para a educação escolar, redimensionando o papel dos professores e exigindo uma formação profissional diferente da atual.

Com efeito, a formação de professores é perceptível na ótica dos organismos multilaterais, tendo em vista que eles através de sua prática possam atuar como interlocutores das demandas neoliberais na educação. De acordo com Shiroma (2003) o relatório de Delors (1998) recomenda atenção especial que deve ser dada ao recrutamento de professores e seu aperfeiçoamento “alertando para o fato de que se deveria não só controlar o desempenho dos professores, mas também manter com eles um diálogo sobre a evolução dos saberes, métodos e fontes de informação” (SHIROMA e EVANGELISTA 2003, p.81).

Desta forma, a concepção ideológica do termo está empregada para definir competências vinculadas à execução de tarefas e reprodução dos pacotes³⁰ por meio de atividades no contexto escolar que respondam a necessidade de formar trabalhadores para o mercado de trabalho. Sendo assim, as exigências de novas competências na formação de professor são destacadas no Relatório Delors (1998), o qual destaca que além da competência pedagógica o professor deve ser pesquisador. Recomenda que o professor exerça outras profissões e aconselha permuta entre esses profissionais, sendo evidenciada nesse termos a descaracterização da profissão docente.

As novas responsabilidades são atribuídas aos professores, de modo que estes atendam as demandas de um sujeito polivalente com maiores abrangência possível de habilidades, adaptação dos profissionais da educação aos referidos moldes.

A maneira de atuação dos empresários capitalista na educação é organizada e estruturada como estratégia. Isso se evidencia quando os grupos empresariais da educação deixaram de criar um sistema privado de ensino no âmbito nacional, que ficou a cargo do governo, porém a ação dos empresários teria retornado a partir de 1995, quando o setor empresarial busca influenciar decisivamente nos rumos da educação brasileira de forma mais ampla, concretizando-se tanto pela via do discurso, quanto pelo fortalecimento de

²⁹A UNESCO instaurou, em 1993, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI com o objetivo de identificar as tendências da educação nas próximas décadas, e, em 1996, divulgou seu relatório conclusivo. O documento ficou conhecido como Relatório Jacques Delors.

³⁰O termo pacote é mencionado no âmbito da economia nos anos 90 como contenção de crise, assim também na educação deforma semelhante são criados projetos, métodos, programas descontínuos que pode ocasionar a impressão que os problemas da educação ou da escola serão resolvidos em curto prazo, sem buscar uma solução radical com a criação de um sistema educacional (grifo nosso)

“lobbies”³¹(FERRETI, 2005, p.105), nas casas legislativas ou nos Ministérios da Educação e do Trabalho para fazer aprovar matérias de seu interesse no que se refere à educação.

Portanto, os cursos de formação, independente da preocupação com uma sólida formação do professor, que lhe dê condições de fazer uma leitura crítica do mundo, se ocupará em ensinar aquilo que terá utilidade garantida. Nesse aspecto, reside uma das grandes mudanças enfrentadas no campo da formação, os conhecimentos deixam de ser importantes para se dá maior destaque ao saber fazer. Isso significa uma redução quantitativa de conhecimentos e forma operacional de apresentá-los, tornando a formação superficial e pragmática.

Discutindo sobre o modelo de formação de professores adotado ao longo da história dos processos formativos, Kuenzer (2000) assim se posiciona:

[...] É preciso compreender que a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante. A primeira questão a elucidar diz respeito às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas decorrências para a educação e para a formação do professor.

Nessa novarealidade, a pedagogia dominante nos modelos tayloristas/ fordistas que tinha como intenção atender às demandas educacionais dos trabalhadores e dirigentes numa concepção clara da definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classes bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um, não responde mais às exigências do mundo do trabalho.

Esse modelo de pedagogia definiu um perfil de professor cujas habilidades em eloquência se sobreponha à rigorosa formação científica, pois era suficiente compreender e transmitir bem o conteúdo escolar que compunha o currículo, manter o respeito e a boa disciplina, requisitos básicos para a atenção e que garantiam a eficácia da transmissão.

Com a globalização da economia e com a reestruturação produtiva, esse paradigma muda significativamente. A mudança da base eletrônica para a base microeletrônica passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, próprias de ser desenvolvidas nas escolas, tais como: análise, síntese, criatividade, raciocínio lógico,

³¹FERRETI, J. C. Empresários, Trabalhadores e Educadores: Diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: SAVIANI, D. Capitalismo, Trabalho e educação, Autores Associados, 2005.

interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, necessárias para adaptação dos jovens às variações de funções que passaram a compor o mundo do trabalho.

Na ótica empresarial, tem prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos atualmente pelo paradigma da produção capitalista podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: **polivalência** e **flexibilidade**³² Essas características estariam postas para os trabalhos de todos os ramos e atividades e incluiria a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício das diferentes profissões. Isso requer o repensar dos perfis profissionais e dos programas de formação, qualificação e requalificação de diferentes instituições formadoras.

Esta realidade também tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e a não qualificação na formação docente. A formação em serviço da maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da Lei de Diretrizes Base da educação.

Vivemos, portanto, ao contrário do que prega o discurso oficial, um processo de “desprofissionalização” do magistério.

Diante do exposto percebe-se que a formação do professor é a base para a materialização de uma política global para o profissional da educação, apresentando uma conexão coerente entre a formação inicial e a formação continuada de professor e consequentemente uma articulação com as condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como,

[...] um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial, e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998).

³²Para Machado (1998) a polivalência se apóia no uso cientificista da ciência sujeitando o conhecimento à mera instrução utilitarista e o trabalhador a processos de adaptação definidos por regras prescritas com anterioridade. Para Cabral Neto (2004) a flexibilidade dos currículos evidencia-se na maneira de construir uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de aprendizagem e formação presente na realidade social. [...] Com essa abordagem a flexibilização curricular substitui o modelo de grade por uma nova estrutura que permite.

Diante desta discussão, cabe enfatizar que a formação de professor, remete-nos ainda à temática das novas tecnologias e da educação à distância, estreitamente relacionada à política de formação continuada e que por via de regra priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva (ANFOPE, 2000)

Outro aspecto que merece destaque é a ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional. Caberá aos professores “identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento profissional” (MELLO, 1999, p. 10)

Portanto ao avaliarmos a política de formação de professores, podemos perceber que esta formação deficitária e fragmentada, recai no processo de produção do conhecimento tornando-o, pragmático, eclético e minado por vazios teóricos (KUENZER, 1998, p. 42)

Diante desta realidade chega-se ao entendimento de que a fragilidade na produção do conhecimento é gerada a partir da precarização na formação docente acarretando a falta de clareza das tendências teórico metodológicas nas pesquisas.

Portanto na esteira desta discussão a Universidade enquanto instituição voltada para a busca de possíveis respostas, indagação, investigação e inquirição da realidade, sugere uma formação consistente no âmbito científico, elaborando-se um conjunto de conhecimentos que nos auxilie e nos oriente em nossas ações. Portanto, a pesquisa científica tem uma intencionalidade que é elaborar conhecimentos os quais possibilitem compreender a realidade humana em seus aspectos sociais, políticos e econômicos e ao mesmo tempo transformá-la. Dessa forma, encontra-se ligada a todo um conjunto de valores, ideologias, concepções de homem e de mundo. Destarte no campo da produção do conhecimento, a pesquisa vai referir-se, assim, à preocupação em se conhecer a contexto social e educacional na qual os profissionais da educação atuam, tendo como centralidade as concepções teóricas de abordagem da prática pedagógica e o conjunto de recursos e técnicas que oferecem suporte na busca de novas descobertas e de novos conhecimentos.

2. TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS QUE EMERGEM DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO DO NPGED/UFS

[...] um país livre e soberano só será possível se tiver educação e pesquisa científica vinculadas de qualidade, como também, vinculadas aos interesses da nação. (GAMBOA, 1998)

Pretende-se nesse capítulo aprofundar discussões sobre as tendências epistemológicas, que norteiam as produções científicas em educação (Empírico analítico, Fenomenológica hermenêutica e o Crítico dialético), tomando como referência os estudos de Gamboa.

Nesse sentido, parte-se inicialmente em estudar a produção do conhecimento na educação a partir da situação concreta da formação econômica capitalista, para então perguntar: que tendências epistemológicas sustentam a produção científica na educação?

Entende-se que no seio de uma ferrenha luta de classes constroem-se relações com o poder constituído, com o estado que organiza e defende os interesses hegemônicos do capital. Para sustentar tal estrutura é necessário, um projeto de política cultural e a internacionalização de uma subjetividade humana alienada que não se reconhece neste processo, não se identifica com a luta, não consegue elevar seu padrão cultural para entender e lutar contra o padrão pré – histórico de relações do homem com a natureza e seus semelhantes que é o padrão de dominação e exploração. Portanto, vivemos inseridos em tendências epistemológicas que sustentam a produção do conhecimento na pós – graduação mantendo a alienação humana e não favorecendo uma formação omnilateral.

É, precisamente, a partir dessa visão de mundo que organiza os diferentes elementos implícitos na objetivação de uma determinada opção epistemológica que o pretendido ecletismo metodológico se desvenda como armadilha porque é na visão comprometida e concreta do pesquisador, embora muitas vezes inconsciente, que os diversos componentes de um paradigma científico não têm sempre o mesmo significado, nem o mesmo valor, nem a mesma prioridade, nem a mesma relação com os outros elementos; conseqüentemente, é por isso que os processos não têm essa pretendida neutralidade, nem o pesquisador pode se considerar imparcial. É por causa da visão de mundo e de sua lógica interna que o pesquisador faz opções de caráter **técnico, metodológico, teórico e epistemológico**; é também por isso

que cada abordagem se torna um todo conflitivo e conflitante com relação a outras maneiras de ver e tratar a realidade investigada.

Segundo Taffarel apud Sanchez; Lacks e Lira (2011) a produção do conhecimento em educação, para manter a prevalência dos interesses do capital, revela a predominância de tendências epistemológicas, sustentadas nas abordagens empírico – analítica e hermenêutico-fenomenológicas. Mészáros apud Taffarel; Lacks e Lira (2011) corroboram dessa mesma linha de pensamento quando afirma que prevalecem no Brasil teorias reacionárias, antirrevolucionárias que mantêm a internalização da alienação humana e isto decorre, provavelmente: da separação entre a teoria e a prática política; da separação e dicotomia entre as premissas teóricas das premissas programáticas; da utilização da práxis utilitária em detrimento da práxis revolucionária, onde não prevalece a crítica à práxis da humanidade; o deslocamento do eixo gravitacional da filosofia materialista dialética para “giros” idealistas, que subsidiam estudos da superestrutura com a consequente “academização” e a fixação de intelectuais institucionais em retirada e da ênfase em abordagens individualistas e idealistas.

A existência de várias abordagens metodológicas e a formação de diferentes "paradigmas epistemológicos" indica a presença de diversos interesses científicos. Os "paradigmas epistemológicos" são produto de grupos sociais, grupos de cientistas em condições concretas de produção e de pesquisa; essas condições geram interesses determinados e a formação desses grupos gera certo poder e os "paradigmas" ou modelos científicos viram "campos simbólicos e políticos de poder do saber" (Brandão, 1984, p.78). Os "paradigmas epistemológicos" emergem e evoluem na medida em que ganham espaço, respondendo aos interesses dos grupos científicos e disseminando ideias que são a negação de ideias contrárias. Esses paradigmas se modificam, desaparecem, reaparecem, transformam-se. São dinâmicos no conflito e no confronto. (SANCHEZ, 1998).

Dentro desse contexto, observa-se que os estudos, sobre os problemas epistemológicos da pesquisa científica, têm tomado diversas direções, especialmente a partir do Círculo de Viena (1927) quando surgiu um grupo de pesquisadores que se ocuparam profissionalmente dessas questões. Surgindo diferentes tipos de tendências epistemológicas. Entendendo que a epistemologia está estritamente vinculada ao estudo crítico dos princípios, da natureza do conhecimento, da sua justificação, de suas hipóteses, dos resultados das diversas ciências, como também dos seus limites. No entanto, vale ressaltar que, o que se tem sido produzido pela ciência, não se estende a todos os homens, tal questão, inclusive, foi o que deu origem ao controvertido debate em torno da ciência. SILVA (1997).

Sobre esta discussão em torno da epistemologia enquanto teoria da ciência, Teoria do Conhecimento e conhecimento científico, Sarcado *apud* Sanchez (2012, p. 49) esclarece que,

(...) após Kant ter dividido o conhecimento em “Razão prática” e “Razão pura”, a Teoria do Conhecimento (Gnosiologia) foi desaparecendo, com ruptura das relações entre Filosofia e a ciência. Com isso desaparece a tensão crítica entre a Teoria do Conhecimento (o geral) e “conhecimento científico” (o específico). Com o propósito de recuperar essa tensão e de reatar os nexos entre Filosofia e ciência se desenvolve a epistemologia (...). Na perspectiva do neopositivismo e do empirismo lógico (Círculo de Viena), a epistemologia é tida como sinônimo da Teoria da Ciência, limitando-a a uma forma única de conhecimento válido (o conhecimento científico).

Desta forma, a epistemologia é entendida como Teoria Crítica do Conhecimento e a dialética materialista como um importante e fundamental método da epistemologia moderna (SILVA, 1997, p. 117). Assim, no contexto dos paradigmas da pesquisa científica, a epistemologia tem sido estabelecida como um **pólo** (BRUYNE *apud* SARCADO, 2012, p. 49) ou como um **nível de articulação lógica entre as técnicas, os métodos, as teorias, e refere-se ainda, às concepções de ciência, aos critérios de validade e de rigor da prova, nível esse que se identifica com os pressupostos epistemológicos que definem e diferenciam as diversas tendências teórico-metodológicas, utilizadas na pesquisa científica** (SANCHEZ GAMBOA, 2008).

2.1. Diferentes tendências epistemológicas da pesquisa em educação

A análise das tendências teórico-metodológicas ou paradigmas científicos supõem a articulação entre os níveis técnico-instrumental, metodológico e teórico, além de abrir a possibilidade de identificar pressupostos filosóficos que permitem a identificação de perspectivas e ideologias que, na forma de pressupostos, relacionam a prática da pesquisa com visões de mundo e os interesses humanos que orientam essa prática.

Os estudos de Bachelard *apud* Gamboa (2008) afirmam que, quando o cientista realiza suas investigações, além de elaborar conhecimentos e produzir resultados, elabora também uma filosofia. Em toda prática explícita dos cientistas existe uma filosofia implícita. Quando

investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia. Utiliza-se uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anuncia-se uma visão de mundo, isto é, elabora-se de maneira implícita ou oculta, uma epistemologia, uma gnosiologia e se expressa uma ontologia.³³

O estudo que analisa essas articulações entre o processo de investigação científica e os pressupostos filosóficos, nos quais tal processo se embasa, pode ser denominado de “epistemologia da pesquisa” ou simplesmente, “abordagem epistemológica da pesquisa”.

Segundo Gamboa (2012) com a expansão da pesquisa educativa na América Latina – particularmente com a implantação dos cursos de pós-graduação na região, que incluem como requisitos para o título a elaboração de um trabalho de pesquisa –, produz-se um aumento quantitativo de pesquisa, e com ele aparece a necessidade urgente de verificar os elementos qualitativos dessa produção em expansão quantitativa. A preocupação com essa expansão encontrava-se relacionada aos riscos, suas tendências, a validade científica de seus resultados e a aplicabilidade de suas conclusões, seus critérios de cientificidade, seus fundamentos etc.³⁴

Guiado ainda por essa preocupação Sanchez Gamboa (2012) aponta que foi a partir da década de 1980, que alguns estudos identificaram problemas, tais como o “formalismo acadêmico”, que alterou as motivações dos pesquisadores, pois o interesse maior não era produzir novos conhecimentos mais sim cumprir os requisitos para a obtenção de título e de progressões nas carreiras profissionais; com esta linha de pensamento surgiram, portanto o ritualismo metodológico, os modismos teóricos, o “reducionismo tecnicista” e o “ecletismo pragmático”. Diz Gamboa que todos esses “ismos” são possivelmente, resultantes da prática superficial de uma pretendida produção científica e/ou da falta da compreensão dos fundamentos epistemológicos e das implicações filosóficas das diversas formas de elaboração dos conhecimentos e dos diversos paradigmas científicos. O autor ainda enfatiza que a forte

³³ Segundo Gamboa (2012), a Epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo dos métodos científicos que seria objeto da metodologia, mas é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo; nesse sentido, um estudo fundamentalmente *a posteriori*.

A gnosiologia se refere à maneira como são concebidos e relacionados o objeto e o sujeito no processo cognitivo, enquanto que a ontologia se refere às categorias mais amplas que fundamentam as diferentes opções epistemológicas, tais como as concepções de homem, história e realidade; concepções que revelam a cosmovisão contida nas formas de produzir o conhecimento. Tais concepções muitas vezes são explicitadas e se correlacionam com pressupostos gnosiológicos e com teorias utilizadas em cada pesquisa analisada. (GAMBOA, 2012, p. 158).

³⁴ Vejam-se estudos de Vielle (1981), Lapatí (1981, 1994), Tedesco (1986) e Sánchez Gamboa (1996).

influência dos manuais de pesquisa que “ensinam” técnicas faz aparecer a pesquisa científica como o domínio de receitas para a coleta, organização, tratamento e apresentação dos dados, sem informar sobre as especificidades do trabalho científico quanto às diversas tendências da pesquisa, nem sobre os fundamentos epistemológicos e filosóficos da prática científica.

Foi então a partir da década de 1990, que se intensificou a discussão sobre os modelos de pesquisa e sobre o conflito entre os paradigmas científicos.³⁵ Essa discussão encontra-se centrada sobre os métodos de pesquisa num intento de superar a concepção técnico-instrumental predominante nos referidos manuais de investigação. Gamboa ainda afirma que novas disciplinas que privilegiam a discussão sobre os fundamentos epistemológicos e filosóficos da pesquisa vêm substituindo os conteúdos sobre “técnicas estatísticas” de “metodologia e de técnicas da investigação”. Essas novas disciplinas, já indicam outros conteúdos tais como: “fundamentos teóricos da pesquisa”, epistemologia da pesquisa educativa”, “teoria do conhecimento”, “lógica da ciência”, “epistemologias modernas na pesquisa educativa” etc.

Portanto a preocupação com as questões metodológicas, teóricas e epistemológicas tem como objetivo melhorar a formação do pesquisador, pois

A formação do pesquisador não pode restringir-se ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento dos dados. As técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma do conhecimento científico. Estas têm valor como parte dos métodos. O método, ou o caminho do conhecimento é mais amplo e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real. Essas diversas concepções dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção de conhecimento. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1996, p.7)

Destarte para conseguir um domínio confiável das técnicas, os investigadores necessitam entender suas relações com os métodos e os procedimentos, e destes com os correspondentes pressupostos teóricos e epistemológicos, assim como perceber com clareza as implicações filosóficas das diversas opções científicas. O êxito de uma pesquisa de qualidade pode estar na articulação lógica desses elementos e no conhecimento dos pressupostos e das implicações da abordagem epistemológica que o pesquisador utiliza.

³⁵ Vejam-se os trabalhos de Morin (1990), Lapatí (1994) e Sánchez Gamboa (1996)

Segundo André (2001) para evoluirmos em relação a uma pesquisa com o devido rigor científico é preciso analisar critérios que embasam os projetos oriundos da pós – graduação e que passam pelas bancas de seleção. Dentre esses critérios, destaca-se a importância de que os trabalhos apresentem relevância, científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social. Consequentemente é preciso que os trabalhos tenham uma problemática bem definida, que os objetivos sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados.

Os estudos na área da educação realizados pelo epistemólogo Sánchez Gamboa (1998) têm-se destacado, pois este se apresenta como um dos autores que vem discutindo as diferentes tendências de pesquisa. Seus estudos vêm influenciando o desenvolvimento de pesquisas epistemológicas em diversas áreas, dentre elas a Educação Física, desde a década de oitenta. Sua trajetória acadêmica demonstra que este, já realizou uma original e destacada investigação sobre as matrizes filosóficas e os marcos epistemológicos da pesquisa em educação no Brasil, coletando as teses de mestrado e doutorado efetivadas nos principais programas de pós-graduação do país e analisando as temáticas mais estudadas, o referencial teórico dominante e as articulações políticas e institucionais desses estudos. Seu trabalho de doutoramento e suas pesquisas posteriores, além de oferecerem um quadro analítico sobre as matrizes epistemológicas da produção teórica no campo da educação no Brasil, passaram a ser tomados como uma forma referencial de investigação, uma lição de método, um caminho teórico e uma senda prática para estudos e pesquisas similares ou de continuidade. Essa positiva influência se estendeu para programas e iniciativas institucionais de estudos em diversos países da América Latina e nos demais países ibero-americanos.

A sua tese de doutorado constitui-se em um estudo pioneiro (a partir do primeiro capítulo, surgem as demais análises) que inclui um resumo das teses de mestrado apresentadas na Universidade de Brasília e a predominância das investigações produzidas neste programa. A problemática da investigação educativa é enfocada de maneira sistemática, a partir da lógica e da epistemologia da produção científica.

Ao contrário de outras publicações, empobrecidas pela visão centrada apenas em questões técnicas e metodológicas, Gamboa traz à tona uma discussão extremamente salutar para o investigador que pretende de fato, realizar uma investigação científica de qualidade, pautada na coerência e na relação lógica entre as técnicas, metodologias, referenciais teóricos e concepções epistemológicas.

A construção do texto explana primeiramente a constituição de obras publicadas sobre este tema que, muitas vezes, se centralizam em questões técnicas e metodológicas tratadas sob a luz da ótica positivista, classificando-os em três grupos:

a) Manuais que explicam as técnicas de investigação, indicam procedimentos, formas de elaboração de diversos instrumentos, desenhos, esquemas e modelos de apresentação de trabalhos científicos;

b) Obras de elevado nível teórico-filosófico sobre a problemática do conhecimento, pouco acessíveis a estudantes e profissionais iniciantes na investigação;

c) Informe de resultados que indicam superficialmente alguns procedimentos e referenciais, mas não se dispõem a refletir sobre os processos e sobre a constituição do conhecimento.

O estudo sugere ainda, uma relação ampla entre os métodos e suas bases epistemológicas nas quais diversos elementos constitutivos da investigação científica articulam-se entre si (técnicas, métodos, teorias, pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos). Esta lógica de articulação se expressa através da prática.

A epistemologia aplicada à investigação científica implica em um estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados, determinando sua origem lógica e a sua validade. O discurso epistemológico encontra na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto e deve servir de ponto de encontro entre elas.

A obra subdivide-se em duas grandes partes: os três primeiros capítulos trazem as concepções básicas da investigação educativa, métodos e epistemologias, e, definem as bases do instrumental utilizado nas análises de sua produção. Neles são ressaltados aspectos importantes tais como os questionamentos acerca da investigação empírica da realidade educativa, a necessidade de uma reflexão sobre o contexto da investigação, bem como a importância de um estudo de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados e seus pressupostos epistemológicos.

Ao abordar os conceitos básicos o autor procede à análise crítica dos mesmos elucidando seu verdadeiro sentido, suas características, seu percurso histórico e suas diferentes concepções.

A questão dos paradigmas traz à tona a necessidade de um instrumento que facilite a reconstrução dos elementos implícitos e que constituem a lógica interna de uma teoria ou de um determinado enfoque metodológico.

No entanto, o conceito de paradigma adquire diferentes sentidos segundo os diferentes estudos. Black (1977) afirma que o modelo é utilizado como um substituto de outra

possibilidade disponível: a de tomar diretamente a teoria científica. O modelo funciona como um tipo geral de metáfora sustentada e sistemática. Ryan (1977) define o modelo como uma estrutura conceitual construída no mesmo processo da formação das teorias. Para Kuhn (1975), o paradigma pode ser entendido através de vários sentidos: modelo do qual surgem tradições coerentes da investigação científica, princípio organizador capaz de governar a própria percepção, um novo modo de ver e revelar enigmas, ou ainda determinantes de grandes áreas de experiência. Masterman (1979) afirma que, distante de não haver paradigmas, há pelo contrário, excesso de paradigmas.

A multiplicação dos paradigmas nas ciências humanas e a substituição (antigos por novos) proporcionam uma visão diferenciada daquela que é rígida, formal e precisa advinda das ciências exatas.

Tratando-se dos esquemas paradigmáticos entende-se que a unidade básica das análises corresponde à lógica de um processo de produção de conhecimentos inserida em todo o processo de investigação científica. Desta forma as noções de estruturação e de lógica reconstituída pressupõem basicamente a noção de totalidade concreta.

O esquema paradigmático inclui: Nível Técnico, Nível Metodológico, Nível Teórico, Nível Epistemológico, Supostos Gnosiológicos e Ontológicos. Estes elementos se acham implícitos e articulados na concreção, construída na investigação e na produção do conhecimento através da correlação e do movimento recíproco entre os feitos e as concepções.

O esquema proposto na obra foi aplicado em algumas experiências de análise da investigação educativa e, segundo o autor encontra-se num processo de aperfeiçoamento contínuo, na medida em que é utilizado em novas análises.

Em se tratando da formação do investigador em Educação, afirma-se que nas últimas três décadas esta formação tem sofrido diversas influências. Num primeiro momento é dada ênfase aos conhecimentos de procedimentos estatísticos, aos desenhos experimentais e quase experimentais. Atualmente esta formação está mais voltada para os aspectos metodológicos, técnicos e epistemológicos da investigação.

No Brasil, o sistema de formação do investigador em educação, concentra-se principalmente nos cursos de Pós Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado - Lei 5540/68), por se considerar que apenas nesta fase é que o investigador desenvolve a aptidão necessária para o referido processo.

Desta normatização e burocratização surge a discrepância entre os níveis de graduação (transmissão) e pós-graduação (produção do conhecimento).

Consolidada a partir de 1970 nos cursos de pós-graduação, criados segundo o modelo norte-americano (Acordo MEC-USAID-1964/1968) e com treinamento de professores e investigadores nos Estados Unidos, a investigação em Educação no Brasil, acaba por criar uma progressiva dependência que, atendendo aos interesses expansionistas, desintegra o padrão da escola superior (até 1968), para ceder lugar à uma educação voltada para a competitividade e massificação.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que os cursos de pós-graduação estabelecem uma política de ampliação do capitalismo, fazem surgir dentro de si uma massa crítica que revela as relações de interesse implícitas no trabalho científico e tecnológico. Mesmo sem o respaldo da legislação, grande parte das produções desses cursos contribuem para o aprimoramento da crítica social, política e ideológica.

A partir da expansão qualitativa da produção de investigação educativa no Brasil, Sanchez Gamboa reconstrói a lógica dos modelos de investigação, a fim de identificar os diversos paradigmas epistemológicos que fundamentam esta produção.

Através da análise das teses e dissertações produzidas nos centros de formação de investigadores, foram verificadas diferentes tendências classificadas em três grandes grupos:

As empírico analíticas;

A fenomenológica-hermenêuticas;

Crítico-dialéticas.

Diante do exposto cabe destacar que a análise epistemológica da produção da pesquisa em educação utiliza como categoria metodológica fundamental a relação entre o **lógico e o histórico**. No lógico, procura-se reconstituir as estruturas internas das abordagens empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêutica, crítico-dialéticas, explicitando como componentes de suas lógicas as categorias técnico- metodológicas, teóricas, epistemológicas (níveis de articulações explícitas), gnosiológicas e ontológicas (pressupostos implícitos). No histórico procura-se elucidar as tendências das várias abordagens.

A seguir apresentamos de forma particularizada as tendências: empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica e a crítico-dialética e suas especificidades em relação à estruturação do lógico na pesquisa.

Segundo Gamboa (2012) a recuperação da lógica interna da pesquisa supõe a reconstituição das articulações entre os diversos fatores que integram os processos da produção do conhecimento. Portanto o autor supõe que todo processo de produção do conhecimento se manifesta numa estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos. Nesse sentido, a abordagem

epistemológica poderá esclarecer as relações entre técnicas, métodos, paradigmas científicos, pressupostos gnosiológicos e ontológicos, todos eles presentes, mais ou menos explícitos, em qualquer pesquisa científica.

Estes níveis podem ser detalhados da seguinte forma:

- a) Técnico-instrumental: refere-se aos processos de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento dos dados e informações;
- b) Metodológico: faz alusão aos passos, procedimentos e maneiras de abordar e tratar o objeto investigado;
- c) Teóricos: entre eles, citamos os fenômenos educativos e sociais privilegiados, núcleos conceituais básicos, pretensões críticas a outras teorias, tipo de mudança proposta, autores citados etc.;
- d) Epistemológicos: referem-se aos critérios de “cientificidade” como concepção de ciência, concepção dos requisitos da prova ou validade, concepção de causalidade etc.
- e) Gnosiológicos: correspondem ao entendimento que o pesquisador tem do real, do abstrato e do concreto no processo da pesquisa científica; o que implica diversas maneiras de abstrair, conceituar, classificar, formalizar, ou seja, diversas formas de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa e que se refere aos critérios sobre a “construção do objeto” no processo de conhecimento;
- f) Ontológicos: referem-se a concepções de homem, da sociedade, da história, da educação e da realidade, que se articulam na visão de mundo (cosmovisão) tem uma função metodológica integradora e totalizadora que ajuda a elucidar os outros elementos de cada modelo ou paradigma (SÁNCHEZ GAMBOA, 1987, p.66)

2.1.1.A Tendência Empírico-Analítica

Esta tendênciatem sua origem e seu desenvolvimento mais significativo nas ciências naturais e exatas e utiliza técnicas predominantemente quantitativas. Estas técnicas garantem a objetividade dos dados, de origem empírica. Os procedimentos utilizados delimitam o objeto como totalidade factual, através de técnicas de laboratório, desenhos experimentais, instrumentos de observação e de registro, se isola, dissecar e congela.

Uma vez delimitado o objeto como um todo empírico, isolado e dissecado, este sofre uma divisão em suas partes ou variáveis (processo analítico). Busca-se o maior número de informações possíveis, o controle rigoroso das variáveis através de formalizações matemáticas, se identificam as causas e efeitos, se medem as inter-relações entre suas partes constitutivas, se organizam e se cruzam informações de tal forma que permita manipular melhor o objeto; quer dizer, buscam-se as melhores condições possíveis para conseguir um máximo de manipulação e controle sobre o objeto ou fenômeno, dividindo-o progressivamente em partes menores (maior número de variáveis). O controle será mais efetivo dependendo do grau de sofisticação que ofereçam as técnicas ou instrumentos. Certamente, o interesse que orienta esses processos é o técnico de controle. (SÁNCHEZ 2008).

Ante o exposto entende-se que o empirismo é uma atitude ante a origem do conhecimento, opõem-se ao racionalismo e sustenta que a fonte do conhecer não é a razão ou o pensamento, senão a experiência (Locke e Hume, dentre outros) e; todo empirismo tende a reduzir a experiência ao experimento sensível. O empirismo alimenta a expectativa de lograr a ciência objetiva; o critério de cientificidade é a verificação a partir da observação empírica dos fatos; uma hipótese passa a ser tese depois de verificada. A corrente empirista nega toda a classe de metafísica entendida como conhecimento *a priori* da realidade. Todo conhecimento científico pertence às ciências formais (lógica e matemática) ou as ciências empíricas.

No quadro geral, esta tendência sustenta-se no positivismo e uma das características que mais tem marcado sobre a prática da pesquisa em educação dentro do enfoque positivista, é a de considerar a realidade como formada por partes isoladas. O positivismo não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser observados, pois ao positivismo não interessava as causas dos fenômenos, porque isso não era positivo, não era tarefa da ciência. Isso era metafísico. A atitude positiva consistia em descobrir as relações entre as coisas, pois o que interessa ao espírito positivo é estabelecer como se produzem as relações entre os fatos. O investigador estuda os fatos, estabelece relações entre eles, pela própria ciência. Não está interessado em conhecer as consequências de seus achados. Seu papel é exprimir a realidade, e não em julgá-la.

2.1.1.1. Elementos Lógicos da Tendência Empírico Analítica

a) Nível Técnico

Apresentam em comum a utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise de dados marcadamente quantitativas com uso de medidas e procedimentos estatísticos. Os dados são coletados através de testes padronizados e questionários fechados e são codificados em categorias numéricas que permitem a descrição dos sujeitos através de um perfil, em esquema cartesiano, um gráfico, uma tabela de correção.

b) Nível Teórico

Privilegia autores clássicos do positivismo e da ciência analítica; seu fundamento teórico aparece em forma de revisões bibliográficas sobre o tema objeto de estudo, privilegia a definição de constructos, variáveis, listas de termos utilizados para garantir um único sentido e limitar a interpretação aos parâmetros objetivos da linguagem formal utilizada. Em relação às críticas, excluem qualquer discussão, confronto, debate ou questionamento. Essa exclusão se ampara na neutralidade axiológica do método científico e na imparcialidade do pesquisador.

c) Nível Epistemológico

Com relação ao nível epistemológico, as pesquisas empíricas, têm algumas especificações comuns relativas à concepção de causalidade. O conceito de causa é fundamental, pois, é tido como eixo da explicação científica.

A relação causal se explicita no experimento, na sistematização e controle dos dados empíricos e através das análises estatísticas e teóricas.

Os critérios de cientificidade se fundamentam no teste dos instrumentos de coleta e tratamento de dados, no grau de significância estatística, no modelo de sistematização das variáveis e na definição operacional dos termos utilizados (racionalidade técnico-instrumental).

A concepção de ciência tem como finalidade a procura das causas dos fenômenos, a explicação dos fatos pelos condicionantes e os antecedentes que os geram. A racionalidade científica implícita na situação experimental, na análise estatística dos dados, na

sistematização rigorosa das variáveis ou na lógica da explicação dos fatos pelas causas finais, exige um processo hipotético-dedutivo, que se fundamenta na percepção e registro dos dados de origem empírica e na lógica da demonstração matemática, próprias das ciências analíticas. Em relação aos **pressupostos gnosiológicos** ciência empírico-analítica centraliza o processo no objeto e privilegia a “objetividade”, apresentando uma concepção sincrônica de história.

Quanto aos **pressupostos ontológicos** a noção de homem está relacionada com concepções tecnicistas e funcionalistas.

2.1.2. A Tendência Fenomenológica-Hermenêutica

Originada nas ciências humanas e sociais, concebe o real como fenômenos "contextualizados", preocupa-se com a capacidade humana de produzir símbolos para comunicar significados; por isto o processo cognitivo se realiza por meio de métodos interpretativos. Os fenômenos não são isolados ou analisados, são compreendidos através de um processo de recuperação de contextos e significados.

Outra suposição básica deste tipo de interpretação consiste no predomínio de elementos subjetivos próprios da interpretação. A tendência em estudo tem como ideia central a noção de intencionalidade. Esta intencionalidade é da consciência que sempre está dirigida a um objeto. Isto tende a reconhecer o princípio que não existe objeto sem sujeito. É o ensaio de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela se apresenta. Trata-se de descrever e não de analisar. O método fenomenológico parte da ideia da necessidade de ter um conhecimento indubitável ou possível. A fenomenologia estuda o universal, assim o mundo que eu conheço é o mundo que pode ser conhecido por todos. (HUSSERL apud TRIVIÑOS, 1987).

A fenomenologia também apresenta uma visão a-histórica dos fenômenos, isto é, o fenomenólogo estuda a realidade com o desejo de descrevê-la, de apresentá-la tal como ela é, em sua experiência pura, sem o propósito de introduzir transformações substanciais nela. Portanto esta teoria científica exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência. Por isso, na pesquisa, eleva o ator, com suas percepções dos fenômenos.

Diante do exposto, e compactuando com o pensamento de Triviños (1987) pode-se dizer que a fenomenologia, sem dúvida, representa uma tendência filosófica que, entre outros méritos, parece-nos, tem questionado os conhecimentos do positivismo, elevando a

importância do sujeito no processo da construção do conhecimento. Quando nos reportamos à pesquisa educacional, principalmente os estudos voltados para a sala de aula, nota-se que esta tendência, permite a discussão dos pressupostos considerados como naturais, óbvios. Mas o esquecimento do histórico na interpretação dos fenômenos da educação, sua omissão do estudo da ideologia, dos conflitos sociais de classes, da estrutura da economia, das mudanças fundamentais, sua exaltação da consciência, autorizam a pensar que um enfoque teórico dessa natureza pouco pode alcançar de proveitoso quando se está visando os graves problemas de sobrevivência dos habitantes dos Países periféricos.

2.1.2.1. Elementos Lógicos da Tendência Fenomenológica-Hermenêutica

a) Nível Técnico

Segundo Gamboa(2012) esta tendência utiliza técnicas não-quantitativas como entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida e análise do discurso.

b) Nível Teórico

Privilegiam os estudos teóricos e a análise de documentos e textos. Explicitando críticas às abordagens fundadas no experimentalismo, nos métodos quantitativos e nas propostas tecnicistas. Essa pesquisa expressa interesse específico na denúncia e na explicitação das ideologias subjacentes, propõem desvendar e decifrar os pressupostos implícitos nos discursos, textos e comunicações. Os elementos críticos são abundantes e as propostas têm geralmente um marcado interesse na “conscientização” dos indivíduos envolvidos na pesquisa e manifestam interesse por práticas alternativas e inovadoras.(GAMBOA, 1987, p.56)

c) Nível Epistemológico

A concepção de causalidade é entendida como uma relação entre o fenômeno e a essência, o todo e as partes, o objeto e o contexto.

O critério de cientificidade se fundamenta no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno objeto de seu estudo (racionalidade prático-comunicativa).

A concepção de ciência consiste na compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações (variantes) através de uma estrutura cognitiva (invariante) ou na explicitação dos pressupostos, das implicações e dos mecanismos ocultos (essência) nos quais se fundamentam os fenômenos.

Os fenômenos objetos da pesquisa (palavras, gestos, ações, símbolos, sinais, textos, artefatos, obras, discursos etc.) precisam ser compreendidos. Isto é, pesquisar consiste em captar os significados dos fenômenos, saber ou desvendar seu sentido ou sentidos. A compreensão supõe uma interpretação, uma maneira de conhecer seu significado que não se dá imediatamente; razão pela qual precisamos da interpretação (hermenêutica). A hermenêutica é entendida como indagação ou esclarecimento dos pressupostos, das modalidades e dos princípios da interpretação e da compreensão.

Para as abordagens fenomenológicas-hermenêuticas, a interpretação-compreensão é indispensável à necessidade que os homens têm de se comunicar com seus semelhantes. O interesse cognitivo que comanda as pesquisas fenomenológico-hermenêuticas é a comunicação. Em relação aos pressupostos gnosiológicos o eixo central do conhecimento não está no objeto e sim no sujeito que interpreta, que conhece, que dá sentido ao mundo e aos fenômenos. Portanto, centraliza o processo no sujeito, privilegiando a subjetividade. Destarte, nos pressupostos ontológicos o homem é apresentado através de uma visão existencialista. A história também como categoria gnosiológica inerente aos pressupostos mais gerais, na fenomenologia, assim como no empirismo, utiliza uma visão sincrônica.

2.1.3. O enfoque crítico dialético ou materialismo histórico dialético

Trata de apreender o fenômeno em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos. Busca compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades. Para este enfoque, o homem conhece para transformar e o conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade; questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e procura revelar as contradições que potencializam a ação.

transformadora. O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras.

A práxis, elevada à categoria epistemológica fundamental se transforma em critério de verdade e de validade científica. A práxis significa a relação entre a teoria e a prática, entre o pensar e o agir sobre uma realidade buscando sua transformação; transformação orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade das sociedades concretas e da humanidade como um todo que, em seu projeto histórico, tende a superar as relações de domínio e de exploração do homem com o mundo e dos homens entre si (interesse crítico transformador).

O processo de produção do conhecimento dentro do enfoque crítico dialético, se dá a partir do caráter relacional entre sujeito e objeto, não há separação entre eles. No todo maior - na totalidade concreta - o sujeito, ao adquirir um caráter histórico-social, estabelece uma relação dinâmica com o “objeto que se constrói com o instrumental teórico-metodológico presente no momento da relação”. Nesta interrelação ambos geram um processo de recíproca transformação, que resultará no conhecimento, “entendido como o concreto no pensamento” (SANCHEZ, 2007, p. 104).

Verifica-se que, no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico - social. Portanto, a dialética situa-se no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.

2.1.3.1. Elementos Lógicos da Tendência Crítico-Dialética ou Materialismo Histórico Dialético

a) Nível técnico

Apresenta em comum as demais teorias utilização de técnicas de coleta de dados, questionários semiestruturados, entrevistas, técnicas bibliográficas, e estratégias conhecidas como a investigação-ação, a “investigação militante” e algumas formas de “investigação participante” e técnicas historiográficas (SANCHEZ, 2012, p.94)

b) Nível teórico

Segundo Sanchez Gamboa (2012) esta tendência privilegia os estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico. Questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens empírico-analítica e fenomenológico-hermenêutica. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.

As propostas nelas contidas se caracterizam por destacar o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõem a participação ativa na organização social e na ação política.(SANCHEZ, 1987, p. 58).

c) Nível Epistemológico

A concepção de causalidade se apresenta como uma inter-relação entre os fenômenos (lei da interdependência universal), inter-relação do todo com as partes e vice-versa, da tese com antítese, e a síntese dos elementos da estrutura econômica com os da superestrutura social, política, jurídica e intelectual.

O critério de cientificidade se fundamenta na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão ação e entre teoria-prática (razão transformadora).

Concepção de ciência na tendência crítico-dialética, ao contrário da postura do positivismo que no estudo do fenômeno reconhece a sua vigência na manifestação empírica, não renuncia, à semelhança da hermenêutica, à distinção entre fenômeno e essência que se inter-relacionam entre si formando uma lógica interna, ou estrutura, embora, para a dialética, essa formação lógica tenha uma dinâmica (gênese ou história) que a fenomenologia não considera importante. A própria ciência como, como produto da ação do homem, é tida como uma categoria histórica, um fenômeno em contínua evolução inserido no movimento das formações sociais. A produção científica é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na

qual o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e o agir, num processo cognitivo-transformador da natureza.

A tendência crítico-dialética também não renuncia à origem empírica objetiva do conhecimento, à semelhança da ciência analítica, nem renuncia à interpretação e compreensão fenomenológicas que as considera como elementos abstratos, necessários à construção do conhecimento (o concreto no pensamento). É por isso que, na concepção de ciência da dialética, as outras concepções são constantemente retomadas, criticadas e reintegradas, visando sua superação. É também por isso que recebe críticas das outras posturas, sendo acusada de ciência analítico positivista por parte de alguns setores da fenomenologia, ou de teoria filosófica ideológica e subjetiva, pelo que seguem os parâmetros da concepção positivista.

Comparativamente, pode-se colocar que, enquanto a concepção analítica tem a **causalidade** como eixo da explicação científica e a fenomenológico-hermenêutica tem a **interpretação** como fundamento da compreensão dos fenômenos, a dialética considera a **ação** como categoria epistemológica fundamental.

d) Nível Metodológico

Considera-se que por meio da reconstrução das lógicas de cada modelo epistemológico, expõe-se o que se pode chamar de abordagem metodológica, que fundamenta as técnicas utilizadas, pois acredita-se que as técnicas são formas de operacionalizar essas abordagens, e estas, por sua vez, são teorias em ação e que se especificarão melhor nos níveis epistemológico e gnosiológico quando for apresentado as várias maneiras de conceber o objeto e o papel do sujeito no processo do conhecimento. Nesse sentido, o método é considerado como a maneira de se relacionar o sujeito e o objeto, ou como o caminho do conhecimento que o sujeito cognoscente realiza ante o objeto que o desafia. Em termos gerais, concedera-se que as abordagens metodológicas se identificam com as categorias em que inicialmente classificam-se as investigações; isto é, as abordagens empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas. Os métodos são tomados como pontos de partida para recuperar a lógica que articula os outros níveis teóricos, epistemológicos e os pressupostos filosóficos. Isto é, a partir do nível metodológico, é mais fácil recuperar progressivamente os outros níveis e, a partir destes, os pressupostos filosóficos.

3. ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS DAS DISSERTAÇÕES DO NPGED/UFS NA LINHA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: SABERES E COMPETÊNCIA NO PERÍODO DE 2009 A 2011.

Neste capítulo apresentamos as análises das dissertações na Linha Formação de Educadores: saberes e competência do Núcleo de Pós Graduação da Universidade federal de Sergipe que em seu bojo tratam da temática Formação de professor no período de 2009-2011.

Estas análises estão acompanhadas por quadros demonstrativos, nos quais são apresentados o substrato material objetivo da realidade, elaborado a partir da leitura de vinte e três dissertações de mestrado, selecionadas para atender a pesquisa.

Portanto entendendo a epistemologia como estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências, destinado a determinar sua origem lógica, seu valor e sua importância objetiva (LALANDE, 1993, p. 313), atinge prioritariamente a pesquisa científica, alimentando com constantes interrogações o desenvolvimento das ciências. Importantes contribuições e subsídios podem ser dados através da reflexão crítica sobre a produção científica na educação, visto que essa atitude poderá levar a novas conceituações teóricas, revisões epistemológicas destruição de mitos e elaboração de novas metodologias. (SABCHEZ, 1995, p.68. In SANTOS FILHO & GAMBOA, 1995)

Indubitavelmente a epistemologia aplicada à investigação científica em educação tem como papel fundamental questionar constantemente esta atividade.

Segundo Demo (1981) um estudo epistemológico dos métodos na investigação educativa, estaria preocupado em a) questionar a “cientificidade” – desses métodos - tida como científica; b) questionar criticamente a construção do objeto científico – quais os temas preferidos, pressupostos ideológicos, carências teóricas, vazios analíticos etc.; c) estudar as abordagens clássicas e modernas das ciências sociais, modos diversos e divergentes de interpretar a realidade.

Portanto situada como análise conceitual de segunda ordem³⁶, a Epistemologia questiona os fundamentos das ciências, os processos de produção do conhecimento e os parâmetros de confiabilidade da pesquisa científica. Figura, portanto como alternativa de avaliação crítica dos avanços e lacunas que se identificam na produção da pesquisa,

³⁶ As questões de primeira ordem ou fatuais são próprias de cada ciência específica. Ryan(1977) diz a esse respeito que: “[...] nossas questões não são de *primeira ordem* ou fatuais, mas sim de questões de segunda ordem ou conceituais.” (Filosofia das ciências sociais, p.16).

apontando para possibilidades de redefinição de rumos e aguçando a reflexão crítica sobre o assunto. (SILVA, 1997, p. 112).

No quadro a seguir apresentamos dados estatísticos da Produção Acadêmica do NPGED/UFS por linha de pesquisa existente entre o período de 2009 a 2011.

Quadro 01: Produção Acadêmica do NPGED/UFS por linha de Pesquisa (2009-2011).

Número de Dissertações			
ANO	Linha de Pesquisa História, Sociedade e Pensamento Educativo	Formação de Educadores: saberes e competências	Total
2009	13	12	25
2010	10	14	24
2011	19	17	36
Total	42	43	85
%	25,14%	25,74%	50,89%

Quanto à produção acadêmica do NPGED/UFS, que até o ano de 2008 apresentava um total de 167 dissertações, diante das informações do quadro acima, houve um aumento 50,89% até o ano de 2011 em relação ao quantitativo anterior. Demonstrando também que em termos quantitativo as duas linhas produziram de forma igualitária.

O quadro abaixo expressa o enfoque teórico abordado nas dissertações analisadas, considerando a necessidade de reconhecimento da base teórica de sustentação.

Quadro-2: Abordagem teóricatratada pelos autores nas obras.

Ficha	Título	Ano	Abordagens-teóricas – Metodológicas
01	“Processo de Recontextualização no Ensino de Ciências da Escola do	2009	Fenomenológica

	Campo: a visão de professores do sertão sergipano.”		
02	“Como vêm, o que pensam, como agem os professores e professoras de ciências do município de Aracaju frente á homossexualidade.”	2009	Fenomenológica
03	“Animações Interativas como Instrumento Pedagógico nas Aulas Experimentais de Física: a concepção dos professores.”	2009	Fenomenológica
04	“Formação continuada de professores de Educação Física da rede estadual de Sergipe.”	2009	Fenomenológica
05	“A Prática Reflexiva na Formação Inicial do Professor de Inglês.”	2010	Fenomenológica
06	“As representações de Gênero na Formação de Professores Indígenas Xerente e Expressão da Violência.”	2010	Fenomenológica
07	“A Formação do Professor de Ciências Contábeis: a importância do aprendizado para a docência.”	2010	Fenomenológica
08	“Mapas Conceituais nos Cursos de Formação de Professores da UFS.”	2010	Fenomenológica
09	“A dimensão ambiental nas concepções dos professores do centro de referência de educação de jovens e adultos prof. Severino Uchôa.”	2011	Fenomenológica
10	“Formação da Identidade Docente: estágio supervisionado, memórias e representações sociais	2011	Fenomenológica
11	“Concepções de Educação e de Práticas Docentes dos Professores Turismólogos de Cuiabá no Estado do Mato Grosso.”	2011	Fenomenológica
12	“Educação Ambiental na proposta de Formação Continuada de Professores no Estado de Sergipe.”	2011	Fenomenológica
13	“Educação, Saúde Sexualidade:	2011	Fenomenológica

	revelações da inserção do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas em Aracaju.”		
14	“Desenvolvimento Profissional de Professor (a) na Educação Infantil: diário de aula e reflexão da ação.”	2011	Fenomenológica
15	“Formação de Professores à Distância: análise crítica a partir do curso de pedagogia.”	2009	Crítico-dialético
16	“Currículo e Educação Física: Processo em Construção Para a Escola Pública.”	2009	Crítico-dialético
17	“Divisão Social do Trabalho e Alienação na Formação de Professores de Educação Física da UFS: estágio supervisionado/prática de ensino como síntese dialética dos projetos em disput”a	2010	Crítico-dialético
18	“A Formação do Professor de Língua Inglesa e a Legislação: o caso do curso de letras habilitação português-inglês da UFS.”	2010	Crítico-dialético
19	"A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB.”	2011	Crítico-dialético
20	“A Dimensão Ambiental na Educação no Campo em Vitória da Conquista-Ba.”	2011	Crítico-dialético
21	“Ontologia Marxista e Educação Física Escolar: contribuições para o debate.”	2011	Crítico-dialético
22	“Desafios da Educação Profissional e Tecnologia: a experiência do curso superior de tecnologia em gestão de turismo do IFS.”	2011	Crítico-dialético
23	“Formação continuada de professores:	2011	Crítico-dialético

	análise sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação - TIC na organização do trabalho pedagógico”		
--	--	--	--

Ao realizarmos o reconhecimento das tendências teóricas-filosóficas dos relatórios de pesquisas, identificamos que os esforços de teorização dos autores se restringem ao campo fenomenológico, que não se fundamentam na história concreta, enquanto campo que demarca a organização e produção da vida pelo trabalho, assim como não se compromete com os graves problemas de sobrevivência da classe trabalhadora, mas se restringem apenas em apresentar uma visão a-histórica dos fenômenos descrevendo e interpretando a realidade.(SANCHEZ,1994, p.105).

Portanto, de acordo com o quadro a seguir podemos perceber o resultado da pesquisa em relação à Produção Acadêmica nas Tendências Teórico-Filosófica no período de 2009-2011 que se apresentam da seguinte maneira: A Tendência Empírico-Analítica não foi identificada nas dissertações. A tendência Fenomenológica-Hermenêutica corresponde a 60% do total das dissertações analisadas, confirmando, portanto a hipótese deste trabalho, e a Tendência Crítico-Dialética corresponde a 39% das dissertações analisadas.

Quadro-03: Produção Acadêmica nas Tendências Teórico-Filosóficas no período de 2009-2011

Tendência	Ano			Total	%
	2009	2010	2011		
Empírico-Analítica	-	-	-	-	-
Fenomenológica-hermenêutica	04	04	06	14	60%
Crítica-dialética	02	02	05	09	39%

3.1 Análise da Tendência Fenomenológica-hermenêutica

Em relação ao quadro de problemas e objetivos, localizado abaixo, entendemos que os autores por terem uma base teórica idealista, que desloca o ser social da realidade na

tendência fenomenológica eles elegem em sua maioria objetivos relacionados à análise de representações sociais, utilização de saberes, memórias, sentidos, prática reflexiva, transmissão de conhecimentos, elementos estes, que justificam a caracterização da fenomenologia como teoria que procura captar o significado dos fenômenos desvelando seus verdadeiros sentidos. Conhecer, segundo a fenomenologia é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e nos contextos onde se expressam. Para conseguir isso o sujeito deve intervir com a interpretação e procurar a articulação dos sentidos, das estruturas básicas, das essências das diversas manifestações dos fenômenos (gestos, palavras, sinais, textos, monumentos, fragmentos) (SANCHEZ, 2012, p.150).

Segundo Shiroma (2003) as pesquisas calcadas na análise da aparência não apontam para a estruturação de objetivos que atendam a emancipação humana, mais ao contrário fornece os conhecimentos necessários à expansão do sistema capitalista e consequentemente transmite e legitima os interesses da classe dominante.

Quadro 04: Definição do problema e objetivo geral na Tendência Fenomenológica

Ficha	Definição do problema	Objetivo geral
01	[...] Em que medida os processos de recontextualização são desenvolvidos nas aulas de ciências nas escolas do campo do município de Porto da Folha-Se? (p.16)	[...] Investigar em que medida os processos recontextualizadores estão presentes nas aulas de ciências nas escolas do campo do município de Porto da Folha-Se (p.17)
02	[...] Como os professores e professoras de ciências concebem a homossexualidade e de que forma atuam frente essa questão?(p.23)	[...] Identificar como professores e professoras de ciências das escolas municipais de Aracaju /SE que participam do programa “Horas de Estudo” agiram frente à esse tema.(p.23).
03	[...] Qual a política de formação continuada de professores de Educação Física da Secretaria de Educação do estado de Sergipe?(p.17)	[...] verificar em que medida as ações da Secretaria de Estado da Educação se constituem em uma política de formação para professores de Educação Física.(p.17)
04	[...] Nessa linha de reflexão, a pesquisa lança os seguintes questionamentos: Há desigualdades de gênero e expressão de violência simbólica no contexto das	[...] analisar as representações sociais de gênero, as expressões de violência simbólica no cotidiano das trabalhadoras docente na comunidade indígena Xerente, para desvendar processos que sustentam as

	professoras indígenas Xerente do Tocantins? Como são representadas e como interferem nas relações/interações sociais e culturais desta comunidade? De que maneira os processos de formação nos quais estão inseridos homens e mulheres têm contribuído para a professora indígena Xerente refletir sobre o sujeito mulher na sociedade? Como são vivenciadas as relações de gênero?(p.20)	diferenças, a hierarquização e discriminação entre as integrantes desse grupo socialmente discriminado. (p.21)
05	[...] como os Mapas Conceituais fazem parte da formação inicial de professores da educação básica, dos cursos da UFS. (p.18)	[...] Elucidar como os docentes dos cursos de licenciatura da UFS utilizam os Mapas Conceituais no processo de ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. (p.19)
06	[...] Quais concepções sobre a dimensão ambiental orientam as práticas dos professores do Ensino Médio do Centro de Referência de EJA Prof. Severino Uchôa?(p.5)	[...] Compreender as concepções sobre dimensão ambiental que orientam as práticas dos professores nas turmas do Ensino Médio do Centro de Referência de EJA Prof. Severino Uchôa, em Aracaju-SE.(p.24)
07	[...] Quais os saberes, as memórias e as representações sociais que os professores de Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Geografia da UESB possuem em relação à vivência do Estágio Supervisionado na sua formação inicial e de que maneira esta experiência contribuiu na construção da sua identidade profissional como docente? (p.4)	[...] Analisar os saberes, a memória e as representações sociais que os/as professores/as de Prática de ensino do curso de Licenciatura em Geografia da UESB possuem em relação à vivência do estágio supervisionado na sua formação inicial, destacando-se a contribuição dessa experiência para a construção das suas identidades profissionais. (p4)
08	[...] Em que medida a Educação Ambiental está presente no processo de formação continuada de professores no Estado de Sergipe?(p.19)	[...] compreender como a EA está presente nas propostas de formação continuada de professores no Estado de Sergipe. (p.20)
09	[...] o objeto desta pesquisa concentra-se na análise sobre a ação pedagógica, demarcada pelo registro reflexão de práticas cotidianas em suas políticas de sentido, mediante a escrita de diários de aula (P.20)	[...] O objetivo é pesquisar e identificar as relações estabelecidas entre o desenvolvimento profissional do professor de educação infantil e o processo de reflexividade, mediadas pela escrita diária das práticas desenvolvidas na Educação Infantil, de modo a analisar os sentidos

		atribuídos pelos professores a tais práticas no âmbito de seu desenvolvimento profissional e as contribuições dos diários de aula para o desenvolvimento profissional de professor(a) de educação infantil.(p.20)
10	[...] que contribuições à prática reflexiva dá para a formação do professor de inglês? [...] (p. 19)	[...] Este trabalho tem por objetivo geral identificar como se configura a prática reflexiva de professores de inglês em formação da FJAV, em Lagarto, região centro sul de Sergipe. [...] (p. 19)
11	[...] De que forma se dá a formação do professor em Contabilidade e qual a sua importância no exercício da docência? (p.13)	[...] compreender a formação do docente em Contabilidade e como se transmite o conhecimento deste para como os discentes. (p.13)
12	[...] Quais concepções de educação e de práticas docentes narram os professores turismólogos no ensino superior da rede particular em que atuam em Cuiabá/MT? (p.16)	[...] objetivo geral deste estudo, que é investigar quais concepções de educação e de práticas docentes narram os professores turismólogos no ensino superior particular em que atuam.(p.88)
13	[...] questiona-se: Quais são as instituições responsáveis por políticas de controle social da sexualidade humana na sociedade brasileira? Quais são as mudanças e/ou transformações nas políticas públicas da educação, saúde, sexualidade e educação sexual no ensino fundamental da educação básica no Brasil? Quando foi implementado o SPE no Brasil, e, particularmente, no Município de Aracaju, capital do Estado de Sergipe? Os (as) coordenadores/facilitadores (as) foram formados(as) para o seu papel de educadores(as) nesse projeto? Qual a perspectiva adotada pelos(as) coordenadores/facilitadores(as) do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas na abordagem da sexualidade humana em Aracaju/SE? Existem diferenças entre as concepções de professores homens e mulheres em relação à 25 apropriação dos conteúdos	[...] objetivo geral: Analisar as concepções/contradições encontradas na implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, na abordagem da educação, saúde, sexualidade e educação sexual difundidas nas redes públicas estadual e municipal de ensino de Aracaju/SE, destacando-se as representações sociais dos (as) coordenadores/facilitadores (as) e professores(as) envolvidos(as) no SPE, de forma a contribuir na promoção da equidade de gênero, da diversidade sexual e no enfrentamento ao sexismo e homofobia, bem como na promoção da defesa dos direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes e jovens no interior da instituição escolar.(p.25)

	programáticos do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas no Município de Aracaju/SE? Como os (as) professores(as) estão reagindo às discussões dos assuntos relacionados à sexualidade humana e o gênero, os quais são repletos de tabus, preconceitos e discriminações? (p.24)	
14	[...] Quais são as concepções que os professores de Física do ensino médio têm sobre a utilização de <i>software</i> de animação como instrumento pedagógico nas aulas de Física? (p.21)	[...] analisar as concepções dos professores de Física do ensino médio sobre o <i>software</i> de animação como instrumento pedagógico nas aulas e as possibilidades de proporcionar a aprendizagem. (p.22)

3.1.1 Nível Técnico

Quanto aos aspectos técnicos, o item referente ao tipo da pesquisa apontou que nos estudos desse grupo a maioria dos autores denomina a pesquisa como abordagem qualitativa sem especificarem exatamente o tipo. A minoria caracteriza o tipo de pesquisa como: estudo de caso, exploratória, descritiva e etnográfica.

Observando o quadro abaixo podemos perceber que as técnicas mais utilizadas nesta tendência são as entrevistas (que na maioria dos relatórios não está explícito se são padronizada ou estruturada) e a seguir as entrevista semiestruturadas. Há também uma priorização nas técnicas de observação, observação participante e história oral.

Quadro05: Nível técnico da Tendência Fenomenológica

Nível técnico	Tendência fenomenológica	Ficha
Técnica utilizada na coleta de dados	Entrevista	05, 07, 08, 11, 12, 14
	Entrevista semiestruturada	01, 03, 06, 09,10, 13
	Observação	05
	Observação participante	06, 14
	História oral	10
	História de vida	06
	Depoimentos	10

Instrumento utilizado na coleta de dados	Questionário	01,02, 03, 07, 08, 09, 11,13
	Diário reflexivo	05
	Filmadora	13
	Fontes bibliográficas	12, 13
Procedimentos utilizados na análise dos dados	Análise por categorias	01,02, 05, 08, 09, 11, 12
	Análise documental	14
	Análise de conteúdo	06, 10, 13

Segundo Gamboa (2012), as investigações classificadas como fenomenológicas-hermenêuticas privilegiam técnicas não quantitativas, como entrevistas não estruturadas, relatos de vida e relato de experiência.

Conforme o quadro acima os instrumentos de coleta de dados utilizados no grupo dessa tendência são o diário reflexivo, filmadora, fontes bibliográficas, destacando dentre eles o questionário.

Os procedimentos adotados para analisar os dados foram: a análise por categorias, análise documental e análise de conteúdo. Tendo maior predominância em relação às demais, a análise por categorias. Além de priorizarem o caráter qualitativo da pesquisa como podemos observar em Szymankiet al.(2002):

[...] indicam alguns procedimentos para análise de entrevistas: considerar a subjetividade envolvida no processo de coleta de dados; atentar para fala do entrevistado pois diz algo a respeito do seu meio; compreender a maneira como o fenômeno se insere no meio social; fazer registro contínuo durante a visita ao entrevistado; transcrever a entrevista, de modo que a fala e os termos sejam preservados; **categorizar** os dados de acordo com a compreensão do pesquisador. (p.22). (ficha 01)

Após identificação dos dados, estes foram organizados em **categorias** De acordo com Franco (2003 p. 51), a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (p.96) (ficha 02).

[...] **A análise, de cunho qualitativo e interpretativo**, é feita a partir da **categorização dos dados**. (p.21) (ficha 05)

[...] Devido a sua própria característica de subjetividade, a análise da fala dos sujeitos foi sistematizada através do **estabelecimento de categorias** que permitem interpretar o conteúdo das entrevistas. Inicialmente foi feita uma “leitura flutuante”, como denomina Bardin, a leitura completa da entrevista transcrita, a fim de nos familiarizarmos com o texto todo, para em seguida extrair as unidades de significado de cada questão, ou seja, fazer a

categorização para posterior interpretação, reconstituindo o contexto da entrevista. (p.74) (ficha 08)

[...] Os dados colhidos nos depoimentos foram submetidos a uma avaliação e posteriormente foram colocados em **categorias de análise** para facilitar o processo de interpretação, considerando a pesquisa de caráter qualitativo. (p.106) (ficha 11)

Em alguns casos não foi possível observar elementos que permitissem identificar claramente os procedimentos de análise dos dados utilizados em algumas amostras analisadas, visto que não há clareza nos textos quanto a esse aspecto. Um caso específico é a amostra da ficha 03, que não foi possível localizar e a amostra da ficha 07 que apresenta a divisão do questionário em categorias, sem deixar claro o procedimento de análise.

[...] O questionário foi composto por vinte questões sendo estas divididas em três categorias (p 14) (ficha 07).

Observa-se também que nas amostras das fichas 06, 10 e 12, os autores utilizam mais de uma técnica, essa pode ser uma maneira de qualificar as informações estabelecendo nexos existentes entre elas.

[...] entrevistas semiestruturadas do tipo histórias de vida e observação participante (p.27) (ficha 06)

[...] utilização da técnica da história oral (p.11) (ficha10)

[...] entrevistas semiestruturadas e depoimentos (p.12) (ficha 10)

[...] levantamento bibliográfico (p.22) (ficha12)

[...] foi, então, elaborado um roteiro de entrevista (p.24) (ficha 12)

3.1.2 Nível Teórico

Segundo Gamboa (2012) esta tendência apresenta elementos críticos abundantes e as propostas têm geralmente um marcado interesse na “conscientização” dos indivíduos envolvidos na pesquisa e manifestam interesse por práticas alternativas e inovadoras.

Portanto quanto aos aspectos teóricos das pesquisas desse grupo (críticas, autores mais citados, propostas apresentadas) verificou-se que as críticas recorrentes estão direcionadas a formação de professores apresentado a sobreposição do trabalho técnico em detrimento da teoria, isto é, o distanciamento entre teoria e prática.

Ex.

[...] como formar professores que não se sintam inseguros ou despreparados para enfrentar as salas de aula e os seus mais diferentes contextos em que elas estão inseridas? **Essa perspectiva de formação aqui discutida não se refere apenas à reprodução de métodos e técnicas de ensino, mas de uma formação que também leve em conta a reflexão crítica.** (p. 15-16) (ficha 05)

[...] O estudo de Borges (1998, p.18-19) aponta várias críticas, em relação à formação dos professores em cursos de licenciaturas, dentre elas o distanciamento entre a **formação acadêmica e a prática pedagógica** que se realiza no interior da escola. (47) (ficha 04)

[...] A base epistemológica norteadora dos cursos de formação de professores no século XX apoiava-se em uma concepção fundamentada na racionalidade técnica. Nesta perspectiva prevalecia uma **dicotomia entre a teoria e a prática**, em que as disciplinas de cunho científico possuíam uma relevância no currículo, com uma carga horária mais elevada que as disciplinas ditas pedagógicas, justificada pela necessidade de que o aluno dos cursos de formação carecia de uma base epistemológica clara que fundamentasse a sua prática pedagógica. (p.3) (ficha 10)

[...] Após essa reflexão sobre o perfil desse formando é necessário compreender que a docência do pedagogo perpassa a sua atuação profissional como agente responsável pela ação educativa permeada pelo processo pedagógico amplo, representado pela perspectiva metódica, abrangendo as relações sociais, etnicorraciais e produtivas, as quais vêm influenciando os conceitos, princípios e objetivos pedagógicos. **Valendo-se dessa informação observamos que as diretrizes do curso de pedagogia das instituições de ensino superior expõem nessa formação uma competência ampla e plural, pois este profissional será formado para atuar em diversos campos. Entretanto surgem críticas com relação a essa formação utilitária do profissional pedagogo, pois o tempo para cursar tais disciplinas deixa os discentes apreensivos de quais funções aquele poderá exercer na sua vida profissional.** (p.57) (ficha 14)

Em relação às propostas relacionadas ao grupo dessa tendência, alguns autores apontam para a alteração no currículo, investimento na formação de professor, inicial e continuada, assim como a incorporação da prática reflexiva na formação do professor, como está explicitado abaixo.

Destarte o modelo da prática do professor reflexivo traz para o professor um novo perfil: ser mais participativo e ter mais autonomia para decidir sobre a sua atuação no cotidiano escolar; dessa forma, é incorporado pelo discurso oficial do MEC e amplamente divulgado pelo documento intitulado Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1998).

Diante dessa proposta Shiroma (2003), faz uma crítica a esse modelo para a formação de professor, pois está voltado para a ótica dos organismos multilaterais, tendo em vista que os professores através de sua prática possam atuar como interlocutores das demandas neoliberais na educação.

[...] Fernandes et al. (2004) apresentam algumas mudanças que a escola tradicional no campo precisa sofrer para atingir seus objetivos reais: no papel escolar, assumindo compromissos ético e moral, com a intervenção social e com a cultura; na gestão escolar, desenvolvendo uma gestão verdadeiramente pública; na sua pedagogia, **incorporando as pedagogias populares, nos currículos, de modo a processá-los como conteúdos formativos; e na formação dos educadores.**(p.40) (ficha 01)

[...] Diante do apresentado, verificamos a necessidade de **investir na formação do professor**. Tanto a **formação inicial como a continuada** devem oferecer disciplinas/cursos que possam desencadear a consciência crítica dos educadores e estimule a busca do conhecimento articulado, capaz de reduzir os preconceitos. (p.131) (ficha 02)

[...] Esperamos, a partir dos objetivos aqui colocados, contribuir para a utilização das TIC como referência dos saberes a serem ensinados na Educação Básica, para além da simples ilustração. Para alcançar esse propósito defendemos a ideia **da formação continuada** como inerente ao exercício profissional do professor visando a levá-los a uma prática transformadora, **vinculada a uma reflexão sobre a ação**. (p.113) (ficha 03)

[...] sugerimos a definição de uma **política de formação continuada** para professores de educação física tendo como diretriz o Plano Estadual de Educação e que esta política atenda a necessidade real da área, da escola e do professor. (p.87) (ficha 04)

[...] Embora a noção de reflexão – que deu origem à **prática reflexiva** – tenha estabelecido suas raízes na academia há mais de 70 anos, é tímida a maneira pela qual ela ocupa espaços nos cursos de formação. Vista apenas como uma possibilidade ou concepção na formação do professor. Acredito que ela deva constituir um dos princípios fundamentais para que todos os profissionais da educação aprendam a sua profissão, cresçam profissionalmente e transformem o contexto onde atuam. Reforço que são todos os profissionais da educação – retomando a ideia da professora Isabel Alarcão (2003) – porque não há prática reflexiva em uma escola onde só o professor seja reflexivo. **Todas as pessoas envolvidas nesse processo**

também precisam ser reflexivas. Concordo também com Barillari (2008), ao afirmar que a formação de todos os profissionais da educação é essencial para “acompanhar as mudanças propostas para a formação de professores”. (p.102) (ficha 05)

Os autores mais citados nesse grupo são: **FREIRE, P. (20 vezes); PIMENTA, S. G.(18 vezes); ARROYO, (11 vezes); LOUREIRO, C. F. B. (10 vezes); NÓVOA, A. (10 vezes); LOURO, G. (10 vezes); CHARLOT, B. (08 vezes); ARAUJO, M.I. (08 vezes); CRUZ, M. H. S. (07 vezes); BOURDIEU, P. (06 vezes); FOUCAULT, M. (06 vezes).**

3.1.3. Nível Epistemológico

Para analisar o nível epistemológico na tendência fenomenológica foi dado ênfase ao **critério de cientificidade**, que neste grupo se apresenta segundo Gamboa (1994), confiando no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno objeto de seu estudo (racionalidade técnico-instrumental). Ainda é científico nesta abordagem o que encontra respaldo na teoria que serviu de suporte para a investigação ou, o que está de acordo com os princípios filosóficos da fenomenologia-hermenêutica.

[...] A pesquisa se preocupou em investigar práticas sociais, procurando **compreender o cotidiano e as interações que ali se desenrolam, interpretando seus sentidos e significados**. Por conseguinte, investigar como se constroem e reconstroem as identidades e as relações de gênero no cotidiano dessa comunidade, a partir da **abordagem qualitativa**, implica em conhecer as características sociais e culturais que envolvem a existência das pessoas participantes da pesquisa, pois, através delas, é possível enfocar os significados dos aspectos do meio, como também, atitudes e crenças (p.120). (ficha 06)

[...] Desta maneira, **as memórias captadas nestes relatos das respondentes desta pesquisa, se apresentam como um conjunto de experiências individuais possíveis de serem utilizadas como fontes históricas**. Obviamente que o relato oral não pode ser considerado como verdade absoluta, contudo, **as vivências, os elementos estruturadores da identidade e determinantes do conteúdo simbólico, os saberes, as representações e as respectivas memórias das docentes de Prática de ensino do curso de Licenciatura em Geografia da UESB se traduzem em 12 importantes contribuições na pesquisa que atreladas às demais fontes materiais, possibilita a interpretação mais fidedigna dos acontecimentos relacionados ao objeto de investigação**. (p. 11)(ficha 10)

[...] As considerações feitas até o momento prenunciam uma **abordagem metodológica de cunho qualitativo na presente investigação**. Esta foi escolhida pelo fato de, segundo Haguette (1997), possuir uma superioridade do método por fornecer uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais, dando maior importância ao aspecto subjetivo da ação. Além disso, **“os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e razão de ser”** (1997, p. 63), dando suporte para investigar em que medida as dimensões recontextualizadoras são desenvolvidas nas aulas de Ciências nas escolas do campo do município de Porto da Folha-Se. (p.18) (ficha 01)

[...] é válido ressaltar que **a fenomenologia se interessa pela história dos fenômenos e a lógica que existe na própria origem do sentido e na articulação de suas diversas manifestações**. Ela nos indica a atitude descritiva como sendo realmente a que corresponde ao significado do fenômeno experimentado. Descrever corretamente significa elencar todos e somente aqueles fatos que são necessários para se saber “que fenômeno é este”. Em outras palavras, descrever é relatar o que há, o que existe, o que acontece, o que se dá a conhecer (REZENDE, 1990).(p.77) (ficha 11)

A **concepção de ciência** tem relação com os critérios de cientificidade supramencionados principalmente o que se encontra respaldo na teoria que serviu de suporte para a investigação ou, o que está de acordo com os princípios filosóficos da fenomenologia-hermenêutica.

De acordo com Minayo (1994), a **pesquisa qualitativa** responde a questões particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, visto que trabalham com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, criando um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, geralmente utilizadas em pesquisas quantitativas. (p.24) (ficha 09)

[...] a fenomenologia se sustenta especialmente nas ciências humanas e sociais e não busca substituir as ciências do homem, mas ajustar sua problemática, escolhendo assim seus resultados e reorientando sua pesquisa. (p.81) (ficha 11)

[...] **O trabalho apoiado na pesquisa qualitativa**, segundo Gil (2007), busca a totalidade e a simplicidade dos procedimentos. Para esse autor, é importante fazer uso de vários instrumentos de pesquisa e atingir um melhor aprofundamento teórico do objeto estudado. (p.22) (ficha 12)

[...] **A fenomenologia como abordagem de pesquisa** volta-se à compreensão de aspectos subjetivos de práticas sociais mediante a aproximação intensa em torno do universo de significação de sujeitos envolvidos numa problemática de pesquisa. Essa aproximação é necessária

para entender como e que tipos de sentidos são construídos por diferentes sujeitos a partir das relações que estabelecem cotidianamente com o mundo cultural, com os acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária. Nesse sentido, o mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os sentidos e significados atribuídos a tais experiências são, portanto, elementos importantes na pesquisa de base fenomenológica. Assim sendo, é o sentido a unidade central de análise da pesquisa mediante a qual as experiências se constituem como fenômeno relevante, significante e pertinente. (p.73) (ficha 14)

Quanto ao Para isso lança mão dos procedimentos hermenêuticos. Estes vão levar o pesquisador a pressuposto gnosiológico que se apresenta na relação que se estabelece entre **o sujeito e o objeto** do conhecimento, nas pesquisas fenomenológica-hermenêuticas, manifesta a ênfase do sujeito na relação cognitiva. É ele o centro do processo e não o objeto. O sujeito (pesquisador) parte do objeto (símbolo, o discurso, os textos a teoria) naquilo que este manifesta enquanto representação fenomênica. O pesquisador procura então descobrir a essência através da reflexão e interpretação, adotar uma referência para a tarefa de interpretação que pode ser o contexto e/ou a teoria acumulada.(GAMBOA, 2012,p.51 Esse entendimento pode ser observado nas afirmações que seguem:

[...] Para Chizzotti (2001) na abordagem qualitativa a relação entre o sujeito e o mundo real ocorre de forma dinâmica, ocasionando, desta maneira, uma interdependência entre eles, e gerando um vínculo entre objetividade e subjetividade. **O sujeito pesquisador não se isola do processo, antes participa de maneira ativa interpretando e significando ao fenômeno.** (p.11) (ficha 10)

[...] **Não foi uma tarefa fácil desvelar as concepções dos docentes**, tendo em vista as diferentes formas como os sujeitos constroem suas visões de mundo e a complexidade dos elementos envolvidos nesta construção. (p.168) (ficha 06)

[...] A partir do quadro teórico construído sobre o *software* de animação como instrumento pedagógico, cada professor participou de uma entrevista semiestruturada que, segundo Michel, é um ótimo instrumento de investigação, pois permite, a partir de uma conversação face a face, o alcance das informações necessárias para pesquisa (MICHEL, 2005 p. 42), **permitindo ao entrevistador a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada e explore mais amplamente questões abordadas.** (p.25) (ficha 03)

[...] Partindo dessa premissa **busquei compreender as concepções e experiências vivenciadas, através da fala dos sujeitos, marcadas por valores e atitudes** vinculadas às concepções teóricas de cada um,

referendando assim a necessidade do uso do método qualitativo. (p.64) (ficha 08)

[...] Não foi uma tarefa fácil **desvelar as concepções dos docentes**, tendo em vista as diferentes formas como os sujeitos constroem suas visões de mundo e a complexidade dos elementos envolvidos nesta construção. (p.168) (ficha 09)

[...] Pela **fenomenologia**, “**o real deve ser descrito e não construído ou constituído**. Isso quer dizer que não posso assimilar a percepção às sínteses que pertencem à ordem do juízo, dos atos ou da predicação” (MERLEAU PONTY, 1971, p. 08). Com isso, por muitas vezes, o pesquisador influencia a análise do objeto com a sua consciência, com o seu já conhecido. É por isso, que por diversas vezes os autores do turismo percebem o fenômeno influenciado por seus pré-conhecimentos. (p.81) (Ficha 11)

[...] utilizando-se também de uma filmadora como apoio para registrar apenas suas expressões verbais (falas). Todavia, procurou-se preservar o anonimato dos respondentes, o que foi estabelecido no acordo assinado através do termo de consentimento entre pesquisador e entrevistados. (p.33) (ficha 13)

Em relação ao aspecto ontológico, a concepção de **homem** nas pesquisas fenomenológico-hermenêutica apresenta o homem principalmente como sujeito em interação, ou como ser que estabelece relações com o meio-ambiente, com o contexto sócio-econômico-cultural, com outros homens ou consigo mesmo.

[...] um **cidadão contemporâneo, atuante e solidário**, com instrumentos para compreender, intervir e participar na realidade. Principalmente para aqueles jovens que, após a conclusão do ensino médio, não venham a ter mais qualquer contato acadêmico com o conhecimento das três áreas, em instâncias profissionais ou universitárias, ainda assim terão adquirido a formação necessária para compreender e participar do mundo em que vivem (PCN+, 2004, p. 59). (p.18) (ficha 03)

[...] sujeitos **sociais críticos, participativos**, para a construção de uma sociedade em que a sustentabilidade seja entendida também como democracia, equidade, justiça autonomia e emancipação, como bem coloca Tozoni-Reis (2007).(p.166) (ficha 09)

O **homem** é visto ainda, numa perspectiva individualista que utiliza determinados conteúdos sendo capaz de transformar a realidade através da razão, da força interior, ou determinação pessoal. É apresentado também como um ser cultural e social possuidor de intencionalidade, porém sem se comprometer com as lutas e contradições sociais.

[...] Um homem que conheça o mundo, os modelos de suas relações, seus ditames políticos, a concepção cultural, para que possa acompanhar seus avanços e os modelos de relações estabelecidos. (p. 36) (ficha 04)

[...] Já na “reflexão sobre a reflexão na ação”, ou seja, refletir sobre o que foi refletido, o profissional constrói a sua própria forma de pensar, entender e agir diante dos problemas. Por meio dessa interpretação, **o profissional pode determinar futuras ações, prever problemas que poderão surgir e pensar em novas formas de solucioná-lo.** É o momento em que ele reestrutura as suas experiências a partir de uma “retrospectiva” das suas ações. (p. 37) (ficha 05)

[...] uma cultura profissional coerente valoriza paradigmas de uma formação que promove a preparação **de profissionais reflexivos, sujeitos de seu próprio desenvolvimento profissional e participantes ativos** no processo de desenvolvimento e aplicação das políticas educativas mais específicas. (p.61) (ficha 14)

[...] **Um ser social, político, cultural e científico.** (p.30) (ficha 12)

Em relação à **educação** resumidamente as concepções estão relacionadas a valores formação de mão-de-obra qualificada e a prática alicerçada na formação do professor reflexivo como podemos observar:

[...] educação como meio de desenvolvimento cultural que se constrói entre diferentes sujeitos que se produzem entre símbolos, os ritos, as narrativas, a técnica, a Ciência, os conhecimentos de tradição, ao mesmo tempo que produz e gera novos valores sociais”.(p.40) (ficha 01)

[...] a educação é um processo contínuo que envolve o desenvolvimento integral de todas as características humanas. Pode ser entendida também, como o conjunto das normas pedagógicas aplicadas ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito. Educação também é cortesia, respeito, conhecimento e atitude. (p.59) (ficha 11)

[...] A formação reflexiva ou crítico-reflexiva do professor é um dos conceitos de aprendizagem docente. A noção de reflexão, nesse caso, não remete apenas a um atributo próprio do ser humano, mas a um processo em que o professor tenta entender melhor a sua atividade, isto é, o professor aprende por meio da sua prática e das reflexões que ele faz baseadas na natureza e no significado das experiências de ensino. Dentre os conceitos que serão apresentados e discutidos sobre a prática reflexiva ao longo desta pesquisa, sustentar-nos-emos no de Liston e Zeichner (1996), em que a prática reflexiva é aquela que faz com que o professor seja capaz de resolver problemas da sala de aula, sem perder de vista o contexto em que a escola

está inserida. Além disso, torna o professor ciente dos valores e concepções que leva para a sala de aula e tem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (p.16) (ficha 05)

[...] O papel da educação é fundamental para a qualificação dos indivíduos, pois contribui para formar uma mão-de-obra especializada, capaz de obter maiores salários e melhor se adequar ao mercado de trabalho. Diante disso, o acesso à escolarização, é um dos requisitos básicos a minimização das assimetrias de gênero, uma vez que, na modernidade, a inclusão dos sujeitos no meio social, depende de vários atributos, como competência técnica, conhecimentos tecnológicos, entre outros. (p.82) (ficha 06).

3.2 Análise da Tendência Crítico-dialética

Na tendência crítico-dialética, ao contrário da fenomenologia, problema e objetivo, estão construídos a partir de uma visão investigativa que busca identificar as contradições da realidade, ao mesmo tempo comprometidos com as transformações sociais partindo do concreto ao abstrato e vice-versa. Trata, portanto de apreender o fenômeno em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos. É uma tendência que questiona de forma crítica os determinantes econômicos sociais e históricos. (GAMBOA, 1994, p.103)

Quadro 06: Definição do problema e objetivo geral na Tendência Crítico-Dialética

Ficha	Definição do problema	Objetivo Geral
15	[...] Quais as concepções e práticas dos professores em Educação Ambiental na Educação do Campo no ensino fundamental II da rede municipal de Vitória da Conquista-BA?(p.19)	[...] é investigar e compreender as concepções dos professores da Educação do Campo conquistense que atuam no ensino fundamental II, com relação à EA. (resumo)
16	[...] Como se deu o processo de construção da Proposta Curricular para Educação Física apresentada pela Secretaria Estadual de Educação (SEED4) e quais as suas contradições em relação à concepção de educação/educação física? (p. 02)	[...] O objetivo deste estudo é investigar o processo de construção da Proposta Curricular de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe, visando compreender a concepção de Educação/Educação Física expressa no referido documento, bem como identificar o eixo norteador do mesmo, a partir da criação da nova LDB 9394/96 que diz que a Educação Física é um componente curricular. (p. 02)
17	[...] como se apresentam essas contradições no ordenamento legal e na proposta concreta de formação	[...] contribuir para a <i>reconceptualização</i> dos currículos dos cursos de formação de professores de

	de professores de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, tomando como espaço concreto de materialização da divisão social do trabalho no currículo o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino, e quais as possibilidades de superação? (p19)	Educação Física, tendo a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como eixos articuladores da organização curricular e essenciais mediadores da formação docente. (resumo)
18	[...] Como os professores, que participaram dos cursos de formação continuada oferecidos pelo programa PROINFO para a utilização das TIC na educação, estão se apropriando do uso das TIC em suas práticas pedagógicas? [...] (p. 18)	[...] analisar se o processo de formação continuada de professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação - TIC – tem alterado qualitativamente a organização do trabalho pedagógico. [...] (p. 18)
19	[...] que concepção de teoria e prática fundamenta a formação dos licenciados em pedagogia da UNEB e, em que medida, esta concepção apresenta elementos para a análise e intervenção efetiva sobre a prática educativa com vias a superação da histórica dicotomia entre teoria e prática? (p.17)	[...] objetivo central desta pesquisa a análise dos fundamentos pedagógicos que orientam a concepção de teoria e prática no projeto pedagógico e proposta curricular de formação de Pedagogos da UNEB elaborados entre os anos 2007-2008, buscando as suas contradições e as possibilidades superadoras na perspectiva da pedagogia histórico - crítica. (p18)
20	[...] O que diz a legislação vigente acerca do ensino e da formação do professor de língua inglesa? Qual a ideia de formação presente? Qual o conceito de formação adotado pelo projeto pedagógico da habilitação Português-Inglês do curso em graduação em Letras da UFS? A forma como o curso está estruturado curricularmente favorece essa formação?(p.10)	[...] analisar a formação do professor de língua inglesa graduado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), confrontando o projeto pedagógico do curso de Letras, habilitação Português-Inglês, com as Diretrizes Curriculares Nacionais e demais exigências legais para a área em exame. (p.8)
21	[...] Quais são os elementos históricos que norteiam a educação profissional e tecnológica no Brasil? Qual o perfil do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFS? Quais são as concepções sobre a educação profissional e tecnológica e as	[...] analisar a proposta do Curso Superior de Tecnologia e Gestão de Turismo do IFS e sua relação com o mundo do trabalho.(p. 18)

	competências desenvolvidas no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo IFS? Quais são as concepções sobre a formação e a efetividade da proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFS? (p.18)	
22	[...] Qual é a concepção de formação de professores e como se dá a organização do trabalho pedagógico na modalidade da Educação a Distância (EaD), a partir de um sistema semipresencial em uma determinada unidade/polo5? (p.15)	[...] Analisar a concepção de formação de professores e os elementos da organização do trabalho pedagógico na modalidade em Educação a Distância, de um curso de Pedagogia da Instituição X, a partir de uma Unidade/ Polo. (p.20)
23	[...] Quais tendências ontológicas estão presentes nas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física Escolar? (p.19)	[...] Analisar as tendências ontológicas e gnosiológicas subjacentes nas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física Escolar destinada a Educação Básica. (p.21).

3.2.1. Nível Técnico

Em relação ao tipo de pesquisa, estas se apresentam de forma equilibrada transitando entre as pesquisas bibliográficas, estudo de caso, respaldadas na abordagem qualitativa.

Conforme quadro abaixo podemos perceber que nesta tendência há uma predominância da análise documental como técnica de coleta de dados e a seguir vem a entrevista semiestruturada, entrevista (não especificando o tipo) e a observação.

Quanto aos instrumentos utilizados na coleta de dados, encontram-se bem distribuídos entre fontes bibliográficas, questionários, artigos, monografias dissertações e teses.

Quadro 07: Nível técnico do Materialismo Histórico-Dialético

Nível Técnico	Crítico-dialética	Fichas
Técnica Utilizada na coleta de dados	Entrevista semiestruturada	16, 18, 22
	Análise documental	15, 17, 19, 20,23
	Entrevista	15, 21

	Entrevista estruturada	22
	Observação	22
Instrumento utilizado na coleta de dados	Fontes bibliográficas	16, 22
	Questionário	15, 22
	Artigos, monografias	23
	Dissertações, teses	23
Procedimentos utilizados na análise dos dados	Análise de conteúdo	16, 18
	Análise por categorias	15,17, 19, 20, 21, 22,23

Como se observa no quadro acima a maior parte dos autores desse grupo para analisar os dados colhidos tomam como procedimento a análise **por categorias**. Ressalta-se, portanto que no materialismo histórico-dialético o sistema categorial é estruturado segundo Kuenzer (1998) em categorias **metodológicas e categorias de conteúdo** que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir, da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai conferir sentido, cientificidade, rigor e importância.

Destarte as categorias na tendência crítico-dialética se diferenciam das categorias na fenomenologia, porque são entendidas como graus de desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais. São formas de pensamento que expressam termos mais gerais, permitindo ao homem representar adequadamente a realidade. São reflexos do mundo objetivo, generalizações de fenômenos e processos que existem fora da nossa consciência. Consideradas no seu conjunto, as categorias do materialismo dialético, expressam as leis mais gerais do desenvolvimento do mundo objetivo. Desta forma, têm todas elas conteúdo objetivo. (KOPNIN, 1978, p.105)

3.2.2. Nível Teórico

Os aspectos teóricos das pesquisas desse grupo estão relacionados nesta pesquisa às críticas, propostas e autores mais citados.

Destarte as **críticas** elaboradas nas pesquisas de tendência histórico-dialética referem-se à desqualificação na formação de professor, crítica a elaboração de currículos, pedagogias do aprender a aprender, condição salarial etc. Como podemos observar:

[...] Considera-se, ainda, como uma das marcas de desqualificação da educação no momento contemporâneo, além dos baixos salários, as péssimas condições de trabalho do professor, a própria desvalorização do magistério. A desqualificação, também se encontra nos espaços de formação de professores, que são estabelecidos pelas reformas da educação, também expressos na presente LDB. Ou seja, o que se observa é que a desqualificação da educação vem se inserindo na formação dos professores a partir da criação dos Institutos de Educação Superior – IES, em que não se exige o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa deve ser uma das principais funções no campo da formação, como forma de produção do conhecimento. A desqualificação, também, apresenta-se ainda em programas de formação superior em menor tempo, como forma de aligeirar o processo e de maneira precária, em atendimento à Lei nº 9.394/96, muito presente, ainda, no Governo Lula. Esta política de formação docente não garante uma sólida formação para os professores. (p.34).(ficha 15)

[...] De acordo com Goodson (2005) a relação entre currículo e teoria curricular é algo densamente alienado, visto que o modo pelo qual desenvolvemos a teoria curricular não apresenta explicações, hipóteses que correspondem à realidade. Uma perspectiva que não entende a teoria numa concepção dialética. O que nos faz pensar que as teorias curriculares são meros programas; são utópicas e apresentam aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. (p. 38)(ficha 16)

[...] as pedagogias do “aprender a aprender”, base da proposta de educação da UNESCO para o Brasil e outros países da América Latina, têm um caráter de desenvolvimento de políticas compensatórias de alívio a pobreza, não trazendo em si pressupostos que sirvam como base para a construção de uma pedagogia socialista, mas sim para a mundialização da educação no modelo capitalista. Segundo Melo (2004) o modelo da *Educação Para Todos* implementado pela UNESCO nos países da América Latina e do Caribe principalmente a partir dos anos de 1980, é conduzido pelo BM e pelo FMI, com vistas a uniformizar as políticas educacionais da região com base em um caráter restrito, excludente, privatista e que limita o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento científico mais avançado produzido pela humanidade. (p.104) (ficha 17).

[...] Na atualidade os modelos de cursos de formação de professores são regidos por políticas educacionais contemporâneas, através das quais o Estado centraliza em alguns pontos e descentraliza em outros, mostrando o que eles devem aprender e ensinar, bem como em que a teoria e prática estão desconexas; é necessário, portanto, mudanças. (p.59) (ficha20)

[...] o processo de formação continuada de professores não pode ser determinado a partir de “pacotes prontos” oriundos do Ministério de educação, como política de governo, mesmo porque essas políticas públicas podem vir atreladas a grandes influências dos organismos internacionais que,

através de empréstimos financeiros, impõem suas regras para os países considerados em desenvolvimento, como no caso o Brasil, sendo estas regras direcionadas aos padrões neoliberais que enxergam na educação um importante *locus* para disseminação e articulação dos seus ideais capitalistas. (p. 20) (ficha 23)

Quanto às **propostas** formuladas no grupo dessa tendência os autores em sua maioria demonstram um grau elevado de conhecimento teórico pois percebe-se que a formulação das propostas coadunam com o quadro teórico anunciado como referência entendendo que há uma relação lógica com as condições reais e concretas do universo objetivo demonstrando entendimento em relação à superação dos problemas enfrentados pela educação na sociedade capitalista. São propostas densas criteriosas e que estão relacionadas à **formação de professor voltada para a emancipação humana, a superação da dicotomia teoria e prática e das formas alienadas e alienantes estabelecidas na sociedade e consequentemente na educação** como podemos observar nos exemplos abaixo.

[...] Como possibilidades para uma sólida formação de professores, defende-se neste trabalho uma concepção de formação de caráter sócio-histórico para a construção de um projeto social de formação na perspectiva de emancipação humana, rompendo com práticas que só reforçam os interesses do capital. Para uma formação no curso de pedagogia requer uma proposta de currículo que busque criar um processo de formação de professores pautado em princípios epistemológicos na escolha das áreas e disciplinas que integrem uma formação ampla do pedagogo, a partir de uma proposta metodológica fundamentada na relação teoria e prática, que possibilite a construção de uma práxis, em todas as suas relações sócio-político e cultural. (p.111). (ficha 15)

[...] De modo mais geral apresenta-se como necessária a luta pela constituição de parâmetros teórico-metodológicos que avancem no sentido da formação de uma base comum nacional que apresente como princípios formativos mínimos uma sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria/prática, a gestão democrática e o compromisso social dos educadores. Acrescentamos ainda a possibilidade de efetivação na formação de professores da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado como articuladores do currículo e do trabalho como princípio educativo. (p.120) No que se refere à formação de professores de Educação Física, os limites colocados pelas DCNFP demonstram a necessidade de implementação de uma proposta que apresente como possibilidade única para a formação a Licenciatura Ampliada, cujo ponto de partida se constitua na prática social, a partir de uma unidade teórico metodológica, do trabalho como princípio educativo, da prática como articuladora do currículo e de um projeto político pedagógico claro, construído coletivamente que apresente como horizonte a superação do modo do capital produzir e reproduzir a vida. (p.120) (ficha 17)

[...] E no sentido de solucionar o dilema da dicotomia entre teoria e prática na Pedagogia em face ao predomínio das pedagogias burguesas, a pedagogia histórico-crítica interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, situa-se na busca pela articulação teórica - prática, determinando o trabalho pedagógico como um processo de mediação que permite a passagem do aluno de uma inserção acrítica, prática, cotidiana e empírica para uma inserção crítica, teórica, não-cotidiana e concreta, isso através do acesso ao saber elaborado científico nas suas formas mais avançadas, pois somente com posse dos instrumentos práticos e teóricos será possível a sua inserção numa luta política mais ampla. Sendo a prática pedagógica o alvo, o fundamento e a finalidade da teoria (SAVIANI, 2008a). (p.173) (ficha 19)

[...] uma nova práxis na formação de professores é preciso ser discutida e iniciada, em que a teoria e a prática estejam articuladas. “A ligação teoria/prática, no caso da formação do professor, deve ter a perspectiva do pedagógico, do educador e da ciência com que se está trabalhando, para não cair em conteudismo ou em uma 'capa' metodológica sem conteúdo”. (CALLAI, 2006, p. 256). (p.59) (ficha 20).

[...] apontamos a necessidade vital de superarmos as formas alienadas e alienantes da apropriação das objetivações genéricas visando inserir o indivíduo singular na história universal do gênero humano. Compreendemos que a Educação Física pode contribuir nesta tarefa revolucionária a partir de três vieses: 1º) O trato com o conhecimento deva partir de categorias aderentes ao real, dessa forma, acreditamos que as categorias ontológicas explicitada podem contribuir na seleção, organização e sistematização do conhecimento escolar a partir do ser do homem que trabalha e se objetiva materialmente e espiritualmente; 2º) a Lógica da concreção deve partir do método didático da prática social proposto por Saviani (2001), pois através dele podemos, pela mediação das abstrações, reproduzir, de forma aproximativa, o concreto no pensamento; 3º) ter como opção de objeto de estudo a Cultura Corporal, entendendo-a enquanto uma categoria que traz no seu ventre as categorias ontológicas explicitadas por nós e, com efeito, surge a possibilidade de balizar a práxis pedagógica para além do mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), bem como, de uma práxis utilitária e fetichizada. Pela Cultura Corporal, enquanto objeto de estudo da Educação Física poderemos planejar um tempo pedagogicamente necessário para desenvolver as funções psíquicas superiores dos indivíduos singulares e, por conseguinte, ter uma relação consciente de sua vida cotidiana e não-cotidiana na perspectiva da luta revolucionária. [...] (p. 166 - 167) (ficha 21)

[...] as políticas de formação de professores para o uso das TIC devem ser pensadas enquanto uma formação que promova a inclusão e o reconhecimento destes como sujeitos históricos, reconquistando um direito humano negado ao longo da história. O processo de formação de professores, para o uso das TIC na organização do trabalho pedagógico, deve possibilitar uma formação continuada respaldada na sistematização de saberes que venha proporcionar melhoria e a inserção das TIC na organização do trabalho pedagógico. Esta formação deve estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha, e deve ir em direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a formação, profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade. A sólida

formação que se contraponha aos processos de desqualificação e degradação da profissão presentes no aligeiramento da formação. (p.102) (ficha 23)

A maioria dos autores mais citados nas pesquisas da tendência Crítico-dialética são autores nacionais, alguns deles da área da Educação Física e Esportes, outros de área afins e alguns clássicos do materialismo histórico-dialético: **SAVIANI, D. (29 vezes); MARX, K. 20 vezes; DUARTE, N. (18 vezes); FRIGOTO, G. (11 vezes); MARX, K. ; ENGELS, F. (10 vezes); TAFFAREL, C. N. Z. (08 vezes); FREITAS, L.C. (07 vezes); LACKS, S. (07 vezes); KUENZER, A. Z. (07 vezes).**

3.2.3. Nível Epistemológico

Em relação aos critérios de cientificidade os autores dessa tendência os manifestam de forma implícita ou explícita. Portanto os mais comuns estão fundamentados:

- 1- No próprio método dialético e consequentemente na Filosofia da Práxis buscando captar a dinâmica de suas contradições.

[...] a respeito do método dialético, Gil (1999, p.32) assinala que “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais, etc.” (p.21). (ficha 15)

[...] Entendemos que a Filosofia da Práxis se apresenta como uma alternativa de investigação aderente ao real, pois considera a contradição como pedra angular dos fenômenos educacionais, bem como, se distancia dos desvios teóricos tão presentes na academia. (p. 18) (ficha 21)

- a) Na análise qualitativa ou quantitativo-qualitativa dos dados, visando uma compreensão mais completa do fenômeno.

[...] Vale salientar que este estudo nos apropriou de um fato específico no intuito de analisá-lo, através de uma investigação de cunho qualitativo, buscando analisar as relações e condições que permeiam a existência e

essência do fenômeno. Assim essas categorias apresentaram-se de forma integrada, possuem conectividade. (p.19) (ficha16)

- b) Na própria teoria filosófica que serviu de suporte metodológico para estabelecer relações entre o objeto investigado e o todo.

[...] pesquisa educacional não pode limitar-se a ser mera aplicação mecânica de instrumentos, técnicas e procedimentos, portanto, buscamos um enfoque teórico - metodológico que possibilitasse a contextualização da realidade, tendo a prática como critério de verdade, Assim, o enfoque metodológico adequado é o materialismo histórico dialético. (p.23)

[...] o materialismo H-D “busca é descobrir a contradição contida nos fenômenos, seus elementos antagônicos e o movimento que leva à sua solução, à negação da negação” (ANDERY; SÉRIO, 2001, p. 411) (p.22) (ficha 19)

A **Ciência**, por sua vez, é entendida como atividade que busca, de forma sistematizada, a construção do conhecimento e que se encontra direcionada para ações ou práticas sociais que visem a superação ou transformação do que está estabelecido na realidade

[...] O pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa com base no método materialista dialético histórico implica mais do que optar por um método de pesquisa. Pois, segundo Frigotto (2001, p. 74-83), o materialismo dialético histórico, além de um método de pesquisa científica, é uma práxis, unidade entre teoria e prática no sentido de uma transformação da realidade; e também uma postura, isto é, uma concepção de mundo. (p.21)(ficha 19)

[...] Na condução da investigação foi utilizado o método dialético que, conforme Gil (1999, p. 32) “[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.”.(p.12)(ficha18)

[...] a dialética se vincula à corrente filosófica do materialismo histórico que, segundo Triviños (1995, p. 51), “é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”. (p.149) (ficha22)

[...] Segundo Frigotto (2006) a dialética materialista deve ser entendida ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação; como um tríptico

movimento de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. (ficha 16)

Quanto aos aspectos gnosiológicos investigados, que dizem respeito ao modo como se estabelece a relação **sujeito-objeto**, verifica-se que há um esforço geral por parte dos autores em demonstrar que tal relação é construída no processo de investigação, através dos elementos colhidos na realidade concreta, no movimento da Práxis, na ascensão do abstrato ao concreto e no próprio método dialético.

[...] a escolha do método baseia-se naquele que melhor permite o desvendamento da realidade aparente, isto é, para além do fenômeno no sentido da elaboração do conhecimento que busca na crítica radical a compreensão da realidade como síntese de múltiplas determinações; a apropriação da realidade concreta, nos permitindo sair de uma interpretação caótica em direção do concreto pensado, de visão sintética da realidade.(p.21) (ficha 19)

[...] a dialética, ao se opor aos fatos e sistemas parciais e isolados, “penetra o mundo dos fenômenos através da sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 106). (p.149) (ficha22)

[...] Foi imprescindível para a realização desta pesquisa explicarmos os processos que constituem o objeto estudado, colocar em evidência todos os seus aspectos e ligações a partir de uma interdependência, que possibilitem a representação na consciência da essência do mesmo, “definindo a essência como o conjunto das ligações e aspectos internos e o fenômeno como manifestação exterior da essência” (CHEPTULIN, 1982, p.276). Objetivando superar a expressão fenomênica de nosso objeto de estudo e concretizar no pensamento a essência do mesmo, utilizamos o método da ascensão do abstrato ao concreto (p.21) (ficha 17)

[...] Esta produção material da vida humana é mediada pela atividade prática do ser genérico, que ao transformar o objeto também se transforma. Ocorre, portanto, uma transformação tanto objetiva quanto subjetiva. Essa reciprocidade de transformações engendra a relação dialética entre teoria e prática, entre objetividade e subjetividade. A práxis é tradutora do movimento concernente entre teoria e prática, onde a prática cria as condições objetivas para a teoria, e a teoria sempre aderente à prática regula as formas de intervenções práticas. Logo, a teoria e prática pedagógica são reunidas na práxis pedagógica. (p.26)(ficha 21)

A análise dos pressupostos ontológicos nesta pesquisa exprime noções relacionadas à concepção de homem e educação.

Em relação ao homem os autores procuraram apresentá-lo como um homem histórico, com acúmulo cultural, consciente das contradições sociais e que luta por uma sociedade sem divisão de classe social, com destaque para o desenvolvimento omnilateral.

[...] O homem constrói-se homem histórico-concreto no conjunto das dinâmicas das relações sociais e das forças produtivas, numa determinada sociedade. Para que esta relação torne-se ativa e produtiva, é preciso que se assegure e se viabilize o acesso do homem à cultura material e espiritual acumulada historicamente, de modo a propiciar o desenvolvimento omnilateral, sendo esta a tarefa da educação e do ensino (s/d, destaques nossos). (p.60) (ficha 21)

[...] homens responsáveis pela manutenção de uma sociedade sem classes, pela construção da sociedade dos produtores livremente associados. (p.37) (ficha 21)

[...] sujeito com mais potencial de criticidade e de acúmulo cultural e de conhecimento. (p.81) (ficha 18)

[...] Marx defendia a ideia da omnilateralidade que buscava o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação – essa é a concepção de omnilateralidade de Marx – onde o homem rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e produz outros meios de domínio da natureza. Eis aí um homem bem educado com doutrinas não ociosas, com ocupações estúpidas, capaz de livrar-se da estreita esfera de um trabalho dividido. Trata-se do tipo de homem omnilateral que Marx propõe, superior ao homem existente, tanto quanto a classe operária estará alçada acima das atuais classes superiores e médias, por meio da unidade de trabalho e ensino. (Manacorda, 1996, p. 82) (p. 53) (ficha16)

Quanto à concepção de educação é vista pelos autores como instrumento de luta e de transformação social, mas que no modo de produção capitalista tem sido instrumento de poder da classe dominante.

[...] Assim, uma concepção de educação que tem como foco o materialismo histórico dialético, que prioriza uma postura crítica frente ao modo como os homens socialmente produzem suas vidas deve estar atenta às múltiplas determinações presentes na relação entre os homens e a sociedade, pois a formação humana é resultado das implicações que ocorrem nas relações de produção e nas relações sociais. (p. 31) (ficha 16)

[...] educação como instrumento de luta necessário para a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora e da possibilidade histórica da construção da formação omnilateral. (p.37)

[...] por meio do trabalho produtivo a educação deveria possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em seus aspectos filosófico, científico, literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. (p.30) (ficha 22)

Diante do exposto pode-se dizer que a educação é entendida como instrumento de poder, visto que, as teorias educacionais pós-moderna, já traz consigo a herança histórica dos sistemas de produção que se mantém hegemônico.

CONSIDERAÇÕES FUNDAMENTAIS

Diante do observado no processo de análise, percebe-se que há uma evolução das abordagens metodológicas indicando a presença de pesquisas que têm como fundamentos teórico-filosóficos a fenomenologia e o materialismo-histórico, pois como foi constatado a abordagem teórico - metodológica empírico-analítica não foi encontrada nos relatórios de pesquisa no período de 2009-2011. As pesquisas fenomenológicas e dialéticas tidas como alternativas, apesar de serem relativamente novas no contexto da produção em pesquisa educacional, vêm contribuindo para a formação de uma “massa crítica” que questiona os reducionismos metodológicos e técnicos, e para a recuperação dos contextos sociais, as condições históricas dos fenômenos educativos e os fundamentos epistemológicos da produção de conhecimentos sobre a educação.

Pelos resultados observados de forma geral nas críticas e propostas dos relatórios de pesquisas particularmente na tendência crítico-dialética que há um interesse crescente para que haja mudanças no que diz respeito à formação de professor tanto inicial quanto continuada em relação a uma metodologia fundamentada na relação teoria e prática alicerçada em uma perspectiva de uma teoria crítica elevando, destarte, o nível de conhecimento do professor no nível político cultural e social concedendo-lhe acesso ao saber cada vez mais elaborado cientificamente nas formas mais avançadas, pois somente com posse dos instrumentos práticos e teóricos será possível sua inserção numa luta política mais ampla (SAVIANI, 2008 p.173)

Diante do exposto e da necessidade de uma educação libertadora Sanchez (2012), aponta que as abordagens dialéticas se afirmam como método alternativo, não obstante seu pouco crescimento no contexto dos países da América Latina. Essa limitação ocorre devido as condições políticas de repressão e de censura, exigindo para sua superação o estudo cuidadoso dos referenciais do materialismo histórico-dialético e de sua recente evolução.

Portanto a presença de várias opções epistemológicas na produção científica em educação fragiliza a dinâmica da produção, oportunizando uma indefinição metodológica e uma menor profundidade na reflexão sobre a problemática educativa.

Seguindo a linha de raciocínio de Sanchez (2012) pode-se dizer que a falta da formação filosófica nos cursos de Formação de Professor, reduz a problemática da pesquisa científica a uma simples questão de opções técnicas relacionadas à seleção de alguns encaminhamentos, fórmulas ou receitas, apresentados nos tradicionais manuais de pesquisa.

Esses “reducionismos” poderão ser superados intensificando a formação filosófica dos educadores e principalmente sua formação epistemológica.

CONCLUSÃO

Para o conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valioso: a Ciência. O educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob o risco de se tomar impotente diante da situação com que se defronta... A partir do conhecimento adequado da realidade é possível agir sobre ela adequadamente.

Dermeval Saviani (2004, p. 59)

Começamos as considerações referentes a esta pesquisa com a citação acima de Saviani, a qual nos faz avançar na compreensão do que foi discutido no decorrer deste estudo em relação à educação e consequentemente a produção do conhecimento científico.

Acreditamos, portanto que pelo conhecimento, o homem age sobre a realidade indo além do empírico aprofundando as leis e causas num processo constante de construção. Essa é uma questão que deve encontrar no ensino voltado à formação para a pesquisa, as condições propícias ao preparo de homens aptos a exercerem atividades especializadas em todas as áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o educador necessita em sua formação se apropriar do conhecimento científico acumulado historicamente e produzido coletivamente pelos homens, pois, os conhecimentos científicos são os resultados mais elaborados da experiência humana e são imprescindíveis para a apreensão da realidade objetiva no sentido do agir adequadamente e de forma coerente. Mas infelizmente, percebemos que as categorias educação, produção do conhecimento e a formação do professor sob a égide do projeto capitalista não têm conseguido atingir o desenvolvimento do grau de maturidade científica para a ação prática na realidade.

Diante dessa premissa ressaltamos que o problema apresentado neste relatório de pesquisa foi estruturado da seguinte forma: **“Que tendências epistemológicas apontam a produção do conhecimento do NPGED/UFS, na linha de Formação de Educadores: Saberes e competência, no período de 2009 a 2011”**? Para atender a esse propósito foi elaborado o seguinte objetivo geral: **“Analisar como se apresentam epistemologicamente a Produção do Conhecimento da Pós-Graduação, da Universidade Federal, na Linha Formação de Educadores: saberes e competência no período de 2009- 2011”**.

Considerando, portanto que tratamos no desenvolvimento desse trabalho para atingir os objetivos propostos confirmamos a hipótese levantada, apresentando que a produção do conhecimento do NPGED/UFS, no período de 2009-2011, encontra-se com um quantitativo de 60% das 23 dissertações lidas e analisadas na tendência fenomenológica-hermenêutica, isto é, 14 dissertações. Sabe-se que esta tendência prioriza uma visão idealista de mundo e consequentemente o conhecimento não se encontra centrado no objeto mais sim no sujeito. A tendência Empírico-Analítica não foi identificada, nas dissertações e a tendência Crítico-Dialética corresponde a 39% das dissertações analisadas isto é, 09 dissertações.

Durante o desenvolvimento do trabalho identificamos no primeiro capítulo que as políticas governamentais de modo particular o governo de FHC, deixou um legado desastroso na Ciência seguido pelo ex-presidente Lula que não cumpriu seus compromissos de campanha em relação à educação e a Ciência e que o atual governo continuou com o programa de expansão da educação superior iniciada por Lula, demonstrando apenas o interesse no discurso da sustentabilidade da economia em detrimento da redistribuição de renda.

Dentro desse contexto surge uma universidade calcada nos parâmetros da racionalidade dos processos produtivos sendo que esses reflexos são consequentemente evidenciados na produção do conhecimento científico e na política de reforma da formação de professor entendida como estratégia do denominado ajuste estrutural inserida em uma perspectiva de adaptação dos profissionais às novas exigências do sistema capitalista confirmando desta forma a deficiência e fragmentação na formação, recaindo no processo de produção do conhecimento tornando-o, pragmático, eclético e minado por vazios teóricos.

Portanto as discussões presentes neste capítulo deixam claro que às últimas três décadas, foram marcadas pela vitória dos argumentos neoliberais, fato que reflete o triunfo do grande capital internacional e a destruição das formas contratuais e dos instrumentos de proteção dos trabalhadores frente à exploração do capital, construídos ao longo do século XX.

Em relação ao segundo capítulo constatamos que a produção do conhecimento em educação, para manter a prevalência dos interesses do capital, revela a predominância de tendências epistemológicas, sustentadas nas abordagens empírico analítica e fenomenológico-hermenêutica.

Nesse sentido, acredita-se que prevalecem no Brasil teorias reacionárias, antirrevolucionárias que mantêm a internalização da alienação humana, decorrendo, provavelmente: da separação entre a teoria e a prática política; da separação e dicotomia entre

as premissas teóricas das premissas programáticas; da utilização da práxis utilitária em detrimento da práxis revolucionária, onde não prevalece a crítica à práxis da humanidade; o deslocamento do eixo gravitacional da filosofia materialista dialética para "giros" idealistas, que subsidiam estudos da superestrutura com a consequente "academização" e a fixação de intelectuais institucionais em retirada e da ênfase em abordagens individualistas e idealistas.

Portanto, diante do exposto é importante que o pesquisador perceba a necessidade de superar a inconsciência do método reforçando a vigilância epistemológica sobre os processos científicos, procurando traspasar a ignorância metodológica e a falsa consciência sobre os processos do conhecimento. Isso significa resgatar a dimensão ética do ato de investigar e colocar o problema da ética e a Ciência e da relação "ciência-consciência" não como um assunto a posteriori mais como uma questão urgente que deve ser assumida como uma atitude consciente "dentro" do próprio processo científico.

Destarte, ressalta-se a importância dos estudos realizados pelo Epistemólogo Sílvio Sanchez Gamboa que muito tem contribuído e influenciado com seus estudos o desenvolvimento de pesquisas epistemológicas em diversas áreas, dentre elas a Educação Física, desde a década de oitenta.

Consequentemente a epistemologia aplicada à investigação científica implica em um estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados, determinando sua origem lógica e a sua validade. O discurso epistemológico encontra, portanto na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto e deve servir de ponto de encontro entre elas.

Observa-se também, que no Brasil em relação ao sistema de formação do investigador em educação, concentra-se principalmente nos cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado e doutorado-Lei 5540/68), por se considerar que apenas nesta fase é que o investigador desenvolve a aptidão necessária para o referido processo.

No terceiro capítulo, foram desenvolvidas as análises de acordo com o estabelecido na matriz paradigmática e na ficha de registro das dissertações.

Apresentamos inicialmente o quadro da Produção Acadêmica do NPGEDIUFS que até o ano de 2008, contava com uma produção de cento e sessenta e sete dissertações e que no período de 2009 a 2011, apresentou um aumento de 50,89%, cerca de oitenta e cinco relatórios de pesquisas elaborados até esse período, produzindo até 2011 um quantitativo geral de duzentas e cinquenta e duas dissertações.

De quantitativo de oitenta e cinco dissertações encontradas no NPGED/UFS até 2011, chama-se à atenção para o período estabelecido por esta pesquisa que é de 2009-2011, no qual

dentre estas oitenta e cinco dissertações, quarenta e três pertencem a Linha Formação de Educadores: saberes e competência, sendo extraído desse numerário um total de vinte e três dissertações que tratam sobre a temática formação de professor.

Portanto seguindo a lógica da análise verificamos que a tendência empírico-analítica não foi encontrada nas dissertações. Quanto à hipótese elaborada na introdução deste trabalho enfatizamos que a mesma foi confirmada com 60% das pesquisas correspondendo à tendência fenomenológica-hermenêutica, entendendo que a teoria filosófica que centra a relação cognitiva no sujeito, tornando-o centro do processo e não o objeto, não favorece as mudanças significativas na educação nem na produção do conhecimento.

Com relação à tendência fenomenológica, no nível técnico as técnicas mais utilizadas na coleta de dados são; **entrevistas, entrevistas semi-estruturadas, e o questionário**. Quanto aos procedimentos de análise mais recorrentes observamos a prática das **análises por categorias**.

No **nível teórico** encontramos críticas recorrentes a formação de professores apresentando a sobreposição do trabalho técnico em relação à teoria e propostas relacionadas à alteração do currículo e maiores investimento na formação de professor. Em relação aos **autores mais citados** há um forte destaque para as obras de Paulo Freire, Pimenta, Arroyo Louro, Charlot, Cruz, Bourdieu e Foucault.

O **critério de cientificidade** apresentado no nível epistemológico os autores dessa tendência confiaram no processo lógico da interpretação e da capacidade de reflexão do próprio pesquisador, assim como também foi considerado científico o que se encontrava respaldado na teoria que serviu de suporte para a investigação, isto é com os princípios filosóficos hermenêuticos.

Quanto à **concepção de ciência** os autores estabeleceram uma relação com os critérios de cientificidade já apresentados, isto é, enfatizaram uma concepção de ciência baseada nos princípios filosóficos da fenomenologia-hermenêutica.

Nos **pressupostos gnosiológicos** que se apresenta na relação que se estabelece entre sujeito-objeto confirmamos a ênfase do sujeito na relação cognitiva, isto é, o pesquisador é o centro do processo e não o objeto. Diante dos **pressupostos ontológicos** destaca-se a concepção de homem e educação. Os autores desse grupo apresentam um homem individualista, e em outros textos como sujeito em interação com o meio-ambiente, com outros homens e consigo mesmo. A educação encontra-se resumida a concepções de valores, formação de mão-de-obra e na formação do professor reflexivo.

Analisando as dissertações pertencentes ao grupo da tendência **Crítico-dialética**, percebemos que problemas e objetivos em sua maioria encontram-se relacionados aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, com destaque para a educação, buscando identificar as contradições da realidade e superá-las através das transformações sociais.

No **nível técnico** os tipos de pesquisa apresentam um equilíbrio entre pesquisas bibliográficas e estudo de caso, respaldadas na abordagem qualitativa.

Quanto às técnicas de coleta de dados foram selecionadas pelos autores, a revisão documental, a entrevista, entrevista semi-estruturada e a observação.

Os procedimentos adotados para analisar os dados, foram selecionados por esse grupo, a análise por categorias. Enfatiza-se, porém que o materialismo histórico-dialético apresenta em sua estrutura um sistema categorial que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir, da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai conferir sentido, cientificidade, rigor e importância.

Quanto ao **nível teórico** as **críticas** dessa tendência referem-se à desqualificação na formação de professor, crítica a elaboração de currículos, e as pedagogias do aprender a aprender e a condição salarial.

As propostas formuladas pelos autores dessa tendência estão relacionadas à formação de professor voltada para a emancipação humana, a superação da dicotomia teoria e prática e das formas alienadas e alienantes estabelecidas na educação.

Os **autores mais citados** estão relacionados com a linha da teoria de investigação crítico dialética, destacando: Dermeval Saviani, Karl Marx, Nilton Duarte, Frigoto, Marx e Engels, Taffarel, Freitas, Solange Lacks e Kuenzer. Quanto ao nível epistemológico os critérios de cientificidade destacados pelos autores dessa tendência tem relação com o método dialético, a práxis, na análise qualitativa e nos próprios princípios da teoria do materialismo histórico-dialético.

A **concepção de ciência** esta direcionada para ações ou práticas sociais que visem à superação ou transformação do que está estabelecido na realidade.

Em relação aos **pressupostos gnosiológicos** relacionados à relação sujeito-objeto, verifica-se que há um esforço geral por parte dos autores em demonstrar que tal relação é construída no processo de investigação, através de elementos colhidos na realidade concreta, no movimento da práxis, na ascensão do abstrato ao concreto e no próprio método dialético.

Destarte os **pressupostos ontológicos** voltados para a concepção de homem e de educação, vêem o homem como histórico, consciente das contradições sociais, e que luta por uma sociedade sem divisão de classe social, com destaque para o

desenvolvimentoomnilateral. Quanto à concepção de educação é vista pelos autores como instrumento de luta e de transformação social, mas que no modo de produção capitalista tem sido instrumento de poder da classe dominante.

Enfim, reconhecemos que este estudo tem avanços, mas também limites sendo que o necessárioaprofundamento requer outro momento, considerando outras possibilidades de ampliação das fontes e questões que possam suscitar estudos mais aprofundados no campo da epistemologia.

Esperamos que o esforço realizado na exposição dessa pesquisa tenha atendido a proposta investigativa e que venha a contribuir para a emancipação da educação e consequentemente de uma produção do conhecimento que atenda as necessidades da classe trabalhadora, em particular dos companheiros trabalhadores da educação.

REFERÊNCIAS

ANFOP; e Fórum Nacional em defesa da Formação do Professor. Documento apresentado em Defesa da Formação do professor. Documento apresentado na Reunião de Consulta com o setor Acadêmico no âmbito do programa Especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”. Brasília: CNE, 07/11/2000.

ALVES, J. E. D. **Análise de Conjuntura: Teoria e método**. Instituto de Economia da UFRJ. Rio de Janeiro 2011.

ANDERY, M. A. et al. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: _____. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1999. p. 395-420.

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**/ Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, J. M. **Razão e Metamorfose** in: Caderno de Filosofias. Filosofia/Ciências: Intersecções. Coimbra, A.P.F., 3/4, 17-52 1991.

ANDRÈ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. São Paulo, PUC. 2001.

BERGER, M. A.; CRUZ, M. H. S. :Trajetória e Produção Acadêmica. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2009.

BITTAR, M. **Gestão e políticas de educação**. Rio de Janeiro: DP&A 2007.

BORON, A. A. **Socialismo no século 21**: há vida após o neoliberalismo? São Paulo , 2010.

BRITO, C. H. **Ciência, Tecnologia e Sociedade**: o Desafio da Interação. Londrina: IAPAR, 2008.

CARDOSO, M. L. **Sobre as relações sociais capitalistas**. In: LIMA, Júlio César; NEVES, Lucia Wanderley (Orgs.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982

CHESNAIS, F. **A mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

BRANDÃO, Zaia. (Org.) **A Crise dos Paradigmas e a Educação** – Coleção Questões da Nossa Época, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CRUZ, M. H. S. **Novas Tecnologias e impacto sobre a mulher**. Revista Universidade e Sociedade. Brasília (DF), ano XI, nº 27, junho, p. 115 – 126, 2002.

_____. **O Núcleo de Pós-Graduação em educação da UFS: trajetória e produção acadêmica**. São Cristovão: UFS, 2009

CURY, C.R.J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo, 5ª Edição, Cortez: Autores Associados. 1992

DAGNINO, R.; THOMAS, H. **Planejamento e Políticas Públicas de Inovação: Em direção a um marco de referência Latino-Americano**. Planejamento e Políticas Públicas, nº 23, Brasília: IPEA. 2001.

DAGNINO, R. et al . **Gestão Estratégica da Inovação: metodologias para Análise e Implementação**. Taubaté: Cabral Universitária. 2002.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas , 1981.

DONATONI, A. R.; COELHO, M. C. P. **Reflexões sobre o ensino, pesquisa e formação de professores na sociedade contemporânea**. Pelotas, RS, Cadernos de Educação, julho/dezembro 2007.

DUARTE, N. **A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação**. Perspectiva, Florianópolis v. 24, n. 1, p.89-110, Jan/Jun. 2006.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Trad. Paulo Gnecco. Moscou: Comissão de Formação de “O Trabalho”, 1952.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Ana Maria. **Porque não avaliar o sistema de ciência e tecnologia?** In: FERNANDES, A. M. e SOBRAL, F. A. de F. (Orgs.) **Colapso da ciência & tecnologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FIGUEIREDO, V. **Produção social da tecnologia**. São Paulo: EPU, 1989.

FREITAS, L. C. **Projeto histórico: ciência pedagógica e “didática”**. In: **Educação e Sociedade**, n. 27, 1987.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP. 9ª Edição: Papirus, 2008.

FRIGOTTO, G. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito**. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum**. In: **A produtividade da escola improdutiva**. 4ª ed. São Paulo: Cortez. 1993

_____. **Fundamento científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje**, p. 241, In: Lima Junior Cesar França. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2006.

FROMM, Erich. **Conceito marxista de homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e Educação**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p.9-45.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da cultura**. 4ª ed. Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Os intelectuais e a Organização da cultura**. Trad. Carlos Nélson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GUIMARÃES, A **pesquisa no Brasil, partes I e II**, Ciência Hoje, v.19, ns. 109 maio e 110 junho de 1995.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. 16º Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. A condição pós-moderna, São Paulo: Loyola, 1992

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª Edição, 2002.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. – Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, A. Z. **Desafios teórico metodológico da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In Frigotto, G.(Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ, RJ: Vozes, 1998.

_____. A formação dos profissionais da educação: propostas de diretrizes curriculares nacionais. B.H. ANPED, 1998.

KUENZER, A. Z. ; MORAES, M. C. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas v. 26, n.93, p.1341-1362, Set/Dez 2005.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico prática. Magistério Formação e Trabalho Pedagógico. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

LACKS, S. Tese: Formação de Professores: A possibilidade da Prática como articuladora do conhecimento. Salvador, 2004.

LADRON DE GUEVARA, L. **Lógica de la Investigación Social y Problema de Diseño**, In; ROA SUAREL, H. La Investigación Científica en Colombia, Hoy, Bogotá: Guadalupe, 1979.

LÊNIN V.I. **O que é o marxismo?** Porto Alegre: Movimento, 1987b.

LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. – Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

LIMA, M. F. M. **No Fio da Esperança**: políticas públicas de educação e tecnologias da informação e comunicação. – Maceió: EDUFAL, 2007.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOMBARDI, J. C. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais** – 2ª ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2009.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: 29º Reunião Anual da ANPED, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006. v. 1.

MARX, K. **Crítica ao programa de Gotha**. Portugal: Centelha, 1975.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**, São Paulo Martin Claret, 2004.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MAZZOTTI, A. J. A. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa, n.113, p.39-50, jul./2001.

MEIS, L.; LETA, J. **O Perfil da Ciência Brasileira**. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1996.

MELO NETO, J. F. Extensão universitária: bases ontológicas. In:____(Org.).**Extensão universitária** – diálogos populares. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

MELLO, G. N. Formação Inicial de professor para a educação básica: uma revisão radical. (Documento principal – versão preliminar para discussão interna) 1999.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. – rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Campinas SP;Boitempo, 2002.

_____. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **A educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

MORAES, M.C.M. Recuo da Teoria. In Moraes, M. C.M (org) **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação Docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p. 151-167.

NETO, A. C.; RODRIGUEZ, J. Reformas educacionais na América Latina: Cenários, proposições e resultados. In: NETO, A. C; CASTRO, A. M; FRNÇA, M; QUEIROZ, M. A.

(Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007.

RIOS, T. A. **Ética e Competência.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SÁNCHEZ G.S. **Epistemologia da pesquisa em educação.** 1996. 154 f.(Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Campinas-SP. 1996

_____. **Fundamentos de la investigación Educativa.** Bogotá, Cooperativa del Magisterio, 1998.

_____. **Análise Epistemológica dos métodos na Pesquisa Educacional.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UnB, Brasília, 1982.

_____. A Dialética na Pesquisa em Educação elementos de contexto. In: FAZENDA, I. C. A. (Org) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo. 1994

_____. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2008.

_____. A pesquisa na construção da universidade: o compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: LOMBARDI, J.C. (Org). **Pesquisa em educação história, filosofia e temas transversais.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2009.

_____. **Pesquisa em Educação Métodos e Epistemologias** 2ª edição Chapecó: Argos, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas SP; Autores Associados, 2003.

_____. **Do senso comum à consciência filosófica.** 15ª edição. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

SÁ, K. O. de. **Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil – 1972 a 2008:** Realidade e possibilidades na Pós-Graduação e graduação em Educação Física. 2009.341 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, salvador, 2009.

SILVA, R. V. DE S. **Pesquisa em Educação Física:** determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. 172(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Campinas, SP. 1997.

SOBRAL, F. A F. **A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica – uma discussão no capitalismo dependente.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, p. 287 – 305 maio/agosto, 1986.

SOBRAL, F. A. F. & TRIGUEIRO, M. G. S. Limites e potencialidades da base técnico-científica. In: FERNANDES, A. M. e SOBRAL, F. A. de F. (Orgs) **Colapso da ciência & tecnologia no Brasil.** Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1994.

TAFFAREL, C. **As lições derivadas dos ACCs:** a universidade outra-a universidade estratégica. Salvador: FAGED/UFBA, 2002

TCHESSKISS, L. A. **O Materialismo histórico em 14 lições**. Petrópolis: Vozes, 1934.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WOOD, E. M. O que é a agenda “pós-moderna”? In: WOOD, E. M.; FOSTER, J.B. Em defesa da história: Marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VILLAVERDE, Adão. **Por uma Política de Ciência e Tecnologia para o País**. Univ. soc., Brasília – DF. Vol.09, nº 20, set - dez, 1999.

APÊNDICE - A

Quadro 01: Quadro de levantamento das dissertações do NPGED/UFS na linha Formação de Educadores: saberes e competência, destacando as que tratam da temática Formação de Professor, no período de 2009 a 2011.

Ordem	Autor (a)	Título da dissertação	Ano de defesa	Área de estudo formação de professor
01	Ana Luiza Melo de Almeida	O Pedagogo Especialista em Educação – origem e extinção na política educacional brasileira Orientador (a) Maria Lúcia Machado Aranha	2009	—
02	Lívia de Rezende Cardoso	Processos de Recontextualização no Ensino de Ciências da Escola do Campo: a visão de professores do sertão sergipano. Orientador (a): Maria Inês O Araujo	2009	X
03	Mônica Ismerim Barreto	"Como vêm, o que pensam, como agem os professores e professoras de ciências do município de Aracaju frente á homossexualidade. Orientador (a): Maria Inês O. Araujo	2009	X
04	Rodrigo Pereira	Conselhos escolares: a participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano na escola pública Orientador: Bernard Jean Jacques Charlot	2009	—
05	Denize da Silva Souza	A relação com o Saber: professor de matemática e práticas educativas no ensino médio. Orientador: Bernard Jean Jacques Charlot	2009	----
06	Silene Brandão Figueiredo	Formação de Professores à Distância: análise crítica a partir do curso de pedagogia Orientador (a): Solange Lacks	2009	X

07	Damião Oliveira Santos	"Currículo e Educação Física: processo em construção para a escola pública" Orientador (a): Solange Lacks	2009	X
08	Josefa Lusitânia de Jesus Borges	"A Reestruturação Organizacional do modelo de saúde e o processo de educação permanente no SUS" Orientador (a): Maria Helena Santana Cruz	2009	—
09	Tiago Nery Ribeiro	Animações Interativas como Instrumento Pedagógico nas Aulas Experimentais de Física: a concepção dos professores. Orientador (a) Maria Inês O. Araujo	2009	X
10	Rosana Marques de Menezes	"O Trabalho e a Formação do Agente Comunitário no Programa Saúde da Família de Aracaju" Orientador (a): Maria Helena Santana Cruz	2009	—
11	Mariana Dorea Figueiredo Pinto	"Abordagem de Gênero no Trabalho no Campo da Contabilidade no Estado de Sergipe" Orientador (a): Maria Helena Santana Cruz	2009	—
12	Mércia Maria do Guimarães	Formação Continuada de Professores de Educação Física no Estado de Sergipe Orientador (a): Solange Lacks	2009	X
13	Paulo Roberto Boa-Sorte Silva	A Prática Reflexiva na Formação Inicial do Professor de Inglês. Orientador: Bernard Jean Jacques Charlot	2010	X
14	Laceni Miranda Souza dos Santos	Cálculo de Área na Vida e na Escola: possíveis diferenças conceituais Orientador (a): Veleida Anahi da Silva	2010	—
15	José Walter Santos Filho	Jogo Eletrônico Educacional como Objeto de Aprendizagem, visando a Aprendizagem Significativa: uma experiência como a análise	2010	----

		combinatória Orientador: Henrique Nou Schneider		
16	Aline Bernardo Cajé	Relações com o Aprender: um estudo sobre a aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental Orientador: Bernard Jean Jacques Charlot	2010	—
17	Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem	As representações de Gênero na Formação de Professores Indígenas Xerente e Expressão da Violência. Orientador (a): Maria Helena Santana Cruz	2010	X
18	Luciene Oliveira da Costa Santos	O sentido da escrita para alunos de escolas brasileiras e francesas. Orientador (a): VeleidaAnahi da Silva	2010	—
19	Nielza da Silva Maia de Souza	Concepções Pedagógicas e Práticas Docentes em Escolas da Rede Municipal de Aracaju/Se Orientador (a): Veleida Anahi da silva	2010	—
20	Luiz Carlos Santos Prado	Tempos de Casas e Labirintos: o lugar da avó na trajetória feminina em Lya Luft Orientador (a): Maria Helena Santana Cruz	2010	—
21	Claudio Marcos Praxedes Dias	A Formação do Professor de Ciências Contábeis: a importância do aprendizado para a docência Orientador(a): VeleidaAnahi da Silva	2010	X
22	Anicleide Pereira da Silva	Educação Corporativa e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: o caso da universidade Petrobrás - campus Salvador/Taquipe Orientador: Henrique Nou Schneider	2010	-----
23	Gisele Millen Mendes	Fenômeno Bullying: um estudo de caso sobre a violência simbólica no	2010	

		colégio de aplicação de Sergipe Orientador: Paulo Sergio da Costa Neves		----
24	Glauber Santana de Sousa	Mapas Conceituais nos Cursos de Formação de Professores da UFS Orientador(a): Ana Maria Freitas Teixeira	2010	X
25	Melina Silva Alves	Divisão Social do Trabalho e Alienação na Formação de Professores de Educação Física da UFS: estágio supervisionado/prática de ensino como síntese dialética dos projetos em disputa Orientador (a): Ana Maria Freitas Teixeira	2010	X
26	Laudonatel do Nascimento	A Formação do Professor de Língua Inglesa e a Legislação: o caso do curso de letras habilitação português-inglês da UFS Orientador (a): Ana Maria Freitas Teixeira	2010	X
27	Marta Loula Dourado Viana	A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB Orientador (a): Solange Lacks	2011	X
28	Vinicius Silva Santos	Jogos eletrônicos, Cultura juvenil e Socialidade: a aprendizagem social virtual mediada e suas influências para a educação Orientador: Henrique Nou Schneider	2011	—
29	Viviane Almeida Rezende	A dimensão ambiental nas concepções dos professores do centro de referência de educação de jovens e adultos prof. Severino Uchôa Orientador (a) Maria Inês O. Araujo	2011	X

30	Glauber Barros Aves Costa	A Dimensão Ambiental na Educação no Campo em Vitória da Conquista-Ba Orientador(a) : Maria Inês o Araujo	2011	X
31	Josilene Souza Lima Barbosa	A tecnologia Assistiva Digital na Alfabetização de Crianças Surdas. Orientador: Henrique Nou Schneider	2011	—
32	Sandra Mara Vieira Oliveira	Formação da Identidade Docente: estágio supervisionado, memórias e representações sociais Orientador (a) Maria Helena Santana Cruz	2011	X
33	Cátia Matias dos Santos	Prática de ensino em pré-vestibulares populares: um estudo de caso do pré-vestibular seed Orientador(a): VeleidaAnahi da Silva	2011	—
34	Ana Paula Bistaffa de Monlevade	Concepções de Educação e de Práticas Docentes dos Professores Turismólogos de Cuiabá no Estado do Mato Grosso Orientador(a): VeleidaAnahi da Silva	2011	X
35	Leisitânia Nery Teixeira	Educação Ambiental na proposta de Formação Continuada de Professores no Estado de Sergipe Orientador(a): Maria InesO. Araujo	2011	X
36	Luciano Rodrigues dos Santos	Educação, Saúde Sexualidade: revelações da inserção do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas em Aracaju Orientador (a): Maria Helena Santana Cruz	2011	X
37	Flávio Dantas Albuquerque Melo	Ontologia Marxiana e Educação Física Escolar: contribuições para o debate. Orientador (a): Solange Lacks	2011	X

38	Luciene Matos de Souza	Desenvolvimento Profissional de Professor (a) na Educação Infantil: diário de aula e reflexão da ação Orientador(a): Veleida Anahi da Silva	2011	X
39	Cristiane Santos Picanço	Desafios da Educação Profissional e Tecnologia: a experiência do curso superior de tecnologia em gestão de turismo do IFS Orientador (a): Ana Maria Freitas Teixeira	2011	X
40	Flávia Augusta Santos de Melo	Educação e acessibilidade: um estudo sobre estudantes com deficiência em universidade pública do Estado de Sergipe. Orientador (a): Maria Lúcia Machado Aranha	2011	—
41	Maria Elze dos Santos Plácido	Formação Continuada de Professores: análise sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação (tic) na organização do trabalho pedagógico Orientador (a): Solange Lacks	2011	X
42	Flávia Priscila Souza Tenório	Educação Profissional em Saúde: as percepções dos agentes comunitários de saúde no município de Itabaiana-Se Orientador (a): Ana Maria Freitas Teixeira	2011	—
43	Sicleide Gonçalves Alves Queiroz	Jovens do campo baiano: o lugar da escolarização e do trabalho nas trajetórias e projetos de futuro Orientador (a): Ana Maria Freitas Teixeira	2011	—

Total de dissertações na linha formação de professor _____ 43

Total de dissertações que trata da temática formação de professor _____ 23

ANEXO 01: Quadro referente à Matriz Paradigmático de Gamboa

Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)

P □ □ R

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA.

Mundo da Necessidade □ Problema □ Indagações múltiplas □ Quadro de questões □ Pergunta

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico Fontes e técnicas de coleta, organização sistematização e tratamento de dados e informações.

Nível Metodológico Abordagem e processos da pesquisa: Formas de aproximação ao objeto (delimitação do toda sua relação com as partes, (des)consideração dos contextos.

Nível Teórico. Fenômenos Privilegiados, Núcleo Conceptual Básico, Autores e Clássicos Cultivados, Pretensões Críticas, Tipo de Mudança Proposta

Nível Epistemológico Concepção de Causalidade, de Validação da Prova Científica e de Ciência (Critérios decientificidade)

Pressupostos Gnosiológicos. Maneiras de Abstrair, Generalizar, Conceituar, Classificar e Formalizar, ou Maneiras de relacionar o sujeito e o objeto.
Critérios de Construção do Objeto Científico

Pressupostos Ontológicos: Categorias abrangentes e complexas

Concepção de Homem, de Educação e Sociedade.

CONCEPÇÕES DE REALIDADE

(Concepções de espaço, tempo e movimento)

(C O S M O V I S ã O)

Fonte: SÁNCHEZ GAMBOA, S. Epistemologia da Pesquisa em Educação. Campinas, UNICAMP, FE. Tese de Doutorado, 1987. Ed. Práxis, 1996.

ANEXO 02: Ficha de Registro de Dissertações

Nº da Ficha: _____

1. Autor (a) _____

2. Nível: Dissertação (____) Tese (____)

3. Título _____

4. Orientador (a) _____

5. Ano de defesa. _____

6. Áreas de estudo _____

7. Programa onde foi defendida _____

8. Objetivo Geral _____

9. Definição do problema _____

10. Campo empírico _____

12. Tipo de abordagem _____

13. Caracterização da pesquisa _____

14. Técnicas utilizadas na coleta de dados _____

15. Instrumentos utilizados na coleta de dados _____

16. Procedimentos utilizados na análise dos dados _____

17. Críticas desenvolvidas _____

18. Propostas apresentadas _____

19. Autores mais citados _____

20. Critério de cientificidade _____

21. Concepção de ciência _____

22. Concepção entre sujeito/objeto _____

23. Concepção de homem _____

24. Concepção de educação _____

ANEXO 03 – FICHAS DAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS

LÍVIA DE REZENDE CARDOSO

FICHA - 01	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“Processo de Recontextualização no Ensino de Ciências da Escola do Campo: a visão de professores do sertão sergipano.”
ANO	2009
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] Em que medida os processos de recontextualização são desenvolvidos nas aulas de ciências nas escolas do campo do município de Porto da Folha-Se? (p.16)
OBJETIVO GERAL	[...] Investigar em que medida os processos recontextualizadores estão presentes nas aulas de ciências nas escolas do campo do município de Porto da Folha-Se (p.17)
CAMPO EMPÍRICO	[...] Escolas do campo município de Porto da Folha nos povoados: Ilha do ouro, Lagoa Redonda, Lagoa da volta, Lagoa do Rancho, Linda França e Umbuzeiro do Matuto(p.18 e 20).
TIPO DE PESQUISA	[...] qualitativo (p.18)
TENDÊNCIA	Fenomenológica-hermenêutica
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] Para tanto, me vali de um tipo de entrevista, a semiestruturada, pois segundo Flick (2002, p.89) “é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (p.20) [...] Em alguns encontros, percebi que era necessário escrever uma memória, pois alguns professores se sentiam mais à vontade em conversar mais informalmente, revelando muitos fatos importantes. (p.21)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] sentimos a necessidade de construir um questionário , com questões dissertativas [...] de acordo com Marconi e Lakatos (2006, p.203), esse é um “instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (p.21).
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] Szymankiet al.(2002) indicam alguns procedimentos para análise de entrevistas: considerar a subjetividade envolvida no processo de coleta de dados; atentar para fala do entrevistado pois diz algo a respeito do seu meio; compreender a maneira como o fenômeno se insere no meio social; fazer registro contínuo durante a visita ao entrevistado; transcrever a entrevista, de modo que a fala e os termos sejam preservados; categorizar os dados de acordo com a compreensão do pesquisador. (p.22).
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS	[...] as poucas escolas existentes na zona rural são escolas que apenas estão no campo, apresentando, segundo Nascimento (2002) um projeto político pedagógico

OU INTERPRETAÇÕES	desvinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo do campo. Esse autor afirma ainda que são escolas relegadas ao abandono, com docentes desqualificados e com visão de mundo urbano, currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo, onde suas escolas estão inseridas. (p.34) [...] Talvez essas escolas sejam frutos, em algum grau, segundo Bernstein, da regra “educação eficaz em termos de custo” (1996, p.127), visando bons indicadores de desempenho dos professores, funcionários e alunos da escola, mesmo que isso não seja uma prática intencional do corpo pedagógico. Essa educação, segundo Charlot (2005), possui uma visão organizada pela lógica econômica como preparação ao mercado de trabalho. Assim os currículos escolares são pensados pelos órgãos oficiais em termos de adequação às demandas do mercado, ou seja, que formem “trabalhadores ‘empregáveis’, ‘flexíveis’, ‘adaptáveis’ e competitivos”. [...] O modelo tradicional de Ciência, de acordo com Lopes (1999), baseado no pensamento cartesiano de Descartes, no positivismo lógico e no empirismo de Bacon, entende que o conhecimento é obtido pela experimentação e observação sistemática dos fenômenos, sendo este considerado como verdadeiro e definitivo. [...] esses pressupostos passaram a influenciar a dinâmica educacional. Segundo Amaral (2001) como o conhecimento científico era considerado neutro, verdadeiro e acabado, justificava sua transmissão em sala de aula de modo expositivo e com características de algo pronto e acabado. Os conteúdos curriculares enfatizavam as informações e os conceitos, organizados de forma fragmentada, reunidos em grandes pacotes temáticos – as disciplinas. Ainda segundo esse autor, não se via sentido em relacionar o conhecimento científico com outras formas de conhecimento (p.67)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] Fernandes et al. (2004) apresentam algumas mudanças que a escola tradicional no campo precisa sofrer para atingir seus objetivos reais: no papel escolar, assumindo compromissos ético e moral, com a intervenção social e com a cultura; na gestão escolar, desenvolvendo uma gestão verdadeiramente pública; na sua pedagogia, incorporando as pedagogias populares, nos currículos, de modo a processá-los como conteúdos formativos; e na formação dos educadores.(p.40) [...] O ensino de ciências no campo precisa levar em consideração quais os conhecimentos científicos são mais relevantes para promover soluções da problemática encontrada neste local, bem como valorizar práticas da tradição dos camponeses. Necessita ainda, auxiliar na emancipação desses sujeitos quando passarem a compreender o ambiente que os cercam, adquirindo autonomia. Isso só é possível quando se estabelece o diálogo entre o saber de tradição e o saber científico, objetivando construir o saber escolar do campo. (p.75)
AUTORES MAIS CITADOS	ARROYO, M. G.(04 vezes); CALDART, R. S.(04vezes); CHARLOT, B.(03 vezes); CHEVALLARD, Y. (03 vezes); FORQUIN, J.-C. (02 vezes); FREIRE, P. (03 vezes); JESUS, S. M. S. A. (02 vezes); KRASILCHIK, M. (02 vezes); LOPES, A. C. (04 vezes); MARANDINO, M.(02 vezes); MARCONI, M. de A.(02 vezes); NASCIMENTO, C. G (02 vezes); REIGOTA, M. (02 vezes) SILVA, T. T. da (02 vezes);
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] As considerações feitas até o momento prenunciam uma abordagem metodológica de cunho qualitativo na presente investigação. Esta foi escolhida pelo fato de, segundo Haguette (1997), possuir uma superioridade do método por fornecer uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais, dando maior importância ao aspecto subjetivo da ação. Além disso, “os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e razão

	de ser” (1997, p. 63), dando suporte para investigar em que medida as dimensões recontextualizadoras são desenvolvidas nas aulas de Ciências nas escolas do campo do município de Porto da Folha-Se.(p.18)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] Utilizo as palavras de Chassot (2003, p.05) para entender a concepção de ciência aqui aceita: [...] como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural. Compreendemos essa linguagem (da ciência) como entendemos algo escrito numa língua que conhecemos (por exemplo, quando se entende um texto escrito em português) é podermos compreender a linguagem na qual está (sendo) escrita a natureza. (p.70)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] Em meio às surpresas que enfrentei ao chegar à escola, consegui fazer diversas anotações no meu caderno de campo-de onde retirei e adaptei, dentre muitos, o relato detalhado anteriormente-, descrevendo as aulas e o funcionamento da mesma. (p.15)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] Segundo Paulo Freire [...] Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente dos homens mesmo. (1987, p.48) [...] Esse professor atribui a importância da disciplina Ciências às questões de sobrevivência humana, separando-a da planetária _ <i>a conscientização pra preservar né, não só a natureza, mas pra você também (P1)</i> . Isto é ele entende que o homem esteja deslocado do meio ambiente, apresentando uma visão naturalista do mesmo, segundo a classificação da Reigota (1995), como sinônimo de natureza intocada.(p.85)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] educação como meio de desenvolvimento cultural que se constrói entre diferentes sujeitos que se produzem entre símbolos, os ritos, as narrativas, a técnica, a Ciência, os conhecimentos de tradição, ao mesmo tempo que produz e gera novos valores sociais .(p.40)

MONICA ISMERIM BARRETO

FICHA - 02	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“Como vêm, o que pensam, como agem os professores e professoras de ciências do município de Aracaju frente á homossexualidade.”
ANO	2009
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] Como os professores e professoras de ciências concebem a homossexualidade e de que forma atuariam frente essa questão?(p.23)
OBJETIVO GERAL	[...] Identificar como professores e professoras de ciências das escolas municipais de Aracaju /SE que participam do programa “Horas de Estudo” agiriam frente à esse tema.(p.23).
CAMPO EMPÍRICO	[...] A pesquisa foi realizada com 09 (nove) professores (as) de ciências do município de Aracaju que trabalham com 8º ano onde o conteúdo Sistema Reprodutor tradicionalmente é abordado e participam do programa “Horas de Estudo” da Secretaria Municipal de Aracaju.
TIPO DE PESQUISA	[...] qualitativa (p.23).
TENDÊNCIA	Fenomenológica - hermenêutica
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	XX
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] Considerando que a pesquisa pretende investigar opiniões e atitudes dos(as) professores e professoras, optamos pelo questionário anônimo como instrumentode coleta de dados pelo fato de trabalharmos com um tema polêmico que possivelmente poderia gerar constrangimentos aos pesquisadores no momento da exposição de valores muitas vezes fundamentados em preconceitos. (p.93)
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	Após identificação dos dados, estes foram organizados em categorias De acordo com Franco (2003 p. 51), a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (p.96).
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS E OU INTERPRETAÇÕES	” [...] Montaigne já no século XVI indicava que não considerava adequada a forma como se ensinam às crianças, uma forma mnemônica, pois, como ele mesmo diz, “Saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar (MONTAIGNE, 1996.p. 153). Decorar textos, para depois “vomitar a carne tal qual foi engolida” (p.152) é algo com que esse filósofo não concorda. Os assuntos devem ser incorporados ao pensamento do aluno e ele deve ‘digerir’ o que lhe foi ensinado, para assim produzir o seu saber [...] (p.26). [...] Em lugar de comunicar-se o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis

	aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1987, p.33) (p.26).
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] Diante do apresentado, verificamos a necessidade de investir na formação do professor. Tanto a formação inicial como a continuada devem oferecer disciplinas/cursos que possam desencadear a consciência crítica dos educadores e estimule a busca do conhecimento articulado, capaz de reduzir os preconceitos.. (p.131).
AUTORES MAIS CITADOS	ARAUJO, M. I. O (02 vezes); CANDAU, V. M. F.(02 vezes); COSTA, J. F. (02 vezes); CRUZ, M. H. S.. (02 vezes); FERRARI, A. (05 vezes); FIGUEIRÓ, M. N. D.(02 vezes); FOUCAULT, M. (06 vezes); FREIRE, P (04 vezes); LOURO, G. L. (04 vezes); MOTT, L. (06 vezes); SANTOS, A. C. dos (03 vezes);
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] a metodologia qualitativa, pois esta se aplica, segundo Minayo (2007) quando procuramos identificar crenças e atitudes (P.23)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] A pesquisa qualitativa segundo Minayo (2007, p.21), responde a questões particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (p.92) [...] Com o intuito de compreender o que os professores e professoras pensam sobre a homossexualidade, buscamos compreender as concepções destes sobre a natureza dessa orientação sexual e o posicionamento que teriam frente a esta variação do desejo.(p.105)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] Quando vemos nem sempre reparamos ou julgamos aquilo que é o objeto de nossa contemplação. Apenas vemos, de forma rápida, sem muita reflexão. Um olhar mais atento exige reflexão, precisamos pensar sobre o assunto. A partir desse primeiro olhar e da reflexão que fizemos é que agimos. Para atuarmos de forma consciente precisamos observar os fatos, avaliá-los e depois sim, agirmos. (p.98)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] Para Laqueu,(2001, p.75),[...] em um mundo público predominantemente masculino, o modelo do sexo único apresentava o que já era muito evidente, na cultura mais genérica: o homem é a medida de todas as coisas, e a mulher não existe como uma categoria distinta em termos ontológicos.(p.67)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] a educação só pode ser considerada inclusiva e de qualidade se for desenvolvida a partir da valorização da diversidade. Ela deve, consequentemente, apresentar uma postura dialógica, onde educando e educador são co-partícipes do processo. Deve também propiciar a alunos e alunas um ambiente favorável à reflexão, onde possam questionar suas crenças, valores e tabus, sem que haja preocupação com julgamentos que outros possam fazer. Uma educação assim realizada irá permitir que os indivíduos possam viver sua sexualidade de forma tranquila, respeitando a diversidade de desejos, crenças e valores que compõe nossa sociedade.(p.90)

	anseios da comunidade que se localiza ao seu redor (RAMOS, 1995, apud SCHNEIDER, 2002, p.23). (p.42)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] Fenômenos que são por natureza abstratos para a compreensão apenas, pela percepção visual e dinâmica manipuláveis são considerados por 57,5% dos professores entrevistados um elemento dificultador. Nesse contexto deve-se inserir as diversas TIC no desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Para gerir e referir o significado dessa natureza abstrata, o futuro professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais durante a sua formação. (p.82) [...] Esperamos, a partir dos objetivos aqui colocados, contribuir para a utilização das TIC como referência dos saberes a serem ensinados na Educação Básica, para além da simples ilustração. Para alcançar esse propósito defendemos a ideia da formação continuada como inerente ao exercício profissional do professor visando a levá-los a uma prática transformadora, vinculada a uma reflexão sobre a ação. (p.113)
AUTORES MAIS CITADOS	ALMEIDA, M. E B. de.(02 vezes); BONILLA, M. H. S.(02 vezes); CAMPOS, G. H B.(02 vezes); CAMPOS, G. H. B.(02 vezes); LÉVY, P.(02 vezes); MOREIRA, M. A.(05 vezes) TAVARES, R.(02 vezes); . VALENTE, J. A. (03 vezes);
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] A partir do quadro teórico construído sobre o <i>software</i> de animação como instrumento pedagógico, cada professor participou de uma entrevista semiestruturada que, segundo Michel, é um ótimo instrumento de investigação, pois permite, a partir de uma conversação face a face, o alcance das informações necessárias para pesquisa (MICHEL, 2005 p. 42), permitindo ao entrevistador a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada e explore mais amplamente questões abordadas.(p.25)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] para subsidiar metodologicamente o estudo, buscamos a abordagem do tipo “quali-quantitativa”, que segundo Triviños, tanto as dimensões quantitativas, referente ao tratamento dos dados estatísticos, como as dimensões qualitativas, responsáveis pela qualidade interpretativa das informações, são partes integrantes dos fundamentos responsáveis pela interpretação do objeto de estudo (TRIVIÑOS, 1987, p. 25). [...] a construção do conhecimento científico no ambiente escolar, deve condicionar não apenas o <i>fazer para</i>, mas o <i>fazer com</i>, em um processo construtivista que envolve a aprendizagem e seus agentes formadores: aprendiz, professor, conhecimento, pensamento crítico e criativo, ação instrumental (RODRIGUES, 2005, p. 22).(p.20)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] A partir do quadro teórico construído sobre o <i>software</i> de animação como instrumento pedagógico, cada professor participou de uma entrevista semiestruturada que, segundo Michel, é um ótimo instrumento de investigação, pois permite, a partir de uma conversação face a face, o alcance das informações necessárias para pesquisa (MICHEL, 2005 p. 42), permitindo ao entrevistador a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada e explore mais amplamente questões abordadas.(p.25)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] um cidadão contemporâneo, atuante e solidário, com instrumentos para compreender, intervir e participar na realidade. Principalmente para aqueles jovens que, após a conclusão do ensino médio, não venham a ter mais qualquer contato acadêmico com o conhecimento das três áreas, em instâncias profissionais

	ou universitárias, ainda assim terão adquirido a formação necessária para compreender e participar do mundo em que vivem (PCN+, 2004, p. 59). (p.18)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] “educar em uma sociedade da informação significa muito mais que reinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para "aprender a aprender", de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica” (PRETTO, 2000, p.38) (p.43).

FICHA - 04	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“Formação continuada de professores de Educação Física da rede estadual de Sergipe”
ANO	2009
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] Qual a política de formação continuada de professores de Educação Física da Secretaria de Educação do estado de Sergipe?(p.17)
OBJETIVO GERAL	[...] verificar em que medida as ações da Secretaria de Estado da Educação se constituem em uma política de formação para professores de Educação Física.(p.17)
CAMPO EMPÍRICO	[...] O campo de pesquisa foi o Departamento de Educação Física da Secretaria de Estado da Educação/Se (DEF). Este departamento apresenta-se como órgão responsável pela área de Educação Física do Governo do Estado e tem como uma de suas ações, a oferta de cursos de formação para os professores da rede estadual.(p.19)
TIPO DE PESQUISA	[...] Selecionamos como tipo de pesquisa para esse estudo a pesquisa exploratória por ser um tipo de pesquisa que “capta não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. (p.18)
TENDÊNCIA TEORICA ETODOLÓGICA	Fenomenológica
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] As técnicas e instrumentos de pesquisas mais utilizadas foram observação, entrevistas semi-estruturadas.(p.16)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	XX
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	A coleta e análise de dados são vitais na pesquisa qualitativa, implicando no investigador o aprofundamento de enfoques, tendo presente, porém, seu processo unitário e integral (TRIVIÑOS, 1987). Portanto, foram selecionados técnicas e instrumentos que favorecessem esse aprofundamento, tais como: a entrevista e análise documental . Ressaltamos que os dados coletados foram referentes ao período de 2003 por ser o ano de implantação do DEF a 2008 ano estabelecido para a finalização desse estudo. (p.19)
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	[...] O estudo de Borges (1998, p.18-19) aponta várias críticas, em relação à formação dos professores em cursos de licenciaturas, dentre elas o distanciamento entre a formação acadêmica e a prática pedagógica que se realiza no interior da escola: associado ao caos do ensino de 1º e 2º graus; à má qualidade da formação docente e à falta de instrumentalização e de competência técnica e política dos professores para atuar no interior das escolas. Outra, é o distanciamento do conhecimento teórico da realidade que centra-se na formação acadêmica apenas em aspectos práticos do trabalho pedagógico, sem se fazer um esforço para sua compreensão dentro da totalidade que envolve a prática pedagógica do professor

	na escola. (47)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] sugerimos a definição de uma política de formação continuada para professores de educação física tendo como diretriz o Plano Estadual de Educação e que esta política atenda a necessidade real da área, da escola e do professor.(p.87)
AUTORES MAIS CITADOS	FREIRE, P. (02 vezes);
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] O pesquisador deve selecionar os conhecimentos que lhe possibilite inicialmente estabelecer uma visão ampla do fenômeno ou fato a ser investigado, contribuindo para uma melhor sistematização e definição das etapas do seu processo investigativo.(p.18)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2003, p. 21-22).(P.18)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] A entrevista é um instrumento que ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária enriquecendo a investigação. (p.19)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] Um homem que conheça o mundo, os modelos de suas relações, seus ditames políticos, a concepção cultural, para que possa acompanhar seus avanços e os modelos de relações estabelecidos.(p. 36)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual (NÓVOA, 1992, p. 27) (p.28)

FICHA - 05	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“A Prática Reflexiva na Formação Inicial do Professor de Inglês.”
ANO	2010
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] que contribuições a prática reflexiva dá para a formação do professor de inglês? [...] (p. 19)
OBJETIVO GERAL	[...] Este trabalho tem por objetivo geral identificar como se configura a prática reflexiva de professores de inglês em formação da FJAV, em Lagarto, região centro sul de Sergipe. [...] (p. 19)
CAMPO EMPÍRICO	[...] curso de licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês da FJAV, em Lagarto, Sergipe. [...] (p. 45)
TIPO DE PESQUISA	[...] qualitativo analítico-descritivo, a partir das observações de aulas e coleta dos discursos dos alunos-professores por meio do diário reflexivo. Trata-se ainda de uma pesquisa analítico-interpretativa, pois se utiliza das entrevistas de explicitação para identificar processos reflexivos e os seus efeitos na formação inicial do professor. [...] (p.46)
TENDÊNCIA	Fenomenológica-hermenêutica
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...]; a observação de metade das aulas ministradas pelos estagiários e entrevistas de explicitação antes, durante e depois do estágio. (p. 21)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] a escrita de um diário reflexivo após cada aula (p. 21)
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] A análise, de cunho qualitativo e interpretativo, é feita a partir da categorização dos dados . (p.21)
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	[...] com uma carga horária maior dedicada à prática de ensino, como, de fato, essa formação está acontecendo? Em especial a do professor de inglês? Era necessário refletir sobre as condições dessa nova política para a formação de professores. (p. 15) [...] como formar professores que não se sintam inseguros ou despreparados para enfrentar as salas de aula e os seus mais diferentes contextos em que elas estão inseridas? Essa perspectiva de formação aqui discutida não se refere apenas à reprodução de métodos e técnicas de ensino, mas de uma formação que também leve em conta a reflexão crítica. (p. 15-16) Na profissão docente, apenas os conhecimentos técnicos não são suficientes para resolver os problemas que surgem em sala de aula. As autoras reforçam afirmando que “a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico desses profissionais [professores]” (PIMENTA & LIMA, 2002: 37). Quando se fala em prática por si só, passa-se a empregar técnicas, transforma-se o estágio no

	momento do “como fazer” e não se reflete a respeito dessa prática. Nesse sentido, sim, pode-se desvincular a teoria da prática, pois o estágio, sendo o momento do “como fazer”, reduz a prática de ensino à aprendizagem de preenchimento de diários, elaboração de planos de aula e na melhor forma de se apresentar um conteúdo, corrigir uma atividade ou criar dinâmicas e atividades lúdicas. (p. 28 – 29)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] Embora a noção de reflexão – que deu origem à prática reflexiva – tenha estabelecido suas raízes na academia há mais de 70 anos, é tímida a maneira pela qual ela ocupa espaços nos cursos de formação. Vista apenas como uma possibilidade ou concepção na formação do professor. Acredito que ela deva constituir um dos princípios fundamentais para que todos os profissionais da educação aprendam a sua profissão, cresçam profissionalmente e transformem o contexto onde atuam. Reforço que são todos os profissionais da educação – retomando a ideia da professora Isabel Alarcão (2003) – porque não há prática reflexiva em uma escola onde só o professor seja reflexivo. Todas as pessoas envolvidas nesse processo também precisam ser reflexivas. Concordo também com Barillari (2008), ao afirmar que a formação de todos os profissionais da educação é essencial para “acompanhar as mudanças propostas para a formação de professores. Por que será que se fala tanto na formação de professores e não se menciona a „formação de supervisores” ou „formação de diretores””? (p.102). Esses profissionais também não são parte do processo educacional? (88-89)
AUTORES MAIS CITADOS	ALMEIDA FILHO, J. C. P. (02 vezes); BARCELOS, A. M. F. (02 vezes); CHARLOT, B.(03 vezes); SCHÖN, D. (03 vezes);
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] A concepção de Schön está centrada em três ideias: “conhecimento na ação”; “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”. O “conhecimento na ação” diz respeito aos saberes que dão curso à prática profissional. [...] (p. 36)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] Esta dissertação começou a ser construída, especialmente, a partir da experiência como professor de Estágio Supervisionado em Inglês da Faculdade José Augusto Vieira (doravante FJAV), em Lagarto, Sergipe e, ao mesmo tempo, da passagem pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe (doravante UFS) como professor substituto. Entretanto, as minhas inquietações acerca da formação do professor de inglês tiveram início bem antes. [...] (p. 15)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] Já na “reflexão sobre a reflexão na ação”, ou seja, refletir sobre o que foi refletido, o profissional constrói a sua própria forma de pensar, entender e agir diante dos problemas. Por meio dessa interpretação, o profissional pode determinar futuras ações, prever problemas que poderão surgir e pensar em novas formas de solucioná-lo. É o momento em que ele reestrutura as suas experiências a partir de uma “retrospectiva” das suas ações. [...] (p. 37) [...] o indivíduo formado é aquele que, “através das suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias (as suas, mas também eventualmente a dos outros) para atingir um fim determinado em uma situação dada”. (CHARLOT, 2005,p.90). (p. 21) [...] o professor se torne um profissional crítico e reflexivo da sua própria prática. (p.31)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] A formação reflexiva ou crítico-reflexiva do professor é um dos conceitos de aprendizagem docente. A noção de reflexão, nesse caso, não remete apenas a um atributo próprio do ser humano, mas a um processo em que o professor tenta entender melhor a sua atividade, isto é, o professor aprende por meio da sua prática e das reflexões que ele faz baseadas na natureza e no significado das

	experiências de ensino. Dentre os conceitos que serão apresentados e discutidos sobre a prática reflexiva ao longo desta pesquisa, sustentar-nos-emos no de Liston e Zeichner (1996), em que a prática reflexiva é aquela que faz com que o professor seja capaz de resolver problemas da sala de aula, sem perder de vista o contexto em que a escola está inserida. Além disso, torna o professor ciente dos valores e concepções que leva para a sala de aula e tem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional.(p.16)
--	--

FICHA - 06	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“As representações de Gênero na Formação de Professores Indígenas Xerente e Expressão da Violência.”
ANO	2010
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] Nessa linha de reflexão, a pesquisa lança os seguintes questionamentos: Há desigualdades de gênero e expressão de violência simbólica no contexto das professoras indígenas Xerente do Tocantins? Como são representadas e como interferem nas relações/interações sociais e culturais desta comunidade? De que maneira os processos de formação nos quais estão inseridos homens e mulheres têm contribuído para a professora indígena Xerente refletir sobre o sujeito mulher na sociedade? Como são vivenciadas as relações de gênero?(p.20)
OBJETIVO GERAL	[...] analisar as representações sociais de gênero, as expressões de violência simbólica no cotidiano das trabalhadoras docente na comunidade indígena Xerente, para desvendar processos que sustentam as diferenças, a hierarquização e discriminação entre as integrantes desse grupo socialmente discriminado.(p.21)
CAMPO EMPÍRICO	[...] O universo da pesquisa é composto por docentes e caciques da comunidade indígena Xerente, configurando-se assim, o campo empírico da pesquisa.(p.24)
TIPO DE PESQUISA	[...] Visando maior flexibilidade na constatação das subjetividades presentes nas diversas percepções dos atores indígenas Xerente participantes da pesquisa, acerca das relações sociais, gênero, identidade, representação e violência, foi feito um estudo de caso do tipo etnográfico , que conforme Triviños “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 2006, p.133).(p.23)
TENDÊNCIA	Fenomenológica-hermenêutica
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] entrevistas semiestruturadas do tipo histórias de vida e observação participante (p.27)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	XX
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] A técnica de análise de conteúdo foi, neste trabalho, utilizada no intuito de produzir inferências acerca dos temas específicos referentes ao objeto de estudo, explicitados no roteiro de entrevista. (p.29)
CRÍTICAS DESENVOLVIDAS	[...] De acordo Saffioti (1987), o poder do macho está presente nas classes dominantes e nas subalternas, entre brancos e não brancos. Está presente nas diversas relações sociais como no trabalho público e privado, na relação familiar. Ele se manifesta principalmente através da violência, seja ela física ou simbólica.(p.44)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] Portanto, o que as mulheres reivindicam é a construção de uma nova linguagem que revele a marca específica do olhar e da experiência cultural e historicamente constituída de si mesmas. Mais do que a inclusão dessas no discurso histórico, trata-se, então, de encontrar as categorias adequadas para

	conhecer os mundos femininos, para falar das práticas das mulheres no passado e no presente e para propor novas possíveis interpretações inimagináveis na ótica masculina.(p.34) [...] Assim, numa dimensão sociológica, o empoderamento das mulheres Xerente representa um desafio às relações patriarcais, em especial dentro da família, ao poder dominante do homem e a manutenção dos seus privilégios de gênero. Significa um repensar da dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes mais acesso à escolarização, maior participação nas tomadas de decisão no espaço público, maior autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos e da sua sexualidade.(p77)
AUTORES MAIS CITADOS	BOURDIEU, P. (02vezes); CASTELLS, M. (02 vezes); CRUZ, M. H. S. (05 cinco vezes); FAGUNDES, T. P. C. (02 vezes); FLEURI, R. M.(02 vezes); FOUCAULT, M. (04 vezes); FREIRE, P. (02 vezes); HIRATA, H.(02 vezes); MACHADO, L. Z. (03 vezes); ROSALDO, M. Z. (02 vezes); SAFIOTTI, H. I.B. (06 seis vezes); SCOTT, J. (02vezes);
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] A pesquisa se preocupou em investigar práticas sociais, procurando compreender o cotidiano e as interações que ali se desenrolam, interpretando seus sentidos e significados. Por conseguinte, investigar como se constroem e reconstroem as identidades e as relações de gênero no cotidiano dessa comunidade, a partir da abordagem qualitativa, implica em conhecer as características sociais e culturais que envolvem a existência das pessoas participantes da pesquisa, pois, através delas, é possível enfocar os significados dos aspectos do meio, como também, atitudes e crenças
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] A perspectiva dialógica da subjetividade fornece importantes elementos à análise dos processos identitários e das questões do feminino entre as mulheres Xerente. O destaque que essa perspectiva confere ao contexto relacional, à construção e interpretação dos sentidos e realidades compartilhadas serve de base para compreender a construção da identidade e os processos subjetivos dessas mulheres.(p.124) [...] Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa segundo Santos Filho (2002, p. 43) “está mais preocupada com a compreensão ou a interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas”.(p.23)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] atitude de levar gênero a sério começa no trabalho de campo, quando o (a) pesquisador(a) dedica especial atenção às relações entre homens e mulheres e à etnografia das mulheres, tanto quanto dos homens, sendo que, para ela, a análise do gênero “ reordena o entendimento da construção da pessoa e da organização social.” (McCALLUM, 1999, p.158).(p.41)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] indivíduo como sujeito do processo histórico possibilitando obter diferentes versões e percepções acerca do mesmo fato”(p.23)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] O papel da educação é fundamental para a qualificação dos indivíduos, pois contribui para formar uma mão-de-obra especializada, capaz de obter maiores salários e melhor se adequar ao mercado de trabalho. Diante disso, o acesso à escolarização, é um dos requisitos básicos a minimização das assimetrias de gênero, uma vez que, na modernidade, a inclusão dos sujeitos no meio social, depende de vários atributos, como competência técnica, conhecimento tecnológicos, entre outros.(p.82)

FICHA-07	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“A Formação do Professor de Ciências Contábeis: a importância do aprendizado para a docência.”
ANO	2010
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] De que forma se dá a formação do professor em Contabilidade e qual a sua importância no exercício da docência? (p.13)
OBJETIVO GERAL	[...] compreender a formação do docente em Contabilidade e como se transmite o conhecimento deste para como os discentes. (p.13)
CAMPO EMPÍRICO	[...] Para a execução do trabalho foram escolhidas duas Instituições de Ensino Superior (IES), uma localizada em Tocantins e outra em Sergipe. (p.13)
TIPO DE PESQUISA	[...] O presente estudo é caracterizado como exploratório, pois este é utilizado “quando não se tem informação sobre determinado tema e se deseja conhecer o fenômeno” (RICHARDSON <i>et al</i> , 1999, p. 66) e descritivo (p.38)
TENDÊNCIA TEÓRICA METODOLÓGICA	Fenomenológica-hermenêutica
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] entrevistas (resumo)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] questionários (resumo)
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] O questionário foi composto por vinte questões sendo estas divididas em três categorias (p 14)
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	[...] Nesse contexto faz-se uma reflexão crítica quanto à exigência da LDB/96 sobre a indissociabilidade de ensino-pesquisa-extensão. Se por um lado os cursos de Ciências Contábeis são carentes de docentes e aí aceitam-se profissionais despreparados para tal, por outro lado não há como se atender tal exigência da LDB, sendo que, pelo despreparo e desqualificação principalmente na área de pesquisa, adquirida pela formação <i>strictu sensu</i>, não há que se dizer em triangulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. (p.13) [...] O aprender a aprender se sobrepõe ao ensino de “gaveta”, aquele que simplesmente foi guardado e repassado, sem agregar algo novo, sem refletir, questionar. (p.36)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] Pela pesquisa arrisco a pontuar alguns itens que podem contribuir para a melhoria do corpo docente do curso de Contábeis. Em primeiro destaque um aumento no número de cursos de mestrado no país. Apesar de não ser comprovado e muito debatido que realmente a o mestrado ou doutorado qualifique como docente, este demonstra ao menos o interesse do professor em se aperfeiçoar na docência, o que pode ser entendido como um bom sinal. Este deve

	ser seguido por uma política institucional das IES para motivação do corpo docente em se capacitar, pois se não houver esta busca não haverá a necessidade de ampliação dos cursos <i>strictu sensu</i> . Outra medida é a melhoria de salários que não é só restrito ao curso de Contábeis e sim a toda a esfera universitária. Há ainda que se incentivar as pesquisas na área do ensino em Contabilidade bem como nas demais áreas. (p.63)
AUTORES MAIS CITADOS	FOI UTILIZADA APENAS UMA OBRA DE CADA AUTOR. PORTANTO NÃO CONSTAM AUTORES MAIS CITADOS.
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] Após análise e tabulação percebeu-se a necessidade de aprofundamento usando uma abordagem qualitativa , pois somente os dados obtidos não conseguiram satisfazer às indagações advindas da problemática levantada.(p.42)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] A fundamentação teórica, para Caldas (apud BOAVENTURA, 2007, p. 46) é “um processo analítico/sintético de pesquisa das informações contidas nas fontes bibliográficas, visando produzir ideias novas, seja para solucionar um problema ou levantar novas fontes de pesquisa” e ainda “deve evidenciar o conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização do candidato” (NBR 14.724/2002). (p.38)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] Com isso talvez possamos dar uma luz sobre pontos que para muitos se tornam obscuros e, quem sabe, auxiliar no entendimento da realidade docente do curso (p.14) [...] A entrevista pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas “face a face”, em que uma delas formula questões e a outra responde. Seu objetivo básico é compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador. (RODRIGUES, 2005, p. 79)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] A sociedade e o mercado estão exigindo essa nova (não tão nova, pois já é tema de discussão há alguns anos) postura do futuro profissional. Fazer o aluno se tornar parte do processo de aprendizagem, levar em conta a real situação do alunado, conhecer suas aspirações, identificar os conhecimentos e carências que possui torná-lo parte da aprendizagem e evidenciar isso ao mesmo é talvez a forma mais profícua para a realização do ensino. (p.36)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] Ao adentrarmos nesse papel da formação do aluno universitário, impreterivelmente remetemo-nos novamente à aprendizagem onde deve haver a aquisição de um conjunto de conhecimentos, técnicas e métodos de forma crítica por parte do aluno. A inserção da pesquisa e da extensão tão debatida nos meios acadêmicos mostra-se a forma mais eficaz de levar o sujeito da aprendizagem (o aluno) a uma reflexão crítica. (p.36)

GLAUBER SANTANA DE SOUZA

FICHA - 08	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“Mapas Conceituais nos Cursos de Formação de Professores da UFS.”
ANO	2010
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] como os Mapas Conceituais fazem parte da formação inicial de professores da educação básica, dos cursos da UFS. (p.18)
OBJETIVO GERAL	[...] Elucidar se e como os docentes dos cursos de licenciatura da UFS utilizam os Mapas Conceituais no processo de ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. (p.19)
CAMPO EMPÍRICO	[...] A população estudada foi composta pelos docentes da Universidade Federal de Sergipe (Campus José Aloísio de Campos - São Cristóvão e Campus Prof. Alberto Carvalho - Itabaiana) que ministraram as disciplinas de formação pedagógica nos cursos de licenciatura da UFS no ano de 2009, indicados pela oferta de disciplinas do Departamento de Administração Acadêmica (DAA).(p.65)
TIPO DE PESQUISA	[...] Esta pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva. (p.65)
TENDÊNCIA	Fenomenológica
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] entrevistas (p.19)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] questionário (p.19)
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] Devido a sua própria característica de subjetividade, a análise da fala dos sujeitos foi sistematizada através do estabelecimento de categorias que permitem interpretar o conteúdo das entrevistas. Inicialmente foi feita uma “leitura flutuante”, como denomina Bardin, a leitura completa da entrevista transcrita, a fim de nos familiarizarmos com o texto todo, para em seguida extrair as unidades de significado de cada questão, ou seja, fazer a categorização para posterior interpretação, reconstituindo o contexto da entrevista. (p.74)
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	[...] As velhas estratégias de ensino baseadas apenas no uso do quadro e giz, onde o professor aparece como único detentor do saber, são insuficientes em assegurar que ocorra uma aprendizagem condizente com o novo modelo de sociedade estabelecida, de modo que as práticas educativas atreladas ao paradigma pedagógico tradicional - pautado na lógica da educação bancária - devem ser superadas. Agora, o conhecimento tem sido produzido, modificado e compartilhado muito rapidamente e para atender a esta dinamicidade o professor precisa valorizar as concepções prévias dos educandos, incentivando atitudes ativas e propondo situações de aprendizagens significativas. [...] A concepção de “educação bancária” ainda se faz presente em muitas situações no ensino brasileiro. Este termo foi citado por Paulo Freire na sua obra

	Pedagogia do Oprimido: "Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (FREIRE, 1987, p. 33), assim aos educandos cabe apenas ser um depósito para arquivar informações, que são doadas por alguém que se julga detentor do conhecimento para alguém que é julgado não saber de nada; tornando o processo educativo, alienante, não criativo e por fim negando que a educação é um processo de busca da humanização. (p.14)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] De maneira geral, esta estratégia de ensino foi indicada como favorável ao desenvolvimento da prática docente e seu uso trouxe melhorias ao processo de ensino e aprendizagem de algumas disciplinas. Tivemos assim um retrato de como os MC estão inseridos nas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura da UFS, havendo ainda a necessidade de uma maior disseminação desta estratégia, tendo em vista as inúmeras potencialidades que ela ajuda a desenvolver e que poderão ser úteis aos indivíduos, seja na escola, nas organizações ou mesmo em outros contextos não-formais. Após finalizada esta pesquisa muitas lacunas ainda existirão.(p.105)
AUTORES MAIS CITADOS	ARAÚJO, M. I. O.(02 vezes); FREIRE, P.(02 vezes); GIL, A. C. (02 vezes); MOREIRA, M. A. (03 três vezes); NOVAK, J. D. (04 vezes); NÓVOA, A. (02 vezes); TAVARES, R. (02 vezes)
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] Como afirma Bardin (1979), a pesquisa dessa natureza se caracteriza como uma análise interpretativa, sendo fundamental quando se quer ir além de uma simples leitura daquilo que foi visto, ouvido ou escrito;(p.64)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] Gaskell (2007) corrobora com esta perspectiva, ao dizer que a finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões e sim, explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o tema pesquisado.(p.64)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] não pretendi somente citar o que os professores acham sobre o uso dos MC, mas explicitar de que maneira eles tem utilizado esta ferramenta e como percebem que seu uso pode ser adequado ao processo de formação profissional. (p.64) [...] Partindo dessa premissa busquei compreender as concepções e experiências vivenciadas, através da fala dos sujeitos, marcadas por valores e atitudes vinculadas às concepções teóricas de cada um, referendando assim a necessidade do uso do método qualitativo. (p.64)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] aprimorar a formação de nossos educandos, de maneira a torná-los aptos a melhor exercer a cidadania de maneira crítica e consciente.(p.14) [...] cidadãos críticos capazes não só de reter uma nova informação, mas sim de processá-la para que seja melhor utilizada na resolução de seus problemas e das dificuldades da sua comunidade.(p.15) [...] indivíduo extremamente qualificado, que seja capaz de atuar em múltiplas situações respondendo às diversas exigências decorrentes do atual modelo de desenvolvimento social. (p.57)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] à Educação cabe a função de propiciar a transformação social, além de historicamente contribuir para a transmissão do legado cultural da humanidade (p.14)

VIVIANE ALMEIDA REZENDE

FICHA 09	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“A dimensão ambiental nas concepções dos professores do centro de referência de educação de jovens e adultos prof. Severino Uchôa.”
ANO	2011
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] <i>Quais concepções sobre a dimensão ambiental orientam as práticas dos professores do Ensino Médio do Centro de Referência de EJA Prof. Severino Uchôa?(p.5)</i>
OBJETIVO GERAL	[...] Compreender as concepções sobre dimensão ambiental que orientam as práticas dos professores nas turmas do Ensino Médio do Centro de Referência de EJA Prof. Severino Uchôa, em Aracaju-SE.(p.24)
CAMPO EMPÍRICO	[...] Para a realização da pesquisa, escolhi como campo empírico o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchôa. (p.25)
TIPO DE PESQUISA	[...] Dentro da abordagem qualitativa, optou-se pelo estudo de caso (p.24)
TENDÊNCIA	Fenomenológica-hermenêutica
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] entrevista semi-estruturada (resumo)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] questionário (resumo)
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] Para que as respostas das entrevistas pudessem ser adequadamente analisadas, tornou-se necessário organizá-las em categorias de análise. Segundo Franco (2005, p. 57), a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Sendo assim, os dados foram organizados e analisados com base nas seguintes categorias: a) Concepções da Educação de Jovens e Adultos; b) Concepções de elementos constitutivos da dimensão ambiental; c) Concepções da Educação Ambiental; e d) Concepções sobre a dimensão ambiental na Educação de Jovens e Adultos. (p.28)
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	[...] Tem-se percebido ao longo da história que as concepções políticas sobre a Educação de Jovens e Adultos não têm corroborado com as reais necessidades da socialização de bens culturais que as pessoas jovens e adultas buscam ao serem inseridas no processo escolar. Desta forma, “a escola tende a uma construção do processo pedagógico que minimiza as relações estabelecidas entre reconhecimento cultural e redistribuição socioeconômica” (RODRIGUES, 2010, p. 47). Nesse aspecto, pode-se identificar um duplo processo de exclusão ao qual jovens e adultos vêm sendo submetidos: a exclusão <i>da</i> escola e <i>na</i> escola. (p.69) [...] Ao serem inseridos ou reinseridos na educação formal, os jovens e adultos passam a vivenciar a exclusão da própria escola, onde a esses indivíduos são negados espaços educativos em que seus objetivos e estratégias sejam definidos a partir das condições de “existência, das formas de pensar e das atividades desenvolvidas pela participação decisiva de seus integrantes e não pelas pressões de adestramento e qualificação da mão de obra em virtude da concorrência capitalista” (RODRIGUES, 2010, p. 48). (p.69)

PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] Guimarães (2006) afirma que no Brasil vem se consolidando um movimento por uma Educação Ambiental de caráter crítico que contribui com o processo “desvelador e desconstrutor dos paradigmas da sociedade moderna com suas “armadilhas” e engajado no processo de transformação socioambiental, construtor de novos paradigmas constituintes e constituídos por uma nova sociedade ambientalmente sustentável e seus sujeitos” (ibid., p. 26). É nessa direção que a formação de professores em Educação Ambiental deve caminhar. (p.63) [...] é imprescindível superar as fragilidades da Educação Ambiental na escola. Isso passa pelo enfrentamento conjunto de diversos fatores, tais como a necessidade de formação crítica dos professores, a criação de espaços para a discussão da EA em diferentes fóruns da sociedade, a elaboração e a efetiva implementação de políticas públicas, a melhoria das condições de trabalho dos docentes e a realização e divulgação de pesquisas acadêmicas voltadas para a Educação Ambiental. (p.172)
AUTORES MAIS CITADOS	ARAÚJO. M. I. O. (02 vezes); ARROYO, M. G. (05 vezes) CARVALHO. I. C. M.de (04 vezes); DI P. (02 vezes); FREIRE, P. (03 vezes); FRIGOTTO, G. (02 duas vezes); GADOTTI, M. (03 vezes); GUIMARAES, M.(06 vezes); HADDAD, S. (02 vezes); LAYRARGUES, P. P. (02 vezes); LEFF, H (02 vezes); LIMA, G. F. C. (02 vezes); LOUREIRO, C. F. B.(06 vezes); MARX. K. (02 vezes); PORTO G. (02 vezes); SOARES, L. (02 vezes); TOZONI-R. (02 vezes);
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] Em seguida, procedi à análise e à interpretação dos dados obtidos. Segundo Gil (2009), a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de resposta ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente discutidos. (p.28)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, visto que trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, criando um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, geralmente utilizadas em pesquisas quantitativas.(p.24)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] Após a realização das entrevistas, foi feito o procedimento de transcrição, constituindo a primeira versão escrita do texto do entrevistado. Este processo também é um momento de análise, pois eu pude captar alguns aspectos das falas e do contexto da entrevista. Logo após, foi feita a limpeza dos vícios de linguagem, constituindo uma segunda versão que passou a ser o texto de referência da análise (SZYMANSKI <i>et al.</i>, 2002). (p.28) [...] Não foi uma tarefa fácil desvelar as concepções dos docentes, tendo em vista as diferentes formas como os sujeitos constroem suas visões de mundo e a complexidade dos elementos envolvidos nesta construção. (p168)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] sujeitos sociais críticos, participativos, para a construção de uma sociedade em que a sustentabilidade seja entendida também como democracia, equidade, justiça autonomia e emancipação, como bem coloca Tozoni-Reis (2007).(p.166)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] educar ambientalmente os sujeitos requer o envolvimento de um conjunto de atores sociais e de formas de organização que contemplem ações alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental. Araújo (2004a) entende que trazer a dimensão ambiental para o currículo é privilegiar o conhecimento ativo diante da realidade vivenciada. (p.23)

SANDRA MARA VIEIRA OLIVEIRA

FICHA - 10	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“Formação da Identidade Docente: estágio supervisionado, memórias e representações sociais .”
ANO	2011
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] Quais os saberes, as memórias e as representações sociais que os professores de Prática de Ensino do curso de Licenciatura em Geografia da UESB possuem em relação à vivência do Estágio Supervisionado na sua formação inicial e de que maneira esta experiência contribuiu na construção da sua identidade profissional como docente? (p.4)
OBJETIVO GERAL	[...] Analisar os saberes, a memória e as representações sociais que os/as professores/as de Prática de ensino do curso de Licenciatura em Geografia da UESB possuem em relação à vivência do estágio supervisionado na sua formação inicial, destacando-se a contribuição dessa experiência para a construção das suas identidades profissionais. (p4)
CAMPO EMPÍRICO	[...] O estudo de campo se desenvolveu na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, <i>campus</i> de Vitória da Conquista. O universo da pesquisa foram os docentes da área de Ensino do curso de Licenciatura em Geografia, que totaliza atualmente oito professores.(p.12)
TIPO DE PESQUISA	[...] Esta pesquisa se caracteriza metodologicamente como um estudo de caso abordagem qualitativa tendo como referência a história oral. (p.10) <i>Revisão bibliográfica</i> (p.12)
TENDÊNCIA	Fenomenológica-hermenêutica
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] utilização da técnica da história oral (p.11) [...] entrevistas semi-estruturadas e depoimentos (p.12)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	XX
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] A técnica utilizada para o tratamento dos dados foi <i>análise de conteúdo</i> , que segundo Bardin (1979) se caracteriza por um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores que permitam construir inferências sobre conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção dessas mensagens. (p.14)
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	[...] A base epistemológica norteadora dos cursos de formação de professores no século XX apoiava-se em uma concepção fundamentada na racionalidade técnica. Nesta perspectiva prevalecia uma dicotomia entre a teoria e a prática, em que as disciplinas de cunho científico possuíam uma relevância no currículo, com uma carga horária mais elevada que as disciplinas ditas pedagógicas, justificada pela necessidade de que o aluno dos cursos de formação carecia de uma base epistemológica clara que fundamentasse a sua prática pedagógica. Desta maneira, o componente curricular estágio supervisionado, que tem sua origem vinculada aos cursos de licenciatura na década de 1930, se apresentava apenas como uma rápida e breve experiência de docência pelo graduando das licenciaturas no final

	dos cursos de formação de professores.(p.3) [...] De acordo com estas autoras, o modelo francês e alemão também influenciou decisivamente na gênese da docência superior no Brasil, deixando marcas significativas. Em relação à influência francesa, observa-se a manutenção da metodologia jesuítica no ensino superior do século XIX atendendo —[...] aos objetivos napoleônicos, em que o processo de ‘condicionamento’ pretendido é preservado com uma metodologia tradicional, [...] não havendo intencionalidade para a criação de conhecimento (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.150).(p.44)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] torna-se necessário a consolidação destas diretrizes nos espaços universitários, uma vez que o conjunto destas normas possibilitará uma melhor formação de profissionais, tanto bacharéis quanto licenciados em Geografia com melhor capacitação nas suas áreas específicas de atuação. (p.81)
AUTORES MAIS CITADOS	BOURDIEU, P. (02 vezes); CAVALCANTI, L. de S. (02 vezes); CHARTIER, R. (02 vezes); CRUZ, M. H S.(02 vezes); GATTI, B. A.(02 vezes); LOURO, G. L. (02 vezes); MENDES, G. F (03 vezes); PIMENTA, S. G.(04 vezes); VIDAL, D. G. (02 vezes)
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] Desta maneira, as memórias captadas nestes relatos das respondentes desta pesquisa, se apresentam como um conjunto de experiências individuais possíveis de serem utilizadas como fontes históricas. Obviamente que o relato oral não pode ser considerado como verdade absoluta, contudo, as vivências, os elementos estruturadores da identidade e determinantes do conteúdo simbólico, os saberes, as representações e as respectivas memórias das docentes de Prática de ensino do curso de Licenciatura em Geografia da UESB se traduzem em 12 importantes contribuições na pesquisa que atreladas às demais fontes materiais, possibilita a interpretação mais fidedigna dos acontecimentos relacionados ao objeto de investigação. (p. 11)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] Segundo Minayo (1994, p. 21) —[...] a pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações [...]. Este —aprofundamento no mundo dos significados das ações e relações humanas (MINAYO, 1994, p. 22), torna-se possível pela utilização, na perspectiva de uma abordagem qualitativa, de técnicas de coleta de dados que possibilite uma maior aproximação entre sujeito e objeto, entre pesquisador e pesquisado. (p.10)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] Para Chizzotti (2001) na abordagem qualitativa a relação entre o sujeito e o mundo real ocorre de forma dinâmica, ocasionando, desta maneira, uma interdependência entre eles, e gerando um vínculo entre objetividade e subjetividade. O sujeito pesquisador não se isola do processo, antes participa de maneira ativa interpretando e significando ao fenômeno. (p.11)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] Conforme Rosa (2006, p. 24), o novo modelo de professor na perspectiva da LDB/96 e das DCNs pode ser sistematizado da seguinte maneira: Um profissional que compreenda criticamente o seu papel de educador na sociedade e os processos históricos de formação e desenvolvimento humanos. Que seja um professor capaz de promover a formação humana integral, que apreenda o contexto educacional e que tenha condições de atuar na gestão, no planejamento, execução e avaliação do processo educativo. Que tenha a pesquisa como uma das dimensões da formação e do trabalho docente, que seja flexível, que saiba criticar e inovar e saiba lidar com a diversidade cultural, social e profissional.(p.51)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] uma educação emancipatória, articulando o cotidiano pedagógico com a intervenção social na realidade posta. (p.130)

ANA PAULA BISTAFFA DE MONLEVAD

FICHA - 11	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“Concepções de Educação e de Práticas Docentes dos Professores Turismólogos de Cuiabá no Estado do Mato Grosso.”
ANO	2011
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] Quais concepções de educação e de práticas docentes narram os professores turismólogos no ensino superior da rede particular em que atuam em Cuiabá/MT? (p.16)
OBJETIVO GERAL	[...] objetivo geral deste estudo, que é investigar quais concepções de educação e de práticas docentes narram os professores turismólogos no ensino superior particular em que atuam.(p.88)
CAMPO EMPÍRICO	[...] Esta pesquisa teve como cenário 05 (cinco) instituições de ensino superior particulares de Cuiabá/MT que oferecem o curso de turismo na capital e que possuem turmas em andamento.(p.86)
TIPO DE PESQUISA	[...] qualitativa (p.83)
TENDÊNCIA	[...] abordagem fenomenológica (p.80)
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] entrevista (p.89)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] questionário (p. 89)
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] Os dados colhidos nos depoimentos foram submetidos a uma avaliação e posteriormente foram colocados em categorias de análise para facilitar o processo de interpretação, considerando a pesquisa de caráter qualitativo e sendo as questões abertas.(p.106)
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	[...] A fenomenologia não deixa de criticar o marxismo quando ele privilegia a importância em detrimento da pertinência, e quando alguns marxistas relatam que, em qualquer hipótese e situação, a prioridade sempre seria dada ao econômico como princípio unificador da estrutura semântica, do fenômeno. O materialismo traz para o marxismo condicionamentos que a fenomenologia nos permite ultrapassar (REZENDE, 1990).(p.77)
PROPOSTAS APRESENTADAS	Este desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Para Pimenta e Anastasiou (2008), ao fazer face de suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Desta forma, as mudanças das práticas docentes só se realizarão se o professor alargar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (p.73)
AUTORES MAIS CITADOS	Gil, A. C. (02 vezes); HAYDT, R. C.(02 vezes); HUSSERL, E.(02 vezes); LIBÂNEO, J. C.(02 vezes); PIMENTA, S. G.(05 vezes);

CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] é válido ressaltar que a fenomenologia se interessa pela história dos fenômenos e a lógica que existe na própria origem do sentido e na articulação de suas diversas manifestações. Ela nos indica a atitude descritiva como sendo realmente a que corresponde ao significado do fenômeno experimentado. Descrever corretamente significa elencar todos e somente aqueles fatos que são necessários para se saber “que fenômeno é este”. Em outras palavras, descrever é relatar o que há, o que existe, o que acontece, o que se dá a conhecer (REZENDE, 1990).(p.77)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] a fenomenologia se sustenta especialmente nas ciências humanas e sociais e não busca substituir as ciências do homem, mas ajustar sua problemática, escolhendo assim seus resultados e reorientando sua pesquisa. (p.81)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] Pela fenomenologia, “o real deve ser descrito e não construído ou constituído. Isso quer dizer que não posso assimilar a percepção às sínteses que pertencem à ordem do juízo, dos atos ou da predicação” (MERLEAU PONTY, 1971, p. 08). Com isso, por muitas vezes, o pesquisador influencia a análise do objeto com a sua consciência, com o seu já conhecido. É por isso, que por diversas vezes os autores do turismo percebem o fenômeno influenciado por seus pré-conhecimentos. (p.81)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] Para Rezende (1990, p. 48), “o homem não se comporta, mas existe, e quando apenas “se comporta” é porque ainda não cedeu à ordem propriamente humana da existência, e da existência simbólica”. Na verdade, um ponto importante no estudo do comportamento humano, é a compreensão da sua estrutura. É tudo isso que está presente na noção fenomenológica de corpo-sujeito. O homem não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo, sua sensibilidade e imaginação.(p.75)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] a educação é um processo contínuo que envolve o desenvolvimento integral de todas as características humanas. Pode ser entendida também, como o conjunto das normas pedagógicas aplicadas ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito. Educação também é cortesia, respeito, conhecimento e atitude. (p.59)

LEISITÂNIA NERY TEIXEIRA

FICHA - 12	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“Educação Ambiental na proposta de Formação Continuada de Professores no Estado de Sergipe.”
ANO	2011
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] Em que medida a Educação Ambiental está presente no processo de formação continuada de professores no Estado de Sergipe?(p.19)
OBJETIVO GERAL	[...] compreender como a EA está presente nas propostas de formação continuada de professores no Estado de Sergipe. (p.20)
CAMPO EMPÍRICO	[...] a pesquisa foi desenvolvida no Estado de Sergipe, junto a Secretaria Estadual de Educação (SEED), a Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (SEMED) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS) (p.21)
TIPO DE PESQUISA	[...] qualitativa (p.22)
TENDÊNCIA	Fenomenológica
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] levantamento bibliográfico [...] foi, então, elaborado um roteiro de entrevista (p.24)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	XX
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] As entrevistas foram gravadas por meio de um MP3 e posteriormente transcritas. Os dados coletados foram agrupados e sua análise foi feita por meio de categorias. Essas categorias de análise proporcionam a discussão do objeto estudado. Pautamos o nosso estudo em três categorias, tais como: concepção e visões da EA, concepções e princípios da formação continuada de professores e a EA nas propostas de formação continuada de professores. Portanto, tais categorias de análise foram analisadas a partir dos depoimentos dos coordenadores de projeto, relacionando com o que foi pertinente no momento desta pesquisa. (p.23)
CRÍTICAS DESENVOLVIDAS	[...] A visão preservacionista, segundo Araujo (2004), sensibiliza afetivamente o ser humano para uma relação de proteção e preservação dos recursos naturais, o que favorece para a redução dos problemas ecológicos. Para Dias (2003) trata-se de uma visão exclusiva, ingênua e desatualizada cientificamente, que ainda confunde ecologia com Educação Ambiental. Com isso, os professores são estimulados a desenvolver atividades reducionistas junto aos seus alunos, a bater na tecla da poluição, do desmatamento, do efeito estufa, da camada de ozônio, ou então fazer horta, plantar árvore no dia da árvore ou do ambiente, catar latinhas de alumínio e reciclar papel artesanalmente.(p.31)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] No entanto, não basta simplesmente capacitar esses professores para serem meros reprodutores de técnicas pré-estabelecidas, mas habilitá-los para que desenvolvam projetos em - 97 -EA diante das necessidades de sua escola, refletindo antes, durante e depois das ações desenvolvidas juntamente com toda a comunidade escolar e seu entorno, o que pode propiciar uma transformação social. Para tanto, é importante incentivos por meio de políticas públicas mais efetivas, para assim, implementar no Estado de Sergipe a EA na formação continuada de professores. (p.97)

AUTORES MAIS CITADOS	ARAÚJO, M.I.O. (02 vezes); CARVALHO, I. C. de M.(02 vezes); FREIRE, P.(04 vezes); GIL, A.C. (02 vezes); GUIMARÃES, M. (03 vezes); IMBERNÓN, F.(02 vezes); LEFF, E. (02 vezes); LOUREIRO, C. F. B. (04 vezes); NÓVOA, A. (02 vezes); PIMENTA, S G. (02 vezes); REIGOTA, M. (02 vezes); TOZONI-REIS. M. F. de C. (02 vezes)
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] a abordagem metodológica desta pesquisa é de cunho qualitativo, pois se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, como sentimentos, motivações e atitudes individuais, cujos dados obtidos são analisados indutivamente (GOLDENBERG, 2001). (p.21)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] O trabalho apoiado na pesquisa qualitativa, segundo Gil (2007), busca a totalidade e a simplicidade dos procedimentos. Para esse autor, é importante fazer uso de vários instrumentos de pesquisa e atingir um melhor aprofundamento teórico do objeto estudado. (p.22)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] Além disso, seus métodos enfatizam o aspecto subjetivo da ação, de um conhecimento produzido pela relação entre pesquisador, pesquisado e conhecimento, o que propicia uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais, no estudo de suas origens e da razão de ser (HAGUETTE, 1997). (p.21)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] Um ser social, político, cultural e científico. (p.30)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] entende-se a educação como um processo social que visa uma diversidade de práticas de formação de sujeitos. (p.30)

LUCIANO RODRIGUES DOS SANTOS

FICHA - 13	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“Educação, Saúde Sexualidade: revelações da inserção do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas em Aracaju.”
ANO	2011
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] questiona-se: Quais são as instituições responsáveis por políticas de controle social da sexualidade humana na sociedade brasileira? Quais são as mudanças e/ou transformações nas políticas públicas da educação, saúde, sexualidade e educação sexual no ensino fundamental da educação básica no Brasil? Quando foi implementado o SPE no Brasil, e, particularmente, no Município de Aracaju, capital do Estado de Sergipe? Os (as) coordenadores/facilitadores (as) foram formados(as) para o seu papel de educadores(as) nesse projeto? Qual a perspectiva adotada pelos(as) coordenadores/facilitadores(as) do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas na abordagem da sexualidade humana em Aracaju/SE? Existem diferenças entre as concepções de professores homens e mulheres em relação à 25 apropriação dos conteúdos programáticos do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas no Município de Aracaju/SE? Como os (as) professores(as) estão reagindo às discussões dos assuntos relacionados à sexualidade humana e o gênero, os quais são repletos de tabus, preconceitos e discriminações? (p.24)
OBJETIVO GERAL	[...] objetivo geral: Analisar as concepções/contradições encontradas na implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, na abordagem da educação, saúde, sexualidade e educação sexual difundidas nas redes públicas estadual e municipal de ensino de Aracaju/SE, destacando-se as representações sociais dos (as) coordenadores/facilitadores(as) e professores(as) envolvidos(as) no SPE, de forma a contribuir na promoção da equidade de gênero, da diversidade sexual e no enfrentamento ao sexismo e homofobia, bem como na promoção da defesa dos direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes e jovens no interior da instituição escolar.(p.25)
CAMPO EMPÍRICO	[...] O campo empírico para o acesso (às informações) e realização das entrevistas abrangeu 04 (quatro) Unidades de Ensino: 02 (duas) para a rede pública estadual e 02 (duas) para a rede pública municipal de ensino de Aracaju/SE que implementaram o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas. (p.30)
TIPO DE PESQUISA	[...] Estudo de Caso com o enfoque qualitativo. (p.27)
TENDÊNCIA	Fenomenológica-hermenêutica
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] foram privilegiadas as <i>entrevistas semi-estruturada</i> (p.33) [...] fontes bibliográficas (p.27)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] utilizando-se também de uma filmadora (p.33) [...] questionários (p.27)
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] Para a análise dos dados foi priorizado o método de análise do conteúdo . Conforme Bardin (1991), a análise do conteúdo se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e, acrescentando-se, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza.(p.35)
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS	[...] Vale ressaltar que o discurso empregado pelos médicos-higienistas e padres católicos nessa empreitada foi o de mostrar alternativas, através do discurso da dualidade <i>pecado/doença</i> e <i>castidade/saúde</i> para que conseguisse obter êxito

OU INTERPRETAÇÕES	perante a sociedade brasileira, no que diz respeito ao controle do corpo humano e sua sexualidade. Mas tal atitude, empregada pelas Religiões e as Ciências Médicas nesse caso, também pode caracterizar o poder de persuasão que elas possuem em nosso cotidiano, tornando o indivíduo inicialmente inseguro no que tange ao seu comportamento no dia-a-dia em relação à sua prática sexual e sua possível vulnerabilidade, além do que ele pode ser um disseminador de doenças na sociedade por essa prática, para, posteriormente, incutir, nesse mesmo indivíduo, um comportamento “ <i>viável e seguro</i> ” segundo as suas diretrizes “ <i>cientificamente comprovadas</i> ”. Ao mesmo tempo, notou-se que o que se dizia ser científico pelas Ciências Médicas e Religiões nem sempre era um estudo científico, principalmente quando se abordava as questões da sexualidade, e sim procuravam um novo <i>arranjo social</i> para manter a ordem vigente. (p.71) O
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] Portanto, conclui-se que a conjuntura do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), implementado nas Unidades Públicas de Ensino das redes estadual e municipal em Aracaju/SE, necessita de reformulações urgentes, principalmente quando se constata que realmente os objetivos propostos pelo projeto não estão sendo alcançados totalmente, devido à formação continuada oferecida ter uma carga horária muito reduzida; a falta de participação dos profissionais da saúde; a falta de carga horária disponível tanto para a formação continuada quanto para a implementação do SPE; o descaso da gestão escolar em colaborar na implementação do SPE; a rejeição dos(as) demais professores(as) das Unidades Públicas de Ensino que implementaram o SPE; e a falta de ações direcionadas para os(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais.(p.202)
AUTORES MAIS CITADOS	BENCOSTTA, M. L. A.(02 VEZES); BOURDIEU, P.(02 VEZES); CASTELLANI F. (02 VEZES); FOUCAULT, M. (02 VEZES); HEILBORN, M. L. (03 VEZES); LOURO, G. L.(04 VEZES) NUNES, C. A. (02 VEZES); SOUZA, R. F. de (02 VEZES); VIDAL, D.G. (02 VEZES)
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] Segundo Barthes (2000, p. 13), “para identificar as representações culturais utilizadas por determinadas pessoas, devemos nos voltar para o conhecimento e para o discurso que essas pessoas empregam para interpretar e objetivar suas vidas”. Sabe-se que “as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tais como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica” (MOSCOVICI, 1978, p. 41).(P.34)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] O enfoque histórico-crítico parte de uma análise das realidades sociais, salienta o compromisso e finalidade política da educação [além de], ser a construção mediadora entre contexto social e contexto educacional. Caminha em busca das contradições e não se apropria delas já elaboradas e prontas. O cotidiano é o ponto de partida para superação. Nesse ponto, o conflito é fundamental para estimular a crítica e expor as contradições no sistema educacional, com estratégia política que vise a mudança social através da conscientização (MERCADO, 2011).(p.27)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] utilizando-se também de uma filmadora como apoio para registrar apenas suas expressões verbais (falas). Todavia, procurou-se preservar o anonimato dos respondentes, o que foi estabelecido no acordo assinado através do termo de consentimento (Apêndice E) entre pesquisador e entrevistados.(p.33)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] verdadeiros cidadãos conscientes do seu papel sexual na sociedade brasileira. (p.202)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] educação em sexualidade é formar crianças e jovens com as competências, habilidades e valores para fazerem escolhas responsáveis sobre seus relacionamentos sexuais e sociais num mundo afetado pelo VIH. (p.15)

LUCIENE MATOS DE SOUZA

FICHA - 14	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“Desenvolvimento Profissional de Professor (a) na Educação Infantil: diário de aula e reflexão da ação.”
ANO	2011
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] o objeto desta pesquisa concentra-se na análise sobre a ação pedagógica, demarcada pelo registro reflexão de práticas cotidianas em suas políticas de sentido, mediante a escrita de diários de aula (P.20)
OBJETIVO GERAL	[...] O objetivo é pesquisar e identificar as relações estabelecidas entre o desenvolvimento profissional do professor de educação infantil e o processo de reflexividade, mediadas pela escrita diária das práticas desenvolvidas na Educação Infantil, de modo a analisar os sentidos atribuídos pelos professores a tais práticas no âmbito de seu desenvolvimento profissional e as contribuições dos diários de aula para o desenvolvimento profissional de professor(a) de educação infantil.(p.20)
CAMPO EMPÍRICO	[...] O contexto formal de realização da pesquisa foi a cidade de Jequié, interior do Estado da Bahia. (p.76)
TIPO DE PESQUISA	[...] No estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores e a reflexividade docente o principal método utilizado é o etnográfico. A etnografia tem como objetivo a tentativa de descrição densa da cultura. (p.74)
TENDÊNCIA	[...] Essa pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem fenomenológica (p.73)
TÉCNICAS UTILIZADAS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] Para que um determinado trabalho seja caracterizado como etnográfico é necessário que se faça o uso de técnicas que são associadas à etnografia, como observação participante, entrevista intensiva e a análise de documentos. (p.75)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	XX
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] análise de conteúdos [...] Portanto, análise de documentos seguiu as inspirações fenomenológicas de pesquisa. A análise de documentos consistiu em confrontar teórica e conceitualmente os discursos, as práticas e os modos de experimentar (vivenciar) a reflexividade docente mediada através de diários de aula na educação infantil, efetuadas pelos sujeitos da pesquisa a respeito do objeto central da pesquisa. (p.75)
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS	[...] Após essa reflexão sobre o perfil desse formando é necessário compreender que a docência do pedagogo perpassa a sua atuação profissional como agente

OU INTERPRETAÇÕES	responsável pela ação educativa permeada pelo processo pedagógico amplo, representado pela perspectiva metódica, abrangendo as relações sociais, etnicorraciais e produtivas, as quais vêm influenciando os conceitos, princípios e objetivos pedagógicos. Valendo-se dessa informação observamos que as diretrizes do curso de pedagogia das instituições de ensino superior expõem nessa formação uma competência ampla e plural, pois este profissional será formado para atuar em diversos campos. Entretanto surgem críticas com relação a essa formação utilitária do profissional pedagogo, pois o tempo para cursar tais disciplinas deixa os discentes apreensivos de quais funções aquele poderá exercer na sua vida profissional. (p.57) [...] Infelizmente, ainda hoje a concepção de criança como um adulto em miniatura, abordada por Áries (1981), sustenta o pensar de que esta fase deve ser uma preparação para a vida adulta e não tempo a ser desfrutado e experimentando características próprias da primeira infância, como a fantasia e imaginação. (p.57) [...] A ideia de mulher/mãe educadora nata foi reproduzida e alimentada pelas publicações oficiais, fato que favoreceu a falta de empenho dos órgãos oficiais em promover formação aos profissionais desse segmento (ARCE, 2001). Este fato é um dos motivos que explicam a falta de investimento na formação desses educadores. Assim, quanto menor a idade dos discentes mais baixo o salário e menos qualificada a formação dos profissionais. Entretanto, desde a publicação oficial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, esta realidade vem sendo modificada. (p.59)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] Neste contexto, concluímos ressaltando o desafio apresentado pelo novo paradigma da formação, que é: Descobrir e lidar com os antagonismos e paradoxos, presentes no cotidiano escolar e social, sem cair na inércia pedagógica; Criação de espaços coletivos de socialização respeitando a singularidade na construção dos conhecimentos e das práticas, exercitando o respeito à pluralidade de pensamento e ideias. E, por fim, a criação de espaços e grupos de autoformação dentro e fora das instituições de ensino priorizando e favorecendo a reflexão sobre as experiências da vida escolar dos professores, garantindo, assim, um espaço/laboratório de acolhimento das experiências formativas. Algo parecido foi experimentado durante os encontros de troca de experiências das práticas experienciadas no decorrer da Prática de Estágio. (p.95)
AUTORES MAIS CITADOS	ARROYO, M. G. (02 vezes); CHARLOT, B. (02 vezes); FARIA, A. L. G.(02 vezes); FREIRE, M (02 vezes);. FREIRE, P(04 vezes); KRAMER, S. (02 vezes); NÓVOA, A. (06 vezes); PERRENOUD, P. (02 vezes); PIMENTA, S. G.(03 vezes); SCHÖN, D A.(02 vezes); TARDIF, M. (02 vezes); VIGOTSKY, L. (02 vezes); WARSCHAUER, C. (02 vezes).
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] A etnografia tem como objetivo a tentativa de descrição densa da cultura. Nesse sentido, o etnógrafo analisa diferentes formas de interpretações da vida, de compreensão do senso comum e os diversos significados atribuídos pelos indivíduos que estão participando da experiência analisada. Tais análises precisam ser descritas de maneira clara e objetiva para que o leitor compreenda. Logo, o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição das crenças, valores, linguagens e significados apresentados por um determinado grupo social como prática social estruturada. Quando a etnografia é aplicada à educação é necessário que haja uma adaptação, pois não se utiliza a etnografia no seu sentido estrito, e sim estudos do tipo etnográfico aplicados à educação (p.74)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] A fenomenologia como abordagem de pesquisa volta-se à compreensão de aspectos subjetivos de práticas sociais mediante a aproximação intensa em torno do universo de significação de sujeitos envolvidos numa problemática de pesquisa. Essa aproximação é necessária para entender como e que tipos de sentidos são construídos por diferentes sujeitos a partir das relações que estabelecem cotidianamente com o mundo cultural, com os acontecimentos e as

	interações sociais que ocorrem em sua vida diária. Nesse sentido, o mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os sentidos e significados atribuídos a tais experiências são, portanto, elementos importantes na pesquisa de base fenomenológica. Assim sendo, é o sentido a unidade central de análise da pesquisa mediante a qual as experiências se constituem como fenômeno relevante, significativo e pertinente. (p.73)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] Nesse sentido, na etnografia há uma interação constante entre o pesquisador e o pesquisado, sendo que a coleta de dados é mediada pelo pesquisador em contato direto com os grupos pesquisados. Neste caso, ele se torna o principal instrumento de coleta de dados, pois, a depender da situação, ele pode interferir diretamente, conduzindo o processo da forma mais adequada, já que o processo e não o produto é o que importa na pesquisa etnográfica. (p.74)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] uma cultura profissional coerente valoriza paradigmas de uma formação que promove a preparação de profissionais reflexivos, sujeitos de seu próprio desenvolvimento profissional e participantes ativos no processo de desenvolvimento e aplicação das políticas educativas mais específicas. (p.61)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] Todavia Lima (2003) explicita que “a formação docente se faz pelo repensar sobre a prática, sobre a realidade, bem como pela construção permanente da identidade pessoal” (p. 14). Ou seja, requer um processo em que o professor/educador possa se perceber como sujeito de um novo pensar, isto é, um aprender a aprender sendo capaz de questionar suas crenças, valores, parâmetro de condutas, para, assim, ser capaz de construir autonomia no seu fazer pedagógico à medida que reflete na e sobre a sua ação. (p.18)

SILENE BRANDÃO DO NASCIMENTO

FICHA - 15	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“Formação de Professores à Distância: análise crítica a partir do curso de pedagogia.”
ANO	2009
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] Qual é a concepção de formação de professores e como se dá a organização do trabalho pedagógico na modalidade da Educação a Distância (EaD), a partir de um sistema semi-presencial em uma determinada unidade/polo? (15)
OBJETIVO GERAL	[...] Analisar a concepção de formação de professores e os elementos da organização do trabalho pedagógico na modalidade em Educação a Distância, de um curso de Pedagogia da Instituição X, a partir de uma Unidade/ Polo.(p.20)
CAMPO EMPÍRICO	[...] O estudo de caso foi realizado numa turma de pedagogia (26 alunos) de uma unidade /polo, da “Instituição X”, desde o ano de 2006. (p.20). Esta unidade/polo fica localizada em uma cidade do interior do estado da Bahia, que faz divisa com os estados de Alagoas, Sergipe e Pernambuco. Esclarecendo ainda, que os alunos que estudam nesse polo são pertencentes, também, desses estados (p.15) (nota de rodapé).
TIPO DE PESQUISA	[...] trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se caracteriza como pesquisa exploratória com estudo de caso (p.20)
TENDÊNCIA	Materialismo Histórico
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] fontes documentais, pesquisa de campo a partir da observação, entrevista semiestruturada.(p.20)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] questionário para alunos da turma observada (p.20) [...] Foi utilizado um gravador (p.24)
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] Para a realização da investigação devem ser levadas em conta as categorias metodológicas, que dentro do âmbito do método dialético no contexto da presente pesquisa, destacam-se as categorias totalidade, contradição e possibilidade, como suporte para o desenvolvimento do trabalho e esclarecimento dos procedimentos a serem tomados(p.21). [...] Analisando o movimento entre os contrários, tem-se, como exemplo, algumas categorias de análises: globalização/ regionalização, ampliação/ fragmentação,

	centralização/ descentralização, educação/ deseducação, qualificação/ desqualificação, humanização/ desumanização, especialização/ politécnica, unilateralidade/ omnilateralidade, conservação/ transformação, etc.(KUENZER, 1998). Da mesma forma, a contradição também é tratada por Cheptulin (p.22)
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	[...] Analisando a educação, historicamente, observa-se que a mesma foi norteadas por muito tempo pela perspectiva taylorista/fordista, na divisão do trabalho manual e intelectual, concebendo a atividade do professor como meramente instrumental, fundamentada nos métodos e técnicas de trabalho. O trabalho educacional, bem como o trabalho em outros âmbitos da sociedade, era tido como um trabalho mecânico e alienado, separado por “pensadores e executores”, ou seja, um trabalho dividido entre especialistas, aqueles que produzem e pensam o conhecimento, e os que reproduzem tais conhecimentos (professores).(p.18) [...] Considera-se, ainda, como uma das marcas de desqualificação da educação no momento contemporâneo, além dos baixos salários, as péssimas condições de trabalho do professor, a própria desvalorização do magistério. A desqualificação, também se encontra nos espaços de formação de professores, que são estabelecidos pelas reformas da educação, também expressos na presente LDB. Ou seja, o que se observa é que a desqualificação da educação vem se inserindo na formação dos professores a partir da criação dos Institutos de Educação Superior – IES, em que não se exige o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa deve ser uma das principais funções no campo da formação, como forma de produção do conhecimento. A desqualificação, também, apresenta-se ainda em programas de formação superior em menor tempo, como forma de aligeirar o processo e de maneira precária, em atendimento à Lei nº 9.394/96, muito presente, ainda, no Governo Lula. Esta política de formação docente não garante uma sólida formação para os professores. (p.34).
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] a formação inicial deve se pautar em uma formação numa perspectiva sócio-histórica, a partir de uma sólida formação teórica e epistemológica permitindo subsídios necessários para a formação profissional. Para Freitas (2007), a formação sócio-histórica dos educadores situa-se a formação no campo das lutas históricas, no sentido de que a base comum nacional unifica a luta contra a degradação da profissão do educador, de forma que os professores possam participar ativamente nos processos de definição da sua formação. (109) [...] Como possibilidades para uma sólida formação de professores, defende-se neste trabalho uma concepção de formação de caráter sócio-histórico para a construção de um projeto social de formação na perspectiva de emancipação humana, rompendo com práticas que só reforçam os interesses do capital. Para uma formação no curso de pedagogia requer uma proposta de currículo que busque criar um processo de formação de professores pautado em princípios epistemológicos na escolha das áreas e disciplinas que integrem uma formação ampla do pedagogo, a partir de uma proposta metodológica fundamentada na relação teoria e prática, que possibilite a construção de uma práxis, em todas as suas relações sócio-político e cultural. (p.111).
AUTORES MAIS CITADOS	BRASIL. PNE/MEC/CNE (12 vezes); FREITAS, H. C. L. de Et (05 vezes); KUENZER, A. L. (02 VEZES); LACKS, S. (02 vezes); PRETI, O. (Org.) (03 vezes); SAVIANI D. (03 vezes)
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] a respeito do método dialético, Gil (1999, p.32) assinala que “a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais, etc. [...]”(p.21).

CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Ressalta na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério da verdade . (TRIVIÑOS, 1987) .(p.21)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] A pesquisa tratará de uma amostra não-probabilística intencional [...] A escolha da unidade/polo para a pesquisa se deu, principalmente, por a pesquisadora já ter vivenciado experiência em tal ambiente, e ainda por esta Unidade/Polo se localizar em uma cidade que atende diversas realidades de alunos que moram em outros estados/cidades diferentes, tendo em vista que, o processo de formação é influenciado pelas subjetividades e identidades de cada aluno. (p.22)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] Para Marx, a formação do homem omnilateral seria aquela que compreende o ser humano em todas as suas dimensões, bem como o seu desenvolvimento no domínio da ciência, da arte e da técnica. Nesse sentido, uma formação omnilateral visa superar o trabalho alienado do homem. Como diz Manacorda (1996, p. 78), essa concepção de formação busca “desenvolver o homem total, completo e multilateral, em todos os seus sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação”.(p.19)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] Uma educação só se torna realmente “transformadora e revolucionária”, quando sua concepção está pautada em um projeto histórico socialista. Para Marx (1988), é na relação dialética na práxis revolucionária através da consciência que se chega à emancipação humana. (p.43)

DAMIÃO OLIVEIRA SANTOS

FICHA - 16	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“Currículo e Educação Física: Processo em Construção Para a Escola Pública.”
ANO	2009
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] Como se deu o processo de construção da Proposta Curricular para Educação Física apresentada pela Secretaria Estadual de Educação (SEED4) e quais as suas contradições em relação à concepção de educação/educação física? (p. 02)
OBJETIVO GERAL	[...] O objetivo deste estudo é investigar o processo de construção da Proposta Curricular de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe, visando compreender a concepção de Educação/Educação Física expressa no referido documento, bem como identificar o eixo norteador do mesmo, a partir da criação da nova LDB 9394/96 que diz que a Educação Física é um componente curricular. (p. 02)
CAMPO EMPÍRICO	[...] O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Novas Tecnologias, Educação e Trabalho do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe
TIPO DE PESQUISA	[...] Vale salientar que este estudo nos apropriou de um fato específico no intuito de analisá-lo, através de uma investigação de cunho qualitativo, buscando analisar as relações e condições que permeiam a existência e essência do fenômeno. Assim essas categorias apresentaram-se de forma integrada, possuem conectividade. [...](p. 18)
TENDÊNCIA	Materialismo Histórico (vê resumo)
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] Utilizamos a entrevista semi-estruturada para coleta de dados, pois Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas [...]. A grande vantagem sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (Lüdke; André, 1986, p. 34). (p. 20)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] Como procedimentos investigativos adentraram em fontes bibliográficas, bem como os documentos que “transitaram” no processo de elaboração da Proposta Pedagógica de Educação Física da Secretaria Estadual e os agentes que participaram do processo.(p. 19)
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] Considerando a complexidade do nosso estudo, utilizaremos a análise de conteúdo como um dos métodos de análise dos dados. (p. 19) [...] Esta pesquisa tem como base o procedimento investigativo estudo de caso, que à luz do materialismo histórico dialético utilizou-se para analisar as diretrizes curriculares da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe. (p. 24)
CRÍTICAS A	[...] De acordo com Goodson (2005) a relação entre currículo e teoria curricular é algo densamente alienado, visto que o modo pelo qual

OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	desenvolvemos a teoria curricular não apresenta explicações, hipóteses que correspondem à realidade. Uma perspectiva que não entende a teoria numa concepção dialética. O que nos faz pensar que as teorias curriculares são meros programas; são utópicas e apresentam aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. (p. 38)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] Para a construção deste “novo” homem a Escola e a Educação são ferramentas importantíssimas, pois para que haja uma mudança das condições sociais, é necessária também a criação de um sistema de ensino correspondente que não necessariamente deve está atrelado ao Estado (p. 53)
AUTORES MAIS CITADOS	APPLE, M. W. (02 VEZES) CASTELLANI F. L; (02 VEZES); DUARTE, N. (02 VEZES); ENGUITA, M F.(02 VEZES); FRIGOTTO, G (04 VEZES); GRAMSCI, A (02 VEZES); MARX, K; ENGELS (03 VEZES); MÉSZÁROS, I. (04 VEZES); SAVIANI, D. (04 VEZES); SILVA, T. da.(02 VEZES);
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	Vale salientar que este estudo nos apropriou de um fato específico no intuito de analisá-lo, através de uma investigação de cunho qualitativo, buscando analisar as relações e condições que permeiam a existência e essência do fenômeno. Assim essas categorias apresentaram-se de forma integrada, possuem conectividade.(P.19)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] Segundo Frigotto (2006) a dialética materialista deve ser entendida ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação; como um tríplice movimento de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. Atribui-se à dialética materialista e às suas categorias a função de método do conhecimento científico. A dialética materialista visa orientar o pensamento humano no sentido da procura de novos resultados, da criação de teorias que descubram os mistérios da natureza e da sociedade. Mas para tanto é necessário que as categorias da dialética materialista estejam sempre no nível do conhecimento científico moderno. (Kopnin, 1978, 109) (p. 16)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] Partindo-se desse pressuposto, minha aproximação com o objeto de estudo se deu desde o início profissional a partir do convívio no processo de construção da Proposta de Educação Física, que foi intensificada em uma investigação realizada no ano de 2005 quando desenvolvia estudos no Curso de Especialização na Universidade Tiradentes, intitulado “A Proposta Curricular em Educação Física na Diretoria Regional de Educação DRE’ 01: será que estamos jogando bem em casa?” (p. 01)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] Para Ferreira (op.cit) a concepção dialética não parte de uma visão de homem abstrata, simplista. Interessa-lhe o homem concreto, integral, vivo que pertence a um lugar definido e a uma determinada época, determinada história; um homem compreendido em conjunto com as relações sociais; em sua totalidade. (p. 08) [...] Na tentativa de superar os aspectos negativos da unilateralidade, Marx defendia a ideia da onilateralidade que buscava o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação – essa é a concepção de onilateralidade de Marx – onde o homem rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e produz outros meios de domínio da natureza. Eis aí um homem bem educado com doutrinas não ociosas, com ocupações estúpidas, capaz de livrar-se da estreita esfera de um trabalho dividido. Trata-se do tipo de homem omnilateral que Marx propõe, superior ao homem existente, tanto quanto a classe operária estará alçada acima das atuais classes superiores e médias, por meio da unidade de trabalho e ensino. (Manacorda, 1996, p. 82) (p. 53)

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] Assim, uma concepção de educação que tem como foco o materialismo histórico dialético, que prioriza uma postura crítica frente ao modo como os homens socialmente produzem suas vidas deve está atenta as múltiplas determinações presentes na relação entre os homens e a sociedade, pois a formação humana é resultado das implicações que ocorrem nas relações de produção e nas relações sociais.(p. 31)
----------------------------------	--

MELINA SILVA ALVES

FICHA - 17	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	Divisão Social do Trabalho e Alienação na Formação de Professores de Educação Física da UFS: estágio supervisionado/prática de ensino como síntese dialética dos projetos em disputa
ANO	2010
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] como se apresentam essas contradições no ordenamento legal e na proposta concreta de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, tomando como espaço concreto de materialização da divisão social do trabalho no currículo o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino, e quais as possibilidades de superação? (p.19)
OBJETIVO GERAL	[...] contribuir para a <i>reconceptualização</i> dos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física, tendo a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como eixos articuladores da organização curricular e essenciais mediadores da formação docente. (resumo)
CAMPO EMPÍRICO	[...] Ressaltamos que a escolha do campo empírico desta pesquisa foi realizada para além da própria pesquisa ser financiada pelo Estado de Sergipe e ser realizada no Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do referido Estado, pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Física (250) da UFS, já ter sido reformulado após a promulgação das Diretrizes Curriculares para a Educação Física, resolução número 07 CNE/CES de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004), constituindo-se assim os cursos 251 (Licenciatura em Educação Física) e 252 (Graduação em Ciência da Atividade Física e do Esporte) desta universidade. (p.23)
TIPO DE PESQUISA	[...] pesquisa bibliográfica (resumo)
TENDÊNCIA	[...] a base teórica desta pesquisa referencia-se no materialismo - histórico-dialético (p.23)
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] levantamento documental (resumo)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	XX
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] Aprofundamos a análise dos elementos do nosso objeto de estudo (material bibliográfico e documentos) a partir das seguintes categorias de método: contradição, realidade, possibilidades e totalidade (p.24) No segundo capítulo localizamos tais categorias a partir do método de análise de conteúdo (p.26)
CRÍTICAS DESENVOLVIDAS	[...] Dentre as teorias supracitadas, destacamos aqui a que se referencia como “pós-moderna”, e que, segundo Evangelista (1997) tem por base: a desreferenciação do real, a dessubstancialização do sujeito e o descentramento da política. Na desreferenciação do real, a imagem, a representação e o imaginário tornam-se referência para a produção científica. Na dessubstancialização do sujeito, o sujeito histórico passa a ser fragmentado e perde seu caráter ontológico centrado na categoria trabalho, em virtude da aparição de novos sujeitos sociais,

	constituídos pelo discurso. No descentramento político, a preocupação sobre o cotidiano substitui a de futuro, o imediato é a única preocupação frente ao que é mediato e histórico. (p.47) [...] as pedagogias do “aprender a aprender”, base da proposta de educação da UNESCO para o Brasil e outros países da América Latina, têm um caráter de desenvolvimento de políticas compensatórias de alívio a pobreza, não trazendo em si pressupostos que sirvam como base para a construção de uma pedagogia socialista, mas sim para a mundialização da educação no modelo capitalista. Segundo Melo (2004) o modelo da <i>Educação Para Todos</i> implementado pela UNESCO nos países da América Latina e do Caribe principalmente a partir dos anos de 1980, é conduzido pelo BM e pelo FMI, com vistas a uniformizar as políticas educacionais da região com base em um caráter restrito, excludente, privatista e que limita o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento científico mais avançado produzido pela humanidade. (p.104)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] De modo mais geral apresenta-se como necessária a luta pela constituição de parâmetros teórico-metodológicos que avancem no sentido da formação de uma base comum nacional que apresente como princípios formativos mínimos uma sólida formação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria/prática, a gestão democrática e o compromisso social dos educadores. Acrescentamos ainda a possibilidade de efetivação na formação de professores da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado como articuladores do currículo e do trabalho como princípio educativo. (p.120) No que se refere à formação de professores de Educação Física, os limites colocados pelas DCNFP demonstram a necessidade de implementação de uma proposta que apresente como possibilidade única para a formação a Licenciatura Ampliada, cujo ponto de partida se constitua na prática social, a partir de uma unidade teórico metodológica, do trabalho como princípio educativo, da prática como articuladora do currículo e de um projeto político pedagógico claro, construído coletivamente que apresente como horizonte a superação do modo do capital produzir e reproduzir a vida.(p.120) (02 vezes);
AUTORES MAIS CITADOS	DUARTE, N. (03 vezes); ENGELS, F. (03 vezes); FREITAS, L. C. de (03 vezes); MARX, K.(05 vezes); MARX, K.; ENGELS, F. (02 vezes); MÉSZÁROS, I.(03 vezes); TAFFAREL, C. N. Z.(04 vezes);
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] Objetivando superar a expressão fenomênica de nosso objeto de estudo e concretizar no pensamento a essência do mesmo, utilizamos o método da ascensão do abstrato ao concreto: O método de ascensão do abstrato ao concreto é um método do pensamento [...] é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto [...] é um movimento no pensamento e do pensamento [...] é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso desta abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade <i>em todos os seus planos e dimensões</i> (KOSIK, 2002, p.36-37 – Grifos no original).(p.22)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] Partilhamos da compreensão de que a ciência é construída através da formulação, fundamentação e demonstração de hipóteses de pesquisa, que podem ou não ser comprovadas com a finalização de estudos. Compreendemos a hipótese como uma probabilidade ainda não comprovada na realidade, uma ideia que contém mais de subjetivo, de inacabado, de algo que ainda não foi suficientemente desenvolvido e fundamentado, mas que contém em si certo grau de desenvolvimento do estudo e que após comprovação prática, transformar-se-á em uma elaboração teórica (KOPNIN, 1978). (p.20)

CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] Foi imprescindível para a realização desta pesquisa explicarmos os processos que constituem o objeto estudado, colocar em evidência todos os seus aspectos e ligações a partir de uma interdependência, que possibilitem a representação na consciência da essência do mesmo, “definindo a essência como o conjunto das ligações e aspectos internos e o fenômeno como manifestação exterior da essência” (CHEPTULIN, 1982, p.276). Objetivando superar a expressão fenomênica de nosso objeto de estudo e concretizar no pensamento a essência do mesmo, utilizamos o método da ascensão do abstrato ao concreto (p.21)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] homens responsáveis pela manutenção de uma sociedade sem classes, pela construção da sociedade dos produtores livremente associados. (p.37)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] educação como instrumento de luta necessário para a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora e da possibilidade histórica da construção da formação omnilateral (p.37)

LAUDO NATEL DO NASCIMENTO

FICHA - 18	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“A Formação do Professor de Língua Inglesa e a Legislação: o caso do curso de letras habilitação português-inglês da UFS.”
ANO	2010
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] O que diz a legislação vigente acerca do ensino e da formação do professor de língua inglesa? Qual a ideia de formação presente? Qual o conceito de formação adotado pelo projeto pedagógico da habilitação Português-Inglês do curso em graduação em Letras da UFS? A forma como o curso está estruturado curricularmente favorece essa formação?(p.10)
OBJETIVO GERAL	[...] analisar a formação do professor de língua inglesa graduado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), confrontando o projeto pedagógico do curso de Letras, habilitação Português-Inglês, com as Diretrizes Curriculares Nacionais e demais exigências legais para a área em exame. (p.8)
CAMPO EMPÍRICO	[...] campo empírico o curso de Letras habilitação Português-Inglês da UFS e sua relação com a legislação vigente acerca do ensino e da formação do profissional de língua inglesa. (p.10)
TIPO DE PESQUISA	Essa investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa (p.11)
TENDÊNCIA	[...] crítico descritiva (p.11)
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	bibliográfica e documental.(p.11)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	XX
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] Para a sua condução, formação foi tomada como categoria central, já que está se tratando de formação de professores que se dá nas universidades, mais especificamente na UFS. Tal categoria serviu de base na análise qualitativa desenvolvida. Uma ressalva necessária relaciona-se à possibilidade de realização de pesquisa quali-quantitativa, já que a primeira não anula a segunda. Ao contrário, enxerga-se uma relação de complementaridade, na qual o subjetivo (qualitativo) articula-se com o objetivo (quantitativo)2.(p.11)
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	[...] Vê-se então um modelo de universidade no qual a docência é entendida como transmissão de conhecimento apenas, e cuja marca distintiva, a formação crítica, bem como a pesquisa, são negligenciadas. Afinal, esta, sendo financiada também com recursos privados, passa a ter seu funcionamento determinado pelas exigências de mercado impostas pelos financiadores, tornando-se força produtiva dentro da lógica do modo de produção capitalista.(p.41) [...] O resultado dessa situação da educação é que se vive hoje, no Brasil, um processo de aguda proletarização docente, fruto de uma situação marcada, historicamente, por “insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho”(DOURADO, 2001, p.51). Essa realidade está presente não apenas na educação superior, perpassando pelos vários níveis de ensino. Diversos autores atribuem esse fato às exigências dos organismos internacionais, como

	parte de acordos engendrados no intuito de atender imposições decorrentes da adoção de políticas neoliberais.(p.41)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] quando se pensa na educação pública como direito universal, faz-se mister considerar a gratuidade da escola pública em todos os níveis, o recebimento dos financiamentos necessários ao seu bom funcionamento e a formação acadêmica e profissional dos docentes, condição <i>sinequa non</i> para um ensino de qualidade (CHARLOT, 2005).(p.66)
AUTORES MAIS CITADOS	BATISTA, M. L. W. (02 VEZES); CANAGARAJAH, A. S.(02 VEZES); DOURADO, L. F (02 vezes); IANNI, O (02 vezes); LEHER, R. (02 vezes); OLIVEIRA, L. E. M. (03 vezes); PAIVA, V. L M. O (04 vezes); RAJAGOPALAN, K. (02 vezes); RAMOS, M. N.(02 vezes);
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] Uma ressalva necessária relaciona-se à possibilidade de realização de pesquisa quali-quantitativa, já que a primeira não anula a segunda. Ao contrário, enxerga-se uma relação de complementaridade, na qual o subjetivo (qualitativo) articula-se com o objetivo (quantitativo) (p.12)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] Na condução da investigação foi utilizado o método dialético que, conforme Gil (1999, p. 32) “[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. [...]”.(p.12)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] “a dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer <i>todos</i> os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro ‘total’ da realidade, na infinidade de seus aspectos e propriedades; é a teoria da realidade como totalidade concreta” (KOSIK, 1995, p.44, grifo original) (p12)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] sujeito com mais potencial de criticidade e de acúmulo cultural e de conhecimento. (p.81)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] Entende-se que o discurso predominante passa a ser o da necessidade de níveis mais elevados de formação da classe trabalhadora. Tal fato aponta para um reducionismo nos objetivos da educação que, ao invés de formar o cidadão em uma perspectiva integral, forma o indivíduo apenas para o mercado de trabalho.(p.26)

MARTA LOULA DOURADO VIANA

FICHA - 19	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	"A relação teoria e prática na formação do licenciado em pedagogia: um estudo crítico da formação do professor reflexivo-pesquisador na proposta do curso de pedagogia da UNEB."
ANO	2011
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] que concepção de teoria e prática fundamenta a formação dos licenciados em pedagogia da UNEB e, em que medida, esta concepção apresenta elementos para a análise e intervenção efetiva sobre a prática educativa com vias a superação da histórica dicotomia entre teoria e prática? (p.17)
OBJETIVO GERAL	[...] objetivo central desta pesquisa a análise dos fundamentos pedagógicos que orientam a concepção de teoria e prática no projeto pedagógico e proposta curricular de formação de Pedagogos da UNEB elaborados entre os anos 2007-2008, buscando as suas contradições e as possibilidades superadoras na perspectiva da pedagogia histórico - crítica. (p18)
CAMPO EMPÍRICO	[...] Universidade do Estado da Bahia – UNEB (p.18)
TIPO DE PESQUISA	[...] Este estudo caracteriza-se bibliográfico (p24)
TENDÊNCIA	[...] materialista dialético histórico (21)
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] levantamento documental (p24)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	XX
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] utilizaremos a categoria da totalidade ; apreensão dos fenômenos que são externos ao ser humano a partir das relações e conexões em busca do movimento do real. [...] outra categoria fundamental do método que utilizaremos é a contradição . [...] outra categoria fundamental do método que utilizaremos é a contradição .(p23) [...] Além das categorias metodológicas já traçadas, precisamos definir as categorias de conteúdo a qual se refere ao particular, ao material bibliográfico levantado relacionado ao objeto de pesquisa em questão. Kuenzer (1998, p. 64-66) diferencia estes dois tipos de categorias: as categorias metodológicas – as categorias do próprio método dialético histórico, as quais deverão dar suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos; e as categorias de conteúdo – enquanto particular, é expressão do universal aplicada ao particular. São recortes particulares ¹⁰ que são sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. (p.23)
CRÍTICAS A	[...] Em suma, em presença ao ecletismo característico da Escola Nova, têm-se duas posições organizativas da universidade: uma técnica, outra propedêutica .

OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	A formação técnica levaria à formação da perícia à vida prática, profissional. Já a orientação propedêutica visaria a competência na investigação e na contribuição para o avanço da ciência, contudo de uma ciência com base no idealismo e na concepção naturalizante, quando oportuno, dirigido especialmente para os fatos do Brasil no sentido do progresso capitalista da sociedade (CARVALHO, 1998, p. 268) (p.109)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] E no sentido de solucionar o dilema da dicotomia entre teoria e prática na Pedagogia em face ao predomínio das pedagogias burguesas, a pedagogia histórico-crítica interessada em articular a escola com as necessidades da classe trabalhadora, situa-se na busca pela articulação teórica - prática, determinando o trabalho pedagógico como um processo de mediação que permite a passagem do aluno de uma inserção acrítica, prática, cotidiana e empírica para uma inserção crítica, teórica, não-cotidiana e concreta, isso através do acesso ao saber elaborado científico nas suas formas mais avançadas, pois somente com posse dos instrumentos práticos e teóricos será possível a sua inserção numa luta política mais ampla. Sendo a prática pedagógica o alvo, o fundamento e a finalidade da teoria (SAVIANI, 2008a). (p173)
AUTORES MAIS CITADOS	BRZEZINSKI I. (03 vezes); DEWEY, J. (03 vezes); DUARTE, N.(09 vezes);FRANCO, M. A. S. (02 vezes) FREITAS, L. C. (02 vezes); FREITAS, H. (02 vezes); KUENZER, A. Z; RODRIGUES, M. F. (02 vezes); LIBÂNEO, J. C.(02 vezes); MARTINS, L. M.(05 vezes); MARKUS, G. (02 vezes) MARX, K. (03 vezes); PERRENOUD, P. (02 vezes); PIMENTA, S. G. (03 vezes); SAVIANI, D. (10 vezes);
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] o materialismo H-D “busca é descobrir a contradição contida nos fenômenos, seus elementos antagônicos e o movimento que leva à sua solução, à negação da negação” (ANDERY; SÉRIO, 2001, p. 411) (p.22)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] O pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa com base no método materialista dialético histórico implica mais do que optar por um método de pesquisa. Pois, segundo Frigotto (2001, p. 74-83), o materialismo dialético histórico, além de um método de pesquisa científica, é uma práxis ⁸ , unidade entre teoria e prática no sentido de uma transformação da realidade; e também uma postura, isto é, uma concepção de mundo. (p.21)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] a escolha do método baseia-se naquele que melhor permite o desvendamento da realidade aparente, isto é, para além do fenômeno no sentido da elaboração do conhecimento que busca na crítica radical a compreensão da realidade como síntese de múltiplas determinações; a apropriação da realidade concreta, nos permitindo sair de uma interpretação caótica em direção do concreto pensado, de visão sintética da realidade.(p.21)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] o gênero humano é produto das objetivações da atividade dos homens ao longo da história. (p.28)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] A formação do homem deveria se basear na mediação entre a esfera cotidiana (onde se apropria das genericidade em si) e a não-cotidiana da vida social, isto é, das objetivações genéricas para si (DUARTE, 1999).(p. 45)

BARROS ALVES COSTA

FICHA - 20	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“A Dimensão Ambiental na Educação no Campo em Vitória da Conquista-Ba.”
ANO	2011
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] Quais as concepções e práticas dos professores em Educação Ambiental na Educação do Campo no ensino fundamental II da rede municipal de Vitória da Conquista-BA?(p.19)
OBJETIVO GERAL	[...] é investigar e compreender as concepções dos professores da Educação do Campo conquistense que atuam no ensino fundamental II, com relação à EA. (resumo)
CAMPO EMPÍRICO	[...] O espaço ³⁴ escolhido para a pesquisa foram as escolas do campo, situadas no município de Vitória da Conquista no estado da Bahia; todas elas lotadas na zona rural e adotando, desde 2005, a Educação do Campo como modalidade de ensino em suas unidades.(p.86)
TIPO DE PESQUISA	[...] exploratória (85)
TENDÊNCIA TEÓRICA – METODOLÓGICA	Crítico-dialética
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] análise dos documentos (resumo) [...] entrevista (resumo)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	Questionário (resumo)
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] Nesta pesquisa a categoria totalidade parte para análise do objeto, analisando as concepções dos professores do sertão conquistense que representam uma parte da totalidade dos sujeitos, além de justificar uma análise, em sua amplitude, do objeto que seria também compreender as adversidades que circundam esses sujeitos.(p.86)

CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	[...] Atualmente a educação que se tem é funcional, pois está ligada ao paradigma da racionalidade, e, assim, forma alunos com uma visão fragmentada da realidade, educando-os para um conceito distorcido de cidadania quanto ao consumismo. O que ocorre, na atualidade, é uma prática educativa funcional à lógica científica instrumental e positivista que fragmenta a realidade e a eficiência produtiva inerente ao capitalismo, mercantilizando-nos e a todos os seres vivos. (LOUREIRO, 2004, p. 78) .(p.32) [...] Apple (2004), ao discutir o neoconservadorismo²¹ e criticá-lo, afirma que a escola está cada vez mais modelada para um Estado que perde sua identidade. Ele apresenta que os neoconservadores propõem políticas que moldam a educação e a descaracteriza reproduzindo desigualdades da <i>globalização perversa</i>.(p.52) [...] A escola do mundo globalizado é fruto de um processo histórico; tecnicista, que tem como objetivo apenas formar pessoas aptas ao mercado de trabalho, mas para superação desse modelo ela precisa deixar o tecnicismo e se preocupar com a formação crítica do ser humano. Este, por sua vez, agora deixa de ser um mero técnico e passa a ser um agente transformador e politizado. (p.56) [...] Na atualidade os modelos de cursos de formação de professores são regidos por políticas educacionais contemporâneas, através das quais o Estado centraliza em alguns pontos e descentraliza em outros, mostrando o que eles devem aprender e ensinar, bem como em que a teoria e prática estão desconexas; é necessário, portanto, mudanças. (p.59)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] uma nova práxis na formação de professores é preciso ser discutida e iniciada, em que a teoria e a prática estejam articuladas. “A ligação teoria/prática, no caso da formação do professor, deve ter a perspectiva do pedagógico, do educador e da ciência com que se está trabalhando, para não cair em conteudismo ou em uma 'capa' metodológica sem conteúdo". (CALLAI, 2006, p. 256). (p.59) [...] A EA propõe uma educação para a emancipação humana que rompe com o paradigma cartesiano de fragmentação da práxis e da relação homem e natureza; uma EA que questiona os parâmetros em que estão postos a globalização e a forma como a sociedade atual compreende a cidadania, a educação que se quer é uma que busque a mudança social e o rompimento com os paradigmas existentes. (p.122)
AUTORES MAIS CITADOS	ARROYO, M. (02 vezes); COSTA, G. B. A.(02 vezes); FRIGOTTO, G. (02 vezes); GUIMARÃES, M.(02 vezes); JESUS,

	S. M. S A.(02 vezes); LOUREIRO, C. F. B. (06 seis vezes); SANTOS, M. (05 vezes);
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	A investigação desenvolvida nessa dissertação se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho exploratória. É qualitativa, pois o que se quer é compreender a totalidade do processo, assim, se faz necessário compreender as condições de formação desse professor, as concepções dos órgãos educacionais do município com relação à EA e à EC, as condições objetivas de trabalho do professor, as suas concepções e práticas a partir de seus discursos, entre outros dados que revelem a totalidade do objeto.(p.85)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] Para Gil (1999, p. 42), a pesquisa tem um caráter pragmático, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”(p.85) [...] Portanto, esta pesquisa se caracteriza como exploratória, pois busca deixar o problema visível, claro, trazê-lo à tona para discuti-lo, analisá-lo e compreendê-lo de forma coerente e comprometida com o rigor científico. (p.85)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] no campo da prática é interessante perceber como essa realidade se concretiza partindo daí a contradição que se propõe investigar , pois o que é proposto pelas políticas públicas não chega da mesma forma ao campo, ao concreto, ao real ; além disso, a pesquisa analisa o problema em sua totalidade, compreendendo toda a história,processose complicações da práxis que é desenvolvida pelos professores com relação à EA no campo. (p.86)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] cidadãos ativos , com uma equidade social voltada para uma discussão profunda sobre as questões socioambientais; com uma preocupação para a justa repartição da renda e da terra; com melhoria nas condições de trabalho das pessoas; com o combate à pobreza e ao fim das desigualdades regionais (p.39)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] uma formação integral que o possibilite compreender todas as peculiaridades da sociedade. (p.39)

FLÁVIO DANTAS ALBUQUERQUE MELO

FICHA - 21	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“Ontologia Marxista e Educação Física Escolar: contribuições para o debate.”
ANO	2011
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] Quais tendências ontológicas estão presentes nas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física Escolar? [...] (p.19)
OBJETIVO GERAL	[...] Analisar as tendências ontológicas e gnosiológicas subjacentes nas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física Escolar destinada a Educação Básica. (p.21).
CAMPO EMPÍRICO	[...] Rede Lepel (p. 22)
TIPO DE PESQUISA	Pesquisa bibliográfica
TENDÊNCIA TEÓRICA - METODOLÓGICA	Materialismo Histórico Dialético.
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	XX
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	[...] publicações científicas da Rede Lepel publicadas nas formas de artigos, monografias, dissertações, teses e livros. (p. 22)
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] Nesse sentido adotamos quatro categorias metodológicas presentes no materialismo histórico-dialético, a saber: a totalidade, a contradição, a práxis e a mediação. Para Marx (2003) as categorias de pensamento são formas do ser, isto, representa a imagem da produção material da existência dos homens. (p. 24) [...] Sabemos que uma realidade educativa é composta por uma diversidade de categorias, pois a totalidade tem movimento, então, outros critérios de escolha foram às categorias de conteúdos diretamente ligadas a nossa problemática. Por isso, nossas categorias de conteúdo são: teorias e propostas pedagogias, práxis pedagógica. (p.26)
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	[...] Podemos extrair consequências do pouco investimento na Educação Básica brasileira, como por exemplo, o processo de precarização docente, que tem como uma das suas manifestações à desvalorização do magistério, e também, as precárias condições objetivas para desenvolver o processo da práxis pedagógica. Tais consequências incidem diretamente nas formas de apropriação do conhecimento dos indivíduos singulares, bem como, na motivação do professorado em desenvolver suas atividades pedagógicas. [...] (p. 14) [...] Do ponto de vista dos fundamentos filosóficos e científicos das teorias pedagógicas, existe um movimento de esvaziamento da função social do professor

	na transmissão do conhecimento na sua forma mais elaborada por parte de tendências pedagógicas alinhadas à pedagogia do capital, cuja base ontológica e da teoria do conhecimento estão alicerçadas nas varias formas de idealismo (escolanovismo, construtivismo, neotecnicismo, etc.) (TAFFAREL, 2010; 2011). (p.16) [...] supomos que, predominantemente, as teorias e proposições pedagógicas da Educação Física escolar não propõem formas de apropriações das objetivações genéricas que possam ir da imediatividade do aluno. Sendo assim, a práxis pedagógica é esvaziada de sua função precípua que é mediar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do educando levando-o a compreensão dialética da realidade concreta em que se encontra. Provavelmente, isto é resultado do trato com o conhecimento escolar da Educação Física ser estruturado a partir de princípios ontológicos idealistas apresentados em algumas teorias e proposições pedagógicas da Educação Física Escolar. Tomando como sistema de referencias estes princípios, as proposições pedagógicas desconsideram o indivíduo enquanto um ser concreto síntese de múltiplas determinações e, com isso, não oferecem princípios científicos e filosóficos que possam orientar a práxis pedagógicas dos professores de educação física alinhada as contradições e conflitos da sociabilidade capitalista, cuja luta de classes é a sua força motriz. (21)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] apontamos a necessidade vital de superarmos as formas alienadas e alienantes da apropriação das objetivações genéricas visando inserir o indivíduo singular na história universal do gênero humano. Compreendemos que a Educação Física pode contribuir nesta tarefa revolucionária a partir de três vieses: 1º) O trato com o conhecimento deva partir de categorias aderentes ao real, dessa forma, acreditamos que as categorias ontológicas explicitada podem contribuir na seleção, organização e sistematização do conhecimento escolar a partir do ser do homem que trabalha e se objetiva materialmente e espiritualmente; 2º) a Lógica da concreção deve partir do método didático da prática social proposto por Saviani (2001), pois através dele podemos, pela mediação das abstrações, reproduzir, de forma aproximativa, o concreto no pensamento; 3º) ter como opção de objeto de estudo a Cultura Corporal, entendendo-a enquanto uma categoria que traz no seu ventre as categorias ontológicas explicitadas por nós e, com efeito, surge a possibilidade de balizar a práxis pedagógica para além do mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), bem como, de uma práxis utilitária e fetichizada. Pela Cultura Corporal, enquanto objeto de estudo da Educação Física poderemos planejar um tempo pedagogicamente necessário para desenvolver as funções psíquicas superiores dos indivíduos singulares e, por conseguinte, ter uma relação consciente de sua vida cotidiana e não-cotidiana na perspectiva da luta revolucionária. [...] (p. 166 - 167)
AUTORES MAIS CITADOS	DAVIS, N. A. (02 vezes); DUARTE, N. (04 vezes); ENGELS, F. (02 vezes); GAMBOA, S.S. (02 vezes); LESSA, S. (05 vezes); LUKÁCS, G. (02 vezes); MÁRKUS, G. (02 vezes); MARX K. (12 vezes); MARX, K; ENGELS, F (02 vezes); SANTOS JUNIOR, C. (02 vezes); SAVIANI, D. (05 vezes); TAFFAREL, C. (04 vezes) TONET, I. (02 vezes.
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] Entendemos que a Filosofia da Práxis se apresenta como uma alternativa de investigação aderente ao real, pois considera a contradição como pedra angular dos fenômenos educacionais, bem como, se distancia dos desvios teóricos tão presentes na academia. (p. 18)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] Partimos do pressuposto que o materialismo histórico-dialético, sendo a unidade entre ontologia, gnosiologia e lógica (KOPNIN, 1978), possui um complexo categorial que nos permite analisar a realidade educacional brasileira essencialmente contraditória.(p.18)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] Esta produção material da vida humana é mediada pela atividade prática do ser genérico, que ao transformar o objeto também se transforma. Ocorre, portanto,

	uma transformação tanto objetiva quanto subjetiva. Essa reciprocidade de transformações engendra a relação dialética entre teoria e prática, entre objetividade e subjetividade. A práxis é tradutora do movimento concernente entre teoria e prática, onde a prática cria as condições objetivas para a teoria, e a teoria sempre aderente à prática regula as formas de intervenções práticas. Logo, a teoria e prática pedagógica são reunidas na práxis pedagógica. (p.26)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] Mas o homem não vive isoladamente e não se faz homem sozinho. Ele vive em sociedade e sempre precisa do outro ou dos outros como da natureza para se fazer homem. Isto é, o homem em seu processo de humanização sofre inúmeras mediações, pois sem as mediações a totalidade e suas partes, a contradição e a práxis seriam inviáveis. (p.26) [...] O homem constrói-se homem histórico-concreto no conjunto das dinâmicas das relações sociais e das forças produtivas, numa determinada sociedade. Para que esta relação torne-se ativa e produtiva, é preciso que se assegure e se viabilize o acesso do homem à cultura material e espiritual acumulada historicamente, de modo a propiciar o desenvolvimento omnilateral, sendo esta a tarefa da educação e do ensino (s/d, destaques nossos). (p.60)
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] Segundo Silva, W (2011) e Taffarel e Escobar (2005), a proposição pedagógica Crítico-Superadora ao delimitar a Cultura Corporal como seu objeto de estudo, no nosso entendimento, determina o seu horizonte teleológica expresse na função social da Educação Escolar e da Educação Física na —[...] <i>elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral</i> [...] pautado num —[...] <i>projeto histórico superador</i> [...] para que possa —[...] <i>concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população</i> [...] (p.59)

CRISTIANE SANTOS PICANÇO

FICHA - 22	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	“Desafios da Educação Profissional e Tecnologia: a experiência do curso superior de tecnologia em gestão de turismo do IFS.”
ANO	2011
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] Quais são os elementos históricos que norteiam a educação profissional e tecnológica no Brasil? Qual o perfil do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFS? Quais são as concepções sobre a educação profissional e tecnológica e as competências desenvolvidas no Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo IFS? Quais são as concepções sobre a formação e a efetividade da proposta do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo do IFS? (p.18)
OBJETIVO GERAL	[...] analisar a proposta do Curso Superior de Tecnologia e Gestão de Turismo do IFS e sua relação com o mundo do trabalho.(p. 18)
CAMPO EMPÍRICO	[...] O estudo foi realizado na região metropolitana de Aracaju – Sergipe, no período de março de 2009 a março de 2011 (p.18)
TIPO DE PESQUISA	[...] abordagem de natureza qualitativa do tipo estudo de caso (p.148)
TENDÊNCIA	[...] houve a inspiração nos princípios da dialética que se vincula à corrente filosófica do materialismo histórico (p.149)
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] optou-se por utilizar a entrevista estruturada e utilização de documentos (p.155)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	XX
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS DADOS	[...] Para que as respostas das entrevistas pudessem ser adequadamente analisadas, tornou-se necessário organizá-las em categorias de análise , já que conforme orienta Franco (2005, p. 57), a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.(p.159)
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	[...] Um balanço crítico sobre as Matrizes condutivista/behaviorista e funcionalista, considerando-se o campo da educação e do currículo, é delineado por Deluiz (2001) ao enfatizar que ambas estão estritamente ligadas à ótica do mercado e se limitam à descrição de funções e tarefas que compõem os processos produtivos. Desse modo, ao serem transportadas para o currículo, as competências investigadas no processo de trabalho se traduzem em competências a serem construídas como intermináveis listas de atividades e comportamentos, limitando o saber ao desempenho específico das tarefas. “Suas perspectivas economicista, individualizadora, descontextualizada e a-histórica limitam o currículo e estreitam a formação do trabalhador” (p.50)

	[...] O cenário da educação no Brasil nas últimas décadas do século XX é forjado pelos novos contornos do capitalismo internacional neoliberal, segundo o qual a flexibilidade é a força motriz que delinea as relações de produção. Sob essa perspectiva, Gentili (1996) denuncia com veemência a violência desse ideário, no tocante ao fato de as instituições escolares serem obrigadas a adotar estruturas e padrões de avaliação inspirados diretamente em modelos empresariais, assemelhando-se a organizações voltadas à produção de bens e serviços. Segundo a lógica neoliberal, a escola produzia um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo), e deveria ter seus processos peculiares submetidos aos princípios de funcionamento de toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. (p.62)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] No entanto, outros fatores que restringem o tecnólogo no mercado dependem da instituição e da dinâmica do Curso. Logo, seria necessária uma mudança de paradigmas da instituição para a valorização dessa oferta e o investimento na mesma, priorizando laboratórios para a melhoria das práticas; relacionamento com o mercado para possíveis parcerias e execução de projetos; além da qualificação para os docentes relacionados à docência na educação profissional e tecnológica. (p.243)
AUTORES MAIS CITADOS	BRANDÃO, M. R.(02 vezes); CIAVATTA, M. (02 vezes); ENGUITA, Mariano F. (02 vezes); FRIGOTTO, G. (03 vezes); KUENZER, A (03 vezes); LIMA F. (02 vezes); MACHADO, L. R. de S. (05 vezes); SAVIANI, D. (04 vezes);
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] Os objetivos e as questões desta pesquisa levaram à opção por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa para a investigação, entendendo que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e se preocupa com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, criando um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, geralmente utilizadas em pesquisas quantitativas (MINAYO, 1999). Os dados quantitativos também foram utilizados neste estudo, sendo obtidos a partir das respostas dadas pelos sujeitos investigados, às questões que objetivavam informações sócio-demográficas, através de perguntas fechadas. Segundo Gatti (2002), a quantidade é, de um lado, uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.(p.148)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] a dialética se vincula à corrente filosófica do materialismo histórico que, segundo Triviños (1995, p. 51), “é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”. (p.149)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] a dialética, ao se opor aos fatos e sistemas parciais e isolados, “penetra o mundo dos fenômenos através da sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 106). (p.149)
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] o marxismo introduziu uma concepção mais orgânica da união instrução/trabalho, na perspectiva de uma formação total de todos os homens. (p.30)

MARIA ELZE DOS SANTOS PLÁCIDO

FICHA - 23	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
	Formação continuada de professores: análise sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação - TIC na organização do trabalho pedagógico
ANO	2011
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	[...] Como os professores, que participaram dos cursos de formação continuada oferecidos pelo programa PROINFO para a utilização das TIC na educação, estão se apropriando do uso das TIC em suas práticas pedagógicas? [...] (p. 18)
OBJETIVO GERAL	[...] analisar se o processo de formação continuada de professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação - TIC – tem alterado qualitativamente a organização do trabalho pedagógico. [...] (p. 18)
CAMPO EMPÍRICO	[...] Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo -, criado pela portaria nº 522/MEC, de 09 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. [...] (p. 25) [...] e as escolas da rede municipal de Estância que possuem o Laboratório de Informática Educacional – LTE. São elas: Escola Municipal João Nascimento Filho, Escola Municipal Júlio César Leite, Escola Municipal Laura Cardoso Costa, Escola Municipal Professor Azarias Santos, Escola Municipal M ^a Isabel Nabuco D’Avila; Escola Municipal Dom José Bezerra Coutinho; Escola Municipal Ana Lima Santos Aquino e Escola Municipal Dorijan dos Santos.
TIPO DE PESQUISA	[...] qualitativa. Neste aspecto, Triviños (1987) enfatiza que os fenômenos educacionais são melhores abordados através do método qualitativo. [...] (p. 23) [...] e o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa aprofundadamente, “além de permitir ao pesquisador lidar com uma ampla variedade de evidências, como: documentos, artefatos, entrevistas e observações” (Yin, 2001 p.27). (p.24)
TENDÊNCIA TEORICA METODOLÓGICA	[...] Materialismo Histórico Dialético, [...] (p. 25)
TÉCNICAS UTILIZADAS NA COLETA DE DADOS	[...] entrevista semi-estruturada.(P.24)
INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS	XX
PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA ANÁLISE DOS	[...] O material coletado foi submetido à análise de conteúdo. Bardin (1997, p. 42) define análise de conteúdo como: Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que

DADOS	permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. [...] e através das categorias da contradição e totalidade estarão implícitas em toda a nossa análise, pois são inseparáveis e imprescindíveis à compreensão real do fenômeno educativo estudado (p.25) [...] Na análise, foram identificados os pontos mais recorrentes que se fizeram presentes nas falas dos entrevistados e agrupados em núcleos e significados interligados. A partir deste agrupamento, as falas foram interpretadas a partir do suporte teórico quanto à luz das categorias metodológicas e de conteúdo. Para agrupar os dados em núcleos, foi utilizada a técnica de análise temática que, segundo Minayo (1996), consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência significam alguma coisa para o objetivo analítico visado.(p.26).
CRÍTICAS A OUTRAS TEORIAS OU INTERPRETAÇÕES	[...] o processo de formação continuada de professores não pode ser determinado a partir de “pacotes prontos” oriundos do Ministério de Educação, como política de governo, mesmo porque essas políticas públicas podem vir atreladas a grandes influências dos organismos internacionais que, através de empréstimos financeiros, impõem suas regras para os países considerados em desenvolvimento, como no caso o Brasil, sendo estas regras direcionadas aos padrões neoliberais que enxergam na educação um importante <i>locus</i> para disseminação e articulação dos seus ideais capitalistas. [...] (p. 20) [...] (p.21) Na visão de Meneses (2003), a formação continuada pode ser associada aos paradigmas de produção taylorista/fordista, no qual impera o modelo de racionalidade técnica. Esse paradigma é marcado pela fragmentação das funções, separando os pesquisadores e especialistas – que produzem conhecimentos, modelos e programas de ensino – dos professores considerados apenas como meros consumidores das propostas pedagógicas e simples executores de políticas educacionais.(p.50). [...] Portanto, o conceito de treinamento indica a formação do professor em uma perspectiva limitada na qual ao professor é atribuída a tarefa de fazer e não de pensar, impondo-se modelos, receitas e técnicas do fazer pedagógico. Essa tendência é respaldada na teoria behaviorista e tem sido bastante utilizada pelas instituições de formação docente, encontrando-se cada vez mais presente em suas práticas pedagógicas.(p.48)
PROPOSTAS APRESENTADAS	[...] A administração pública deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social.(p.101) [...] as políticas de formação de professores para o uso das TIC devem ser pensadas enquanto uma formação que promova a inclusão e o reconhecimento destes como sujeitos históricos, reconquistando um direito humano negado ao longo da história. O processo de formação de professores, para o uso das TIC na organização do trabalho pedagógico, deve possibilitar uma formação continuada respaldada na sistematização de saberes que venha proporcionar melhoria e a inserção das TIC na organização do trabalho pedagógico. Esta formação deve estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha, e deve ir em direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a formação, profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade. A sólida formação que se contraponha aos processos de desqualificação e degradação da profissão presentes no aligeiramento da formação. (p.102).

AUTORES MAIS CITADOS	ANFOPE (02 vezes); BRASIL (04 vezes) CASTRO, A.M.D.A. (02 vezes); FREITAS, L.C. (02 vezes); FRIGOTTO G. (02 vezes); GATTI, B. A. (04 VEZES); GENTILI, P. (02 VEZES); KUENZER, A. Z. (02 vezes); LACKS, S. (03 vezes); LÉVY, P. (02 vezes); MARX, K. e ENGELS, F. (03 vezes); MORAN, J. M. (02 vezes); PINTO, A. V. (02 vezes); SAVIANI, D. (03 vezes).
CRITÉRIO DE CIENTIFICIDADE	[...] pesquisa educacional não pode limitar-se a ser mera aplicação mecânica de instrumentos, técnicas e procedimentos, portanto, buscamos um enfoque teórico - metodológico que possibilitasse a contextualização da realidade, tendo a prática como critério de verdade, Assim, o enfoque metodológico adequado é o materialismo histórico dialético. (p.23)
CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA	[...] o materialismo histórico - dialético está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, não de maneira desarticulada, mas em sua totalidade, em sua essência. O pensamento/procedimento marxiano não parte de uma presumida natureza humana, ou seja, de um imaginário estado da natureza ou de uma pretensa ordem cósmica ou divina. Parte dos homens reais e suas relações na produção econômica. Deste modo, permite-nos apreender a natureza dos fenômenos sociais não de forma abstrata, mas como momentos de uma processualidade articulada, histórica e concreta (Tonet, 2005).(p.23)
CONCEPÇÃO DE SUJEITO/OBJETO	[...] o significado, que é a preocupação essencial na abordagem qualitativa, porque não se restringe apenas à compreensão a visão, que surge de determinados pressupostos; vai além de uma visão relativamente simples , superficial, estética. Buscam-se as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais(p.23).
CONCEPÇÃO DE HOMEM	[...] “os homens precisam tornar-se conscientes (do conflito entre as forças materiais e de produção) no terreno ideológico, nas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas”, para entender o processo das contradições que produzem o homem e a história e as relações de classe. (p. 45) [...] Sociedade, que é produto das múltiplas relações de ações dos homens consigo mesmo e com a natureza, no complexo processo de reprodução social da vida. São múltiplas as mediações que constituem o tecido de relações sociais que envolvem esse processo de produção e reprodução social da vida em suas expressões materiais. (p.99).
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	[...] a educação assume o significado de uma arma importante, pois é através da educação que os homens irão se apropriar dos conhecimentos e, a partir de então, gerar um quadro de valores que leve a mudança de atitude, de ação transformadora. [...] (p. 45) [...] Na visão de Lacks (2004), a educação concretiza-se no ensino construído em condições objetivas e contraditórias, segundo as possibilidades históricas em que estão em jogo interesses de classes antagônicas. Essas possibilidades é que determinam os rumos do processo educativo, consolidando-se em projetos políticos e pedagógicos que se revelam, sem dúvida, numa construção contraditória, porque envolvem ou a humanização ou a alienação do indivíduo.(p.99)