

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HUMBERTO ROCHA DE SOUZA

**PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DA PESQUISA EM
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS:** um estudo das dissertações de mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no
período de 2000 a 2014

Belo Horizonte - MG
2018

HUMBERTO ROCHA DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientador: Prof. Dr. Antonio Julio de Menezes Neto

Belo Horizonte - MG

2018

S729p

Souza, Humberto Rocha de, 1984-

T

Perspectivas epistemológicas e pedagógicas da pesquisa em educação e tecnologias digitais [manuscrito] : um estudo das dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2000 a 2014 / Humberto Rocha de Souza. - Belo Horizonte, 2018.

99 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Antônio Julio de Menezes Neto. Bibliografia: f. 90-94.

Anexos: f. 95-99.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Educação -- Pós-graduação -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Pesquisa educacional -- Teses. 4. Teoria do conhecimento -- Teses. 5. Professores -- Formação -- Teses. 6. Tecnologia educacional -- Teses. 7. Epistemologia -- Teses. 8. Pós-graduação - - Teses.

I. Título. II. Menezes Neto, Antônio Julio de, 1956-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.78

HUMBERTO ROCHA DE SOUZA

PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: um estudo das dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2000 a 2014

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana.

Defendida e aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA:

Prof. Dr. Antonio Julio de Menezes Neto – Orientador
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo - Titular Externo
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^ª. Dr^ª Maria de Fátima de Almeida Martins - Titular interna
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

*À mulher que tão nova me gerou em seu ventre materno,
Jocelia;*

*Aos meus pais e avós que me criaram, Amélia e
Carmezito, que apesar do pouco estudo me ensinaram o
valor e a grandeza do conhecimento;*

*Aos diversos pesquisadores e trabalhadores que estudam
e refletem a educação, em condições objetivas, muitas
vezes, nada favoráveis à classe trabalhadora .*

AGRADECIMENTOS

As pessoas são tantas e o espaço tão pequeno, mas o convívio diário, os olhos e o coração são testemunhas de minha gratidão por fazerem parte de minha vida. Obrigada por me impulsionarem, com exemplos e palavras de sabedoria e generosidade, a trilhar e a vencer esta etapa de minha vida.

Meus sinceros agradecimentos:

- ✓ À Jocelia Rocha de Souza, mulher adorável, mãe querida, que tanto amo;
 - ✓ À Amélia Rocha de Souza e Carmezito Rodrigues de Souza, trabalhadores, avós e pais queridos, que tanto se esforçaram para me educar e me transformar no que sou hoje;
 - ✓ Aos meus irmãos, Maicom e Bruno, a quem tanto agradeço por alegrarem minha vida em meio às dificuldades;
 - ✓ À minha Irma Bruna e ao meu cunhado Junior, que além de me proporcionarem bons momentos pela vida afora, apoiaram-me financeiramente nos momentos mais difíceis de minha trajetória acadêmica;
 - ✓ Às minhas crianças, sobrinhos queridos, parte de minha vida, que ainda têm um caminho longo a trilhar pela frente, marcado pelos desafios de uma sociedade injusta;
 - ✓ Ao meu grande amigo Isaque Ferreira Almeida, compositor e cantor, que, como muitos outros, incentivou-me a ingressar na Universidade e a retomar meus estudos;
 - ✓ À Profa. Dr^a Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo, exemplo de profissionalismo, militância e dedicação em prol daqueles que lutam por um mundo melhor e igualitário;
 - ✓ À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por investir em minha formação;
- A cada professor (a) que passou pela minha vida acadêmica na (FAE), em especial a Antonio Julio, por acreditar e confiar em mim e pelas orientações pelos caminhos da pesquisa;
- ✓ A Todos aqueles que comigo conviveram, estudaram e pesquisaram na FAE-UFMG, em especial aos integrantes da Linha de Pesquisa *Política, Trabalho e Formação Humana* e do Grupo de Estudos e Pesquisas *Marx, Trabalho e Educação*.

RESUMO

A presente pesquisa se refere a uma das maiores problemáticas que envolvem o trabalho pedagógico, a inserção das tecnologias digitais nos processos de formação docente inicial e continuada. O objeto das reflexões foram seis dissertações de mestrado, elaboradas e defendidas no interior do programa de pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre 2000 e 2014. Questionamos e refletimos sobre os fundamentos epistemológicos e pedagógicos relacionados à teoria do conhecimento das dissertações acerca da formação de professores, mediada pelas tecnologias digitais. Analisamos os limites e as possibilidades apresentadas para a compreensão e formação da categoria dos trabalhadores docentes. O objetivo consistiu em investigar quais as tendências e perspectivas epistemológicas e pedagógicas que fundamentam e orientam as pesquisas sobre tecnologia digital e formação de professores. As reflexões se pautaram nas seguintes questões: a) Quais abordagens metodológicas foram utilizadas nas dissertações de mestrado, defendidas e aprovadas no interior do programa de pós-graduação em educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais? b) Quais os Fundamentos pedagógicos defendidos nessas dissertações? c) Quais as tendências epistemológicas dessas pesquisas e quais relações estabelecem com os fundamentos pedagógicos defendidos nesses estudos? Apontamos que um dos aspectos estruturantes da produção do conhecimento sobre a formação de professores, mediada pelas tecnologias digitais e direcionada para a classe trabalhadora, enquadra-se em uma perspectiva dialética que rompa com o mundo fenomênico e fetichizado e centre-se na socialização e apropriação da base técnica científica, por meio de uma educação escolarizada que proporcione o acesso a todos.

Palavras-chave: Epistemologia. Formação de professores. Tecnologias digitais. Pós-graduação.

ABSTRACT

This master's dissertation refers to one of the biggest problems involving pedagogical work and teaching training in contemporary form – the insertion of digital technologies into the teaching processes is initial or continued. The object of the reflections were 06 master's dissertations elaborated and defended within the graduate program in Education of the Federal University of Minas Gerais (UFMG) between 2000 and 2014. We question and reflect on the epistemological and pedagogical foundations related to the theory of knowledge of dissertations on the training of teachers mediated by digital technologies and what limits and possibilities they present to the Understanding and training of the teaching workers category. The objective was to investigate what the epistemological and pedagogical trends and perspectives that substantiate and guide the research on digital technology and teacher training. The reflections were based on the following questions: a) which methodological approaches were used in the master's dissertations defended and approved within the graduate program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais? B. What are the pedagogical foundations that are supported in these dissertations? C) What are the epistemological tendencies of these surveys and what relationships establish with the pedagogical foundations advocated in these studies? We point out that one of the structuring aspects of the production of knowledge about the training of teachers mediated by digital technologies directed to the working class falls into a dialectic perspective that breaks with the phenomenal world and Fetishized of the phenomenon investigated, centered on the socialization and appropriation of the scientific technical basis, through a school education that provides access to all.

Key words: Epistemology. Teacher training. Digital technologies. Graduate.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CECIMIG	Centro de Ensino de Ciências e Matemática
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EDUCAMPO	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Sustentabilidade
FORPRED	Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação
GAME	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
GECC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Culturas
GEDUC	Grupo de Educação Indígena
GEINE	Grupo Interdisciplinar de Estudos Sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
GEN	Grupo de Estudos sobre Numeramento
GEPHE	Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação
GEPSA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula
GESTRADO	Grupos de Estudos Sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente
GPELL	Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
GRUPASE	Grupo de Pesquisa Política e Administração de Sistemas de Ensino
GSS	Grupo de Estudos sobre Gênero, Sexualidade e Sexo em Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LABEPEH	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História
LAPED	Laboratório de Psicologia da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEME	Laboratório de Estudos em Museus e Educação
MEC	Ministério da Educação
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NEPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil
NETE	Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação
NIPSE	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação

OSFE	Observatório Sociológico Família-Escola: Trajetórias e Práticas de Escolarização
PRODOC	Grupo de Pesquisa sobre Produção e Condição Docente
PUC Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
TEIA	Territórios, Educação Integral e Cidadania
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I.....	18
1.0 CIÊNCIA, EPISTEMOLOGIA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO	18
1.1. “Pesquisa da pesquisa” sobre educação e tecnologia digital e seus fundamentos epistemológicos: questões preliminares.	18
1.2. A importância e a necessidade de estudos epistemológicos nas pesquisas em educação.	21
1.3. Os estudos epistemológicos em educação: conceituação e caracterização	29
1.4 A perspectiva fenomenológica da pesquisa.....	30
1.5 Os limites da materialização da fenomenologia no campo das pesquisas em educação	35
1.6 O marxismo enquanto abordagem epistemológica da pesquisa em educação	36
1.7 O enfoque positivista da pesquisa em educação.....	41
CAPÍTULO II.....	46
2.0 APONTAMENTOS REFLEXIVOS SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	46
2.1. Introdução	46
2.2. A pesquisa e a pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação no Brasil	55
2.3.O Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG	61
2.4. Pesquisa educacional no Brasil: contradições, limites e perspectivas.....	65
CAPÍTULO III	68
3.0 A APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DA FAE/UFMG (2000-2014).....	68
3.1. Mudanças aparentes ou mudanças radicais?	79

3.2 - Críticas as pedagogias do “aprender a aprender” como referência para a educação escolar	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS	97

INTRODUÇÃO

O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2011, p. 201).

No excerto acima, Dermeval Saviani, por meio da analogia de que o papel da escola é mostrar a face oculta da lua e não o que se encontra visível, apresenta-nos um dos atributos da educação, o de socializar e criar as possibilidades de incorporação daquilo que não está dado no cotidiano da escola. Parafraseando esse pensador, poderíamos dizer que o papel dos Programas de pós-graduação não é mostrar o que se apresenta aos nossos olhos, mas o que se encontra invisível a eles.

De certa forma, o exercício que me predisps a desenvolver nesta Dissertação é uma contribuição no processo de reflexão da produção do conhecimento sobre a formação de professores mediada pelas tecnologias digitais.

Contudo, acredito ser importante nesta introdução expor alguns dos elementos que me levaram a desenvolver as reflexões contidas nas páginas seguintes, pois, eles, de alguma forma, influenciaram o meu ponto de partida e as minhas análises, ou seja, intervieram nos desdobramentos tanto da minha vida acadêmica quanto da prática de pesquisa na educação.

O meu percurso por este tema começou no período de 2012.2, no componente curricular Tecnologia da informação e comunicação, ministrado pela professora Dr^a Elzicleia Tavares dos Santos, quando, em sala, fomos inseridos nos debates relacionados a esta temática bem como às possibilidades da inserção da cultura digital na educação.

Em 2013, candidatei-me a uma bolsa de Iniciação Científica referente ao projeto de pesquisa “Sentidos e significados das Tecnologias Digitais nas escolas públicas municipais de Teixeira de Freitas-BA”, coordenado pela mesma professora. Aprovado no processo seletivo e contemplado com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), debruicei-me sobre a realidade contraditória que envolve as políticas de inclusão digital e sua materialização nas escolas públicas municipais da cidade de Teixeira de Freitas, por meio dos laboratórios de informática.

Impulsionado pelas questões suscitadas na pesquisa, meus estudos têm buscado a compreensão do sistema educacional, a partir de uma concepção que possibilite uma apreensão das contradições que envolvem a sociedade moderna.

Neste sentido, com o advento do desenvolvimento tecnológico, impulsionado de forma significativa pela revolução industrial em diversas esferas que compõem a sociedade capitalista, com a velocidade na qual a expansão dos diversos dispositivos tem chegado a tantos espaços geográficos, era de se esperar que a escola também fosse envolvida neste processo de produção, apropriação e transformação.

No contexto brasileiro, ao considerar as principais discussões sobre o uso das tecnologias digitais na educação, é mister mencionar que a trajetória evidenciada no governo Fernando Henrique Cardoso, nos dois períodos em que exerceu o mandato (1995/1998 e 1999/2002), foi marcada impreterivelmente por implementações econômicas cujas políticas públicas foram pautadas a partir dos direcionamentos do capital externo, com profundas reformas econômicas, objetivando alavancar a economia nacional. Isso repercutiu não somente na onda de privatizações, mas, especificamente, no sistema educacional. É nesse período que é lançado o documento Sociedade da informação no Brasil: livro verde, um dos primeiros documentos que versa sobre a inserção desses artefatos no ambiente educativo.

A proposta do livro Verde era contemplar um conjunto de ações para o desenvolvimento da Sociedade da Informação no Brasil, compreendida enquanto síntese do desenvolvimento tecnológico em escala mundial, em todos os seus aspectos, bem como a ampliação do acesso a redes de computadores e sistemas de conectividade.

Formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento, comércio eletrônico, desenvolvimento de novas aplicações, ao mesmo tempo, o documento é categórico ao afirmar a importância do sistema político brasileiro, promover políticas de inclusão social, favorecendo a apropriação desses recursos, “para que o salto tecnológico tenha paralelo quantitativo e qualitativo nas dimensões humana, ética e econômica. “A chamada “alfabetização digital” é elemento-chave nesse quadro

Atualmente, presenciamos a inserção das tecnologias digitais na educação escolar e, por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), a sua expansão em diversas regiões do Brasil tem repercutido em estudos, objetivando a análise sobre as possibilidades do uso dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Partindo-se de uma verificação empírica das políticas educacionais na atualidade, destaca-se a reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória 746, da qual originou a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que apresenta a possibilidade de a carga horária do Ensino Médio ser realizada 40% a distância e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ser 100% a distância. Essa decisão contraria a Portaria 727, de 13 de maio de 2017, que

“ampliava” a carga horária em tempo integral e presencial no Ensino Médio, por meio do Programa de Fomento as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

Um dos riscos a serem observados nessa reforma é um possível pragmatismo nos processos de ensino-aprendizagem, por meio de uma lógica de redução de custos do Governo Federal. Entretanto, os riscos não se restringem a um pragmatismo “cínico”. Eles implicam diretamente no trabalho docente e na organização do trabalho pedagógico, por meio da racionalidade da Educação a Distância, que apesar de ser defendidas e aplaudidas pelo Estado e pela mídia, revela-se perversa, através da “democratização” da educação pela inserção da Educação a Distância.

Creio serem necessárias essas observações, pois, de alguma forma, essas reformas no campo da educação são respaldadas por resultados de determinadas pesquisas nos centros de pós-graduação das universidades brasileiras que “atuam” como intelectuais orgânicos desse processo, ou seja, o argumento “parte de uma constatação, transforma-a em teoria e converte esta última em regra ou norma” (CHAUI, 2001, p. 103).

No campo da Educação Superior, destaca-se a defesa de a formação inicial e continuada dos professores ser realizada a distância. Neste aspecto, Malanchen (2007) afirma que a formação de professores por meio da Educação a Distância é, na verdade, mais uma das estratégias que são postas desde 1990 pelo Estado brasileiro para despolitizar e controlar o trabalho docente. A autora nos apresenta outras estratégias que respaldam tal afirmação, tais como: TV Escola, Proformação, programas emergenciais de formação de professores em serviço (Projeto Veredas, Magister e Proformar) e a criação dos Institutos Superiores de Educação, além da possibilidade de criação e oferta de formação de professores pela rede privada.

A incorporação das novas tecnologias na educação escolar precisa ser apropriada pelos estudantes e professores e pode vir a colaborar de forma significativa com os processos de ensino-aprendizagem. Além disso, pode possibilitar o acesso aos bens culturais que a humanidade historicamente produziu, redimensionando a atuação dos sujeitos envolvidos nesse processo, tal como defendido por Saviani (2005) que, ao discutir a Pedagogia histórico-crítica, aborda a importância de a escola facilitar o acesso ao saber elaborado cientificamente.

Considerando a problematização em tela e, através das lentes do marxismo, que serve de referência para a pesquisa, o principal propósito deste estudo consiste em investigar *quais as tendências e perspectivas epistemológicas e pedagógicas que fundamentam e orientam as pesquisas sobre tecnologia digital e formação de professores, no Programa de Pós-*

Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2000 a 2014.

Assim, optamos pelas seguintes questões norteadoras:

- a) Quais as abordagens metodológicas utilizadas nas dissertações de mestrado, defendidas e aprovadas no interior do programa de pós-graduação em educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais?
- b) Quais os Fundamentos pedagógicos defendidos nessas dissertações?
- c) Quais as tendências epistemológicas dessas pesquisas e quais relações estabelecem com os fundamentos pedagógicos defendidos nesses estudos?

Para dar conta dos objetivos traçados, utilizamos quatro procedimentos para a coleta dos dados. O primeiro procedimento foi o levantamento bibliográfico constituído das produções científicas que trataram sobre o tema das pesquisas epistemológicas e educação. O segundo teve como objetivo o mapeamento das dissertações que trataram sobre o tema das tecnologias digitais e educação, no período correspondido no espaço temporal deste estudo. Este procedimento se deu a partir da consulta e impressão do relatório de registros do banco de dissertações e teses da Faculdade de Educação da UFMG, tendo como ponto de partida o ano de 2000 e final o ano de 2014. O terceiro caracterizou-se pela análise do relatório e seleção das dissertações que trataram do tema deste estudo, por meio da leitura dos seus títulos e resumos. O quarto procedimento teve como objetivo a caracterização, leitura e análise das dissertações selecionadas (anexo III), por meio de uma ficha de registro de cada produção (anexo II), elaborada por meio da “matriz paradigmática” (anexo I).

Com vistas a sistematizar os resultados e as problematizações advindas da pesquisa, a presente dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, denominado Ciência, epistemologia e pesquisa em educação, procuramos apresentar uma síntese dos principais conceitos do campo da produção científica e dos estudos epistemológicos, tendo como principais interlocutores Alvaro Vieira Pinto e Silvio Ancizar Sanches Gamboa, destacando os elementos teóricos centrais à compreensão da pesquisa em educação.

No segundo, procuramos fazer uma breve apresentação do surgimento da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. Posteriormente, apresentamos alguns resultados de pesquisas cujos objetivos foram orientados a estabelecer a crítica à produção científica no campo das pesquisas em educação. A partir disso, fizemos uma síntese do surgimento e consolidação do programa de pós-graduação em educação da FAE/UFMG.

No terceiro, analisamos os fundamentos epistemológicos, metodológicos e pedagógicos das dissertações investigadas. Nas considerações finais, retomamos alguns

elementos da análise, por meio de uma síntese, na intenção de construir e oferecer subsídios necessários ao aprofundamento e à ampliação dos estudos sobre o binômio educação e tecnologia digital, para além dos fenômenos aparentes da sociedade contemporânea e das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação sobre formação de professores mediada pelas tecnologias.

CAPÍTULO I

1.0 CIÊNCIA, EPISTEMOLOGIA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

1.1. “PESQUISA DA PESQUISA” SOBRE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DIGITAL E SEUS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS: QUESTÕES PRELIMINARES.

Dados os avanços do desenvolvimento tecnológico, da microeletrônica e da inserção cada vez maior das tecnologias digitais como instrumentos de mediação no processo de ensino-aprendizagem na educação escolar, a partir da década de 1990, é cada vez maior o número de pesquisas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação que vêm se dedicando à compreensão e ao aprofundamento do fenômeno em questão¹, a partir de diferentes enfoques metodológicos e epistemológicos.

Com o crescimento quantitativo (em número das pesquisas sobre tecnologia digital e educação) e a consolidação dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, desde a década de 1970, passando pelas condições de infraestrutura de produção do conhecimento desses programas e formas intervencionistas de avaliação da Comissão de Avaliação das Pesquisas (CAPES), surge a necessidade de se preocupar com a qualidade e contribuição do fenômeno investigado nas pesquisas produzidas. Isso se constitui como ponto de partida para compreender e identificar *as perspectivas epistemológicas que orientam e fundamentam tais estudos*, pois, toda apropriação epistemológica e teoria do conhecimento pressupõem uma visão de mundo, de sociedade, de educação, em suma, do real. Ou seja, passa, inexoravelmente, por um fundamento ontológico que, não em menor grau, determina a forma como o objeto de pesquisa será abordado.

Neste sentido, parto do pressuposto de que as “Investigações Epistemológicas” se referem ao estudo das produções científicas existentes ou à pesquisa sobre uma determinada área do conhecimento. A sua importância justifica-se por proporcionar uma reflexão sobre o estado do conhecimento e das produções científicas existentes e por possibilitar uma visão ampla dos desdobramentos históricos nos quais aquele conhecimento foi produzido. Ou seja, enquanto área de conhecimento, a epistemologia centra seus estudos na reflexão crítica dos processos de estruturação, constituição do conhecimento e articulação da ciência, “fruto da

¹ Dentre eles, podemos destacar os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

reflexão que os próprios cientistas estão fazendo sobre a ciência em si mesma” (JAPIASSU, 1975, p. 73).

A investigação epistemológica nos possibilita fazer análises e questionamentos constantes sobre a prática da pesquisa científica. Permite-nos apontar os seus limites e possibilidades e refletir as compreensões teóricas e metodológicas que fundamentam tais estudos. Oportunizam, ainda, perceber os avanços e limitações nas análises e, por conseguinte, contribuir com o aprimoramento da pesquisa e o crescimento dos Programas de Pós-Graduação, espaços privilegiados da produção científica acadêmica.

Neste sentido,

As análises epistemológicas buscam superar os “estados da arte” tradicionais. Os balanços conseguidos por meio de uma análise epistemológica não só permitem identificar os temas estudados, as bibliográficas ou os autores consultados, também levam a aprofundar os problemas e questões que geraram o conhecimento, a elucidar os métodos, as estratégias, os conflitos teóricos e paradigmáticos e o confronto dos resultados; ainda, permitem revelar os vazios conceituais, a limitação ou extensão das categorias e as perspectivas históricas de uma ciência em particular (GAMBOA, 2015, p.66.67).

No bojo das discussões sobre a importância dos estudos epistemológicos, procuram-se nos aportes da filosofia os princípios gerais que orientam tais estudos. No campo do objeto a ser investigado tem-se a ciência, elemento de reflexão e sistematização, produto da atividade do trabalho humano, pois,

As questões de epistemologia não são pura e simplesmente as de lógica ou de metodologia, mas são função da realidade mesma das coisas que as ciências humanas investigam. Neste sentido, elas têm sempre uma vertente filosófica. Esta só poderia ser eliminada de modo artificial e arbitrário e, em última análise, prejudicial as próprias ciências humanas (Ibidem, p. 95).

Uma breve análise do papel da ciência na modernidade permite-nos perceber quão importante é o espaço que ela ocupa em nossos dias. Muitas vezes, a própria validade do seu produto (conhecimento) é indiscutivelmente válida e tomada como verdade absoluta. Todavia, ao tomar a ciência como objeto de estudo, a epistemologia busca mostrar as repercussões, os procedimentos, implicações e contradições que subjazem a toda a prática investigativa.

Gamboa (2015) aponta que, a partir da década de 1980, o arcabouço teórico da literatura especializada na pesquisa em educação vem apresentando e denunciando o reducionismo tecnicista que invadiu a prática e a construção das pesquisas em educação.

Nesse mesmo período, surgiram as investigações epistemológicas que tinham na educação o tema de análise principal.

Neste sentido, é condição *sine qua non* que os pesquisadores e cientistas tenham clareza da função social da ciência e das suas implicações. É preciso compreender que ela tem um papel fundamental no desenvolvimento social, tecnológico e no progresso da sociedade e isso repercute nos resultados das nossas pesquisas. Obviamente, a educação, por fazer parte dessa totalidade, não pode ficar alheia a esse movimento.

No campo das pesquisas epistemológicas sobre as relações entre as tecnologias digitais e a educação, temos a possibilidade de avançar no confronto estabelecido no contexto social, econômico, cultural e político no qual as pesquisas se desenvolvem, contribuindo, de forma preponderante, para o enriquecimento do debate estabelecido na Universidade e para formas eficazes de materialização da produção do conhecimento nessa área.

Guiados por essa preocupação, a partir da década de 1980, alguns estudos tem identificado problemas, tais como o “formalismo acadêmico”, que alterou as motivações dos pesquisadores, pois seu interesse maior não é produzir novos conhecimentos e sim cumprir os requisitos para a obtenção de título e de progressões nas carreiras profissionais; de igual maneira surgem o “ritualismo metodológico”, os “modismos teóricos”, o “reducionismo tecnicista”, e o “ecletismo pragmático”. Todos estes “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 (GAMBOA, 2015, p. 51.52),

É desse leque de reflexões que nos cabe indagar sobre as práticas e os resultados das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação da faculdade de Educação da UFMG, especificamente daquelas que tratam do binômio tecnologia digital e educação. A partir desses trabalhos, interessamos por buscar respostas às seguintes inquietações:

- a) Quais as condições objetivas nas quais essas pesquisas foram produzidas?
- b) Quais autores foram privilegiados?
- c) Quais as visões de mundo dos pesquisadores?
- d) Que concepção de educação eles adotaram?
- e) De que lugar da sociedade eles falam?
- f) Em que medida os resultados, frutos da intelectualidade desses pesquisadores, têm contribuído para o avanço das discussões sobre o fenômeno privilegiado?

g) Quais os fundamentos filosóficos e epistemológicos que norteiam as reflexões apresentadas nessas pesquisas?

h) Quais limitações e avanços esses trabalhos apresentam?

Essas questões intensificaram a importância dessa pesquisa e chamaram a nossa atenção para a necessidade de análises dessas produções, tanto no que tangencia seus aspectos internos (o lógico/gnosiológicos e metodológicos) quanto externos (o histórico e o social).

1.2. A IMPORTÂNCIA E A NECESSIDADE DE ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO.

A reflexão sobre a produção científica é um aspecto que rompe e norteia toda e qualquer prática do homem que se dedica à ciência. O pesquisador, enquanto sujeito ativo desse processo, não pode se furtar à prática reflexiva das ações que são desenvolvidas e estabelecidas no âmbito de suas investigações, pois, toda prática científica e histórica é localizada no seu tempo e espaço.

Partimos do pressuposto de que a pesquisa científica se constitui como atividade coletiva no bojo de uma sociedade condicionada pelos diversos elementos que a circunscrevem, sejam eles de origem econômica, política ou cultural. Portanto, ela não pode se dar de forma isolada, fragmentada e destituída da totalidade que a cerca.

Influenciada por esses diversos elementos, a pesquisa científica tem por função a investigação e busca pelas respostas para questões que ainda se encontram suspensas dentro de uma determinada área do conhecimento. Compete-lhe, ainda, a busca pela solução de problemas ou pelas condições objetivas que poderiam favorecer a sua solução. Em outras palavras, “a pesquisa científica objetiva fundamentalmente contribuir para a evolução do conhecimento em todos os setores, da ciência pura, ou aplicada; da matemática ou da agricultura, da tecnologia ou da literatura” (MEDEIROS, 2010, p. 30).

Objetivamente, as produções investigativas no âmbito da pós-graduação, para ter o crivo de pesquisa científica, necessitam produzir ciência ou dela derivar e, da mesma forma, seguir padrões rigorosos de investigação. Ou seja, “será chamada de pesquisa científica se sua realização for objeto de investigação planejada, desenvolvida e regida conforme normas metodológicas consagradas pela ciência” (MEDEIROS, 2010, p. 30).

Para Trivinos (1987), quando olhamos essas questões estamos partindo de alguns pressupostos que se encontram subjacentes ao contexto e ao núcleo investigativo para o qual o pesquisador desloca suas análises. Pode-se considerar que o pesquisador esteja envolvido

direta ou indiretamente no contexto social onde um fenômeno necessita ser esclarecido ou respondido, independente da sua pertença à área na qual o fenômeno ocorreu.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que a estruturação de uma investigação científica se caracteriza pelo exame crítico de um dado objeto que necessita ser analisado, avaliado, refletido e explicado, a partir de um problema de pesquisa.

Diante disso, Bunge (1980, p. 1) destaca que “a ciência se converteu no eixo da cultura contemporânea”. Destarte, sendo ela a base do desenvolvimento tecnológico que impulsiona em escala global o seu desenvolvimento, “a ciência acabou por controlar indiretamente a economia dos países desenvolvidos”. É por isso que o autor pontua que os estudos epistemológicos ganham maior expressividade para quem deseja compreender adequadamente a sociedade moderna, ou seja, é necessário “estudar os mecanismos da produção científica, bem como a estrutura e o sentido de seus produtos” (Ibidem).

Por sua vez, nos países subdesenvolvidos, o “trabalho científico” tem o papel fundamental de “promover o avanço do conhecimento e o de promover a superação dos modos e condições em que é executado, em virtude da revelação das contradições a que está ligado” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 247).

Concordamos com Pinto (1979, p. 246) quando este afirma que “a ciência deve ser interpretada como uma necessidade, pois o aumento da capacidade produtiva pela transformação da realidade é a lei suprema da existência do homem, e ao mesmo tempo se constitui como finalidade social, em vista dos benefícios que oferece”.

Enquanto atividade resultada do trabalho humano, a pesquisa científica é atravessada pelos condicionantes objetivos que reinam em uma sociedade cingida em classes sociais, como a divisão social do trabalho e as condições de sua produção no âmbito da instituição/universidade, a estruturação interna do curso, o programa de pós-graduação. Mas, é também influenciada pelos condicionantes subjetivos, tais como os valores, crenças, opiniões a priori formadas pelo pesquisador sobre o objeto de investigação, sua concepção de mundo, de sociedade, de ciência, de educação, do tipo de ser humano que se quer formar.

É por isso que dizemos que a pesquisa científica não é uma atividade neutra e, portanto, destituída das diversas influências do meio social que a cerca. Entendemos que “as convulsões que movem o mundo moderno fazem com que o pesquisador tenha de tomar partido, se organize, se transforme em um trabalhador, mesmo que ele resista e se considere “neutro e técnico” (MENEZES, 2008, p. 13).

Dialeticamente, da mesma forma que a sociedade influencia os desdobramentos da pesquisa científica ela também é influenciada pelos seus resultados. Ou seja, a pesquisa científica influi sobre a sociedade e é por ela influenciada.

Não é legítimo conceber qualquer teoria científica, nem examinar o valor lógico das que compõem a ciência atual, em qualquer domínio, sem mencionar a presença do homem que a concebe, sem colocá-lo no centro do problema em questão, que só existe como tal para ele, e que só lhe desperta interesse e recebe solução em vista das influências que sobre ele exerce ou das conseqüências que para ele possa ter. A necessidade de tratar os dados das ciências no seu conteúdo imediato pode fazer-nos esquecer que tais dados se de um lado são dados da realidade, do mundo exterior ou do universo de abstrações inteligíveis, como nas matemáticas, por outro lado são dados do homem, pois este é o ser que os constituiu como os elementos pelos quais o mundo se expressa para ele. Por isso, o homem representa ao mesmo tempo o centro e o perímetro de todo o conhecimento. A ciência produzida pelo homem se por um lado é a revelação do mundo, por outro é a revelação do homem (PINTO, 1979, p. 115),

Dessa forma, dentro do contexto do sistema capitalista, as diversas produções acadêmicas podem se dar no âmbito da reprodução e manutenção do capital. Isso revela que a pesquisa produz e reproduz o próprio sistema na qual ela se encontra inserida, mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente, ela contém em seu cerne elementos capazes de levantar e intensificar as contradições existentes e criar as possibilidades de transformação desse mesmo sistema. Assim, segundo Menezes (2008, p. 13), a “pesquisa deve ser criativa, inovadora e o pesquisador deve deixar claro as quais interesses ela está vinculada”.

Consideramos que a atividade científica se desenvolve e se estrutura no conjunto das relações sociais cingida em classes e, de forma contraditória, mediatizadas pelos interesses de ambas as classes, subjacentes ao papel que cada uma cumpre no esteio da prática social. Entendemos que compete-lhe descortinar o universo ideológico e fetichizado que subjaz aos ditames e aos interesses da classe que detém os meios de produção. Além disso, é seu papel tencionar os rumos do desenvolvimento técnico-científico de forma a criar as possibilidades necessárias à manutenção de sua hegemonia. De acordo com Pinto (1979, p. 246), “Apresenta-se aqui a questão do saber quem dita ou define essa finalidade, da qual decorre a seleção social dos trabalhadores científicos”.

Desde o início o trabalho científico assume caráter de dependência em relação a certas classes sociais, e esse traço se manifesta em todos os seus aspectos, não apenas no plano imediato da execução, da condução das experiências até a obtenção de um resultado, mas revela-se marcado na escolha das concepções que orientarão a pesquisa científica, no interpretar e

no modo de enunciar lhe os resultados e na transmissão e distribuição sobre tudo universitária (PINTO, 1979, p. 246).

Apesar das condições contraditórias e de dependência nas quais a pesquisa científica se desenvolve, ela não perde sua essência enquanto trabalho social, pois, “os seus resultados, ainda que as vezes a contragosto dos promotores da ciência, contribuem para o avanço da humanidade, na compulsória atividade de pôr a serviço do homem as forças naturais” (PINTO, 1979, p. 246-247).

Entretanto, é mister considerar que na sociedade capitalista, marcadamente por ideias e perspectivas conflituosas, haverá maiores espaços para pesquisadores que se lançam às pesquisas em prol dos interesses do capital privado. Esses terão maiores possibilidades de financiamentos e apoio de instituições de fomento à pesquisa². Apesar disso, mesmo em condições desfavoráveis, há quem se dedique à atividade científica em prol dos interesses da classe trabalhadora.

A sociedade democrática aceita este princípio, ou seja, admite a existência de interesses contraditórios na sociedade de classes e que a vontade da maioria deve prevalecer. Este conflito de ideias e interesses também existe na produção acadêmica, mas muitas vezes sem possibilidade do debate e do contraditório. E, como as forças do capital são predominantes em nossa sociedade, a ciência e a tecnologia atuam, majoritariamente, em benefício da reprodução do capital, mas não sem conflitos, debates e disputas contra hegemônicas (MENEZES, 2008, p. 13).

Apesar dos diversos entraves e limitações que caracterizam o trabalho do pesquisador, não podemos deixar escapar aos nossos olhos que a produção do conhecimento resultado dessas pesquisas. Isso é uma condição necessária e de fundamental importância para pensarmos o desenvolvimento social, político, econômico e cultural de um país. Ademais, a subserviência aos países desenvolvidos do centro do sistema capitalista, pela via tão somente da apropriação de suas produções científicas e tecnológicas, intensifica esse grau de dependência e, ao mesmo tempo em que o fragiliza, não contribui para a sua autonomia. Ou seja, “para o país que precisa libertar-se política, econômica, e culturalmente das peias do atraso e da servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si, mas para si, é condição vital” (PINTO, 1979, p. 4).

Contudo, não é nossa intenção deslocar as análises para o âmbito de uma reflexão que prima por deslegitimar as produções científicas internacionais, dado o valor *sine qua non* de

² No Estado de Minas Gerais, temos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) que... desenvolver mais o papel dessas fundações.

suas contribuições para o avanço da ciência e para a produção do conhecimento em escalas universais.

Essas breves considerações apenas reivindicam a urgência, a necessidade e a importância de produções acadêmicas críticas e comprometidas com o desenvolvimento social, político, econômico, educacional e, principalmente, direcionados para os interesses da classe trabalhadora, alinhadas a uma formação de um intelectual crítico que é, ou deveria ser, formado nos cursos de pós-graduação³, já que estes são espaços privilegiados de produção do conhecimento.

Considerando-se que os programas de pós-graduação são espaços privilegiados da produção de conhecimento e destes saem os principais estudos que subsidiam as políticas sociais, econômicas e de valorização cultural, bem como as políticas educacionais do país, o estudo avaliativo das pesquisas configura-se de grande relevância. A reflexão crítica sobre o que vem sendo produzido nesses espaços impõe-se como condição necessária ao avanço da ciência, da produção de conhecimento e da melhoria dos programas de pós-graduação. Para Pinto (1979, p. 4), negar essa importância e preterir análise é contribuir para “protelar o exame em profundidade do problema epistemológico, humano e social da pesquisa científica, com prejudiciais reflexos sobre a evolução de nossa incipiente criação cultural”.

Destarte, as discussões no campo das pesquisas científicas, especificamente as desenvolvidas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em educação, levam-nos a inferir que se, por um lado, a ausência e comprometimento com o desenvolvimento técnico científico, político, cultural e social do país gera diversos problemas e entraves para o seu avanço e pleno desenvolvimento, por outro, é importante considerar que a produção de conhecimento sem criticidade, profundidade teórica e metodológica, fragmentada, puramente descritiva, com apropriação imediatista do objeto, também acaba por criar uma barreira no avanço do conhecimento do real, ou seja, da forma como a realidade objetiva se apresenta.

No contexto das pesquisas em educação, Moraes (1993, p. 10) alerta para um movimento atual caracterizado por um recuo da teoria, causado por diversos fatores, no qual a análise “teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir a curto e médio prazos na própria produção de conhecimento na área”. Ou seja, trata-se de um movimento que prima

³ Sobre as condições de produção de conhecimento nos cursos de pós-graduação em educação no Brasil, especificamente o programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Minas Gerais, ver o capítulo II desta dissertação.

pela prevalência dos dados empíricos em detrimento de um debate fecundo e profundo, sendo este marginalizado à secundarização nas pesquisas no campo da educação.

Segundo Moraes (1993), conceitos que anteriormente possuíam um conteúdo crítico, carregados de profundidade das análises e demarcadores de embates entre as classes sociais, contribuindo para as desmistificações ideológicas da sociedade burguesa, foram aos poucos perdendo relevância ou se naturalizando, como é o caso do capitalismo. Alguns acabaram por ser historicamente construídos, ressignificados ou substituídos da forma mais conveniente à lógica do capital. Outros foram sendo modificados ou cedendo espaço aos conceitos imediatistas, por exemplo: “O termo igualdade, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à equidade, o conceito de classe social foi substituído pelo de *status* socioeconômico, os de pobreza e riqueza pela peculiar denominação de "baixo" e "alto" ingressos sociais”. Assim,

A celebração do "fim da teoria" — movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva" se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo (Burgos, 1999, p. 468). Em tal utopia praticista, basta o "saber fazer" e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (MORAES, 1993, p. 10).

As desastrosas consequências, resultados do esvaziamento teórico, não poderiam ser diferentes. A inauguração de uma época cética e pragmática criou o ambiente favorável para a produção de “textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, mas se constituem em simples relatos ou narrativas que, presas das injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata” (MORAES, 1993, p.10).

Entretanto, se por um lado a teoria pode criar as bases racionais e críticas para desmistificar a realidade fetichizada, imersa nas tramas do mercado, da livre concorrência, da individualidade, da exacerbação da sociedade do espetáculo, como nos assinala Debord (2015), onde tudo nos parece efêmero e superficial, respaldado pelos ditames da indústria cultural, por outro, a teoria pode criar as bases que apaziguam, mascaram e legitimam a ordem vigente. Em outras palavras, “a teoria pode promover o ceticismo generalizado sobre as questões do conhecimento, da verdade e da justiça, uma visão que os torna, ao fim e ao cabo, sem sentido e absurdos, trazendo como consequência a paralisia e uma boa dose de irracionalismo” (MORAES, 1993, p. 19).

A argumentação de Moraes reafirma a importância de que a produção das pesquisas nos cursos de pós-graduação, especificamente nos níveis de mestrado e doutorado, não ignorem as inflexões conceituais determinadas pelos princípios céticos e pragmáticos, oriundos de uma epistemologia conservadora e sofisticada, por meio de discursos linguísticos construídos à revelia de uma formação sólida teoricamente, sob pena de reificar a estrutura social nas qual estas determinações foram gestadas.

Dessa situação, resulta uma consequência que convém reiterar:

O que fora um conceito crítico, tornou-se guia laudatório no vocabulário do liberalismo contemporâneo; o que antes indicava a exploração, interesses materiais concretos, antagonismo e ilusão, torna-se agora um princípio positivo que designa uma suposta esfera de autenticidade e de liberdade, de manifestação e exercício de uma diversidade irreduzível, de diferenças insuperáveis (MORAES, 1993, p. 15).

A preocupação com as possibilidades de cairmos em artimanhas que nos conduzam a adotar posicionamentos acríticos em nossas pesquisas em educação e no conjunto as relações sociais, no esteio das contradições nas quais elas estão inseridas, já foi fruto de reflexões de pesquisas há trinta anos, como foi o caso de Saviani (2008) em texto publicado e, em seguida, inserido na clássica obra *Escola e Democracia*, na qual o pensador orienta:

Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.(...) o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará a compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista (SAVIANI, 2008, p. 25).

No contexto desta escrita, muitas são as diferenças entre os fatos históricos. Entretanto, corroboro da concepção de Duarte (2016, p. 25) quando este diz que, apesar de estarmos em um outro tempo histórico e temos questões distintas da década de 1980, as questões essenciais permanecem as mesmas.

A partir dos anos de 1990, passada uma década da publicação do seu texto, percebemos a ascensão das tecnologias digitais. A compressão do espaço e tempo tornou-se inevitável com a expansão da internet. O *boom* no acesso aos smartphones e às redes sociais

alterou o contexto dos processos de ensino aprendizagem. Hoje, diversos teóricos defendem a inserção desses artefatos na realidade escolar como condição favorável ao desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos. Expandem-se as pesquisas que defendem o uso das tecnologias digitais pelos professores em suas metodologias de ensino como forma de tornar as aulas mais atrativas.⁴

Duarte (2016) tenciona esta discussão quando nos questiona se, deste modo, não teriam avançado também as pesquisas sobre educação e a realidade social, para além das questões que Saviani pontua. Ele entende que as questões sobre educação e transformação social não foram superadas com o passar da afirmativa de Saviani, em plena década de 1980, muito pelo contrário.

Em boa medida houve um estancamento ou até mesmo um retrocesso. Os estudos e as pesquisas sobre a educação, passados mais de trinta anos, avançaram muito pouco na compreensão daquelas complexas e contraditórias mediações entre a educação e a sociedade capitalista as quais se referiu Saviani na citada passagem (DUARTE, 2016, p. 25).

Mas, se por um lado temos uma carência de estudos que levem em conta as múltiplas relações sociais estabelecidas entre a educação e a sociedade capitalista, levantando suas contradições, limites e possibilidades de superação do *status quo*, por outro, as formas e os mecanismos de avaliação desses centros de pesquisas e programas de pós-graduação em educação, desenvolvidos pela CAPES, ao subordinar a formação dos mestres e doutores à mesma lógica instrumental proposta e defendida pelo mercado, somando-se ao universo neoliberal e ideológico de uma perspectiva pós-moderna, não levam em conta estas problemáticas.

Ademais, não é de nos surpreender que dentro desse processo ganhe quem produza e publique o maior número de artigos em revistas e periódicos, nos mais ou menos conceituados, o que importa é produzir dentro de um marco de políticas desenvolvidas com vistas a avaliar, controlar e regular a produção científica desses mesmos programas.

As questões referentes ao contexto de produção na pós-graduação serão discutidas mais detidamente no capítulo III desta dissertação.

⁴ Aprofundarei o tema das tecnologias e suas contradições no próximo capítulo.

1.3. OS ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO: CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

BUNGE (1980b, p. 12-13) afirma que esta não merecerá o apoio da sociedade se não for constituída para um enriquecimento significativo da Filosofia e não for útil à ciência. Aspirando à renovação da epistemologia, o autor enfatiza que esta somente será útil e necessária se satisfizer às seguintes condições:

- Referir-se à ciência propriamente dita, não à imagem pueril e às vezes até caricata tomada de livros-textos elementares;
- Ocupar-se de problemas filosóficos que se apresentam de fato no curso da investigação científica ou na reflexão sobre os problemas, métodos e teorias da ciência, em vez de probleminhas fantasmas;
- Propor soluções claras para tais problemas, em particular soluções consistentes em teorias rigorosas e inteligíveis, bem como adequadas à realidade da investigação científica, em lugar de teorias confusas ou inadequadas à experiência científica;
- Ser capaz de distinguir a ciência autêntica da pseudociência, a investigação profunda da superficial, a procura da verdade da procura do pão de cada dia;
- Ser capaz de criticar programas e mesmo resultados errôneos, assim como sugerir novos enfoques promissores.

Segundo o autor, o epistemólogo ligado à ciência, tendo como suporte as ferramentas formais da Filosofia contemporânea, pode dar inúmeras contribuições, a saber:

- Trazer à tona os pressupostos filosóficos (em particular semânticos, gnosiológicos e ontológicos) de planos, métodos ou resultados de investigações científicas da atualidade;
- Elucidar e sistematizar conceitos filosóficos empregados em diversas ciências, tais como os de objeto físico, sistema químico, sistema social, tempo, causalidade, acaso, prova, confirmação e explicação;
- Ajudar a resolver problemas científico-filosóficos, tais como o de saber se a vida se distingue pela teleonomia e a psique pela inespacialidade;

- Reconstruir teorias científicas de maneira axiomática, aproveitando a ocasião para pôr a descoberto seus pressupostos filosóficos.
- Participar das discussões sobre a natureza e o valor da ciência pura e aplicada, ajudando a esclarecer as ideias a respeito, inclusive a elaborar políticas culturais.
- Servir de modelo a outros ramos da filosofia – em particular à ontologia e à ética– que poderiam beneficiar-se de um contato mais estreito com as técnicas formais e com as ciências.

1.4 A PERSPETIVA FENOMENOLÓGICA DA PESQUISA

É importante destacar, em primeiro lugar, que não há um método científico único, há uma diversidade deles, cada um alinhado a uma determinada ciência. Conforme os tipos de estudo e os seus objetos investigativos, existem métodos que se adéquam em maior ou menor grau às suas especificidades.

É neste sentido que a fenomenologia tem conquistado e ganhado cada vez mais espaço nas pesquisas em educação. Dentre as diversas correntes teóricas que têm fundamentado as pesquisas em educação, a fenomenologia tem assumido cada vez mais um papel preponderante na orientação e na forma de desenvolvimento das pesquisas desenvolvidas.

A fenomenologia busca se apropriar e compreender os diversos horizontes circundantes ao universo no qual o objeto investigativo está inserido, elaborados e desenvolvidos de acordo a visão e percepção do sujeito, independente de uma realidade existente a priori, única do rol de percepção das pessoas.

É por isso que a pesquisa em educação, respaldada pela perspectiva fenomenológica, rompe com os critérios de cientificidade do positivismo e provoca uma ruptura com os parâmetros científicos positivistas, integrando o pesquisador em uma outra dimensão investigativa na qual a subjetividade ganha um papel de destaque na forma como o objeto é apropriado.

Triviños (1987, p. 41) pontua que a fenomenologia “representa uma tendência dentro do idealismo filosófico e, dentro deste, ao denominado idealismo subjetivo”, no qual o homem que pensa e interage cria e recria o contexto ao seu redor. “O que importa é o homem como “existência”, como um ser intimamente pessoal”.

Dentre os pensadores e formuladores da fenomenologia, Edmund Husserl é considerado como o principal expoente dessa corrente teórica. Ele nasceu a 8 de abril de 1859, em Prossnitz, Moravia, no então Império Austríaco, hoje Prostejov, na República Checa, faleceu em 27 de abril de 1938, em Freiburg im Breisgau, na Alemanha. Oriundo de uma família tradicional judaica, Husserl concluiu os anos iniciais de seus estudos em um colégio público na Alemanha, em 1876, numa cidade próxima de Olmütz. Em sua fase adulta, ele se dedicou aos estudos de física, matemática, astronomia e filosofia, nas universidades de Leipzig, Berlim e Vienna. Nesta, em 1882, defendeu sua tese de doutorado em filosofia, intitulada *Beiträge zur Theorie der Variationsrechnung* ("Contribuição para a Teoria do cálculo de variáveis").

Para Triviños (1987, p. 42), as origens da filosofia de Edmund Husserl remonta às perspectivas filosóficas de Platão (348/347 a.C), filósofo e matemático do período clássico da Grécia antiga), de Leibnitz (1646/1716), filósofo, cientista, matemático, diplomata e bibliotecário alemão) e Descartes (1596/1650), filósofo, físico e matemático francês e de Brentano (1838/1917), filósofo alemão.

Inicialmente, o objetivo central de Husserl era dar à filosofia um contorno essencialmente científico e rigoroso. Entretanto, a partir de uma mudança na forma de desenvolver suas ideias, ele mudou sua forma de pensar, alterou esta perspectiva e deteve-se na investigação das experiências vividas pelo sujeito considerados isolado (TRIVIÑOS, 1987), ou seja,

A filosofia como “ciência rigorosa” deveria ter como tarefa estabelecer as categorias puras do pensamento científico. Para alcançar este objetivo, Husserl falou da “redução fenomenológica”. Através desta, na qual o fenômeno se apresenta puro, livre dos elementos pessoais e culturais, chega-se ao nível dos fenômenos que se denomina das essências. Desta maneira, a fenomenologia apresenta-se como um método e como um “modo de ver” o dado (TRIVIÑOS, 1987, p. 42).

Husserl acreditava que essa redução fenomenológica só seria possível por meio de uma alteração radical na forma ou método de aplicação do arcabouço teórico filosófico construído. Giles (1979, p.24, apud Engers 1994, p. 76), referindo-se ao método fenomenológico desenvolvido por Husserl, afirma que este “caracteriza-se, antes de tudo, por uma preocupação em dar uma descrição pura (...) do fenômeno. O fenômeno é aquilo que se oferece ao olhar intelectual (...) É preciso orientar-se para as próprias coisas, interrogá-las na sua própria maneira de se oferecerem ao pensamento”.

Para o autor, a fenomenologia hursseliana se impõe como um retorno à experiência vivida pelo sujeito. A subjetividade opera uma lógica na qual ela mesma assume um papel norteador na apreensão dos fatos e acontecimentos. Neste processo, a consciência é sempre intersubjetiva e intencional. Ela é intersubjetiva porque é causa das relações que estabelecemos com o outro, ao passo que o sentido que atribuímos ao mundo contém as possibilidades de serem compartilhados com o outro. É intencional devido a forma como o ser se relaciona com o mundo, pela consciência que ele tem desse mundo. Neste sentido, Moraes (1993, p. 18) entende que “as evidências intencionais vivenciadas pelo sujeito, o são também por outros sujeitos, emergindo daí o conjunto das significações que constituem o mundo em que vivemos”.

Quem compreende que mundo e a verdade sobre o mundo são radicalmente humanos, está preparado para conceber que não existe um mundo-em-si, mas muitos mundos humanos, de acordo com as atitudes ou pontos de vista do sujeito existente. O homem é essencialmente existência e isso acarreta que a significação do mundo se diferencia conforme as várias atitudes ou pontos de vista do sujeito-no-mundo (LUIJPEN, 1979 p. 76).

Partindo do pressuposto de que não existe um mundo em si, como destaca Luijpen, mas vários mundos diversificados, de acordo com os muitos pontos de vista existentes, podemos considerar que cada sujeito é um ser único, singular e próprio no mundo em que está inserido, dentro do espaço e tempo que condicionam a sua existência. Assim, segundo Merleau-Ponty (1908-1961) (1975, p. 7, apud Engers 1994, p. 79);

A fenomenologia é o estudo das essências e, segundo ela, todos os problemas se resolvem na definição das essências (...) mas a fenomenologia é também uma filosofia que re-situa as essências dentro da existência e não acredita que se possa compreender o homem e o mundo a não ser a partir de sua facticidade.

A fenomenologia se situa no devir da vida. Ela é inacabada e está sempre em movimento. É a própria essência em movimento pelo e através da subjetividade do homem. Logo, ela é inacabada, pois, trata-se do delineamento descritivo do tempo e do espaço do sujeito vivo e vivido.

O discurso fenomenológico busca situar o sujeito nas tramas circundantes da qual ele faz parte. Segundo Rezende (1990, p. 18) “o discurso fenomenológico pretende corresponder a encarnação do sentido em seus diversos lugares de manifestação, através da história”. Por isso, uma palavra, uma ação, uma frase não poderá dizer o que é, desconsiderando o lugar de

quem fala e, especificamente, o sentido que lhes é atribuído. Em decorrência disso, um determinado objeto pode assumir diferentes significados a depender de quem os olha: uma mesa e uma cadeira, no cotidiano comum e compartilhado de uma casa, podem significar um móvel doméstico comum, entretanto, em um museu ou numa galeria de arte, podem significar uma obra de arte exposta ao deleite do espectador.

Portanto, para a epistemologia fenomenológica “temos necessariamente de recorrer ao discurso para nos aproximarmos o mais possível da densidade semântica do fenômeno humano” (REZENDE, 1990, p. 18).

Em todos os discursos há um movimento que relaciona diversos níveis e densidades de emoção. Eles contêm contradição e dramas subjacentes à realidade vivida, a um misto de emoções. Isso, por sua vez, pode conter lacunas e brechas que dão margem para outras interpretações, pois, os sujeitos são sempre produtos das experiências vividas, refletidas e irrefletidas do meio que o cerca.

Neste sentido, é mister perceber essas indissociações do sujeito vivido, a partir da leitura atenta e entregue do seu discurso. Para a fenomenologia, esse movimento nos leva a perceber questões que muitas vezes nem o sujeito percebia, mas que estavam lá, impregnadas nas palavras, nos gestos e nas emoções.

A primeira premissa básica da fenomenologia está em descrever e não em explicar ou analisar os fatos observados. Para tanto, Rezende (1990, p. 18-26) destaca as seguintes características do discurso fenomenológico descritivo: *significante*, *pertinente*, *relevante*, *referente*, *provocante* e *suficiente*.

Significante: para a compreensão de um determinado fenômeno, faz-se necessário definir aquilo que é mais significativo para ser analisado. Estabelecer os valores, hierarquizar as informações de forma a torná-las inteligíveis dentro de um mundo ordenado. A fenomenologia se distancia da perspectiva marxista de compreender e interpretar o mundo por entender que “o fator econômico é sempre prioritário” (REZENDE, 1990, p.20).

Pertinente: o discurso pertinente implica em compreender que a estrutura ordenada do discurso contribui e permite apreender os sentidos nele contido, isto permite entender os diversos sentidos estabelecidos dentro do fenômeno, sem desconsiderar a complexidade que os envolve. O discurso pertinente não pode suprimir nenhum aspecto relevante e necessário no processo de sistematização e compreensão e que integram o fenômeno. “O senso da pertinência é o senso da estrutura do fenômeno tal como realmente ele se constitui, como articulação do sentido e dos sentidos” (REZENDE, 1990, p.21).

Relevante: uma outra característica do discurso fenomenológico é a articulação direta entre todas as características aqui apresentadas, sem o predomínio de um ou outro. Isso quer dizer que no discurso fenomenológico a significância e a pertinência reforçam o delineamento da estrutura histórica. A relevância diz respeito ao dado em si, ao acontecimento fenomênico. “Evidentemente, a fenomenologia não deixa de criticar o marxismo quando ele privilegia a relevância em detrimento da pertinência” (Rezende, 1990, p.22). Da mesma forma, a crítica também recai em cima de determinados posicionamentos marxistas, de que, em qual quer hipótese e ocasião, a estrutura econômica sempre se sobrepõe ou condiciona a superestrutura.

Referente: a quarta característica do discurso fenomênico compreende as relações estabelecidas entre as estruturas internas do fenômeno e as estruturas externas, o seu contexto exterior, ou seja, para compreender um determinado fenômeno não basta estabelecer apenas as conexões entre as estruturas internas do fenômeno, o que implicaria num prejuízo da compreensão do mesmo e no entendimento de uma estrutura fechada e isolada. Neste sentido, a estrutura básica é “homem-mundo, ser-ao-mundo, e o mundo não é algo exterior a estrutura fenomenal (...) tudo isso vem colocar ao mesmo tempo a questão da inserção do sujeito no mundo e da amplidão do seu discurso” (REZENDE, 1990, p. 23-24).

Provocante: Nesta característica, é importante elucidar que todo comportamento humano com o mundo exterior não se dá por estímulos/respostas ou, em outras palavras, que todas as respostas do sujeito são resultado de um estímulo, como acreditam os behavioristas⁵. Ou seja, “a correspondência humana a significação simbólica das situações existenciais supõe, por isso mesmo, uma intervenção da liberdade, que assume, em termos práticos, uma posição de responsabilidade ante o sentido percebido” (REZENDE, 1990, p. 25).

Suficiente: Mesmo sendo a fenomenologia um constante processo de devir, o discurso suficiente deve se apropriar das relações intrínsecas que envolvem o sujeito no mundo. Logo, a descrição do fenômeno deve permitir o estabelecimento de sentido ante o sujeito discursivo.

Apesar de não ocorrer em plenitude, em sua totalidade, ao nos deparamos com experiências anteriores é possível, para a fenomenologia, captar novas experiências que se encontram ou que estão por vir. Luijpen (1973, p.148) afirma que “jamais se expele a escuridão de tal modo que nada mais fique a descobrir. Não há verdade alguma que não tenha futuro, pois que toda verdade abre novas lacunas”.

⁵área da psicologia que tem no comportamento humano o seu objeto de estudo. Juntamente com a Gestalt (psicologia da forma) e Psicanálise (psicologia analítica) formam as três áreas de estudos da psicologia. O *behaviorismo* surgiu como oposição ao funcionalismo e estruturalismo.

1.5 OS LIMITES DA MATERIALIZAÇÃO DA FENOMENOLOGIA NO CAMPO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Apesar de a fenomenologia ter conquistado e ainda ter uma gama relativamente grande de professores e pesquisadores que adotam esta corrente teórica como forma de compreender o objeto de suas pesquisas no âmbito da educação, ela possui limites que, não em menor grau, dificultam a apropriação e a compreensão da realidade objetiva na qual o objeto está inserido. Neste sentido, cumpre ressaltar alguns pontos relevantes que impedem a sua real materialização, na busca de resoluções para problemas que perpassam a educação em uma sociedade cingida em classes. Ao fazer tais observações, tomaremos por base os apontamentos de Triviños (1987, p. 47-48).

1) É perceptível pelos elementos teóricos e conceituais em tela que o pesquisador que se orienta por esta corrente teórica não está preocupado com a historicização do objeto investigado. Trata-se, portanto, de uma abordagem a-histórica.

O isolamento do fenômeno investigado, destituído de suas múltiplas determinações culturais, políticas, econômicas, sociais, através de sua redução fenomenológica em busca da essência pura do objeto, não coloca em relevo as relações históricas que são estabelecidas entre os fenômenos e o mundo social que os comporta. Parece-nos que o componente histórico não está presente nas pesquisas de caráter positivista ou fenomenológico.

Esta dimensão fenomenológica e a-histórica de abordar os objetos investigativos de forma isolada e pura cria barreiras significativas na compreensão das causas fundamentais de determinado problema ou fenômeno. Muitas vezes, problemas escolares de ordem social, econômico, político e cultural que se encontram no cerne do fenômeno não são levados em consideração. Assim, interessa ao pesquisador apenas a fiel transcrição fenomênica, sem a intenção de uma explicação sólida e complexa, ou mesmo de sua transformação social.

2) A fenomenologia exalta a subjetividade e a visão do sujeito sobre o mundo. Logo, ao pesquisador fenomenológico interessa a expressividade e o desvelamento subjetivo do ser investigado. Isso tem implicações sérias no currículo escolar, que é considerado como algo vivido e experienciado pelo sujeito cotidiano em contraposição a um currículo enquanto soma de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que deveriam ser transmitidos e apropriados pelas novas gerações, garantido o processo de reprodução humana.

3) As questões de ordem ideológica que atravessam a educação escolar não foram objetos de estudos e interesse da fenomenologia. Portanto, não é intenção do pesquisador realizar estudos para desvelar o contraditório e o ideológico que envolvem a educação dentro

de uma sociedade classista, bem como a disputa de poder dentro da elaboração do currículo escolar e os conflitos sociais. Essas questões encontram-se ensejadas dentro de pesquisas que têm o marxismo como corrente teórica orientadora e explicativa da realidade.

4) Em contraposição ao marxismo, para a fenomenologia a realidade objetiva é resultado direto da experiência subjetiva do sujeito. O mundo “é criado pela consciência”.

1.6 O MARXISMO ENQUANTO ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, de início diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material ... Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas” (MARX & ENGELS, 1996, p. 36-37).

Dentre as forças teóricas que vêm orientando a produção das pesquisas em educação, no âmbito da pós-graduação, destaca-se a abordagem epistemológica que tem por base o materialismo histórico e dialético como forma de apreender, compreender e transformar a realidade objetiva. Trata-se, portanto, de uma referência marxista que tem suas bases estabelecidas nos estudos desenvolvidos por Karl Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895), Vladimir Ilyich Ulyanov (1870-1924) e é continuada por diversos intelectuais na atualidade.

Karl Marx nasceu em 1818, em Trèves, cidade ao sul da Prússia, em um dos diversos reinos em que a Alemanha estava fragmentada naquele ano. Ele era filho de Herschel Marx, advogado e conselheiro da justiça, descendente de judeu, que foi perseguido pelo governo absolutista de Frederico Guilherme III.

Em 1835, Marx concluiu o curso ginásial no Liceu Friedrich Wilhelm. Ainda neste ano e boa parte do ano seguinte, estudou Direito, História, Filosofia, Arte e Literatura na Universidade de Bonn.

Mudou-se para Berlim no final do ano de 1836, momento no qual se desenvolve e se propaga o pensamento do filósofo idealista alemão Friedrich Hegel (1770-1831), cujo pensamento iria influenciar nos seus estudos. A partir de uma aproximação com os chamados “hegelianos de esquerda”, preocupados em estudar questões de ordem social do contexto da época, objetivando no horizonte a transformação da burguesia da Alemanha, Marx doutorou-

se em filosofia em 1841, na Universidade de Iena, com a tese "A Diferença Entre a Filosofia da Natureza de Demócrito e a de Epicuro", elaborada entre os anos de 1838 e 1840.

Karl Marx revolucionou o pensamento filosófico ao unir os seus estudos à militância revolucionária pela transformação da sociedade capitalista. Segundo ele, os filósofos até então tinham se dedicado a entender a sociedade, cabendo agora transformá-la. Motivado pela transformação radical do modo de produção capitalista, posteriormente, o pensamento de Marx foi a base de diversas interpretações (marxismos) que, por sua vez, sustentaram muitos regimes políticos no século 20, como a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) ou mais conhecida como União Soviética, Estado socialista localizado na Eurásia, que existiu entre 1922 e 1991. A URSS foi uma união de várias repúblicas soviéticas subnacionais, governada por um regime unipartidário centralizado e comandado pelo Partido Comunista, bem como da Revolução Chinesa, desencadeada em meados de 1949.

Ao longo do desenvolvimento do pensamento marxista, Trivinos (1987, p. 49) considera quatro fases correspondentes que circunscrevem a história do marxismo até a atualidade, quais sejam:

a) uma primeira fase representada por Marx e por suas produções teóricas e militância revolucionária. Destacam-se as seguintes obras: Manifesto do Partido Comunista, Manuscritos filosóficos de 1844 e O Capital (volumes I, II, III, IV), esta considerada a sua obra de maior envergadura;

b) uma segunda fase correspondendo aos trabalhos conjuntos de Marx e Engels, como A sagrada família ou a crítica da Crítica: contra Bruno Bauer e consortes e Lutas de Classe na Alemanha;

c) uma terceira fase, na qual se resumem as contribuições de Lênin, destacando obras como O Materialismo e o Empiriocriticismo, Cadernos Filosóficos e o Estado e a Revolução. Nestas produções, o autor expõe e desenvolve o que na atualidade ficou conhecido como as bases do marxismo-leninismo. Lênin participou ativamente das revoluções russas de 1905 e de fevereiro e de outubro de 1917;

d) a quarta fase corresponde às produções contemporâneas. Estas apresentam várias tendências, mas as principais são as desenvolvidas na extinta União Soviética e na China.

Dada a complexidade do pensamento marxista, não é nosso objetivo, neste trabalho, desenvolver uma gama extensa de seus fundamentos teóricos e filosóficos, o que careceria de espaço e tempo maiores. Consciente dessas limitações, propomo-nos somente a levantar alguns elementos que circunscrevem a possibilidade da apropriação do marxismo enquanto

enfoque orientador das pesquisas em educação, sem deixar de mencionar, mesmo que brevemente, dois componentes básicos que compõem a sua formulação.

O primeiro é o materialismo dialético que, enquanto base filosófica, tenciona a busca de “explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (TRIVINOS, 1987, p. 51), mostrando dialeticamente o desenvolvimento da realidade e revelando como ocorre a passagem das formas inferiores para as superiores. O segundo é o materialismo histórico, 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 (TRIVINOS, 1987, p. 51).

Isto porque, ao contrário do positivismo e da fenomenologia, esta abordagem traz a possibilidade de compreender os desdobramentos do fenômeno, tendo em vista não somente sua aparência externa, ao mesmo tempo que a aparência primária, não revela por si só, a essência que contém este mesmo fenômeno (VIGOTSKY, 2007, NETTO (2011).

Neste sentido, Kosik (2002) destaca que é necessário romper com a pseudoconcreticidade, a aparência fenomênica que se apresenta à primeira vista, e buscar a totalidade na qual o fenômeno está engendrado. Só assim, segundo o autor, podemos chegar à compreensão da totalidade da realidade, desvendando suas formas fetichizadas. Trivinos (1987) defende que o materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana.

Da mesma forma, Scalcon (2002, p.109), ao se referir ao materialismo histórico e dialético como método, afirma que:

Nesse contexto, a realidade humana vista como realidade concreta e como síntese de múltiplas determinações é, para o materialismo histórico – dialético, aquela assentada nas relações de produção (e em sua análise mais profunda e totalizante dos aspectos diversos e contraditórios que a estruturam).

Kosik (2002, p. 39), por sua vez, salienta que “a dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”.

A partir dessa concepção filosófica, parte-se da premissa que o nosso pensamento é determinado, segundo Marx (1968, p.16, apud NETTO, 2011, p.21), pela realidade concreta, pelas relações sociais, pelo trabalho, e não o inverso, como afirmava o idealismo hegeliano.

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento (...) é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, *o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado* (MARX, 1968, p.16, apud NETTO, 2011, p.21). (Grifos meus).

Assim, segundo Netto (2011, p. 21), “a teoria é o movimento do real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador”, tendo como objetivo transpor a aparência fenomênica e captar a essência do objeto investigado.

A constituição e o desenvolvimento da pesquisa nas ciências humanas compreendem lançar mão dos desafios impostos na contemporaneidade, levando em consideração as tessituras que envolvem cada sujeito, a partir do escopo que compõe a sua subjetividade. No início da década de 20 do século XIX, ao fazer a crítica do modelo hegemônico da psicologia subjetivista e objetivista de sua época, na qual operava a partir de pressupostos a-histórico, individualista, Vigotski (2007) estabelece novas formas e métodos de conceber o desenvolvimento humano, a partir da apropriação do materialismo histórico e dialético. Fundamentado nos estudos de Marx e Engels, ele desenvolveu uma psicologia de base social que compreende a relação dialética entre sujeito e sociedade. Nas palavras do autor:

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

Na visão de Vigotski, ao transformar a natureza, o homem também se transforma. Influenciado pelos elementos sociais que constituem os espaços nos quais ele está inserido, o homem, mediado pelo trabalho, age, cria, recria e se apropria de novas possibilidades que condicionam o seu desenvolvimento. Esta posição fundamenta e estabelece novos métodos de compreender o fazer pesquisa nas ciências humanas.

Nessa perspectiva, o sujeito, a partir das relações intersubjetivas estabelecidas no contexto social no qual está inserido, cria sentidos e significados que orientam sua visão de mundo, de educação, de sociedade. Assim, no ato da pesquisa, pesquisador e pesquisado se encontram imersos na mesma teia circundante da sociedade.

Destarte, na abordagem dialética de se fazer pesquisa em educação, é importante considerar que todo conhecimento é resultado de uma relação dialeticamente estabelecida entre a razão e a experiência. Esse processo se origina na experiência, passa pela compreensão e interpretação e visa a transformação da realidade objetiva. Trata-se de um processo coletivo, e não individual, no qual nos apropriamos de um arcabouço historicamente construído e acumulado.

A produção do conhecimento se constitui dos seguintes elementos: a) a compreensão de que a realidade é um todo em movimento e, portanto, histórico; b) o processo de observação e descrição da realidade historicamente situada no espaço/tempo não é excluído, pois, esse movimento contribui significativamente para uma tomada de consciência do real e se configura como uma primeira tentativa de análise.

A articulação de categorias da dialética, como contradição, realidade e possibilidade, contribui para o aprofundamento das análises. Dessa forma, trata-se de uma articulação reflexiva do passado, do presente e do futuro, compreendendo as contradições do tempo presente e como elas se estruturam no todo dialético. Ao contrário da abordagem positivista e fenomenológica, trata-se de ir além daquilo que observamos à primeira vista e compreender os conflitos, os embates ideológicos, os conflitos de classe.

A primazia da perspectiva histórica e dialética, nas pesquisas em educação, não pode deixar de levar em consideração alguns destes conceitos apontados por Duarte (2006, p. 98): dialética, totalidade, contradição, mediação, historicidade, universalidade, sociabilidade, conhecimento, materialismo, idealismo, empírico-abstrato-concreto, trabalho, atividade consciente, objetivação, apropriação, humanização, alienação, fetichismo, divisão social do trabalho, propriedade privada, mercadoria, relações de produção, forças produtivas, capital, ideologia, hegemonia, luta de classes, consciência, individualidade (ou personalidade) em-si e individualidade (ou personalidade) para-si, gênero humano, esferas de objetivação do gênero humano, cotidiano e não cotidiano, trabalho educativo, pedagogias críticas (e não críticas), especificidade da educação escolar, entre outros.

De acordo com o autor supracitado, não se trata de reduzir a teoria a um conjunto de conceitos pré-estabelecidos, posto que estes só ganham significado no escopo relacional da teoria, ou seja, dependem das relações no conjunto da obra teórica. Da mesma forma, não se trata de uma obrigatoriedade do uso de todos esses conceitos numa pesquisa em educação, considerando que muitos outros poderiam estar no rol dessas possibilidades, mas a recusa de alguns deles poderiam significar “um sintoma de uma adesão espontânea ou consciente a ideologia dominante” (DUARTE, 2006, p. 98).

A apropriação da abordagem marxiana como forma de compreender e transformar a realidade objetiva ganha espaço nas pesquisas em educação, a partir do momento em que estas se propõem a criticar radicalmente os fundamentos teóricos pedagógicos das pedagogias hegemônicas, tal qual como destaca Duarte (2001, 2003; 2004a, 2004b), ao fazer a crítica à sociedade do conhecimento, ao construtivismo, às teorias do cotidiano, às políticas de formação de professores, orientada pelos valores neoliberais, como pontuam Marcondes de Moraes (2003), ou as análises sobre a epistemologia da prática materializada na pedagogia do professor reflexivo ou professor pesquisador (VIANA, 2011), bem como Neves (2005) ao desenvolver a crítica sobre a pedagogia do capital.

1.7 O ENFOQUE POSITIVISTA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

No quadro geral das tendências epistemológicas que fundamentam e orientaram as pesquisas em educação, historicamente, o positivismo ganhou um espaço consideravelmente abrangente ao respaldar as análises, estabelecer explicações e propor possíveis soluções para os fenômenos sociais, dentre eles, a educação. Essa corrente do pensamento, às vezes, aparece através de um ecletismo epistemológico que caracteriza parte das pesquisas de pós-graduação em educação, dissertações de mestrado ou teses de doutorado (TRIVINOS, 1987).

De acordo com o autor acima citado, é especialmente com Bacon, Hobbes e Hume que o positivismo tem sua base concreta e sistematizada nos séculos XVI, XVII e XVIII, entretanto suas raízes podem ser encontradas no empiricismo, na antiguidade.

No século XIX, considerado como o pai do positivismo e da sociologia, Augusto Comte (1798-1857) desenvolveu e propagou uma série de pensamentos que repercutiram e influenciaram, mais tarde, diversos intelectuais e filósofos, entre eles John Dewey⁶.

Isidore Auguste Marie François Xavier Comte nasceu em 1798, em Montpellier, França. Considerado precursor da sociologia, exerceu grande influência no pensamento de Émile Durkheim (1858-1917). Comte alcançou renomada influência na filosofia mundial por

⁶John Dewey (1859-1952). Filósofo e pedagogo norte americano, Dewey é considerado um dos fundadores da Escola filosófica de Pragmatismo. Para ele, a educação tem um papel fundamental em proporcionar o desenvolvimento crítico do aluno, a partir das experiências cotidianas, não devendo tão somente se restringir a transmissão do conhecimento sistematizado. Nessa mesma perspectiva, o trabalho educativo teria a função de aperfeiçoar as relações sociais, ou seja, ela deve contribuir para resolver e solucionar problemas do cotidiano. Os estudos filosóficos e pedagógicos de Dewey penetraram no Brasil, sobretudo, a partir do movimento escolanovista, posteriormente em correntes pedagógicas hegemônicas na atualidade como pedagogia dos projetos, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia construtivista, e a não tão difundida, mas não menos importante, a pedagogia empreendedora.

ter sistematizado e ser considerado o pai do positivismo. Trivinos (1987, p. 33) destaca que Comte possuía três preocupações fundamentais.

A primeira era uma filosofia da história, contendo as bases da filosofia positiva e a Lei dos três Estados. Para Comte, o pensamento humano passou e ainda passa por três grandes estágios evolutivos na forma de se conceber a realidade e a produção do conhecimento: o Teológico - neste estágio, o ser humano compreende as explicações dos fenômenos sociais por meio do viés supranatural (O divino, Deus, a religião), ou seja, eles seriam originados de causas divinas.

No estado Teológico, o espírito humano, dirigindo essencialmente suas investigações para a natureza íntima dos seres, as causas primeiras e finais de todos os efeitos que o tocam, numa palavra, para os conhecimentos absolutos, apresenta os fenômenos como produzidos pela ação direta e contínua de agentes sobrenaturais mais ou menos numerosos, cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo (COMTE, 1978, p.7).

No segundo estágio, o Metafísico, o ser humano fundamenta suas explicações para os fenômenos sociais através da essência e pelo significado abstrato das coisas.

Nada mais é do que simples modificação geral do primeiro, os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, verdadeiras entidades (abstrações personificadas) inerentes aos diversos seres do mundo, e concebidas como capazes de engendrar por elas próprias todos os fenômenos observados, cuja explicação consiste, então, em determinar para cada um uma entidade correspondente (COMTE, 1978, p. 4).

Por fim, ao término desses três estágios evolutivos do pensamento humano, os fenômenos sociais seriam explicados basicamente pelo método científico, centrado na observação, no levantamento de hipóteses e na formulação de teorias. Em síntese, o teológico e o metafísico cedem lugar à ciência como forma de explicação dos fenômenos sociais e para a produção do conhecimento⁷.

É importante compreender que o positivismo se desenvolveu em contraposição ao idealismo clássico alemão. Tratava-se, portanto, de uma reação aos postulados filosóficos alemães de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), Friedrich Wilhelm Joseph Von Schelling (1775-1854), Immanuel Kant (1724-1804) e Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), cujos postulados eram hegemônicos no contexto histórico de Comte (TRIVINOS, 1987, p. 34).

⁷ Disponível em: <http://www.infoescola.com/biografias/auguste-comte/>. Acessado em 03/07/2017.

Enquanto o idealismo alemão se concentrava na explicação especulativa e subjetiva da realidade e da produção do conhecimento, o positivismo Comtiano deslocava a pura especulação ideativa do mundo das ideias para os fatos passíveis de serem observados.

Para Comte (1978), todo processo de conhecimento tem suas origens nos fatos observáveis, na realidade e na experiência, não sendo possível ir além destas. Considerando a impossibilidade de conhecimento absoluto das coisas, ele afirma:

No estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais (COMTE, 1978, p. 4).

Indubitavelmente, a afirmativa Comtiana sobre o estado positivo das coisas nos leva a indagar a supremacia e a primazia da observação e da pura descrição dos fatos nas pesquisas em educação, a busca dos fenômenos investigados nos contextos escolares, sendo explicados através de suas próprias relações intrínsecas a eles mesmos. Entretanto, o próprio Comte nos alerta sobre a “necessidade de uma teoria qualquer” para estabelecer as ligações entre os fatos observados, isto por que, para esse filósofo francês,

Somente são reais os conhecimentos que repousam sobre os fatos observados (...) pois, se de um lado toda teoria positiva deve necessariamente fundar-se sobre observações, é igualmente perceptível, de outro, que, para entregar-se a observação, nosso espírito precisa duma teoria qualquer (COMTE, 1978, p. 5).

Em outras palavras, em todo processo de produção de conhecimento, a captação do real se dá através de suas manifestações objetivas e não subjetivas, ou seja, através das observações das experiências.

Dessa forma, segundo Comte, as ciências têm um papel preponderante na investigação da realidade. Decerto que “nos domínios do social e do político, o estágio positivo do espírito humano, marcaria a passagem do poder espiritual para as mãos dos sábios e dos cientistas e do poder material para o controle dos industriais” (COMTE, 1978, p. XVII).

A configuração do atual contexto das pesquisas em educação, no âmbito da pós-graduação⁸, tem levado em consideração, cada vez mais, a unidade entre teoria e prática, no

⁸ Esse tema será discutido mais detidamente no próximo capítulo.

bojo do trabalho pedagógico e da formação de professores no ensino superior. Por sua vez, cada vez mais, temos observado o pragmatismo e o aligeiramento de tais processos formativos com vistas a titular um número cada vez maior de docentes, em menor tempo. Essas perspectivas têm por finalidade a readequação do sistema educacional às exigências do mercado. Sobre essa acepção, Comte (1978) afirma que

sejam quais forem os imensos serviços prestados a indústria pelas teorias científicas (...), não devemos esquecer que as ciências possuem, antes de tudo, destinação mais direta e mais elevada, a saber, a de satisfazer a necessidade fundamental, sentida por nossa inteligência, de conhecer as leis dos fenômenos (COMTE, 1978, p. 23).

Na tentativa de ir além, Comte (1978) estabelece uma outra crítica que, muitas vezes, imperou em muitas pesquisas em educação, qual seja a do ecletismo epistemológico, seja ela empirista, neweberiana, neopositivista e pós-estruturalista ou de viés neobehaviorista, ou seja,

Sob o aspecto teórico, nunca pode produzir mais do que um sistema radicalmente contraditório, não menos absurdo e perigoso, em política do que, na filosofia, o ecletismo correspondente, também inspirado pela vã intenção, de conciliar, sem princípios próprios, opiniões incompatíveis (COMTE, 1978, p. 68).

Ao contrário do método fenomenológico e dos princípios metodológicos do marxismo, o positivismo entende que a produção do conhecimento consiste no método experimental, tomando por base a observação do objeto em sua apresentação real, a descrição e a comparação, objetivando a identificação detalhada dos fenômenos parecidos ou semelhantes que se estabelecem como constantes ou que se repetem com regularidade. A neutralidade e a objetividade do pesquisador são características intrínsecas durante a esse processo.

Destarte, a perspectiva positivista da pesquisa em educação não está preocupada com as irregularidades dos fenômenos ou com o movimento das contradições, como bem pontua o marxismo, mas com a regularidade dos fenômenos que são observados, com padrões estabelecidos e controle das variáveis.

Utilizando a expressão atomismo lógico⁹, podemos dizer que a realidade é vista como resultado de partes isoladas. Neste sentido, Trivinos (1987, p. 36) nos alerta que a

⁹Esta corrente filosófica, desenvolvida por Bertrand Arthur William Russell (1872-1970) e Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (1889-1951), defende que o mundo, sendo síntese de partes isoladas ou átomos, não pode ser conhecido sem que as partes sejam conhecidas primeiramente. Posteriormente, essa mesma teoria seria revista por Wittgenstein. Disponível em:

apropriação dos fenômenos sociais isolados nas pesquisas em educação, oposta ao conceito de integridade e de transformação dialética hegeliana, contribuiu, de forma significativa, para que pesquisas realizadas tendo por tema o fracasso escolar fossem desvinculadas de um contexto social macro e submetidos a apropriações fragmentárias, destituídos da dinâmica social, de suas contradições, sem aprofundar as causas do fenômeno em questão. A evasão escolar na primeira série era tida como resultado do tempo de formação dos professores, ou seja, relacionada aos anos de docência destes, bem como ao seu nível socioeconômico.

Assim, tais fenômenos, no contexto do processo educativo, eram considerados como um amontoado de coisas fixas e sem movimento histórico. A relação entre causa e efeito, no mais das vezes, é tida como relações de associações estabelecidas estatisticamente. São conceitos chave dessa perspectiva as amostras de população e os modelos estatísticos. Na psicologia, destaca-se a corrente Behaviorista (estímulo e respostas). O pesquisador, nessa perspectiva, se propõe unicamente a estudar os fatos e estabelecer as relações entre eles, o que acaba por gerar consequências tanto para a função social do próprio investigador quanto para a sua postura e para os resultados de suas pesquisas.

As regras do método sociológico de Émile Durkheim (1858-1917) viriam a se tornar um clássico da metodologia positivista na constituição da sociologia enquanto ciência.

Esboçados os principais conceitos referentes aos estudos epistemológicos em educação, compreendemos que a apropriação de um determinado objeto científico não se faz de forma isolada do contexto histórico no qual ele se encontra inserido e se desenvolve.

Dessa forma, compreendendo as relações subjacentes entre o lógico e o histórico, vamos recuperar alguns elementos referentes ao contexto em que a pós-graduação em educação se desenvolveu no Brasil, especificamente do programa de pós-graduação em educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este será o tema do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

2.0 APONTAMENTOS REFLEXIVOS SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em nosso entender, um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e cultura (BRASIL, MEC, Parecer CFE nº 977/65)

Este capítulo tem por objetivo estabelecer uma tentativa de apresentar alguns elementos que nortearam o surgimento da pós-graduação em Educação no Brasil, bem como a gênese e a estrutura do programa de pós-graduação da FAE/UFMG. Encontra-se dividido em três partes. Inicialmente, na introdução, tentaremos apresentar alguns elementos da criação da pós-graduação em educação no Brasil. Posteriormente, apontaremos os resultados de algumas pesquisas a respeito da produção do conhecimento no âmbito da pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. Por fim, contextualizaremos, a luz do enunciado, o surgimento e o desenvolvimento do programa de pós-graduação em educação da FAE/UFMG.

2.1. INTRODUÇÃO

Entende-se como cursos de pós-graduação aqueles subsequentes aos cursos de graduação, ou seja, a conclusão de um curso de graduação é pré-requisito para cursar esta etapa da formação profissional. Cabe, pois, estabelecer a distinção entre duas especificidades de pós-graduação no contexto brasileiro, a *lato sensu* e a *stricto sensu*.

A pós-graduação *lato sensu*, ou popularmente conhecido no Brasil como especialização, compreende o aperfeiçoamento profissional decorrente dos estudos na

graduação, atendendo às normatizações da legislação de acordo com o Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. Caracteriza-se, como destaca Saviani (2000), como um prolongamento do curso de graduação.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* compreendem os programas de mestrado e doutorado, cujos objetivos se diferenciam dos cursos *lato sensu* na medida em que estes encontram-se voltados para a formação do pesquisador, a partir de uma formação especificamente acadêmica, distinta, pois, dos cursos de especialização, normatizados de acordo com o Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.

Para Saviani (2000, p.2), mesmo considerando que o ensino e a pesquisa são elementos indissociáveis nos processos de formação que englobam o contexto universitário, a pós-graduação *lato sensu* traz como elemento central o ensino, pois este se coloca como o objetivo a ser alcançado durante essa caminhada. Assim, a pesquisam durante esse percurso, desdobra-se enquanto elemento mediador desse processo.

Em contrapartida, o ensino na pós-graduação *stricto sensu* se estabelece enquanto mediação em vista do objetivo a ser alcançado, qual seja, a pesquisa. Tendo em vista os processos de socialização e apropriação dos elementos constitutivos que garantem o alcance dos rumos definidos da pesquisa, o ensino tem por objetivo criar as possibilidades necessárias para dispor e garantir os requisitos necessários para o desenvolvimento da prática investigativa.

Diante do quadro de desenvolvimento tecnológico, a partir do avanço da ciência e como do arcabouço teórico do conhecimento produzido, compreende-se que as alterações nas formas de organização do trabalho e da educação requer cada vez mais do trabalhador uma melhor qualificação, fazendo emergir no quadro dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, uma expansão, garantindo “a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil as mudanças operadas no perfil de sua profissão” (SAVIANI, 2000, p. 3).

Em face do avanço do conhecimento, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* se justificam, de acordo com o autor supracitado, na promoção e contribuição no seu avanço e aprimoramento para os quais eles estão destinados, não somente para a socialização e apropriação dos procedimentos e resultados das pesquisas. Em suma,

A especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais

amplos e aprofundados de formação científica ou cultural (BRASIL, 2005, p. 165).

No Brasil, a institucionalização da pós-graduação tem suas origens na expansão dos cursos de graduação e do número de alunos que, apesar de aprovados nos vestibulares da década de 1960, não conseguiam se matricular devido ao número restrito de vagas. Essa situação acabou por gerar o descontentamento desse número de “excedente” de alunos, ocasionando em diversas reivindicações perante do estado, especificamente em universidades públicas (CUNHA, 1974, p. 67).

Ainda segundo o autor, no período de 1961, as universidades brasileiras vivenciaram um aumento quantitativo no número de matrículas, sendo maior que em outras épocas. Para se ter uma ideia, de 1960 a 1965 houve um aumento de 67% no número de matrículas em relação aos anos anteriores. Nos últimos 5 anos, por exemplo, o crescimento foi de apenas 27%. Destarte nesse quadro, o número de candidatos a uma vaga nas instituições de ensino superior brasileiras crescia a taxas ainda mais elevadas, o que sinalizava o seu crescimento (CUNHA, 1974, p. 67).

É neste contexto contraditório entre oferta e demanda nas vagas das instituições de ensino superior que os contornos da legislação da pós-graduação no Brasil vão se construindo. Ademais, é importante pontuar que a pós-graduação no estado brasileiro já existia antes da década de 1965, mas de forma “livre”, isto é, não existia uma lei que vigorasse em causa própria, ou seja, “sem o reconhecimento do Ministério da Educação e, em consequência, não conferindo privilégios ocupacionais aos seus diplomados, a não ser em casos muito reduzidos e sempre restrito as universidades” (CUNHA, 1974, p. 67).

Cury destaca que a criação específica da pós-graduação no Brasil teve um dos seus momentos mais significativos na fundação da Universidade de Brasília (UnB), pela lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Isso porque, nessa universidade, a pós-graduação se tornou uma atividade institucional. O art. 9º dessa mesma lei declara que

A Universidade será uma unidade orgânica integrada por Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional, cabendo:

I – Aos Institutos Centrais, na sua esfera de competência:

a) ministrar cursos básicos, de ciências, letras e artes;

b) formar pesquisadores e especialistas; e

c) dar cursos de pós-graduação e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades.

II – As Faculdades, na sua esfera de competência:

- a) ministrar cursos de graduação para formação profissional e técnica;
- b) ministrar cursos de especialização e de pós-graduação;
- c) realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural.

Homologado pelo ministro da Educação em 6/1/1966 e publicado no Diário Oficial da União em 20/1/1966, o parecer CFE nº 977/65, apoiado inicialmente no art. 69 da lei nº 4.024, de 20/12/1961 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), afirmava que

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos

O Parecer CFE nº 977/65 passou a conceituar e normatizar os cursos de pós-graduação no Brasil. De acordo com Cury (2005, p. 10), além do relator Newton Sucupira, o parecer foi assinado por nomes altamente significativos da Câmara de Ensino Superior (CES), como Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro Mendes, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel. Era presidente dessa câmara o conselheiro Antônio Ferreira de Almeida Júnior

Nesse mesmo ano surge, no Brasil, o primeiro curso de pós-graduação em educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), em nível de mestrado. Em 11 de fevereiro de 1969 é aprovado o Parecer 77/69, que regulamentou a implantação da pós-graduação no Brasil, cujo relator também foi o conselheiro do CFE Newton Sucupira (SAVIANI, 2000, p. 5).

O Parecer nº 977/65 se inicia com uma introdução destinada a especificar a incumbência de sua elaboração pelo Ministro da Educação e Cultura, que solicitou a regulamentação da pós-graduação pelo CFE. O documento se encontra dividido em sete tópicos: a) a origem histórica da pós-graduação; b) a necessidade da pós-graduação; c) o

conceito de pós-graduação; d) o exemplo da pós-graduação norte americana como modelo a ser seguido no Brasil; e) a pós-graduação Lei de Diretrizes e Bases (LDB); f) a pós-graduação e o estatuto do magistério; g) definição e características do mestrado e doutorado.

Dessa forma, de acordo com o parecer, a pós-graduação tem como objetivos a formação altamente qualificada de professores e a preparação e formação de pesquisadores de alto nível, sem desconsiderar a formação e a qualificação profissional de outros segmentos técnicos do quadro administrativo:

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária (BRASIL, 2005, p. 164).

O parecer revela que o sistema de ensino superior no Brasil, na década de 1960, não dispunha de “mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados”. Isto porque, historicamente, o sistema educacional brasileiro não recebeu estímulos institucionais por parte do estado. Perduravam os problemas oriundos da ausência de formação qualificada, resultado do atraso político, econômico e social, fruto de um Brasil colonializado. Isso acabou por gerar impedimentos singulares e estruturais que favoreceram uma formação autocrítica dos intelectuais e pesquisadores.

Tratava-se de uma espécie de formação em serviço, como destaca Saviani (2000), acrescida em alguns casos de estágios de aperfeiçoamento no exterior, bem como do auxílio de bolsas para a obtenção do título de doutorado em universidades fora do país. Da mesma forma, pode-se observar a contratação de professores estrangeiros, principalmente os de origem europeia. A criação da Universidade de São Paulo, no contexto de sua construção em 1934, por exemplo, lançou mão de professores europeus para prover a demanda de seu quadro docente. Assim,

À competência adquirida no exterior somava-se aquela já conseguida dentro do próprio país, e tinha-se, então, como resultado, a ampliação do número de pesquisadores e professores dentro Brasil. Esse corpo docente constituir-se-ia na “massa crítica” que daria suporte humano à criação do sistema. Pode-se dizer que a consolidação do sistema de pós-graduação no Brasil, desde o

final dos anos de 1960, contou também com o investimento consciente, propiciado pelo Estado, em matéria de capacidade adquirida no exterior (CURY, 2005, p. 7).

No primeiro tópico do parecer, o autor se detém na historicização da pós-graduação e afirma que o nome e o sistema têm sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte americana. O documento considera que o desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser interpretado como resultado da influência germânica. “É quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas insinuante e formadora de profissionais para dedicar-se as atividades de pesquisa científica e tecnológica” (BRASIL, 1965, p. 163).

No item sobre a necessidade da pós-graduação, o relator aponta que esta se impõe como resultado “do extraordinário progresso do saber em todos os setores tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação” (BRASIL, 1965, p. 163).

No limiar da formação básica estabelecida nos cursos de graduação, o parecer considera que esta não dá conta de acompanhar o avanço e o ritmo em que se desenvolvem e se apropriam as pesquisas científicas.

De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudo que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infraestrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível. (p. 164).

Não obstante, essa verticalização em escalas, de acordo com o parecer, é similar ao sistema de ciclos sucessivos do ensino superior francês. Dessa forma, “a pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigidos pelas condições da pesquisa científica e pela necessidade do treinamento avançado” (BRASIL, 1965, p. 164).

Entretanto, o parecer pontua que, no que concerne às universidades brasileiras, havia uma diferenciação do ponto de vista estatístico do desenvolvimento da pós-graduação, em comparação com o contexto exterior. Diz o documento:

Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras” (BRASIL, 1965, p.164-165).

Desencadeia-se a urgência na implementação sistemática da pós-graduação regular no Brasil,

a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação (BRASIL, 1965, p. 165).

No tópico relativo ao conceito de pós-graduação, o relator evidencia a natureza da mesma. Inicialmente, distingue a pós-graduação lato sensu e a stricto sensu. Destarte, como essas distinções já foram apresentadas anteriormente, não nos deteremos a este tópico. No item subsequente, o parecer toma a pós-graduação norte americana como exemplo. O documento registra que

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo Aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países (BRASIL, 1965, p. 166).

O parecer se apropria do sistema norte-americano de pós-graduação para os dois níveis (mestrado e doutorado) e diferencia as características entre mestrado profissional e mestrado de pesquisa (M.A.), o doutorado profissional do doutorado de pesquisas (Ph.D.), bem como as áreas de concentração e a sistemática de disciplinas/créditos com maior flexibilidade, a variação da durabilidade dos mesmos, exigência dos exames de qualificação, domínio de uma língua estrangeira para o mestrado e duas para o doutorado, a importância do acompanhamento dos estudos e das pesquisas por um orientador e a exigência da dissertação para o mestrado e da tese para o doutorado.

Discorrendo sobre o modelo norte-americano de organização do sistema relativo à sequenciação mestrado/doutorado na pós-graduação, o parecer pontua que

Embora hierarquizados, são dois graus relativamente autônomos, isto é, o Ph.D. não exige necessariamente o M.A. como requisito indispensável. (...) de qualquer modo, o Mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nível da pós-graduação que proporciona maior competência científica ou profissional para aqueles que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica (BRASIL, 1965, p.166-167).

Quanto às formas de organização dos cursos, aos métodos de ensino e às condições estabelecidas para a obtenção do grau de mestre ou doutor, existem pré-requisitos rigorosos de admissão, como atesta o parecer;

Característica fundamental da pós-graduação norte-americana é que o candidato ao Mestrado e ao Doutorado, além da tese, dissertação ou ensaio, deverá seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisa, e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira (BRASIL, 1965, p. 167).

O relator do parecer prossegue com o tópico sobre a pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Newton Sucupira interpreta e analisa o Art. 69 da referida Lei, destacando que ela faz a diferenciação dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação no ensino superior. Entretanto, a LDB de 1961 “não chega a determinar a natureza da pós-graduação”. Por um lado, essa indefinição correspondente à legislação em causa cria possibilidades de dar margem à iniciativa criadora das universidades. Por outro, a ausência de investimentos e de uma tradição na pesquisa no estado brasileiro acaba por gerar uma certa confusão (BRASIL, 1965, p. 169).

É importante considerar, que a própria legislação dá margem para uma interpretação no escopo de sua própria constituição sobre a pós-graduação, promovendo a necessidade de matrícula para aqueles já graduados, o que nos mostra que a oferta de vagas deve ser regular e permanente.

Destarte, as próprias universidades, considerando que “a pós-graduação por sua própria natureza implica alta seletividade intelectual” (BRASIL, 1965, p. 169), podem estabelecer critérios próprios de seleção.

Mais adiante, o relator afirma que o Conselho Federal de Educação (CFE), no uso de suas atribuições e interpretando a legislação (LDB), poderia definir oficialmente a pós-graduação, mas faltar-lhe-ia a competência, como já foi acentuado anteriormente, no sentido de uma regulamentação geral dos cursos de pós-graduação, ao menos quando esses fossem capazes de “assegurar privilégio para o exercício de profissão liberal”, de acordo com o art.

70 da mesma lei (BRASIL, 1965, p. 170), para a regulamentação dos cursos de pós-graduação.

Nessa linha de pensamento, o parecer se apropria do Estatuto do Magistério, afim de criar possibilidades para que o Conselho Federal de Educação (CFE) possa regulamentar os cursos de pós-graduação. Assim;

O controle dos cursos poderá ser feito por meio do reconhecimento, pelo menos à maneira de accreditation. O reconhecimento ou qualquer outro modo de controle que venha a disciplinar o processo de implantação dos cursos de pós-graduação, parece-nos de todo indispensável se considerarmos as condições de funcionamentos de nossas escolas superiores. A ser criada indiscriminadamente, a pós-graduação, na maioria dos casos, se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com o abastardamento inevitável dos graus de mestre e doutor (BRASIL, 1965, p. 170).

Entretanto, em seguida, o relator alerta que o fato de as instituições de ensino superior possuírem cursos de graduação não significa que elas tenham condições objetivas para a implementação de cursos de pós-graduação.

O simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos não significa que se encontra realmente habilitado para instruir a pós-graduação. Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira – essencial à renovação de nossa universidade – seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não somente princípios doutrinários mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento (BRASIL, 1965, p. 170).

Por isso, fazia-se necessário que, além de institucionalizados, os cursos de pós-graduação fossem respaldados pelo reconhecimento do CFE. Excepcionalmente, uma das principais formas de controle da pós-graduação no Brasil seria a sua implementação como prerrogativa das universidades. Entretanto, em alguns cursos, a pós-graduação poderia ser ofertada por uma instituição de ensino isolada. Isso se justificava devido ao fato de que, em muitos domínios da pesquisa científica, “somente a universidade possui recursos, em pessoal e equipamento, para desenvolver com eficiência programas de pós-graduação, noutras áreas é perfeitamente admissível que uma faculdade isolada possa manter cursos pós-graduados” (BRASIL, 1965, p.170).

Em seguida, o parecer se detém na conceituação das diferenças entre o mestrado e o doutorado, definindo e fixando suas características, tendo em vista a atenção em alguns aspectos de forma a evitar o estabelecimento de padrões rígidos que viessem a comprometer ou prejudicar a flexibilização dos programas de pós-graduação (BRASIL, 1965, p. 170).

A pós-graduação seria composta por duas escalas, ou seja, por dois níveis: mestrado, com duração mínima de um ano, e doutorado, com duração mínima de dois anos. Os programas, as áreas de concentração ou as linhas de pesquisa teriam disciplinas próprias e outras comuns a todos, de forma que o candidato pudesse escolher certo número de matérias, complementadas por outra ou outras, escolhidas em campo conexo.

Dessa forma, a trajetória acadêmica dos estudantes seria marcada por duas fases. A primeira compreenderia especificamente a frequência dos alunos às aulas e aos seminários, resultando em um exame geral que pudesse verificar o desempenho e a capacidade do candidato. Na segunda, o aluno se dedicaria ao contato direto com sua investigação, desenvolvendo sua dissertação, no caso do mestrado, ou a sua tese, no caso do doutorado, exprimindo o resultado de suas práticas investigativas. Entretanto, o parecer destaca que, apesar do grau de escalonamento entre o mestrado e doutorado, eles podem ser considerados relativamente autônomos, de forma que “o mestrado não constitui obrigatoriamente requisito prévio para inscrição no curso de doutorado” (BRASIL, 1965, p. 171).

2.2. A PESQUISA E A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em 1983, em pesquisa desenvolvida com apoio do CNPq, para o documento “Avaliação e Perspectivas” (1982) no âmbito também do CNPq, Gatti publicou a “Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981”. Neste estudo, o autor se propôs a traçar um balanço do surgimento, desenvolvimento e qualidade da pós-graduação brasileira. A pesquisa constitui-se como uma das bases para o delineamento dos marcos históricos aqui apresentados sobre a pós-graduação em educação no Brasil que, segundo a autora, remonta ao período histórico da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)¹⁰.

Gatti (Ibidem, p. 3) pontua que o desenvolvimento do pensamento educacional no Brasil encontrou um espaço importante de atuação a partir do desdobramento do INEP no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, bem como dos centros Regionais (Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Minas Gerais). Nessa mesma linha, a autora registra que,

¹⁰O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que tem como objetivo a subsídio e a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

anteriormente, o pensamento dos estudos em educação se restringia especialmente ao trabalho isolado de alguns professores que se dedicavam à área educacional.

É nesse período que se consolidam algumas Escolas Normais de alto nível que se tornariam, posteriormente, a principal fonte dos pesquisadores especializados em educação no Brasil.

Desencadeia-se a fase de divulgação das pesquisas sistematizadas, a partir de veículos especializados na área educacional, tendo como marco histórico o ano de 1940, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada pelo INEP, cuja produção e veiculação continuam até hoje, destacando-se como um dos principais periódicos de divulgação científica da educação.

Capanema (1944, p. 2), referindo-se à apresentação do primeiro volume da revista, destaca como seus objetivos principais:

Apresenta-se como órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação. Seu papel será reunir e divulgar, pôr em equação e em discussão não apenas os mas gerais da pedagogia mas sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de país (...) Outro objetivo não tem o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos senão este de ser o centro nacional dessas observações e pesquisas.

Para o autor, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos se impunha enquanto um instrumento de indagação das questões relacionadas à área pedagógica, “como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país” (CAPANEMA, 1944, p. 2).

Nos anos de 1950 são veiculadas as séries “Monografias”, “Estudos e Documentos”, “Pesquisa e Planejamento”. No cenário nacional, nessa década, foram produzidas, sob os cuidados da Editora Civilização Brasileira, a Revista “Atualidades Pedagógicas”, no âmbito da (USP) Universidade de São Paulo, e a Revista de Pedagogia. Essas revistas não foram continuadas.

Nesse delineamento histórico, tendo por base as pesquisas desenvolvidas por Gatti (1983), são perceptíveis os problemas enfrentados pela produção científica no Brasil, especificamente na educação, cujos limites perduram até a atualidade. Exemplo disso é a ausência de maiores investimentos por parte dos órgãos públicos brasileiro, o que dificulta a

contratação de pesquisadores especializados e o contínuo processo de pesquisas e divulgações, tendo impactos significativos nas pesquisas de mestrado e doutorado.

Na trajetória de implementação da pós-graduação em educação no Brasil, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC, Rio) se destaca como a primeira instituição de ensino superior brasileira a implementar um curso de mestrado em educação, datando do final do ano de 1965. Esse curso teve como elemento norteador a mesma lógica que permeou o surgimento da pós-graduação brasileira, a formação de recursos humanos qualificados para atender aos anseios de um país em desenvolvimento.

De acordo com Neuenfeldt e Saia (2008, p. 91), o curso de mestrado da PUC Rio foi resultado de um programa conjunto entre a Psicologia e a Pedagogia. As linhas de investigação concentravam-se em duas, sendo o aconselhamento psicopedagógico interligado aos professores do curso de psicologia e à linha de planejamento da educação, que basicamente era composta por professores de outras instituições de ensino, com experiência significativa na prática pedagógica de planejamento educacional. Dadas as condições de implementação desses programas, muitos desses professores não possuíam o título de doutorado.

Três anos depois de sua fundação, entre 1968 e 1970, a linha de investigação em planejamento da educação, através de uma equipe de planejamento da PUC-Rio, sob a coordenação de Paulo Assis Ribeiro, deliberou uma reestruturação da linha, a partir de alterações nas suas formas teóricas e metodológicas. Tal ajustamento imbricava num estreitamento dos processos de formação dos alunos, tendo em vista as relações que são requeridas a uma formação teórica e prática de forma aprofundada.

Mesmo sob o auge da Ditadura Militar, com seus mecanismo de perseguição, silenciamento, tortura e morte, a pós-graduação em educação se reestrutura dentro de um contexto político e macro econômico de modernização conservadora “capitaneada pelo regime militar, cujas metas, definidas nos planos de desenvolvimento nacional implantados no pós-1964 apontavam para a formação de recursos humanos qualificados para todos os níveis de ensino” (RAMALHO, 2006, p. 184). Tendo em vista a promoção e qualificação de pesquisadores e outros profissionais, coadunados com o desenvolvimento econômico na qual o Brasil passava na época.

Dessa forma, embora o contexto da Ditadura Militar tenha estabelecidos os elementos básicos e o funcionamento da pós-graduação em educação no Brasil, “sua maturidade foi sendo gestada e redefinida nas lutas pela democratização e justiça social do país” (RAMALHO, 2006, p. 184).

A análise dos processos no qual a práxis do intelectual se desenvolve no âmbito da pós-graduação em educação nos faz perceber que os condicionantes políticos, sociais, econômicos, atravessam essa formação e, como campo de disputa das diversas concepções de mundo, de sociedade e de sujeito que se quer formar, a dinâmica formativa do pós-graduando em educação não pode se dar à revelia da compreensão desse espaço.

Estabelecida a compreensão dessa dinâmica, torna-se essencial pensar os processos investigativos de produção, legitimação, circulação e apropriação do conhecimento, tendo em vista o comprometimento e a clareza dos impactos desses resultados sobre a sociedade. Nesse sentido, Pierre Bourdieu (2013) entende que os elementos nucleares que convergem para a formação do intelectual na pós-graduação não devem ser utilizados como instrumentos para alimentar “mitos políticos” ou para serem utilizados como arma de um poder qualquer.

É nesse sentido que Duarte (2006, p. 90) nos interroga:

Considerando-se que a pós-graduação *stricto sensu* forma pesquisadores os quais constituem, no conjunto de todas as áreas de pesquisa, uma das mais importantes parcelas da intelectualidade de um país, seria de se esperar que fosse mais frequente a pergunta sobre o tipo de intelectual que o sistema de pós-graduação em educação vem formando bem como fossem mais frequentes os debates sobre qual seria (ou quais seriam) o tipo de intelectual tomado como referência pelos cursos de mestrado ou doutorado.

Seria, pois, a formação na pós-graduação de forma *life style*¹¹ tomada como eixo da racionalidade do mercado para capitanear a constituição de uma subjetividade de intelectuais orgânicos para sustentar o modo de reprodução do capital? Ou ela é a constituição de um intelectual comprometido com a transformação radical dessa lógica?

Qualquer estratégia particularizada, desconstituída de suas características históricas e sociais para a obter a resposta, poderia cair no equívoco idealista, desconsiderando os diferentes fatores inerentes ao sistema da pós-graduação brasileira, entre eles as formas de avaliação orientadas pelo mercado da CAPES ou as cobranças de mensalidades em universidades públicas brasileiras.

Na esteira do exercício de apresentar alguns elementos que implicaram o surgimento e a consolidação da pós-graduação em educação no Brasil, “surge entre 1971 e 1972, dez cursos

¹¹ Utilizamos o termo *life style* ou estilo de vida como expressão para nos referirmos à estratificação da vida em sociedade, como perpassados pelas diferentes formas como os sujeitos se interagem dentro da lógica de racionalidade de mercado. Nesse sentido, os debates críticos relacionados à luta de classes ou transformação do modo de produção capitalista são substituídos pelo respeito à diversidade e pela aceitação das diferentes formas de compreender a realidade e os problemas sociais.

de pós-graduação *stricto sensu* em educação e, até 1975 dezesseis cursos já se encontravam instalados (GATTI, 1983, p. 4).

Saviani, em texto publicado em 2000, apresenta-nos o quadro do desenvolvimento histórico da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, o pioneirismo de alguns programas, como o Programa de Mestrado em Currículo, da Universidade Federal de Santa Maria, a partir de um convênio com a Organização dos Estados Americanos, resultando na Faculdade Interamericana de Educação, na qual o mestrado foi instalado em 1970.

Já em 1971, temos o mestrado em Filosofia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, bem como o programa de pós-graduação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. No ano seguinte, são implantados os programas nas universidades federais de Minas Gerais, da Bahia, do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, na Universidade Metodista de Piracicaba, então Instituto Educacional Piracicabano e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Em 1973, percebemos o surgimento do mestrado em Ensino de Ciências da Universidade de São (USP), continuando a fase de expansão. Em 1974, presenciamos a implantação do Programa da Universidade de Brasília e, no ano seguinte, a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP e o Programa de Supervisão e Currículo da PUC-SP, dando sequência em diante (SAVIANI, 2000, p. 6).

Para o autor supracitado, um dos fatores que contribuíram para a expansão da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil, implementada pela CAPES, foi a criação de Associações Nacionais por área de conhecimento. No campo da educação, temos a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹² se caracteriza como uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social, como destaca a página da entidade.

Destacam-se os seguintes objetivos da ANPED: a) fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na

¹² Todas as informações referentes ao histórico do surgimento da ANPED foram retiradas do site oficial da entidade, localizado em: <http://www.anped.org.br>. Acessado em 07/09/2017

área; b) incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; c) promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação.

A ANPEd foi fundada em março de 1978, e sua estrutura corresponde a dois eixos articuladores. O primeiro se refere ao Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED), atualmente contando com 124 programas no Brasil. Esses fóruns são realizados, dentre outras formas, por meio de fóruns regionais (Nordeste, Sudeste I, Sudeste II, Centro-Oeste e Sul), tendo uma Assembleia Geral que os coordena.

O segundo se refere aos Grupos de Trabalhos (GTs), uma instância que congrega diversos pesquisadores da área educacional, atuando na disseminação do conhecimento produzido nessa esfera de atuação. Os GTs são divididos por temática específicas tais como: GT02 – História da Educação; GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT04 - Didática; GT05 - Estado e Política Educacional; GT06 - Educação Popular; GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 - Formação de Professores; GT09 - Trabalho e Educação; GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 - Política da Educação Superior; GT12 - Currículo; GT13 - Educação Fundamental; GT14 - Sociologia da Educação; GT15 - Educação Especial; GT16 - Educação e Comunicação; GT17 - Filosofia da Educação; GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 - Educação Matemática; GT20 - Psicologia da Educação; GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 - Educação Ambiental; GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação e GT24 - Educação e Arte.

A primeira reunião Anual da ANPEd, realizada em 1978, em Fortaleza, teve o mestrado em educação como tema central. Na ocasião, Saviani discorreu sobre o tema em uma conferência intitulada Uma Concepção de Mestrado em Educação (SAVIANI, 1996, p. 95-100).

Em 1979, no Estado de São Paulo, foi realizada a segunda Reunião Anual da ANPEd, tendo como tema central o doutorado em educação. Na ocasião, Saviani apresentou o trabalho Doutorado em Educação: a experiência da PUC-SP (IBIDEM, pp.101-105).

Em 2000, houve a 23ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, Minas Gerais. A conferência de abertura teve por título: “Anísio Teixeira: a poesia da ação”, ministrada por Clarice Nunes.

A 37ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Florianópolis, teve como tema “PNE: Tensões e Perspectivas Para a Educação Pública Brasileira” e como conferencista de abertura o professor Luiz Dourado (UFG), membro da Câmara de Educação Superior do CNE.

Bianchetti e Fávero (2005, p.3) pontuam a importância que a ANPED tem ao longo da consolidação dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Esses autores entendem que

Não podíamos deixar de destacar a própria atuação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no esforço de dar caráter científico à produção da área, nem de refletir sobre as decisivas influências do sistema de avaliação, garantidor de indiscutível qualidade da pós-graduação brasileira, em alguns momentos terreno de disputa pela hegemonia entre as áreas e privilégios na repartição dos recursos.

Diante disso, a ANPED se tornou historicamente uma das principais entidades representativas da pós-graduação em educação no Brasil, contribuindo de forma significativa para a melhoria da qualidade das pesquisas na esfera educacional e na disseminação do conhecimento produzido.

2.3.O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FAE/UFMG

Criado em 1971, com a implantação do mestrado, o Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, foi constituído pela área de concentração em Metodologia de Ensino, visando a formação de especialistas nas áreas de ensino-aprendizagem.

Quatro anos depois, foram incorporadas mais duas áreas de concentração: Ciências Sociais Aplicadas à Educação e Política e Administração do Ensino Superior, as quais possibilitaram a ampliação teórica e metodológica do programa.

A esse respeito Arroyo (1982, p. 108) afirma que:

A introdução dessas áreas de concentração no mestrado representou um avanço. Afastava-se o perigo de fechamento em análises parciais do fenômeno educativo, e buscava-se uma visão mais global. As ciências sociais abriam as janelas da escola e permitiam descobrir que atrás dos muros existia uma dinâmica social que criava e usava aquela escola com interesses políticos, econômicos e sociais que iam além dos objetivos pedagógicos manifestos.

Tendo em vista a compreensão do processo de produção-circulação do conhecimento na sociedade capitalista, bem como a relação entre teoria e prática e as transformações históricas ocorridas, o programa passa por reformulação em 1978, a partir de um processo amplo de avaliação interna, cujo objetivo era a redução da divisão interna das áreas de

concentração. Assim, optou-se por reorganizar como área nuclear do Mestrado o processo de produção-reprodução do saber na sociedade capitalista, tendo em vista uma maior participação da sociedade civil e dos movimentos sociais no programa. O seu papel transformador era perceptível no contexto social daquela época, ou seja, no Programa da FAE/UFMG:

A relação educação-sociedade passou a ser o centro das disciplinas, dos projetos de pesquisa e das dissertações. A questão analisada não era apenas como ensinar mais eficientemente, mas a quem servia esse ensinar. A análise dos fins sociais da escola passou a ser privilegiada, em vez da análise dos meios. As ciências sociais emprestavam ao técnico da educação suas ferramentas de trabalho para uma análise crítica da escola na sociedade capitalista (Ibidem, p. 108).

Referindo-se à criação do programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação, a professora Magda Becker Soares, durante as comemorações dos 25 anos do programa, destacou que “O que aconteceu foi que esses cursos foram criados enfrentando enormes dificuldades: não se sabia ainda exatamente o que eram cursos em nível de pós-graduação, como deveriam ser estruturados. E, sobretudo, não havia corpo docente suficiente na instituição”¹³.

Diante do complexo processo de produção do conhecimento e de desenvolvimento de competências específicas na formação do pesquisador, a partir da década de 1980, diversos grupos e linhas de pesquisas vão se efetivando e se constituindo no programa. Entretanto, é com a criação do doutorado em educação, em 1991, que percebemos a consolidação do programa.

É perceptível que o Doutorado criou possibilidades de desenvolvimento de pesquisas com uma maior envergadura, tendo em vista um aprofundamento na reflexão e nos processos de investigação do fenômeno educativo, a partir de experiências inovadoras e acordos com instituições e pesquisadores de diferentes países da América Latina, da África, da Europa e da América do Norte.

A mudança das condições históricas e sociais incide sobre os mecanismos de estruturação dos programas de pós-graduação. Essas reflexões levam em conta as múltiplas alterações do perfil do aluno, dos professores e dos resultados das avaliações estabelecidas pela CAPES¹⁴. Isso exige que o programa continuamente estabeleça políticas de avaliação

¹³ Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/pagina.php?page=historia_fae. Acessado em: 28/09/2017

¹⁴ De acordo com Santos (2009, p. 67), a CAPES classifica os Programas de Pós-Graduação em 7 níveis quais sejam: O Programa de nível 7 apresenta um corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e

interna, tendo por base, não em menor grau, as sugestões ou recomendações externas originadas das agências de avaliação e fomento ou dos órgãos de administração central da UFMG.

Como resultado, progressivamente, as mudanças ocorreram e vêm ocorrendo, repercutindo nas diferentes propostas pedagógicas oriundas das experiências acumuladas desde a década de 1970, ou nas diversas produções acadêmicas, a partir de diferentes enfoques teóricos/epistemológicos e metodológicos. Isso resultou, segundo avaliação feita pela CAPES, em um programa de pós-graduação em educação de excelência internacional.

Por meio de suas linhas 12 linhas¹⁵ de pesquisa, que foram se construindo ao longo do desenvolvimento do programa, vão sendo produzidos estudos, a partir de diferentes enfoques, que têm contribuído significativamente para o avanço dos estudos educacionais e para as formulações teórico-metodológicas do trabalho educativo no Brasil.

Originam-se desse Programa estudos sistemáticos que consideram, a priori, a reflexão crítica sobre a realidade das práticas educativas nos seus mais diversos contextos, sejam escolares ou não. Procura-se compreender as implicações e as múltiplas determinações que agem sobre elas, dentro de suas dimensões sociais, psicológicas, políticas, econômicas e culturais.

Diante do quadro de avanço do programa, foi desenvolvido o Curso de Doutorado Latino-Americano: Políticas Públicas e Profissão Docente, resultado de um acordo de Cooperação Internacional entre UNESCO, RED KIPUS e 11 Universidades Latino-

discente de excelência para os padrões internacionais, exerce papel de liderança acadêmica na área, demonstra competitividade em nível internacional (indicada, por exemplo, por intercâmbios, convênios, programas de cooperação acadêmica e científica, publicações, participação em eventos de relevância na área, exercício de funções editoriais, posições institucionais e reconhecimento por parte das sociedades científicas), bem como um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado. Este Programa deverá ser comparável a Programas de muito bom nível de outros países. O Programa de nível 6 apresenta corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência, exerce papel de liderança acadêmica na área, bem como demonstra um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado. O Programa de nível 5 apresenta corpo docente muito bem qualificado, tradição acadêmica na área, produção docente e discente de qualidade, sendo um Programa claramente consolidado. O Programa de nível 4 se encontra consolidado ou em processo de consolidação, possui um corpo docente bem qualificado, área de concentração bem definida e estruturada, boa produção docente e discente. O Programa de nível 3 conta com um número mínimo de docentes em dedicação exclusiva, bem qualificados, área de concentração bem estabelecida, atividade de pesquisa estruturada e produção intelectual regular. O Programa deve demonstrar perspectivas de progresso e capacidade de investimento, visando ascender a níveis mais altos. O Programa de nível 2 apresenta condições insatisfatórias no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infraestrutura.

¹⁵1. Docência: processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas, 2. Políticas públicas e educação: formulação, implementação e avaliação, 3. Educação e ciências, 4. Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas, 5. História da educação, 6. Política, trabalho e formação humana, 7. Psicologia, psicanálise e educação, 8. Educação e linguagem, 9. Educação matemática, 10. Sociologia da educação: escolarização e desigualdades sociais, 11. Infância e educação infantil, 12. Currículos, culturas e diferença.

Americanas, considerando a necessidade de se expandir na América Latina cursos de pós-graduação que pudessem formar doutores com capacidade de produção teórico-metodológica, aptos a analisar, interpretar e influir nas realidades educativas dos países da América Latina. Com a primeira turma iniciando seu curso em 2010, o PPGE/UFMG foi pioneiro na implantação desse doutorado.

Atualmente, o Programa contém os seguintes grupos de estudos e pesquisas, coordenados e constituídos por docentes e discentes do Programa: Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – CEALE; Centro de Ensino de Ciências e Matemática – CECIMIG; Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME; Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação – GEPHE; Grupos de Estudos Sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente – GESTRADO; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História – LABEPEH; Laboratório de Estudos em Museus e Educação – LEME; Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA; Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação – NETE; Observatório Sociológico Família-Escola: Trajetórias e Práticas de Escolarização – OSFE; Sétima Arte: Grupo de Educação, Cinema & Audiovisual, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Sustentabilidade – EDUCAMPO; Territórios, Educação Integral e Cidadania – TEIA; Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Culturas – GECC; Grupo de Pesquisa sobre Produção e Condição Docente – PRODOC; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil-NEPEI; Laboratório de Psicologia da Educação – LAPED; Observatório da Juventude da UFMG; Grupo de Educação Indígena – GEDUC; Ações Afirmativas na UFMG; Grupo Interdisciplinar de Estudos Sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais – GEINE; Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação – NIPSE; Grupo de Estudos sobre Gênero, Sexualidade e Sexo em Educação – GSS; Grupo de Estudos sobre Numeramento – GEN; Espaços e Linguagens Matemáticas; Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL; Grupo de Pesquisa Política e Administração de Sistemas de Ensino – GRUPASE; Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula – GEPSA; Laboratório de Psicologia Helena Antipoff e Observatório das Políticas para Educação.

Nos últimos anos, o programa vem se desenvolvendo e ampliando a oferta de vagas de tal forma que atualmente contam com 471 discentes entre mestrandos e doutorandos, 91 docentes cadastrados e a oferta de 42 disciplinas¹⁶.

¹⁶ Estatística disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acessado em 17/10/2017.

2.4. PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL: CONTRADIÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS

Nos 52 anos de existência da pós-graduação em educação no Brasil, desde a fundação do mestrado em educação da PUC-Rio, em 1965, vários pesquisadores se debruçaram em investigações e publicações com o objetivo de refletir e analisar a trajetória e a qualidade das pesquisas produzidas, os seus limites e possibilidades no quadro do desenvolvimento histórico no qual elas se encontram situadas. Ou seja, as preocupações de diversos pesquisadores com as produções científicas educacionais estão relacionadas à materialidade do contexto político, econômico e social, principalmente a partir da década de 1980, conforme destaca Silva (1997, p. 7):

É sabido que o Movimento de 64 impôs a todos os setores da sociedade brasileira, através dos diversos mecanismos de censura e repressão, a postura do silêncio e da não-contestação. Inviabilizou, portanto, o debate político-ideológico, e, no âmbito da Educação, em especial, fez predominar as políticas conservadoras. Apenas a partir de 1977, e mais marcadamente nos anos 80, é possível observar que o pensamento pedagógico de esquerda ganhou força no Brasil. A denominada abertura política possibilitou, dentre outras coisas, a tradução e edição de obras até então censuradas.

Os estudos sobre a qualidade das dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas e defendidas no interior dos diversos programas de pós-graduação em educação no Brasil, contêm uma trajetória significativa. Destacam-se entre os estudiosos desta temática Gatti (1983), Mello (1983), Gamboa (1987), Warde (1990), Alves-Mazzotti (2001), André (2001).

Em 1983, Gatti já demonstrava preocupações com os cursos de mestrado implementados na época. Ela afirmava que "é amplo o debate sobre as condições e critérios que determinam as opções paradigmáticas, temáticas e metodológicas da pesquisa educacional" (GATTI, 1973, p. 5). Para a autora, em muitas publicações dos professores e pesquisadores da época, percebia-se que "a utilização de um instrumental teórico ou técnico é feito como mero transplante, provocando a emergência de análises e conclusões numa ótica muitas vezes distorcidas, ou extremamente reducionista sob vários aspectos" (GATTI, *Ibidem*).

Guiomar Namó de Mello, em texto publicado também em 1983, reiterava o reducionismo epistemológico e metodológico que fundamentava, orientava e imperava em

muitas pesquisas dos diversos temas que compunham os estudos educacionais. Ela entendia que

Se a educação é uma prática social complexa, se nela o individual e o social, o teórico e o prático, o investimento e o consumo, a transmissão e a renovação, a estrutura e o imaginário não podem ser separados, tudo em educação é, em princípio, relevante. E seria de fato relevante, caso a análise dos dados obtidos por meio da investigação dos temas específicos pudesse ser articulada numa visão teórica e sintética do fenômeno educacional. É dessa última portanto que somos pobres e é isso, ao meu ver, que nos leva a importar de outras ciências e de outros contextos sociais modelos teóricos que integrem nossas análises (MELLO, 1983, 0. 69).

Essas avaliações têm levado em consideração aspectos relativos aos processos de produção da pesquisa e ao produto, materializado na forma de dissertações ou teses. Ainda segundo a autora, são perceptíveis uma pobreza teórica e uma inconsequência metodológica, resultado da apropriação acrítica de modismos teórico-metodológicos que norteiam os temas das pesquisas educacionais. Muitas vezes, esses "pressupostos teóricos metodológicos, filosóficos e epistemológicos (...) ficam subentendidos e dos quais às vezes nem mesmo o pesquisador tem consciência" (MELLO, 1983, p. 69).

Concordamos com Heijmans (2006, p. 212), quando ele afirma que “a compulsão para produzir pesquisas e publicar o maior número possível de artigos tem levado a um empobrecimento do discurso científico e a uma baixa de criatividade na produção do conhecimento”.

Um outro indicador que possibilita ter uma visão ampla da qualidade das pesquisas em educação nos é apresentado por Alves-Mazzotti (2001, p. 40), quando levanta os seguintes aspectos percebidos nas pesquisas educacionais:

- a) Primazia do ensino sobre a pesquisa no âmbito das universidades, deixando aos docentes pesquisadores pouca disponibilidade de tempo para a pesquisa e a orientação.
- b) Quase ausência de equipes com articulação e continuidade suficientes para o estabelecimento de linhas de investigação que favoreçam a produção de um corpo sólido e integrado de conhecimentos e confirmem um perfil próprio aos diferentes programas de pós-graduação.
- c) Falta de apoio efetivo das universidades e das agências de fomento ao desenvolvimento de pesquisas.

Tratando-se dos problemas e limitações percebidos no interior das pesquisas investigadas por Alves-Mazzotti (2001, p. 40), foram evidenciados os seguintes:

- a) Pobreza teórica-metodológica na abordagem dos temas, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou “exploratórios”.
- b) Pulverização e irrelevância dos temas escolhidos.
- c) Adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teóricos-metodológicos.
- d) Preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados.
- e) Divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas.

Outro argumento que poderia justificar as atuais condições existentes nas pesquisas em educação, apontadas pela a autora, seria a pouca experiência dos jovens pesquisadores no mestrado. A ausência de um conhecimento aprofundado e de domínio de questões de ordem teórico-metodológica estaria levando os alunos a permanecerem “colados” à sua própria prática, “dela derivando o seu problema de pesquisa e a ela buscando retornar com aplicações imediatas dos resultados obtidos” (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 40).

Entretanto, não se trata de uma crítica às investigações que tenham os problemas de pesquisas originários dessas mesmas práticas, o que se está colocada é a permanência do pesquisador ao nível da prática e de seus interesses individuais, “sem uma tentativa de teorização que permita estender suas reflexões a outras situações, pouco ou nada contribui para a construção de conhecimentos relevantes” (ALVES MAZZOTTI, 2001, p. 41).

Mirian Warde (1990), questionando a relevância das pesquisas na pós-graduação em educação, tem problematizado o assunto levantando uma interrogação sobre o conceito de pesquisa.

Estamos ampliando tanto o conceito de pesquisa que nele tudo cabe. Parecendo-me duvidosos os argumentos que confundem razões políticas, epistemológicas e psicológicas para justificarem a abertura do conceito a ponto de permitir que nele caibam os folclores, os senso-comuns, os relatos de experiência (de preferência a própria), para não computar os desabafos emocionais e os cabotinismos (WARDE, 1990, p.70).

Outras questões apontadas pela autora nas dissertações de mestrado, em 1984, referem-se à ausência do cumprimento de objetivos e do respeito pela delimitação da problematização do tema. Muitas vezes, resultado do esforço por uma elaboração teórica da educação que lhe seja própria, em relação a outras teorias oriundas de outros campos de conhecimento, acaba por resultar no abandono de determinados métodos. A esse respeito, a autora chama a atenção quanto ao "crescente abandono dos marcos delimitadores dos campos teóricos conformadores das diferentes áreas do conhecimento e a ausência de um método construtor do objeto e guia de sua interpretação" (WARDE, 1990, p. 73).

Há 17 anos, André (2001), em texto intitulado “Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade”, intensificou o debate em torno das produções acadêmicas em educação, levantando, entre outras questões, as seguintes indagações: qual é, ou deve ser, o propósito da pesquisa? Para que ou para quem se devem produzir os conhecimentos?

Segundo a autora, estas questões estão relacionadas ao propósito do pesquisador com aquilo que se propôs a pesquisar. Assim, enquanto uns preocupam-se com a criação de novos conhecimentos e sua fidedignidade e validade científica, outros preocupam-se com sua relevância ou aplicabilidade social.

Destarte, corroborando com as análises apresentadas por André (2001) e considerando que muitas temáticas ainda necessitam ser exploradas e perguntas ainda respondidas, existem espaços para uma diversidade de pesquisas a serem produzidas e possibilidade de avanço. Entretanto, André (2001, 57) aponta a necessidade de o trabalho de pesquisa ser “devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados”.

Diante do quadro que se desenha nas pesquisas acadêmicas no contexto sociopolítico, cultural e econômico, dentro dos diversos programas de pós-graduação em educação no Brasil, urge a reflexão sistematizada dessas produções com vista a estabelecer uma compreensão do como e em quais condições estas pesquisas vêm sendo produzidas. É o que iremos fazer no próximo capítulo, ao analisarmos as dissertações de mestrado do programa de pós-graduação em educação: conhecimento e inclusão social, que trataram da educação, mediada pelas tecnologias digitais, com ênfase na formação de professores.

CAPÍTULO III

3.0 A APROPRIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO DA FAE/UFMG (2000-2014)

Após termos apresentado os elementos conceituais da epistemologia, o contexto e as condições nas quais a pós-graduação em educação se desenvolveu no Brasil e discorrido sobre críticas apresentadas por intelectuais brasileiros em relação às pesquisas em educação no Brasil, objetivamos, neste capítulo, refletir os enfoques metodológicos e epistemológicos das

dissertações de mestrado, produzidas no interior do Programa de Pós-graduação em educação: conhecimento e inclusão social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, que trataram sobre a inserção das tecnologias digitais na educação, especificamente na formação de professores, inicial ou continuada, no período espaço-temporal compreendido entre os anos 2000 e 2014.

Para tanto, tomaremos como referências principais as pesquisas que se orientaram pelas perspectivas epistemológicas da fenomenologia, cuja referência é hegemônica nos estudos investigados, e pela perspectiva histórica e dialética e/ou marxistas, ainda incipiente nas dissertações de mestrado analisadas.

Tendo por base a matriz paradigmática (anexo 1), abordaremos os níveis metodológicos, teóricos, epistemológicos (os pressupostos gnosiológicos e ontológicos) e as perspectivas pedagógicas da formação de professores dessas duas tendências.

Foram analisadas 6 dissertações completas (anexo 2), considerando tanto as condições objetivas desses estudos quanto o tempo necessário para a conclusão do mestrado.

A partir da análise das dissertações, percebemos certa dificuldade em detectar os fundamentos epistemológicos de algumas dissertações. Isso se deve a um ecletismo de correntes teóricas, autores com diferentes matrizes filosóficas e epistemológicas que eram utilizados para explicar os fenômenos analisados, sem estabelecer as suas devidas distinções¹⁷.

¹⁷ Abordaremos o relativismo epistemológicos dessas dissertações mais à frente.

Tabela 1- Quadro Sinóptico das dissertações analisadas

Tipo de produção	Título do trabalho	Autor	Ano/Local	Objetivo	Metodologia	Sujeito/Objeto	Principais resultados alcançados
Dissertação de mestrado	Desenvolvimento profissional e o prático reflexivo: análise de uma experiência de educação a distância, via internet, para professores de ciências.	Marciana Almendro David	2000/Belo Horizonte; MG	Investigar possíveis evidências sobre processos reflexivos de professores em um ambiente virtual de diálogo, via internet, que pudessem levá-los ao desenvolvimento profissional.	Pesquisa participante, Participação direta no fórum “reflexões e debates”, análise de 124 mensagens registradas no fórum,	Professores em ambientes virtuais de aprendizagem	a) A tecnologia e a interface utilizada foram elementos que dificultaram o trabalho, b) dificuldades de interação e participação dos professores no ambiente virtual devido ao tempo disponível dos professores, c) dificuldade de trabalho em equipe, d) a importância da reflexão sobre a ação e da ação sobre a reflexão num processo contínuo.
Dissertação de mestrado	A Formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência	Maria de Lourdes Coelho	2001/Belo Horizonte; MG	Investigar as causas da evasão e os fatores que contribuem para a permanência de participantes de cursos ofertados na modalidade de educação a distância (EAD).	Pesquisa qualitativa. Entrevista semiestruturada, questionário semiaberto	Professores	Uma das causas da evasão no curso refere-se a falta de tempo dos professores universitários e as dificuldades de comunicação na plataforma online, conforme apontada no cap 8. A autora destaca a falta de motivação e dedicação “qualitativa e quantitativa” no curso. A maioria (12) participantes que responderam o questionário são casados e consideram que as atividades domésticas não atrapalham nas atividades do curso. Sobrecarga de trabalho dos professores das instituições universitárias.
Dissertação de mestrado	Letramento digital de professores em contexto de formação continuada.	Sandro Luiz da Silva	2004/Belo Horizonte; MG	Investigar quais seriam as práticas de uso, de leitura e escrita mais recorrentes no suporte tecnológico do computador, desenvolvidas pelos professores em espaço de formação continuada.	Pesquisa de caráter exploratório, a partir de um enfoque qualitativo e quantitativo.	Professores	Constatou-se que, ao se apropriarem dos recursos tecnológicos advindos da informática, puderam melhorar suas percepções sobre o mundo e sua cultura geral. Além disso, a imersão no contexto de uso possibilitou que os professores utilizassem estratégias diversas para lidar com as exigências de um certo tipo de letramento digital”.

Dissertação de mestrado	Tecnologias da informação e da comunicação na formação dos pedagogos: um olhar sobre o curso de pedagogia da FaE/UFMG	Eliandra da Costa Mendes	2009/Belo Horizonte; MG	Analisar de que forma o curso de Pedagogia da FaE/UFMG tem contribuído para a discussão teórico e prática do uso das tecnologias da informação e da comunicação empregadas na educação.	Entrevistas com docentes e discentes da instituição, questionário e documentos relativos ao currículo do curso	Estudantes do curso de pedagogia da FaE/UFMG	“Os resultados obtidos apontam que a faculdade oferece infraestrutura tecnológica moderna, mas que precisa instituir políticas que almejem além da aquisição de recursos, a preparação e a motivação de professores e alunos, para utilização e reflexão sobre as potencialidades de tais recursos”.
Dissertação de mestrado	Tecnologias da informação e da comunicação e formação de professores: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada	Fernanda Araújo Coutinho Campos	2011/Belo Horizonte; MG	Analisar a formação inicial de professores para a Educação Básica, em uma universidade privada, no contexto atual, privilegiando aspectos da introdução das tecnologias da informação e da comunicação.	Pesquisa quantitativa-qualitativa. Análise documental, questionário, observação e entrevista	Professores da educação básica	“Constatou-se ser ainda incipiente o uso das tecnologias na formação de professores - apesar de a maioria dos sujeitos considerar importante -, e os projetos e iniciativas na formação de professores serem isolados em cursos e departamentos (mesmo tendo uma resolução que prevê o uso de recursos na formação de professores).”
Dissertação de mestrado	Apropriação dos recursos tecnológicos pelo ensino de Geografia: uma perspectiva de análise da formação profissional e do fortalecimento da profissionalidade docente.	Mauro Sergio de Jesus	2014/Belo Horizonte; MG	Compreender como os professores de Geografia que atuam na Educação Básica assimilam essas tecnologias, incorporando-as à sua prática pedagógica e, sobretudo, o que essa assimilação revela sobre sua profissionalidade.	Pesquisa qualitativa. Análise de documentos e entrevistas individuais.	Professores da educação básica	Os professores compreendem os recursos tecnológicos a partir das exigências de sua profissão. O autor considera importante a reflexão sobre o significado das tecnologias no contexto atual.

Tabela 2- Tipos de abordagens

Abordagens	Quantidade
Abordagens fenomenológicas	4
Abordagens históricas dialéticas	2
Total	6

Fonte: Dados da pesquisa

É importante considerar que mesmo nas pesquisas em que as abordagens são histórico-dialéticas é perceptível o diálogo com autores do campo das investigações sobre formação de professores (Donald Shoo, Antonio Novoa, Perrenoud) cujos fundamentos filosóficos e epistemológicos são contrários à perspectiva marxiana de pesquisa, de educação, de sociedade e de ser humano que ser formar. Esse diálogo, sem as suas devidas distinções, torna difícil a afirmação de que tais estudos são predominantemente ancorados numa perspectiva marxiana (histórica e dialética). ver amostras 5 e 6.

Encontramos dissertação que poderíamos dizer que não são resultado de pesquisa propriamente dita, mas sim de um projeto de intervenção cujas preocupações eram os resultados e aplicabilidade imediata dentro do tempo e espaço estabelecido para a conclusão do projeto. O autor em questão se preocupou em descrever os fenômenos em si, por meio de uma narrativa puramente descritiva e predominantemente vislumbrado num plano subjetivo de análise.

Embora Gamboa (1987, p. 200) aponte nos resultados de suas investigações um crescimento das abordagens crítico-dialéticas e tenhamos percebido dissertações com abordagens nessa perspectiva, seria necessário um aprofundamento maior para afirmar que tais fundamentos tenham crescido dentro do campo de estudos sobre tecnologias digitais e educação na atualidade.

A seguir, procederemos à discussão das dissertações analisadas, no esforço de identificar os elementos norteadores implicados no núcleo conceitual de tais pesquisas, tentando levantar seus limites e possibilidades, a luz da perspectiva materialista histórica e dialética, ou seja, orientados pelos elementos teóricos e metodológicos do marxismo.

Tabela 3 - O homem nas pesquisas investigadas

Dissertação	Conteúdo da categoria
Amostra 1	É o sujeito que se move a partir das reflexões cotidianas desenvolvidas em sua prática diária de trabalho (epistemologia da prática). Não há uma historicização da atividade desse sujeito em meio às transformações históricas da humanidade.
Amostra 2	Aparentemente, percebe-se um homem existencialista, que reflete sobre o seu meio através de uma tomada de posição de si mesmo. Não é um sujeito que preza pela transformação da realidade objetiva, mas apenas mudanças no contexto visando uma melhora.
Amostra 3	Trata-se do “homem do século 21”, o homem moderno e conectado, ou seja, do

	homem virtual. “Aquele capaz de adequar-se e “sobreviver” na era da informação” (p.11).
Amostra 4	Considera-se a importância do sujeito se apropriar do desenvolvimento tecnológico como condição necessária “que lhe permita conquistar melhores condições de participação cultural, política e de reivindicação social” (p. 30).
Amostra 5	Visão histórica, nessa perspectiva, o homem não nasce homem, mas se faz, ele se torna homem a partir das relações sociais que estabelecem entre si. Tal concepção encontra-se dentro da perspectiva materialista. O homem age sobre a natureza e ao agir sobre ela é transformado.
Amostra 6	O homem é entendido como ser histórico e racional. Entende que “o uso das tecnologias, para fins pedagógicos, requer amplo conhecimento por parte de seus usuários, isto é, professores e estudantes, caso contrário, poderá se tornar um grande problema, levando a resultados contraproducentes tanto para quem ensina, quanto para quem aprende” (p. 4-5).

Fonte: Dados da pesquisa

Consideramos que no bojo da produção científica sobre o papel das tecnologias digitais na formação humana há elementos fundamentais que atestam as concepções de um homem cujas necessidades se sustentam nas possibilidades de uma mudança da realidade humana e nas alterações das formas de se conceber o trabalho educativo, orientado para tais mudanças.

Estas concepções, através de nossas observações, levam-nos a atentar para o reordenamento do papel desses artefatos tecnológicos que considerem suas contradições e seus limites no quadro da sociedade que se mantém atual, da mesma forma de suas possibilidades, não idealizadas, fetichizadas ou romantizadas, mas críticas.

Dentre os elementos que julgamos necessários de serem levados em consideração ao pensar o trabalho educativo orientado para a transformação da sociedade com vistas a outra forma de sociabilidade está a compreensão do homem na sociedade capitalista enquanto um sujeito unilateral. Essa unilateralidade se deve, segundo Manacorda (2007, p. 78), ao fato de

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual [...] Aliás, como a divisão do trabalho é, em sua forma ampliada, divisão entre trabalho e não-trabalho, assim também o homem se apresenta como trabalhador e não trabalhador. E o próprio trabalhador – apresentando-se o trabalho dividido, ou alienado, como miséria absoluta e perda do próprio homem – também se apresenta como a desumanização completa; mas, por outro lado – sendo a atividade vital humana, ou manifestação de si, uma possibilidade universal de riqueza – no trabalhador está contida também uma possibilidade humana universal.

É por isso que consideramos, a luz de nossos referenciais de análise, a importância de se garantir a apropriação das produções técnicas, científicas, filosóficas, artísticas e culturais enquanto resultado do trabalho elaborado historicamente pelo gênero humano. Esses elementos atribuem sentido ao gênero humano. Ou seja, “somente com a apropriação desse universo de objetivações produzidas histórica e socialmente o sujeito pode forma-se. Portanto, a subjetividade humana só se constitui a partir dessa base objetiva sobre a qual ela, ao ser constituída, também age” (DELLA FONTE, 2011, p.31).

Esse tipo de questionamento nos leva a pensar no papel fundamental que a educação cumpre nesse processo, pois, ela é uma atividade intrínseca à espécie humana e, portanto, é condicionada pelos diversos elementos que a circunscrevem dentro do contexto, espaço e tempo nos quais está inserida.

Neste sentido, buscamos expandir as nossas análises para: a) identificar as tendências pedagógicas predominantes nessas pesquisas; b) perceber a importância que essas tendências assumem no quadro geral da reprodução social; c) localizar a importância que cumpre a inserção das tecnologias digitais nesse processo.

Tabela 4 - Tendências pedagógicas e a importância que as tecnologias digitais assumem no processo de formação humana e social

Dissertação	Conteúdo da categoria
Amostra 1	Ênfase na pedagogia do professor reflexivo e da pedagogia da prática. A formação de professores e a prática pedagógica devem estar voltadas para o conhecimento cotidiano. As tecnologias digitais inseridas no contexto escolar devem estar a serviço do desenvolvimento de competências necessárias ao desenvolvimento dos alunos e professores. Assim, são destacados autores como respaldos epistemológicos Philippe Perrenoud, Donald Schön e Antônio Nóvoa.
Amostra 2	Pierre Levy, Paulo Freire, Philippe Perrenoud, Antônio Nóvoa, Edgar Morim e Donald Shon são alguns dos referenciais que fundamentam a defesa da autora em uma prática pedagógica calcada pela epistemologia do profissional reflexivo e das pedagogias das competências. Para a autora “o professor deve passar de transmissor de informação a "animador da inteligência coletiva" (p. 61), de forma a contribuir no processo constante de adaptabilidade as novas condições impostas pelas transformações da sociedade moderna.
Amostra 3	“A revolução tecnológica coloca-nos um desafio fundamental, ou seja, o de compreendermos que estamos diante do surgimento de uma outra cultura, que exige de nós uma adaptação nos modos de ver, de ler, de pensar e de aprender” (p. 24). A afirmação presente nessa amostra aponta um dos delineamentos apresentados pelo autor para a ratificação de uma postura pedagógica centrada na prática mediada pelas tecnologias digitais. Para tanto, autores como Pierre Lévy, Antônio Nóvoa e Seymour Papert são convidados a respaldar um pensamento ancorado nos pressupostos de uma aprendizagem construtivista, cuja bases epistemológicas encontra-se na epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980).
Amostra 4	“Essa formação deve objetivar a ação de um profissional que adote uma postura reflexiva e faça uso das TIC em diversos contextos de ensino e aprendizagem, num movimento de ação-reflexão-ação” (p. 35). Trata-se da defesa de uma pedagogia do professor crítico reflexivo e a defesa da pedagogia das competências. Para isso,

	busca-se a orientação nos seguintes autores: José Valente, <i>Maurice Tardif</i> , Seymour Papert, Nelson Pretto.
Amostra 5	Apesar da crítica que a autora faz à sociedade capitalista, utilizando autores como Karl Marx, Ricardo Antunes, essa crítica esbarra nos limites do próprio capital e de sua ideologia o neoliberalismo, a partir do momento em que as pedagogias das competências e a do professor reflexivo são o núcleo teórico que fundamenta a formação de professores mediada pelas tecnologias digitais. Autores como <i>Maurice Tardif</i> , Antônio Nóvoa, Pierre Lévy são alguns dos teóricos que orientam essa perspectiva pedagógica.
Amostra 6	<i>Maurice Tardif</i> , Antônio Nóvoa, Pierre Lévy e Edgar Morin são alguns dos intelectuais a fundamentar uma pedagogia direcionada a desenvolver as competências necessárias à sociedade atual e de uma formação pautada pela pedagogia das competências. O autor parte do pressuposto que é necessário um constante processo de profissionalização e o espaço fundamental desse processo reside na esfera da cotidianidade da escola (p. 40-44). Reside, entretanto, um relativismo epistemológico a partir da apropriação de autores que tem como ponto de partida os fundamentos do campo do marxismo como Dermeval Saviani, Hormindo Junior e Mariano Enguita.

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro anterior, que versa sobre sobre as tendências pedagógicas e a importância que as tecnologias digitais assumem no processo de formação humana e social, identificamos a primazia da pedagogia das competências e a pedagogia do professor reflexivo como eixos norteadores desse processo, até mesmo nas pesquisas que se propuseram históricas e dialéticas.

Os estudos de Duarte (2011) têm apontado que tais pedagogias guardam entre si reatualizações no ideário da escola nova. A sintonia com o lema “aprender a aprender” tem significado para muitos intelectuais, dentre eles os já citados no referido quadro, um verdadeiro avanço do que seria uma educação inovadora, progressista e sintonizada com o que seriam as competências e atributos necessários a qualquer cidadão no século XXI, que, somados ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, possuem uma função *sine qua non* na manutenção do *status quo*.

A partir das suas reflexões realizadas na graduação em pedagogia, na pós-graduação em educação e em diversas publicações da área da educação que tem acessado, este pesquisador tem observado um empobrecimento teórico no que tangencia a formação de professores, a partir do desenvolvimento de competências ou da supervalorização da pedagogia do professor crítico reflexivo. Essas referências estão presentes, de maneira hegemônica, nos estudos que foram analisados para esta pesquisa, cujo objeto eram as contribuições das tecnologias digitais na formação de professor.

Frente a uma passividade, percebemos uma apropriação acrítica na qual a forma se sobrepõe ao conteúdo, reduzindo este a um elemento secundário na educação. Isto se deve, não em menor grau, ao reordenamento das políticas educacionais enquadrados numa lógica

adaptativa do sujeito ao mercado de trabalho. Ou seja, trata-se do treinamento em massa de indivíduos aptos ao processo de empregabilidade na esfera do mercado, aptidão esta que deverá estar consolidada num curto espaço de tempo e com o menor custo possível.

A experiência de compreender tais transformações na educação, a partir dos marcos do capital, não requer, a princípio, ir muito longe nos debates dos arcabouços teóricos já constituídos. Basta uma leitura sobre os principais documentos legais que regem a educação no Brasil, a partir da década de 1990, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, para percebermos o compromisso assumido pelo governo brasileiro na qualificação da força de trabalho orientada pelas diretrizes dos organismos multilaterais internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organizações da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

De nossa parte, não preterimos e não negamos a importância que a educação cumpre na formação para o trabalho. Entretanto, a sociabilidade humana no contexto da esfera educacional não pode ser reduzida ao simples preparo da força de trabalho para se adequar aos ditames do capital. Se assim for, ela perde sua especificidade, sua função social e se transforma em um instrumento de “domesticação” funcionalista de indivíduos empregáveis no mercado de trabalho.

Partindo dessa pressuposição, não podemos deixar de confrontar as afirmações segundo as quais, diante da constante dinamicidades dos contextos, as modificações se dão numa escala de transformações onde muitas vezes não conseguimos acompanhar o fluxo de suas alterações, dada a gama de informações às quais cotidianamente somos apresentados pelos meios tecnológicos. “O professor deve passar de transmissor de informação a “animador da inteligência coletiva” (amostra 2, p. 61), ou de que “a revolução tecnológica coloca-nos um desafio fundamental, ou seja, o de compreendermos que estamos diante do surgimento de uma outra cultura, que exige de nós uma adaptação nos modos de ver, de ler, de pensar e de aprender” (amostra 3, p. 24), ou como afirma a amostra 4 (p. 35) a de que a formação de professores “deve objetivar a ação de um profissional que adote uma postura reflexiva e faça uso das TIC em diversos contextos de ensino e aprendizagem, num movimento de ação-reflexão-ação”.

Corroborando com uma educação que se realiza em um processo educativo na imediaticidade do real, cuja produção do conhecimento se dá na parcialidade fragmentada da realidade social e não em sua totalidade, defendemos que a formação de professores inicial e

continuada deve pôr em evidência a articulação entre teoria e prática, conteúdo e forma, em uma unidade dialética que seja capaz de potencializar o trabalho pedagógico de forma rica e eficaz.

Da mesma forma, consideramos que a função fundamental dos cursos de formação inicial e continuada de professores seja promover uma sólida formação teórica e metodológica quanto aos instrumentos didáticos, a socialização do conhecimento sistematizado, produzido historicamente pela humanidade, com vistas ao desenvolvimento pleno das capacidades de agir do indivíduo, ou seja, a sua plena humanização.

Segundo Saviani (2014, p. 69), trata-se do domínio dos “fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realizar um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados”, e não da cristalização na esfera da cotidianidade que impede o indivíduo de ver e agir além de suas aparências fenomênicas.

Dito isso, defendemos que a educação escolar deva ser um espaço privilegiado da socialização e apropriação do conhecimento sistematizado, com vistas ao desenvolvimento máximo das potencialidades do indivíduo. Não nos referimos à educação em um sentido abstrato e destituído das múltiplas determinações imanentes às condições sócio-históricas da sociedade capitalista. Ao contrário disso, consideramos as contradições desse mesmo sistema e não preterimos a tese segundo a qual o desenvolvimento pleno do indivíduo não se dá nessa sociedade, mas em outra forma de sociabilidade, qual seja, a sociedade socialista. Entendemos, ainda, que as condições para tal realização se dão na materialidade contraditória da própria sociedade capitalista e que as ações para tal realização não são atividades exclusivas da educação ou que esta detém a sua primazia.

Destarte, a pedagogia das competências e a do professor reflexivo, fazendo parte da esfera da cotidianidade, reduzidas aos “mecanismos adaptativos restritos a cotidianidade redonda numa extrema incompetência dos novos docentes para lidar com a complexidade da tarefa pedagógica” (Ibidem).

Heller (1992) afirma que o homem já nasce inserido em sua cotidianidade e que os conhecimentos e habilidades necessários (primários) para a sua inserção na camada social encontram-se dados em si, no bojo do contexto onde se encontram. Entretanto, a superação das formas primárias em direção ao humano genérico e às formas mais elevadas de se pensar e agir, “naqueles indivíduos cuja paixão dominante se orienta para o humano-genérico¹⁸ e,

¹⁸ Heller, na obra *Sociologia de lá vida cotidiana*, desenvolve uma série de conceitos sobre o ser humano particular e o ser humano genérico. Para ela, a espécie humana, a partir do seu desenvolvimento, incorpora

ademais, quando tem a capacidade de realizar tal paixão”. Esses exemplos, como destaca a autora, são os casos dos grandes cientistas, filósofos, revolucionários e artistas que fazem de suas atividades básicas de trabalho um elemento essencial de uma atividade em direção ao humano-genérico.

É por isso que, ao estabelecermos a crítica à pedagogia das competências e a do professor reflexivo, fazemos considerando que as mesmas se encontram inseridas na “unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade” (Ibidem). Assim,

A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente; na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado (HELLER, 1992, p. 32).

A práxis, portanto, compreende uma atividade objetiva e intencional do homem (que fazer? Para que fazer e como fazer?), tal qual assinala Marx ao afirmar que, pelo trabalho, ao transformar a natureza, o homem também é por ela transformado. Há, pois, uma dupla transformação, uma objetiva e uma subjetiva, de acordo com as condições dadas. É por isso que ao romper com a cotidianidade, com esferas da ordem imediata, o homem possui condições sistemáticas para a representação cognoscível dos fenômenos sociais e para agir sobre eles.

Concordamos com Adorno (1995, p. 143) quando este defende que se a educação não preparasse os indivíduos para se orientarem no mundo e ignorassem o objetivo da adaptação no mundo, ela seria impotente e ideológica. Entretanto, este mesmo autor aponta que esta mesma educação seria questionável se ficasse nisso, “produzindo nada além de pessoas bem ajustadas em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior”.

elementos de suas particularidades, costumes, valores, a linguagem nas quais Heller chamam de objetivações em si, ou seja, objetivações da esfera cotidiana. Já o ser humano genérico se refere a humanidade como um todo, a incorporação das conquistas que o gênero humano foram produzindo ao longo da história, na ciência, na arte ou na filosofia, chamados pela autora como objetivações para- si. Trata-se de um processo de superação por incorporação do indivíduo particular em si, em direção a uma síntese dialética de um indivíduo que se constitui para si. A genericidade do humano genérico, não se desprende totalmente da cotidianidade ou de sua particularidade, mas ele não se restringe a ela, pelo contrário, ela é atravessada e permeada por outros horizontes que se localizam no campo da ciência, filosofia, da arte, da política, da literatura.

3.1. MUDANÇAS APARENTES OU MUDANÇAS RADICAIS?

Não há dúvidas, portanto, de que essa transformação radical da sociedade é compreendida em uma perspectiva marxista de análise da realidade capitalista e, portanto, deriva-se daí o posicionamento da necessidade de uma pedagogia revolucionária que, ao pensar dialeticamente o papel da escola na luta de classes, possa contribuir decididamente nesse processo.

O texto “Para além da teoria da curvatura da vara”, publicado no livro “Escola e democracia”, de Saviani (2008a, p. 60-61) assim conceitua a “pedagogia revolucionária”:

Trata-se de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer até agora os interesses não dominantes. E essa luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no plano de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção¹⁹.

Sem desconsiderar o esforço de muitos educadores que travam uma batalha cotidiana, diante das mais adversas condições de trabalho na educação escolar, percebemos a defesa e os desafios enfrentados por ele no sentido de promover o acesso à escolarização, à elevação da qualidade da escolarização, à formação de professores no âmbito superior e à formação continuada. Tais experiências não se dão senão no âmbito de uma atividade coletiva e marcada pelos limites impostos pelo *status quo*.

Dentro dos marcos históricos da sociedade capitalista e das diversas contradições inerentes ao trabalho educativo, perguntamo-nos se seria possível desenvolvermos uma prática pedagógica rica e eficaz que de forma contínua possa contribuir na socialização e preservação das conquistas humanas, da filosofia, da ciência, das artes, do saber sistematizado, elementos estes fundamentais na luta por uma outra forma de sociabilidade

¹⁹ Nomenclatura essa substituída mais tarde pelo autor por Pedagogia Histórico-crítica. Fundamentada no materialismo histórico e dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica, inicialmente esboçada a partir dos anos de 1980 pelo professor Dermeval Saviani (2008, p.1) traz em seu bojo a concepção de uma pedagogia contra-hegemônica, de inspiração marxista, cujas características se expressam na defesa do saber objetivo, socialização do conhecimento historicamente produzido pelo conjunto dos homens ao longo da história, o trabalho como princípio educativo e pela intencionalidade do ato de ensinar. Dentro desse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica se insere no quadro das pedagogias críticas não somente por fazer a crítica radical ao modo de produção capitalista, mas por propor a sua superação por outra sociedade justa e igualitária e por fazer objeções a teorias pedagógicas e correntes teóricas de caráter burguês, ou seja, matrizes teóricas que tem em seu núcleo a primazia do modelo de produção atual.

para além desta, pelas atuais e novas gerações. A resposta para esta questão vem sendo delineada nos marcos da construção coletiva da pedagogia histórico-crítica e está intimamente ligada a uma outra forma de concepção e visão de mundo para além daquelas assentadas nos marcos do neoliberalismo.

Fato é que a educação escolar e a intencionalidade do trabalho educativo com vistas a garantir as possibilidades de socialização e apropriação do conhecimento sistematizado, historicamente elaborado pela espécie humana, vêm sendo atacadas e desqualificadas como algo negativo, autoritário e que tolhe as possibilidades da criação e desenvolvimento autônomo da criança. Tais posicionamentos têm buscado respaldo científico e pedagógico em teorias que guardam entre si afinidades com os ideários neoliberais, como atesta Newton Duarte (2010, p. 34).

As ideias defendidas por essas pedagogias, mesmo quando têm mais de um século de existência²⁰, assumem novos sentidos dados especialmente pelo contexto ideológico no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal.

Não obstante, Duarte destaca que um dos aspectos importantes e em comum a essas pedagogias é a ausência da perspectiva de superação da sociedade atual, o que por sua vez está diretamente ligado a uma concepção idealista da relação entre educação e sociedade.

Mesmo que haja uma crítica a determinados aspectos da lógica do sistema capitalista em algumas das dissertações analisadas e que estas apresentam a defesa de tais pedagogias como condição necessária para o desenvolvimento da educação e formas eficazes do trabalho docente, “tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a lógica de reprodução do capital” (DUARTE, 2010, p. 34-35). Ou seja, evidencia-se uma ausência de crítica consistente que leve em conta os determinantes históricos que envolvem a formação de professores mediada pelas tecnologias digitais em uma sociedade classista.

Estas características podem ser observadas das seguintes maneiras, nas dissertações analisadas:

Esta pesquisa adota uma postura crítica, pois acreditamos que apesar das potencialidades, devemos estar cientes de que a enorme quantidade de

²⁰ Para Arce (2002), tais pedagogias remontam ao século passado com o movimento escolanovista e especificamente com as ideias de Pestalozzi e Froebel ao tentarem implementar o pensamento pedagógico rousseauiano na primeira metade do século XIX na Europa.

informação disponibilizada pelas novas tecnologias não implica necessariamente em mais e melhor conhecimento. O conhecimento se torna mais produtivo se o integramos em uma visão ética pessoal, transformando-o em sabedoria, em saber pensar para agir melhor (MORIN, 1998). (Amostra 3, p. 32).

Mais adiante, o autor destaca a sua perspectiva de mudança e explicita em quais fatores encontram-se delimitados as possibilidades das reais mudanças na esfera da educação e da formação de professores da atualidade, tendo em vista o uso dos aparelhos eletrônicos como elementos catalizadores de possíveis alterações em suas práticas pedagógicas.

Em nossa pesquisa preferimos acreditar numa mudança na subjetividade dos professores, de forma a que possam utilizar com naturalidade os diferentes recursos tecnológicos na sua prática pedagógica cotidiana e na sua vida pessoal. Ao mesmo tempo, na busca de desvendar aspectos não conhecidos desta subjetividade é que escolhemos trabalhar também as perspectivas dos professores sobre esta apropriação (Amostra 3, p. 32).

Assim situada a análise, cabe-nos indagar: a) seria a produção do conhecimento científico apenas resultado das percepções subjetivas e das ações do sujeito dentro do seu campo de atuação individual? b) Seria a transformação do real a passagem para uma outra forma de sociabilidade, apenas resultado da mudança individual, da subjetividade do indivíduo, das formas de se perceber na totalidade da esfera social, e não externa a ele?

De nossa parte, destacamos a incompatibilidade de nosso posicionamento com tais afirmativas. Consideramos que ao deslocar o campo de transformação social para as ações subjetivas do indivíduo, esta opera um deslocamento da centralidade da luta de classes, de forma a mascarar as contradições do modelo econômico atual.

Da mesma forma, ao creditar uma mudança social como algo resultante de uma mudança de postura e da forma de se conceber determinada ação do ser social, estamos operando de tal forma a apontar que os diversos problemas sociais que vivenciamos em nossa cotidianidade é reflexo ou resultado de uma ação interior do indivíduo ou de sua forma de pensar, o que nos levaria a conceber a propositura de que uma mudança na subjetividade humana, das formas de se pensar e agir, seria a solução desses mesmos problemas. Dentro dessa perspectiva, a apropriação das tecnologias digitais seria um dos fatores principais para solucionar os mais diversos problemas da educação na atualidade.

3.2 - CRÍTICAS AS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER” COMO REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Tendo em vista as afirmativas centrais dos processos de formação de professores e do trabalho educativo mediado pelas tecnologias digitais, presentes nas dissertações analisadas, faz-se necessária a reflexão crítica articulada aos postulados das teses centrais defendidas pelos principais autores das correntes pedagógicas presentes nessas dissertações. Para tanto, tomaremos como ponto de partida a tese de que esses autores se enquadram no campo das pedagogias denominadas por Duarte de “aprender a aprender” e que guardam entre si, entre outros elementos, uma articulação com a manutenção da sociedade capitalista e com uma cultura autodesqualificadora do papel do professor, presente também nas dissertações analisadas.

Da mesma forma, contrapomos à defesa de que nós vivemos numa sociedade da informação, conceito este que pressupõe a democratização do conhecimento por meio das tecnologias digitais.

De acordo com o excerto a seguir, as pesquisas em educação deveriam se voltar

Para preparar profissionais autônomos, reflexivos e capazes de adaptar suas estratégias didáticas. Segundo essas abordagens, a postura reflexiva é essencial no contexto de mudanças, por romper com os padrões tradicionais de ensino calcados em princípios normativos e homogeneizadores. Dessa forma, assegura uma formação voltada para o ‘*aprender a aprender*’, mais adequada para formar o cidadão da *sociedade da informação*. (...)os contextos de aprendizagem que promovem a colaboração, como o uso das TIC, também estão em confluência com o Relatório da Unesco elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Os quatro pilares²¹apresentados nesse Relatório, coordenado por Delors (1998), são referências fundamentais para a formação dos pedagogos contemporâneos (Amostra 4, p. 37).

Uma das características principais das pedagogias do “aprender a aprender” é a extrema valorização das aprendizagens advindas dos processos de autonomia do indivíduo.

²¹**Aprender a conhecer**, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. **Aprender a fazer**, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. **Aprender a conviver**, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores no pluralismo, da compreensão mútua e da paz. **Aprender a ser**, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

Ou seja, parte-se da premissa da valorização das coisas que o sujeito pode aprender sozinho. Assim, Duarte (2001a) destaca que o aluno, tendo por base o conhecimento prévio de outras pessoas, tem mais possibilidades de avanço a partir da implementação de metodologias que visem a liberdade do aluno. Nesse contexto, o professor passa a ser um mediador, aquele que propõe desafios, atividades, o que acompanha e não o que transfere ou socializa o conhecimento sistematizado. Enfim, essas pedagogias guardam entre si relações intrínsecas com o escolanovismo. Mas, o que estamos entendendo por pedagogias do aprender a aprender”?

O lema “aprender a aprender” é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das posições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2001b, p. 3).

Essas pedagogias têm um papel fundamental de preparar e formar o indivíduo para uma sociedade em constantes transformações e que requer capacidades intelectivas e competências necessárias para sua inserção. O mais importante é incentivar o aluno a buscar novos conhecimentos e a saber mobilizar os instrumentos necessários para a sua aquisição. Assim, a viabilização de uma metodologia necessária a esse papel corresponderia à preparação autônoma para enfrentar os desafios impostos pelo século XXI, no qual o aluno torna-se o centro desse processo e por maior flexibilidade em seu processo formativo²².

Não nos resta dúvidas de que, nas últimas décadas, estamos passando por um processo amplo de mudanças e de reestruturação nas formas de expansão e de acumulação do capital, principalmente mudanças advindas do avanço e da implementação de novas tecnologias, mudanças nas políticas econômicas que impactam diretamente na cotidianidade dos indivíduos.

Sociedade pós-moderna, pós-capitalista ou pós-industrial são alguns dos termos que são destinados a conceituar e a explicar esse novo estágio do capital. Entretanto Harvey (1992, p. 117) nos alerta que, apesar dessas mudanças, não podemos perder de vista “o fato de que as regras básicas do modo capitalista de produção continuaram a operar como forças plasmadoras do desenvolvimento histórico geográfico”.

Vislumbrados no plano de transformação do capital e de novas formas de acumulação, a substituição do modelo fordista (produção em escala maior, rigidez na divisão técnica do

²² Nas atuais reformas educacionais brasileira, a partir da década de 1990. Atualmente, temos a Reforma do Ensino Médio.

trabalho) para o modelo taylorista (flexibilização da produção) trouxe consigo a flexibilidade como uma das características marcantes desse processo.

A rigor, as pedagogias do “aprender a aprender” significam a reordenação da educação aos ditames e às mudanças do capital mundializado, tendo em vista os ajustes da economia global.

Destarte, em vez de promover o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas, essas pedagogias acabam por intensificar os diversos problemas sociais, pois, de acordo com Duarte,

[...] O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2006, p. 8).

É necessário romper com a lógica fenomênica que cristaliza práticas educacionais calcadas em modismos estereotipados, manipulados pela mídia e pelo grande capital. Essas práticas, alienadas e desprovidas de um maior rigor crítico, acabam por contribuir para a intensificação da pobreza material e intelectual de grande parcela da classe trabalhadora, como atesta Duarte (2006).

Passemos, então, à discussão sobre um outro elemento que tem estado presente em muitos estudos sobre a educação mediada pelas tecnologias digitais: a da sociedade do conhecimento. Duarte (2001, p. 39) afirma que a sociedade do conhecimento ou sociedade da informação nada mais é que uma construção ideológica do sistema capitalista, um fenômeno no contexto educacional, dentro do campo de reprodução ideológica do capital, que cumpre uma determinada função nessa mesma sociedade.

Mas em que consistiria essa determinada função ideológica? Para o autor, essa função corresponderia ao enfraquecimento das críticas da sociedade contemporânea e, ao fazê-las estaria contribuindo para o enfraquecimento da luta pela superação dessa sociedade em direção a uma outra forma de sociabilidade para além desta, deslocando as questões pela superação para questões “atuais” como a ética, a política, a inclusão social, os direitos do cidadão, o empoderamento da mulher, do negro, pelo respeito às diferenças.

Nesse ponto, o autor tenciona o debate nos apresentando cinco ilusões correspondentes à ideologia de que estamos presenciando um outro patamar do capitalismo:

- Primeira ilusão: a tese de que os meios de comunicação, da informática, do desenvolvimento tecnológico, impulsionaram a democratização do conhecimento. O conhecimento se encontra disponível e acessível a todos, através das redes de conectividade, via internet.
- Segunda ilusão: De que se encontram “superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano”. Na atualidade, tendo em vista o avanço em escala cada vez maior do desenvolvimento tecnológico, das mudanças sociais e dos meios organizacionais, é mais importante ensinar o sujeito a se adaptar as estas transformações, criando competências e habilidades criativas, para que ele saiba mobilizar os conhecimentos disponíveis, com vistas a promover uma adaptabilidade cada vez maior, do que a aquisição de conhecimento teórico, científico, acadêmico, conforme destaca as teses defendidas por Perrenoud.
- Terceira ilusão: A de que o conhecimento é uma construção subjetiva, “resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados”, e não a apropriação da realidade pelo pensamento, ou seja, a realidade não é cognoscível ao ser humano. Assim, a validação do conhecimento seria cultural resultante de uma convenção cultural.
- Quarta ilusão: Todo conhecimento tem o mesmo poder explicativo da realidade social, não havendo distinção hierárquica quanto às suas qualidades, ou seja, todo conhecimento possui o mesmo valor.
- Quinta ilusão: A de que o caminho para a solução dos problemas vivenciados no cotidiano social não está em uma mudança revolucionária e radical da sociedade, mas sim nas mudanças de mentalidades, dos hábitos dos indivíduos. Nessa perspectiva, é perceptível o apelo subjetivo para os bons exemplos, correspondendo a uma base para concepções idealistas da educação. “É nessa direção que são tão difundidas atualmente pela mídia certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações”.

Entretanto cabe destacar que tais afirmações são apenas enunciativas, como atesta o autor, o que exige um aprofundamento teórico metodológico maior, a partir de dados teóricos e empíricos.

A argumentação viabilizada pelo exame crítico dos pressupostos subjacentes ao conceito de sociedade do conhecimento ou da informação nos leva a identificar as relações estabelecidas nesses mesmos pressupostos com as pedagogias do “aprender a aprender”, presente nos estudos analisados e, ao confronto direto com pressupostos contrários a estas mesmas correntes pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa recaiu sobre a importância de se investigar os fundamentos epistemológicos dos estudos que trataram sobre a formação de professores mediada pelas tecnologias digitais, especificamente sobre os elementos pedagógicos que orientam o trabalho educativo. Apontamos os principais elementos teóricos, metodológicos e resultados de tais estudos e, em seguida, estabelecemos uma crítica a partir da contraposição entre a forma de apropriação e tratamento do objeto, bem como de seus principais referenciais teóricos, suas implicações e incidências sobre a formação de professores, a luz dos referenciais de análise que elencamos para orientar tais estudos.

Nestas considerações finais, buscamos evidenciar a síntese do que foi desenvolvido nos capítulos anteriores. Neste sentido, um trabalho de síntese, tomando por base os fundamentos do campo do marxismo, não é um fim ou um ponto final sobre as reflexões do tema investigado, mas um retorno ao ponto de partida, evidenciando não somente a síntese deste estudo, mas apontando os seus limites e possibilidades, a partir das condições objetivas nas quais ele foi gestado e desenvolvido.

No campo das pesquisas sobre a formação de professores e das possibilidades do uso das tecnologias digitais na educação, estamos entre aqueles que partem de uma perspectiva crítica do fenômeno, dentro de uma sociedade cingida em classes, na qual a inserção desses artefatos eletrônicos na educação tanto pode se dar na intenção de se promover o desenvolvimento pleno do indivíduo como para sua adaptação dentro do *status quo*.

Destarte, o ponto de partida para este estudo teve a seguinte questão central: *quais as tendências e perspectivas epistemológicas e pedagógicas que fundamentam e orientam as*

pesquisas sobre tecnologia digital e formação de professores, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2000 a 2014?

A análise das dissertações de mestrado, elaboradas e defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2000 a 2014, que trataram da formação de professores mediada pelas tecnologias digitais, apontou uma forte presença de estudos descritivos, a partir de abordagens majoritariamente fenomenológicas. Contudo, o estudo revelou uma presença menor de abordagens crítico-dialéticas, 02 de um total de 06 analisadas.

Com a utilização de técnicas como entrevistas, pesquisa participante, análise documental, todas as pesquisas analisadas se caracterizam como empíricas e exploratórias de cunho descritivo e interpretativo.

As dissertações analisadas ressaltam a apropriação da metodologia qualitativa como forma de abordar o fenômeno das tecnologias digitais nos processos de formação inicial ou continuada dos professores. Entretanto, elas não deixam claro a que tipo de matriz epistemológica se vinculam. Devido a isso, em alguns casos, há dificuldade em sua identificação, isso ocorre, por exemplo, nas amostras 05 e 06, cujos fundamentos se aproximam da abordagem críticas e dialética, dada a um relativismo epistemológico percebido nas mesmas.

O delineamento e os resultados das dissertações analisadas, em sua grande maioria, não expressam a denúncia das ideologias subjacente e formas fetichizadas de apropriação das tecnologias digitais na educação. Não se propõem a desvendar e interpretar os pressupostos implícitos ou não nos materiais empíricos produzidos a partir da fala dos sujeitos investigados, dos textos analisados ou das principais correntes que defendem a “inovação na educação” por meio da inserção dessas tecnologias. Em sentido contrário, elas tratam sobremaneira de ratificar os estudos de organismos internacionais como o Relatório da Unesco, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors.

Dessa forma, a grande maioria dos estudos aqui apresentados tende a uma apropriação fragmentada e estática da realidade. Apropriação esta que dificulta o caráter dinâmico e conflituoso da realidade e da forma como as tecnologias se enquadram nesse processo, numa sociedade cingida em classes sociais.

Estas pesquisas não demonstram um caráter radical e transformador da realidade, tendo em vista uma práxis transformadora que vislumbra os homens como agentes históricos

sociais. Elas revelam uma mudança micro na forma de se conceber a relação entre o binômio educação e tecnologia digital no contexto estudado e demonstram uma preocupação maior em uma mudança subjetiva na forma de se conceber e se apropriarem do objeto, e não o inverso.

Na esfera de objetivação desse processo, a ciência é compreendida como resultado da reflexão e compreensão do objetivo, ou seja, a compreensão do fenômeno é resultado direto das deduções reflexivas dos dados produzidos na empiria, na relação dos contextos onde os fenômenos se localizam.

No processo de elucidação dos fatos estudados nessa pesquisa, os critérios de cientificidade são estabelecidos segundo a abordagem do fenômeno. Em sua grande maioria, os critérios de cientificidade das pesquisas investigadas se enquadram na capacidade de reflexão do pesquisador e de deduções lógicas dos materiais empíricos produzidos, ao contrário das pesquisas de matriz histórico-dialéticas, que possuem seus critérios de cientificidade na lógica do movimento interno do objeto, nas relações do todo com as partes.

No que tange os aspectos relacionados à formação de professores, percebe-se predominantemente nas amostras analisadas a defesa de uma formação de professores atrelada aos pressupostos das pedagogias das competências e a do professor crítico-reflexivo. Autores como Maurice Tardif, Antônio Nóvoa, Donald Schön, Philippe Perrenoud, são trazidos à tona da discussão na objetivação de justificar uma formação ancorada nos princípios de uma pedagogia das competências e de uma formação que se realiza no âmbito da cotidianidade escolar. Como já dito anteriormente, apesar dos estudos 05 e 06 proporem guiar suas análises sobre as lentes de elementos teóricos do marxismo, realizando a crítica à sociedade moderna, elas esbarram nos limites do quadro teórico conceitual acima apresentados.

Não podemos nos esquecer que ao aliarmos a formação de professores ao trabalho docente, tendo como um dos princípios o uso das tecnologias digitais, ainda que consubstanciados nas melhorias e qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, precisamos levar em conta que no Brasil, historicamente, a preocupação com uma formação de qualidade nas instituições de ensino públicas sempre fora relegada a uma categoria de segundo plano da sociedade e compreendida como despesas e não como investimentos por parte do Estado. Isso é claramente mostrado na periodização dos marcos históricos pedagógicos da educação no Brasil, elaborados por Saviani (2007) e publicados no seu livro História das ideias pedagógicas no Brasil. Retrato disso é a precarização das diversas escolas no país, aos baixos salários dos professores, as dificuldades encontradas para a qualificação dos professores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação (diga-se licença para os estudos), e o índice alto de analfabetismo no Brasil.

Ademais, as políticas de inclusão digital tão propaladas no país encontram-se arregimentadas num combinado voltado de produção e consumo, atendendo especificamente aos anseios do empresariado nacional e internacional, das indústrias de softwares educativos, guiadas pela “mão invisível” do mercado²³.

Entre as principais proposições estabelecidas no delineamento desse estudo, encontra-se a nossa reafirmação de que o produto da atividade do trabalho humano, especificamente no nosso caso, a produção da ciência, deve estar a serviço da classe trabalhadora e de sua emancipação. Da mesma forma, reafirmamos a nossa posição de que a educação deva ser coerente com esta perspectiva, posicionamento este que vai na contramão dos pressupostos epistemológicos e pedagógicos defendidos na grande maioria das pesquisas aqui investigadas.

O tema das tecnologias na educação, diante das preocupações de diversos estudiosos que se dedicam aos estudos da educação escolar, não é recente. O essencial, porém, é que apesar de se fazer tema central em diversas pesquisas, ele ainda continuou e continua merecedor de determinadas observações e problematizações por parte da comunidade acadêmica. Tais observações e reflexões não se encontram destituídas dos embates conceituais, epistemológicos, filosóficos, metodológicos e pedagógicos cotidianamente vislumbramos na universidade, mas ligados à esfera de sua totalidade da produção do conhecimento historicamente constituído.

De modo geral, torna-se evidente que o debate da questão da produção do conhecimento sobre a formação de professores mediada pelas tecnologias digitais precisa levar em conta a materialidade das condições sócio-históricas e das contradições em que elas se desenvolvem.

Percebe-se que a apropriação pragmática e imediatista das tecnologias digitais esconde as nuances contraditórias que envolvem as suas diversas facetas. Entendemos que as tecnologias digitais inseridas na educação não são somente um elemento pedagógico com fins a intensificar a formação humana e criar melhores condições no processo de ensino aprendizagem, mas um elemento preponderante da esfera do mercado, cuja relação é marcada pelas diversas reconfigurações do sistema capitalista.

É necessário, pois, estabelecer a diferenciação entre uma prática pedagógica que eleva o sujeito para além das esferas cotidianas, pois, como sinaliza Duarte (2010a, p.47):

²³ Adam Smith (1723 - 1790), um dos principais expoentes da economia moderna, em seu livro “A Riqueza das nações, parte do pressuposto de que o modo mais rápido de uma nação alcançar o progresso e a ascensão econômica é a ausência de regulações intervencionistas estabelecidas pelo Estado. Para Smith, existiria uma “mão invisível” (livre concorrência de mercado) que regularia de forma “automática” a economia.

O pragmatismo identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humano não ultrapassariam jamais a vida cotidiana. O pragmatismo ignora ou dá pouca importância às diferenças entre a vida cotidiana e as outras esferas da vida social, o que inclusive leva a contradições insolúveis como a contradição entre o relativismo epistemológico e a centralidade atribuída pelo próprio pragmatismo, ao menos em sua forma clássica, ao pensamento científico e ao método experimental. Por não fazer distinção entre a prática utilitária cotidiana e a prática social em sua totalidade, o pragmatismo é incapaz de elaborar uma teoria da riqueza subjetiva e objetiva universal humana.

Em conformidade com esta afirmação, não é de se surpreender que a prática cotidiana dos indivíduos seja critério de validação pedagógica e estatuto de plausibilidade da organização curricular na escola.

As pesquisas educacionais desenvolvidas nos Programas de pós-graduação em educação não podem ignorar as implicações dos produtos da atividade acadêmica no processo de formação dos indivíduos. Deve-se questionar, refletir e problematizar os resultados de tais estudos e pôr em evidência a necessidade contínua da reflexão da produção do conhecimento.

A partir do quadro que se desenhou neste estudo, acreditamos que alguns dos fatores que tenham implicado na construção e no resultado final das dissertações analisadas tenham sido originárias de:

A redução e o aligeiramento dos cursos de mestrado e doutorado impostos pela CAPES: O reordenamento da educação brasileira, a partir da década de 1990, orientado pelo mercado de trabalho, incidiu diretamente em pressões sobre os diversos Programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades brasileiras para a redução do tempo de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado. Assim, os cursos de mestrado passaram a contar com dois anos e os de doutorado com quatro para as suas respectivas conclusões. Nisso reside outra implicação no processo da produção da ciência nesses cursos, qual seja:

A redução das bolsas de mestrado e doutorado: Um dos critérios de alocação de bolsas pela CAPES nos programas de pós-graduação é o tempo destinado à entrada e permanência de novos alunos em tais cursos. A pressão institucional dos programas, advinda das pressões externas impostas pela CAPES, reflete em cobrança aos alunos (as) para a conclusão do curso de mestrado ou doutorado em menor ou dentro do tempo estabelecido.

Diante disso, é sabido que as possibilidades de concessão de bolsas para os alunos criam possibilidades de dedicação exclusiva à produção científica, maior dedicação pode implicar em uma maior qualidade das produções científicas desses programas, diferentemente dos alunos (as) que necessitam dividir o tempo dos estudos pós-graduandos com o mercado de trabalho, que caracteriza sua principal fonte de renda.

Não obstante, a tensão estabelecida entre os orientadores e orientandos para cumprir com os prazos estabelecidos e o aumento da produtividade acadêmica implica em outro fator da baixa qualidade dessas produções, como a redução da discussão teórica e o pragmatismo acadêmico, como têm apontado diversos autores nos capítulos anteriores.

Dessa forma, ao considerarmos os processos da reforma educacional da década de 1990 e o modo como a produção científica acadêmica se insere nessa lógica, bem como a tentativa de modernização das formas de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias digitais, devemos levar em consideração, conforme destaca Mazzeu (2011, p.148), que:

A reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral e na formação do professor, em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo. A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital.

De fato, se a finalidade última desse reordenamento educacional é a sua articulação direta aos ditames do mercado, não podemos preterir que a formação dos mestres e doutores, se deem a revelia de uma formação que lhes dê condições objetivas e subjetivas que possibilitem a análise, o confronto com o que está colocado, no plano micro e macro dessa estrutura social.

A título de conclusão, as dimensões estruturais que envolvem o uso e não uso das tecnologias digitais na educação se complexificam, exigindo encaminhamentos e planos de ação, objetivando reestruturações necessárias à materialização desses instrumentos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, muito além do que a escola pode ofertar na atualidade.

Da mesma forma, o profissional que desenvolve, o ofício da formação humana, não pode negar as nuances que compõem a sua construção subjetiva, conhecimentos que necessitam estar vinculados diretamente a uma competência técnico-profissional e política.

Em outras palavras, o ser humano, através do trabalho, das transformações históricas pelas quais passou, evoluiu de tal forma que não há como negar a exigência e necessidade de se apropriar da tecnologia existentes, sendo estes atributos essencialmente produzidos pela espécie humana, como condição primordial de se desenvolver em meio a todo o aparato tecnológico disponível atualmente, e, principalmente, de se apropriar como instrumento de luta contra a massificação burguesa e alienante que engendra subjetividades vazias e expropriadas de uma formação rica e sólida.

REFERÊNCIAS

ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação.** in Caderno de Pesquisa, n. 113 p. 39-50, julho/2001.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** buscando rigor e qualidade. Caderno de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho/2001.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. **História e Histórias da Pós-Graduação em Educação no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.30. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p. 3-6, set-dez 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BRASIL, MEC, CFE. **“Definição dos cursos de pós-graduação”.** Documento, 1965, (Parecer n. 977/65).

BUNGE, Mario Augusto. 2. ed. **Epistemologia:** curso de atualização. São Paulo: T. A. Queiroz, Univ. de São Paulo, 1980.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva**. In: _____. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COMTE, Augusto. **Discurso sobre o espírito positivo**. In: _____. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CUNHA, Luis Antônio. **A pós-graduação no Brasil: função técnica e função Social**. In _____. **Pós-graduação em educação: no ponto de inflexão**. São Paulo: Caderno de Pesquisa, (77): 63-80, maio 1991.

CURY, Carlos Roberto. **Quadrágésimo ano do parecer CFE no 977/65**. Revista Brasileira de Educação; Set /Out /Nov /Dez 2005 Nº 30.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

DUARTE, Newton (Org.) **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004b. v. 1. 242 p.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar: Teoria do Cotidiano e A Escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2001.

_____. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18, 2001a.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Autores Associados, 2001b.

_____. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? - Quatro Ensaios Crítico-Dialéticos em Filosofia da Educação**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2003, 110 p.

_____. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)**. Educação & Sociedade, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

_____. **Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004a. 296 p

_____. **A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação.** Florianópolis: perspectiva, jan/jun. 2006. , v. 24, n. 1, p. 89-110. Disponível em : <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

_____. O Debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: Martins, L. M. ; Duarte. N (Org). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010a.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Campinas: Argos, 2007.

_____. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2ed. Chapecó: Argos, 2015.

GATTI, Bernardete. **A pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil. 1978-1981,** in Cadernos de Pesquisa, n.44, pp. 03-17, fev. de 1983.

GILES, T. R. **Introdução a filosofia.** São Paulo. EPU, 1979.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 5ª ed. São Paulo: Loyola. 1992.

HEIJMANS, Rosemary Dore. **Universidade, produção do conhecimento e avaliação.** Educação Unisinos 9(3):205-215, set/dez 2005.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** São Paulo: Paz e Terra. 2002.

LUIJPEN, W. **Introdução a fenomenologia existencial.** São Paulo. EPU, 1979.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de Educação a Distância: Democratização ou o canto da seria?** Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.26, p.209-2016, jun.2007 – ISSN; 1676-2584.

MARCONDES DE MOARES. M. C. (Org.). **Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e política de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

_____. Recuo da teoria. In: (Org.).“**Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e política de formação docente**”. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma.** (In) MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org). **Pedagogia histórico-crítica 30 anos.** Campinas, SP: editora, 2011.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica - A Prática de Fichamentos, Resumos, Resenhas.** São Paulo: Atlas, 2010.

MELLO, Guiomar Namó de. **A pesquisa educacional no Brasil.** In Cadernos de Pesquisa, n. 46, pp. 67-71, ago, 1983.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. **Os compromissos da pesquisa acadêmica, científica e tecnológica.** Trabalho e educação. Revista do NETE-Jan./abr.-2008 – vol. 17, nº1, Belo Horizonte.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia de laPercepción.** Barcelona: Península, 1975.

MORAES, Roque. **Fenomenologia: Uma introdução.** Educação. Porto Alegre, Ano XVI, nº24, p. 15-24, 1993.

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

NEUENFELDT, Manuelli Cerolini. SAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico.** Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 85-95, junho 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005. 311p.

RAMALHO, Betania Leite. **40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas.** Revista Brasileira de Educação. v.11, n.31. Campinas, SP: Autores Associados, jan./abr.2006. p.183-186.

Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, 1974, 14(5), 66-70.

REZENDE, Antônio Maria. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

SAVIANI, D. **Concepção de mestrado centrada na idéia de monografia de base.** Educação Brasileira, 13 (27): 159-168, 1991.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12^a ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas.** Revista Diálogo Educacional - v. 1 - n.1 - p.1-95 - jan./jun. 2000.

_____. **Escola e democracia.** Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SCALCON, Suze. **À Procura da Unidade Psicopedagógica.** Campinas- SP: Autores Associados, 2002.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987

UNICAMP, FE, Tese de Doutorado, 1987.

VIANA, Marta L.D. (2011). **A relação teoria e pratica na Licenciatura em Pedagogia**: um estudo critico do professor reflexivo-pesquisador. Dissertação (Mestrado) UFS, programa de pós-graduação em Educação.

PINTO, Alves Vieira. **Ciência e existência**: problema filosófico da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

VIGOTSKY, Lev Seminovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

ANEXOS

ANEXO 1

ESQUEMA PARADIGMATICO LÓGICA RECONSTITUÍDA Relação dialética entre Perguntas (P) e Resposta (R)

$P \leftrightarrow R$

1. A CROSTRUÇÃO DA PERGUNTA

Mundo de Necessidades → Problemas → Indagações múltiplas → Quadro de questões
→ Pergunta

2. A CROSTRUÇÃO DA RESPOSTA

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

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

Nível Metodológico: Abordagem e processos da pesquisa: Formas de aproximação do objeto

(delimitação do todo), 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 de cientificidade).

Pressupostos Gnosiológicos: Maneiras de Abstrair, Generalizar, Conceptualizar, Classificar, 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 DA REALIDADE
(Concepção de espaço tempo e movimento)

(C O S M O V I S Ã O)

Elaborado por Sánchez Gamboa (2015, p. 79).

ANEXO II FICHA DE REGISTRO

ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO 2000-2014

1. IDENTIFICAÇÃO

Instituição Programa:

Área Nível:

Tipo de Pesquisa Defesa:

Pesquisador:

Orientador:

Título do Trabalho:

Palavras Chaves:

2. NÍVEL TÉCNICO

2.1 Qual o problema proposto para o estudo?

2.2 Quais os objetivos da pesquisa?

- 2.3 Quais as questões ou hipóteses levantadas para o problema?
- 2.4 Quais foram as fontes e dados e informações da pesquisa?
- 2.5 Quais foram os instrumentos utilizados para coletas de dados?

3. NÍVEL METODOLÓGICO

- 3.1 Como o autor especifica a organização da pesquisa ou plano de estudo?
- 3.2 O modelo adotado leva a consecução dos objetivos?
- 3.3 Quais as formas de sistematização de resultado?
- 3.4 Os procedimentos para coletas de dados foram detalhados com clareza?

4. NÍVEL TEÓRICO

- 4.1 Qual o referencial teórico que embasa a pesquisa?
- 4.2 Quais autores fundamentam a interpretação da pesquisa?
- 4.3 Há coerência entre a teoria proposta e a aplicação do modelo?

5. PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

- 5.1 Quais as provas científicas ou critérios de cientificidade apresentados na pesquisa?
- 5.2 Os procedimentos para responder as hipóteses ou testa-las foram claramente definidos?
- 5.3 - Foram identificadas e previstas as limitações do método?
- 5.4 - Há coerência lógica entre os elementos estruturais apresentados e o resultado da pesquisa?

6. PRESSUPOSTOS GNOSIOLÓGICOS

- 6.1 Qual a concepção de ciência explicitada ou implícita no trabalho?
- 6.2 Qual o critério de cientificidade adotado pelo autor?
- 6.3 Estão explicitados na pesquisa a concepção de tempo, espaço e movimento?

7. PRESSUPOSTOS ONTOLÓGICOS

- 7.1 Há no trabalho a explicação da visão de homem concebida pelo autor?
- 7.2 Qual a concepções de sociedade apresentada no trabalho?

8. PRICIPAIS CONCLUSÕES DA PESQUA

9. PARECER DO ANALISTA

Adaptado de FERRARI, Pedro (2008, p. 99, 100).

ANEXO III

AMOSTRAS – DISSERTAÇÕES

- 1) AUTOR: Marciana Almendro David

TÍTULO: Desenvolvimento profissional e o prático reflexivo: análise de uma experiência de educação à distância, via internet, para professores de ciências.

ORIENTADOR: Oto Neri Borges

ANO DE DEFESA: 2000

- 2) AUTOR: Maria de Lourdes Coelho

TÍTULO: A Formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência

ORIENTADORA: Ana Lúcia Amaral

ANO DE DEFESA: 2001

- 3) AUTOR: Sandro Luiz da Silva

TÍTULO: Letramento digital de professores em contexto de formação continuada.

ORIENTADORA: Isabel Cristina Alves da Silva Frade

ANO DE DEFESA: 2004

- 4) AUTOR: Eliandra da Costa Mendes

TÍTULO: Tecnologias da informação e da comunicação na formação dos pedagogos: um olhar sobre o curso de pedagogia da FaE/UFMG

ORIENTADOR: Selmar Rocha Fidalgo

ANO DE DEFESA: 2009

- 5) AUTOR: Fernanda Araújo Coutinho Campos

TÍTULO: Tecnologias da informação e da comunicação e formação de professores: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada

ORIENTADOR: Hormindo Pereira de Souza Junior

ANO DE DEFESA: 2011

- 6) AUTOR: Mauro Sergio de Jesus

TÍTULO: Apropriação dos recursos tecnológicos pelo ensino de Geografia: uma perspectiva de análise da formação profissional e do fortalecimento da profissionalidade docente.

ORIENTADOR: Maria de Fátima Almeida Martins

ANO DE DEFESA: 2014