

PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO E DE ESCOLA EM PESQUISAS SOBRE O PROFESSOR DO ESTADO DO TOCANTINS: CONSTÂNCIAS E RUPTURAS

Vânia Maria de Araújo Passos

Universidade Federal do Tocantins (UFT/REDECENTRO).

Maria José de Pinho

Universidade Federal do Tocantins (UFT/REDECENTRO).

Ângela Noletto da Silva

Universidade Federal do Tocantins (UFT/REDECENTRO).

Denise Aquino Alves Martins

Universidade Federal do Tocantins (UFT/REDECENTRO).

Apoio:

FAPEMIG

RESUMO: Neste artigo apresentamos um recorte da pesquisa desenvolvida por pesquisadores da Redecentro, ressaltando a análise do ideário pedagógico, evidenciado em dissertações que abordaram a educação no Estado do Tocantins. O ideário pedagógico foi analisado a partir da relação com a proposta metódica adotada. Após estudo, análise e seleção dos trabalhos, foram identificadas 10 (dez) dissertações defendidas entre os anos de 2006 a 2009, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal de Goiás, com o referido tema. A pesquisa documental foi realizada numa abordagem qualitativa, e a análise aponta que, em face das diversas perspectivas metódicas adotadas, foram identificados o anúncio de modificações paradigmáticas e a multidimensionalidade do ideário pedagógico nas pesquisas desenvolvidas no Tocantins nesse período investigado.

Palavras-chave: Ideário Pedagógico; Educação; Pesquisa.

PERSPECTIVES OF EDUCATION AND SCHOOL IN RESEARCHES ABOUT TEACHER OF TOCANTINS STATE: CONSTANCES AND RUPTURES

ABSTRACT: In this article, we show a part of the research developed by Redecentro researchers, outlining the analysis of pedagogical ideary, clearing in dissertations, which approached education in Tocantins State. Pedagogical ideary was analyzed from relation with the methodological purpose adopted. After study, analysis and selection of works, one identified 10 (ten) dissertations and defended among the years from 2006 to 2009, in University of Brasilia and in Federal University of Goiás, with the referred theme. The documental research was done into a qualitative approach and the analysis appoints that, before several methodological perspectives adopted, one identified the call of paradigmatic changes and multidimensionality of pedagogic ideary in the researches developed in Tocantins into this investigated period.

Keywords: Pedagogic ideary; Education; Research.

1. Introdução

A elaboração deste trabalho concretiza o estudo de um grupo de professores da UFT, integrante da rede de pesquisadores da Região Centro-Oeste – Redecentro. O grupo desenvolve a pesquisa A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste, com professores e estudantes dos Programas de Pós-Graduação e Graduação de sete instituições de Educação Superior¹.

A fase atual da pesquisa se propôs a apresentar os estudos sobre os professores durante o período de 2006 a 2009. Neste artigo apresentamos um recorte desta pesquisa, que se refere à análise do ideário pedagógico e sua relação com o método, evidenciado em dissertações de mestrado, que ressaltaram como objeto de estudo a educação no Estado do Tocantins. Após seleção, foram identificadas 10 dissertações defendidas entre os anos de 2007 a 2009, na Universidade de Brasília e na Universidade Federal de Goiás, não registrando nenhum trabalho nos anos de 2006 e 2008², com pesquisas referentes à educação do Tocantins. Assim, as dissertações selecionadas foram lidas, analisadas, catalogadas e discutidas com os pesquisadores do grupo, para o registro de indicadores, dentre outros, que se referem à perspectiva epistemológica do ideário pedagógico – concepção de educação e escola, na Ficha de Análise³. Desta forma, iniciamos nosso trabalho analisando os dados da Ficha de Análise da Redecentro que se apresentam por meio de categorias e indicadores.

Com Triviños (2010, p. 162) assumimos a

ideia de que as categorias nos auxiliam a melhor estruturar e articular os conhecimentos adquiridos para que, a partir delas, tenhamos melhores condições de “analisar, interpretar, explicar e compreender todas as informações [...]”. Quanto ao aspecto de sistematização desses saberes é a partir do entrelaçamento de elementos recorrentes que podemos compreender o método de pesquisa utilizado nas suas investigações (SOUZA; GUIMARÃES; MAGALHÃES, 2014).

Ressaltamos que a perspectiva epistemológica adotada para compreender a concepção de educação e de escola está condicionada pela estrutura econômica, política e cultural, e revela a orientação dada por sujeitos, de modo individual, e a sociedade, em sua coletividade.

Essa compreensão demonstra a intensa relação entre os condicionantes sociais, políticos e culturais com a formação de um ideário pedagógico e a concepção de educação e de escola.

Essa relação revela a forma de compreender o desenvolvimento da função social docente e constitui-se como um dos fatores que influenciam o professor na demarcação de sua prática docente, pois, em alguma medida, sua prática estabelece uma relação dialógica com o contexto e o tempo vivido, o que possibilita a construção de iniciativas para o desenvolvimento das estruturas educativas.

Assim, compreender as concepções de educação e escola nos remete ao fato histórico relacionado à formação do homem, ao processo de integração e transformação da

¹ Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Universidade de Uberaba – UNIUBE, Universidade de Brasília – UnB, Universidade Federal de Uberlândia – UFU e Universidade Federal do Tocantins – UFT. Ressaltamos que o Programa da UFT ingressou neste grupo, no ano de 2008, em função das proximidades históricas, apesar do Estado do Tocantins não fazer parte da Região Centro-Oeste.

² Informamos que não foram analisados trabalhos desenvolvidos pelo Programa de Mestrado da UFT, uma vez que este foi implantado no ano de 2010 e as defesas das primeiras dissertações foram realizadas no ano de 2014.

³ Ficha de Análise elaborada pelo grupo da REDECENTRO.

sociedade, e ao fenômeno cultural. A partir desta compreensão, nos propusemos a revisitar as ideias educacionais de diversos autores, para melhor compreensão e análise do objeto de investigação deste trabalho: ideário pedagógico e as perspectivas epistemológicas de educação e de escola presentes em pesquisas acerca do processo educativo do Estado do Tocantins, realizadas no período de 2007 a 2009.

Para este trabalho, valemo-nos das contribuições teóricas desenvolvidas por autores, como: Antônio Gramsci (1891-1937), Marx e Engels (1989), Libâneo (1994), Saviani (2005; 2008; 2009; 2010), Frigotto (2010), Souza e Guimarães (2011), Souza e Magalhães (2014), dentre outros.

Para Libâneo, é necessário um amplo reconhecimento da escola enquanto espaço democrático de ensino, a fim de que seja ela compreendida como locus de “ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares” (1994, p. 12).

Por meio da análise do ideário pedagógico, acreditamos ter condições de evidenciar os elementos, as ideias e os conceitos que caracterizam determinada perspectiva teórica educacional e, além disso,

explicitar o que sugerem para o professor e sua prática.

2. Perspectivas epistemológicas: educação e escola

Uma das questões que se apresenta em trabalhos de pesquisa refere-se à opção metódica adotada pelo pesquisador, em que a falta desta definição o distancia da exigência lógica do trabalho de pesquisa, em relação ao método proposto. Conforme a definição proposta por Marx e Engels (1989), o método de pesquisa trata da apropriação em pormenor da realidade estudada; é a partir dele que se define a análise que evidenciará as relações internas de cada elemento em si: as leis particulares que regem o início, o desenvolvimento e o término de cada objeto investigado ou fenômeno.

A partir desse pressuposto, destacamos que ao definir uma opção metódica, seja ela explícita ou não, o pesquisador assume a não neutralidade, o que significa evidenciar as perspectivas epistemológicas com características positivistas, fenomenológicas, materialista histórica dialética ou, ainda, outras perspectivas.

De acordo com a Ficha de Análise da Redecentro, os indicadores do Ideário Pedagógico, que evidenciam a concepção de educação e escola nessas perspectivas são:

Perspectiva epistemológica	Indicadores	
	.Educação	Escola
Positivista	A educação é compreendida como instrução, transmissão de informação, de conhecimentos tidos como verdades e certezas científicas. É instrumento de progresso da humanidade. Veicula noções, conceitos e valores que visam à adaptação do indivíduo a um sistema social alinhados a ações de manutenção das estruturas sociais dominantes.	A escola é investida de um otimismo utilitário, que resulta da compreensão de que a ela cabe contribuir para a ascensão social, reorganizando a sociedade, para alcançar o progresso.

<p>Fenomenológica</p>	<p>A educação é compreendida como um processo aberto, contínuo, que valoriza a subjetividade e a intersubjetividade, o diálogo, a busca de sentidos. Busca o significado das experiências vividas, valoriza o processo de formação e a compreensão do fenômeno educativo de forma rigorosa.</p>	<p>A escola é apreendida em sua complexidade dos sujeitos, da pessoa; é um espaço de múltiplas relações pessoais; é percebida como experiência vivida que promove autonomia do ser, a partir de ações que ressignificam as experiências subjetivas. Apreendem/constroem sentidos/significados dos saberes humanos. A escola é um espaço de criação e recriação de sentido e significados.</p>
<p>Materialista Histórica Dialética</p>	<p>A educação é compreendida como processo humanizador de caráter técnico, político e social. Implica o caráter relacional em que os sujeitos se apropriam das práticas culturais historicamente construídas, transformam o mundo e a si mesmos. Decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade.</p>	<p>A escola é parte inseparável da totalidade social e, como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam aquela totalidade. Representa uma possibilidade de ruptura e transformação da sociedade, ao proporcionar a construção do conhecimento emancipador.</p>

A partir desse pressuposto, ressaltamos os estudos desenvolvidos por Dermeval Saviani (2005; 2008; 2009; 2010) que revelam um viés histórico de relevância formativa importante para a compreensão do ideário pedagógico brasileiro. Por meio de uma base epistemológica dialética materialista e em diálogo com o pensamento gramsciano⁴, o autor teve como preocupação o desenvolvimento de uma análise sobre os acontecimentos que marcaram e transformaram a forma de pensar e fazer educação no Brasil.

Nesta análise, Saviani ressalta que, por meio das concepções de educação e escola oriundas das transformações políticas e educacionais, apresentaram-se diferentes posicionamentos epistemológicos, didáticos e políticos no que diz respeito à formação humana, ao desenvolvimento social, como

também em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor.

Assim, compreendemos que a principal ação de trabalho do professor é o ensino, e esta ação assume o pressuposto de desenvolver a função social da docência que tem, necessariamente, uma ressonância pedagógica (GUIMARÃES, 2006). Afinal, esperamos do professor: intencionalidade da ação educativa, o que implica fundamentalmente uma pedagogia; trato com o conhecimento construído historicamente; organização do processo de ensinar e aprender; de concepção de educação, de escola, de mundo e de sociedade. Isso nos faz compreender que não há prática docente desvinculada de uma perspectiva epistemológica de um ideário pedagógico, uma vez que, de algum modo, o professor compromete-se com uma ideologia social e

⁴ Refere-se ao pensamento do filósofo e cientista político Antônio Gramsci (1891-1937), cuja contribuição aponta para discussões referentes à hegemonia, consciência de

classe e críticas ao fascismo, ao fordismo e ao determinismo econômico capitalista.

política, e determina os objetivos e o modo como a educação deve ser desenvolvida. Ou seja, a docência assume uma dupla função frente ao conhecimento: a do ensino, que propicia o saber dos seres humanos; e a do campo de significação atribuído a este saber, de enfrentamento de conflitos, de questionamentos e de afetividade (SOUZA; GUIMARÃES, 2011).

Ressaltamos, assim, que o professor assume um papel preponderante no processo de aprendizagem. E concordamos com o posicionamento de Pimentel (1993) que afirma que há professores que se comprometem com seu fazer pedagógico, a partir de suas vivências particulares e sociais, num processo de “construção de si mesmos, dos outros e do espaço-tempo que lhes fora dado viver” (p. 76). Todavia, a opção adotada por cada um revela um sistema de crenças, valores e posições pessoais, conforme a história pessoal e cultural individualmente experienciada.

Desta forma, a escola pode desenvolver tanto uma vertente de uma aprendizagem que fortalece uma “pedagogia da hegemonia”, conforme Neves e Sant’Anna (2005, p. 29), ou revela a força revolucionária e emancipadora, e se torna responsável em propiciar situações de aprendizagem para uma formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos, para interpretar e atuarem no mundo, a partir das contradições e consensos. Nesta perspectiva, a escola passa a oferecer, ao sujeito, subsídios para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade, por meio da difusão de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais.

De acordo com Pereira (2009) as transformações da educação ocorridas nas últimas décadas, apoiadas, sobretudo, nos documentos oficiais dos organismos internacionais, revelam uma concepção de educação que, apesar de aparentemente inovadora, continua sendo aquela que a identifica como prática redentora, capaz de

equalizar as desigualdades sociais, promover a adaptação dos indivíduos a um ideal de sociedade e difundir facilmente os discursos neoliberais.

Segundo a autora, as ideias proferidas, hoje, pelos documentos políticos, oficiais, muito pouco acrescenta àquilo que já vinha sendo divulgado no século XX. Afinal, “permanece assumindo a neutralidade da educação que uma vez universalizada garantiria, por si só, a igualdade de oportunidade a todos os indivíduos” (PEREIRA, 2009, p. 4).

Ressaltamos, então, a compreensão referente às perspectivas epistemológicas positivistas, fenomenológicas e materialistas histórico-dialética.

Em referência ao positivismo, Pinho, Martins e Passos (2012) destacam que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro e os avanços científicos são considerados a partir de sua comprovação por meio da observação ou experimentação direta. A busca pelo conhecimento, “privilegia o objeto ou o fato, fazendo desaparecer o sujeito em prol do registro” (GAMBOA, 2007, p.41). Assim sendo, a pesquisa em ciências sociais deve seguir a metodologia das ciências naturais, uma vez que o desenvolvimento da sociedade da sociedade é regido por leis do mesmo tipo da natureza. Em educação, o pesquisador passa a imprimir uma racionalidade eminentemente técnica. (Pinho, Martins e Passos, 2012)

Ao nos referirmos à fenomenologia, destacamos a afirmação de Joel Martins (1992) para quem a educação é uma forma de *póiesis*, ou seja, é caracterizada pela superação da concepção racionalista e pragmática, em que a relação entre o sujeito (*noiesis*) e o mundo (*noema*) são mediadas pela intencionalidade.

De acordo com a perspectiva metódica da fenomenologia, a escola é tomada como constructo de uma complexidade de relações estabelecidas no seu interior, bem como, espaço

promotor de experiências vividas, autônomas e, por conseguinte, um ressignificar do ser e dos sentidos que o mesmo imprime aos saberes humanos.

Quanto à perspectiva dialética, ressaltamos que, em sua essencialidade, exige desvelar os condicionantes do objeto de estudo. O que observamos é que os pesquisadores se limitam à simples exposição de seus objetos, e comprometem-se, assim, a análise e a construção do objeto pensado (MARX e ENGELS, 1989). De acordo com Frigotto (2004, p. 75), “a dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.” Frigotto (2004, p. 79) destaca, ainda, que a dialética materialista explicita um movimento de superação e transformação por constituir-se “ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis” e envolve o movimento de “crítica, de construção do conhecimento ‘novo’ e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.”

Concordamos com os autores citados acima, uma vez que se posicionam a favor de uma concepção crítica de educação e de escola, com apoio em Gramsci (1991), como uma concepção geradora de resistência e que tem a dialética como elemento indispensável para a compreensão das práticas educativas, que, necessariamente, devem apresentar um caráter político a favor da transformação da realidade e da estrutura de classes que permeia a escola. E, neste caso, são destacadas as ações educativas que apresentam a função social do professor como ação que deve contribuir para a formação do “homem coletivo – indivíduos ativos e engajados que entendam que, para transformar a sociedade, é preciso o equilíbrio entre o seu caráter individual e as demandas do meio social” (SILVEIRA et al, 2011, p. 77).

Compreendemos que as perspectivas teóricas apresentadas nas produções

acadêmicas, são projeções de um ideário pedagógico e manifestam concepções de educação e escola que, ideologicamente, apontam para uma perspectiva de formação, homem e sociedade. Não há, portanto, neutralidade nos espaços de produção do conhecimento e nos estudos relacionados à formação docente. Assim como a educação, compreendida por Frigotto (2010) como prática social constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, o modo como o professor e seu trabalho são desenvolvidos expressam, mesmo que, subjetivamente, as contradições e as disputas ideológicas e políticas que permeiam as estruturas sociais e educativas.

Neste sentido, percebemos a necessidade de partir do material reunido, classificado e organizado para, então, identificar nele as ideias e os conceitos que colaboraram para a compreensão do modo como as concepções de educação e escola se manifestam nas dez dissertações sobre professores, analisadas para elaboração deste artigo.

3. Ideário pedagógico e o método nas pesquisas sobre professores do tocantins

Dentre a diversidade de abordagens acerca do ideário pedagógico, em que se evidencia a concepção de educação e escola, o professor faz valer, em sua atuação docente, uma variedade de articulações entre saberes.

No tocante ao método e a sua explicitação nas 10 (dez) fichas analisadas, em apenas duas (duas) identificamos claramente definida a opção adotada. Nas demais, não está claramente explicitado, mas é possível identificar a partir do ideário pedagógico e do conjunto do texto. Entretanto, não foram identificados trabalhos que apontassem o método Positivista como opção para desenvolver a pesquisa, conforme explicitado no Quadro 1. Reafirmamos, ainda, que não foram identificados trabalhos que abordassem a

educação do Tocantins nos anos de 2006 e 2008.

É importante destacar que em 5 (cinco) fichas encontramos a definição de método como: Estudo de Caso, Pesquisa Participante e Teoria das Representações Sociais, sendo que nestas, há considerações dos leitores que permitem identificar traços do Materialismo Histórico-Dialético e aproximações com o Fenomenológico (Fichas nº 1, nº 2, nº 3 e nº 5, 2009. Fonte: Redecentro, 2015).

Assim, destacamos que Souza, Guimarães e Magalhães (2014) já evidenciaram indicadores de indefinição de método ou de indistinção entre método e metodologia, o que aponta para uma ampliação de elementos para serem analisados, considerando um possível

trânsito ou rupturas paradigmáticas nas aproximações parciais com métodos distintos, ou seja, na potencialidade multidimensional das pesquisas ora investigadas, conforme observa-se no quadro abaixo. Contudo, reiteramos que tal indefinição, distancia da exigência lógica do trabalho de pesquisa em relação ao método proposto.

Apesar de não estarem claramente explicitados, em todos os trabalhos, os leitores, apontaram características dos métodos, a partir dos indicadores apresentados na Ficha de Análise. Como critério para indicação do método não explicitado, mas que pôde ser identificado, adotou-se a presença de, no mínimo, cinco indicadores.

Quadro 1 – A explicitação do Método e ideário pedagógico nas pesquisas

Ano	Ficha de análise	Método	Identificação do ideário Pedagógico
2009	1	Não está claramente explicitado, mas foi identificado pelo leitor como Materialismo Histórico-Dialético	MHD
2009	2	Não está claramente explicitado, mas foi identificado pelo leitor como Fenomenológico	Fenomenológico
2009	3	Não está claramente explicitado, mas foi identificado pelo leitor como Fenomenológico	Fenomenológico
2009	4	Não está claramente explicitado, mas foi identificado pelo leitor como Fenomenológico	Fenomenológico
2009	5	Não está claramente explicitado, mas foi identificado pelo leitor como Fenomenológico	Fenomenológico
2009	6	Não está claramente explicitado, mas foi identificado pelo leitor como Fenomenológico	Fenomenológico
2007	7	Está Claramente explicitado como MHD	MHD
2007	8	Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado - MHD	MHD
2009	9	Está claramente explicitado - MHD	MHD
2009	10	Não está claramente explicitado, mas pode ser identificado - MHD	MHD

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

Tratando mais especificamente das categorias que se constituem como análise para este objeto de trabalho – Ideário Pedagógico – ressaltamos que estas são tratadas como independentes, para que, de acordo com Richardson (*apud* BRZEZINSKI *et al*, 2006), possam apresentar a concretude e a validade necessária dentro do campo acadêmico-científico. No entanto, assim como também reflete o autor, consideramos e reconhecemos que entre elas não deixam de existir mútuas influências, em decorrência do próprio movimento teórico e dialético que viemos construindo ao longo deste texto.

Para efeito de uma melhor compreensão da análise realizada, o texto a seguir apresentará uma sistematização dos achados entre subcategorias das fichas, identificados no quadro acima, em relação ao Ideário Pedagógico na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, na Perspectiva Fenomenológica e Multidimensional, no entrelaçamento das concepções.

3.1 Ideário Pedagógico na Perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético

Com relação à análise empreendida das fichas filiadas ao ideário pedagógico, na perspectiva do MHD, o primeiro ponto que destacamos das reflexões é que as concepções estão articuladas ao ideário denominado crítico, cuja fundamentação teórica baseia-se na dialética como base filosófica de orientação para a educação e para a vida.

Os excertos postos a seguir contribuem para nos ajudar a compreender esta relação de identificação com o método explicitado:

A concepção da educação a serviço do mercado contribui para o desprestígio da escola. A escola rural, como espaço formativo, passa a ser percebida basicamente como espaço de preparação para um emprego, sem extrapolar o domínio elementar da Língua

Portuguesa e Matemática. (Ficha nº 7, 2007. Fonte: Redecentro, 2015).

Existe, porém, uma grande distância entre a educação ideal e a real, pois se de um lado o espaço do ensino presencial tem as vantagens já tratadas, ele não está isento de desafios. Já há algum tempo atuando em sala de aula e convivendo no contexto da formação de professores na educação superior, tenho observado que uma das reclamações generalizadas dos profissionais da educação é de que os alunos não agüentam mais a forma de como as aulas são ministradas. Os alunos reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando na frente por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e a vida. (Ficha nº 8, 2007. Fonte: Redecentro, 2015).

As ideias deste trabalho, tanto contrapõe-se, à concepção de educação enquanto promotora de exército de mão-de-obra qualificada e habilitada à demanda requerida pela sociedade capitalista, quanto ainda, à concepção de homem, enquanto sujeito necessário à sua manutenção e pragmatismo, como força de trabalho cuja formação deve ser voltada para a mera transmissão de habilidades técnicas e competências para a adesão na esfera econômica, furtando-lhe sua importância histórica e social e cultural. (Ficha nº 9, 2009. Fonte: Redecentro, 2015).

Nessa perspectiva, a educação média pública de qualidade, de caráter integral, deve garantir a inserção social como direito subjetivo de todos, no sentido de criar condições igualitárias de acesso aos saberes construídos pela humanidade. (Ficha nº 10, 2009. Fonte: Redecentro, 2015).

Essas fichas manifestaram, na própria escrita, a articulação epistemológica e teórica à qual se filiam relativamente às perspectivas do ideário pedagógico. Além disto, conseguiram responder aos indicadores da Ficha de Análise, situando a escola como parte do contexto sócio-

histórico e colocando-a numa relação dialética com a realidade social e política, a fim de afirmar sua condição reprodutora e transformadora do contexto vivido.

Como reflexo da própria sociedade, as pesquisas mostram a busca incessante por novos conhecimentos e perspectivas práticas de mudança com relação à educação e à escola, numa tentativa de se articular com as demandas e as necessidades da realidade característica do mundo contemporâneo.

Destacamos que, de acordo com a perspectiva do MHD, a escola é entendida como resultante de uma totalidade social, cuja missão assenta-se tanto na possibilidade de transformação da sociedade, no romper com as estruturas alicerçadas pelo modo de produção, quanto tornar-se parte constitutiva do patrimônio universal da humanidade. Este entendimento foi formulado por Gramsci (1999) e está presente nos seguintes trechos das fichas nº 7, nº 8, nº 9 e nº 10.

A predominância de estudos teóricos nas disciplinas gerais, com fundamentos pedagógicos, aproxima-se do modelo de formação de professores acadêmicos, que enfatiza a obtenção de conhecimentos teóricos, em detrimento de espaços de debate e de problematização da prática. (Ficha nº 7, 2007. Fonte: Redecentro, 2015.)

Desconhecendo-se as necessidades concretas das escolas, dos professores, dos alunos, não se sabendo para que realidade se formam pedagogos e professores, torna-se difícil formular um sistema integrado e articulado de formação de educadores. (Ficha nº 8, 2007. Fonte: Redecentro, 2015.)

A autora defende a universidade (escola) como lugar privilegiado de formação inicial, dadas suas possibilidades transformadoras, inclusive para o ensino na modalidade a distância. (Ficha nº 9, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

[...] a educação escolar básica – ensino fundamental e médio – tem uma função estratégica central na concepção de um projeto

de sociedade, em seus aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, à construção de um Estado soberano. (Ficha nº 10, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

Vale lembrar que apenas em 2 (duas) fichas foi identificada a explicitação clara do método. Consideramos que o explicitar o posicionamento político e epistemológico acerca do método, favorece ao fortalecimento da concepção de homem e de sociedade que se assume. Destacamos, contudo, que o posicionamento dos autores desses trabalhos, referente à educação, revelam o caráter construtivo, reflexivo e de mudança que o conhecimento proporciona, pois levam em consideração as interações sociais em que os sujeitos se relacionam e sistematizam seus conhecimentos.

3. 2 Ideário Pedagógico na Perspectiva Fenomenológica

De acordo com os parâmetros estabelecidos em nossa ficha de referência o método fenomenológico busca analisar o olhar do pesquisador para o “ser no mundo”, descrição densa dos fenômenos estudados e seus significados, se há desvelamento dos fenômenos. Além disso, parte da experiência vivida e adquirida pelos sujeitos (SOUZA, GUIMARÃES e MAGALHÃES, 2014), conforme observa-se abaixo:

Um postulado fundamental da fenomenologia é o conceito de “intencionalidade”, considera-se que todo problema de consciência é intencional, não existindo uma consciência pura, separada do mundo real. Toda consciência é consciência de alguma coisa (p. 48).

As fichas de nº 2 a nº 6 apontam que, no tocante ao método identificado nas análises dos trabalhos, há predominância da perspectiva fenomenológica, considerando que este caminho metódico, como ensina Hurssel (2001), apregoa que o homem e sua presença no

mundo é resultado de sua consciência e intencionalidade.

Como assevera Merleau-Ponty (1994), na perspectiva ontológica fenomenológica, homem e realidade se fundem, já que um é constituinte do outro; reciprocamente, a realidade deixa de ser um puro ser em si e passa a materializar-se nas ações realizadas pela humanidade. Assim, na pesquisa realizada com este caráter, há uma abertura à junção entre ser e nada, abertura e transcendência, conforme destacamos nas fichas nº 04 e nº 06:

A Educação, vista como prática social complexa, adquire novos matizes na medida em que a sociedade se transforma, produzindo reflexos no âmbito das comunicações, mais especificamente dos meios disponíveis para a ação comunicativa. Em específico, o desenvolvimento das tecnologias digitais tem potencializado a criação de novas formas de interação humana, sendo importante mencionar o aprofundamento dos estudos da Comunicação Mediada por Computadores (CMC), que aqui se estabelece como pano de fundo para o desenvolvimento da pesquisa. (Ficha nº 4, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

A concepção de Educação a Distância vem, cada vez mais, se diluindo no cotidiano da sociedade, ancorada como base teórica, no acesso à formação e capacitação de pessoas, tanto para exercer suas atividades profissionais como para estarem aptas às oportunidades participativas e atuantes na prática da cidadania. (Ficha nº 6, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

No tocante à compreensão acerca da educação, as duas fichas (nº 4, nº 6) identificam claramente o postulado desenvolvido pela Fenomenologia, que a compreende como processo em contínua relação com o diálogo e estreita busca de sentidos, cujas experiências vivenciadas terminam por contribuir e valorizar o processo educativo.

Tais elementos são verificados nos seguintes trechos presentes nas fichas

investigadas:

Considera-se que o processo educativo nesse novo contexto deve incluir o luto a toda forma de enclausuramento e considerar como uma das prioridades o reconhecimento da complexidade do ato de aprender. Aprender em via de mão dupla, como recomenda Paulo Freire (2008, p. 23): “Ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência” [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Ficha nº 4, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

Nesse sentido, trabalhou-se com as informações coletadas a partir da realidade apresentada pelos procedimentos utilizados, buscando-se ir além das descrições simplistas, ou seja, uma análise com mais profundidade, no intuito de ver além das simples aparências que estavam ali nos documentos e nos textos das entrevistas que foram transcritos seguindo a fidelidade das falas. (Ficha nº 6, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

Conforme afirmações de Souza, Guimarães e Magalhães, (2014), nesta perspectiva epistemológica não há um divórcio entre o sujeito que conhece e o objeto que se deixa conhecer, estando a cargo do pesquisador verificar a apreensão das essências, via experiência vivida, adquirida, percepção e intuição dos sujeitos. Desta forma, os destaques abaixo sintetizam a expressão da busca dos significados e a compreensão das escolhas dos sujeitos pesquisados.

Foram observados movimentos, tempos, anotações, escolhas e olhares de cada indivíduo, e tal detalhamento, com seus férteis contornos de análise, mostram que a busca incessante pelo conhecimento é o grande norteador do desenvolvimento da nossa sociedade. (Ficha nº 4, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

O entusiasmo pela educação passa a fazer

parte da vida das pessoas, quando essas pessoas conseguem o acesso ao ensino, não importa qual seja o modelo de ensino para que os sonhos e desejos se realizem. (Ficha nº 6, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do campo e do objeto de pesquisa, bem como pela ligação que o pesquisador possui com a instituição investigada. Nesse sentido, tem-se a consciência de que o tema e concepção metodológica desse tipo de pesquisa permitem **a valorização do ser humano com suas especificidades e diversidades**. Além disso, possibilita que o **pesquisador se perceba como um sujeito ativo e participativo no processo investigativo em vários momentos**, respeitando as especificidades do contexto histórico-social em que os sujeitos estão envolvidos e as informações contidas neste contexto. (Ficha nº 6, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

Na ficha nº 02 registra-se a preocupação com o processo humanizador presente na educação, no tocante ao *cuidado* no trato com as crianças, que são consideradas em seu contexto *físico, emocional e social*. Na análise e discussão dos dados foram desenvolvidos quatro indicadores: sensibilidade, espelhamento de sentimento, empatia e diálogo. Estes indicadores nos parecem sinalizar um trânsito na perspectiva fenomenológica, pois de acordo com esta perspectiva há a evidência que:

A educação é compreendida como um processo aberto, contínuo que valoriza a subjetividade e a inter-subjetividade, o diálogo, a busca de sentidos. Busca o significado das experiências vividas, valoriza o processo de formação e a compreensão do fenômeno educativo de forma rigorosa. (Ficha de Análise - Redecentro, 2015.)

Novamente os temas recorrentes em torno dos sentimentos, imaginação, diálogo e sensibilidade apontam uma perspectiva no fenômeno estudado, portanto na direção do

ideário de escola concebido pela fenomenologia que afirma:

A escola é apreendida em sua complexidade dos sujeitos, da pessoa; é um espaço de múltiplas relações pessoais, é percebida como experiência vivida que promove autonomia do ser e a partir de ações que ressignificam as experiências subjetivas.

Apreendem/constroem sentidos/significados dos saberes humanos. A escola é um espaço de criação e recriação de sentido e significados. (Ficha de Análise - Redecentro, 2015.)

Nessa direção as fichas nº 2, nº 3 e nº 5 apresentam as seguintes compreensões da escola:

A atitude de dialogar com as crianças na realização das atividades de escrita, nas brincadeiras ou no faz de conta, é desafiar a criança, levá-la à reflexão de suas ações, é compartilhar ideias e construir significado. Em si, a comunicação é um processo cultural e, ao mesmo tempo, uma possibilitadora da cultura. O diálogo precisa ser visto como uma experiência enriquecedora para o professor e para as crianças. Como educador, cabe a ele explorar todas as possibilidades para desenvolver as competências comunicativas dos alunos. Na formação do professor da educação infantil não se pode deixar de lado a discussão e a reflexão sobre o papel da linguagem para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, bem como a centralidade desta, para o conceito de cultura. (Ficha nº 2, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

Se a escola surgiu a partir de uma necessidade social, conforme apontado anteriormente, ela então tem a sua função social precípua de ensinar. Essa prática social é marcada por histórias de vida das pessoas que lá se encontram, valores e motivações que estão penetrados na relação ensinar e aprender entre sujeitos e objetos de conhecimento. (CARVALHO, 2003.) No cenário contemporâneo, a escola passa a ter três funções que se complementam: socializadora, instrutiva e educativa. (Ficha nº 03, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

É consenso que se espera da escola o empenho em proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão, de tomar decisões frente aos desafios que se lhe apresentem, de elaborar o pensamento, ao invés do papel de receptor de conhecimentos desconectados e lineares, previamente estabelecidos nos currículos escolares. (Ficha nº 5, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

Destacamos que foram identificadas cinco (5) fichas com o ideário pedagógico na perspectiva da fenomenologia, sendo duas (2) claramente explicitado, e em três (3), identificado a partir do contexto da pesquisa. Em face desse aspecto, consideramos importante um estudo ampliado com base na filosofia nos Cursos de Pós-Graduação, para darem maior suporte epistemológico na formação dos acadêmicos, conforme já sugeridos por Souza, Guimarães e Magalhães (2014), no sentido de coerência teórica para evitar “dispersão teórica” (p.45).

3. 2 Ideário Pedagógico na Aproximação dos Métodos Fenomenológico e Materialismo Histórico-Dialético: Potencialidades de rupturas de paradigmas

Conforme aprofundamos a leitura das fichas, foi possível identificar a existência de

registros que confirmam a coexistência de identificação de ideário pedagógico nas perspectivas de aproximação dos métodos fenomenológico e materialismo histórico-dialético, principalmente considerando os estudos da Teoria das Representações Sociais encontrados em 3 (três fichas) analisadas.

Destacamos que nas fichas nº 01, nº 02, nº 03 e nº 05 (2009) embora não haja explicitação do método utilizado na pesquisa dentro dos critérios estabelecidos na Ficha de Análise, podemos evidenciar a presença de preocupação com os processos de engajamento do sujeito pesquisador no cotidiano escolar.

A identificação de elementos presentes no ideário pedagógico da ficha nº 1 se destaca nos argumentos revelados pela importância das trocas de significados entre os participantes de sua pesquisa, notadamente os estudantes-professores. Esta preocupação nos parece pertinente na perspectiva materialista-histórico dialética quando apresenta a escola como “uma possibilidade de ruptura e transformação da sociedade ao proporcionar a construção do conhecimento emancipador”. Segundo aponta a Leitora da ficha nº 01 “a autora destaca o caráter construtivo, reflexivo e de mudança que o conhecimento proporciona, mas não apresenta questões de âmbito político-social-econômicas”. (Ficha 01, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

Embora com esses indicadores da concepção MHD, a ficha nº 01 apresenta um possível trânsito na perspectiva fenomenológica na medida da preocupação com “processos emocionais e manifestações de significados”. De acordo com os resultados apresentados na ficha nº 01 existe a preocupação evidenciada da pesquisa em que “a escuta sensível contribui para a qualidade na educação infantil”, afirmando que:

[...] quando o professor observa as representações das crianças para comunicar suas ideias com seus pares, os seus sentimentos, o seu entendimento, a sua

imaginação e suas observações, o que pode servir, para o docente, de referência para a tomada de decisões na sua prática no contexto da sala de aula, isso se dá por meio da sensibilidade, espelhamento de sentimentos, empatia e diálogo. (Ficha nº 1, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

Esses elementos também aparecem na ficha de nº 2 e, apesar de não definir claramente o método e ideário pedagógico, a autora apresenta parte de seu referencial teórico, baseado em González Rey, Vygotsky e Wallon, que são autores citados na ficha da Redecentro, como presente na perspectiva MHD.

Segundo Libâneo (2005) as teorias histórico-culturais e socioculturais são baseadas no pensamento de Vygotsky (1984), que compreendem a aprendizagem como resultante da interação sujeito-objeto, e na compreensão de que a atividade humana resulta das vivências socioculturais, respectivamente.

Da mesma forma do que havíamos identificado na ficha nº 01, em referência à educação baseada no MHD, esses atributos identificados nas fichas acima descritas indicam possibilidades de rupturas com a fragmentação de métodos no final da primeira década do século XXI sendo que, a partir da nova fase da pesquisa da Redecentro (2010-2015), poderemos intensificar nossos olhares para a emergência do trânsito paradigmático.

A ruptura de paradigmas nos faz repensar nas concepções de unilateralidade dos conceitos, salientando uma transição para complementaridade e simultaneidade como destaca Souza (2014):

Ruptura significa suspensão, corte. Trata-se de uma transformação na forma de compreender as coisas e aceitar os fundamentos de uma construção teórica por parte da maioria de uma comunidade científica. [...] Os educadores

também têm-se empenhado em buscar um novo paradigma para a educação, uma nova maneira de pensar a problemática educacional, tendo como base a multidimensionalidade, a contextualização, o caráter histórico do conhecimento. [...] Aplicar essas novas ideias à educação significa o resgate do ser humano, com base numa concepção holística, sistêmica, ecológica, interativa (p. 230).

A potencialidade de ampliação das categorias enumeradas na ficha da Redecentro pode indicar a necessidade de rever novas perspectivas nas pesquisas do Centro-Oeste, na configuração apresentada nas fichas nº 1, nº 2, nº 3 e nº 5, uma vez que apresentam a Teoria das Representações Sociais como caminho metódico, ainda que foram identificados traços de outra perspectiva epistemológica.

Dentre os aspectos destacados nessas fichas encontramos traços da multidimensionalidade nos seguintes excertos:

Uma visão mais próxima daquela que considera “o conhecimento em constante construção e os indivíduos, no processo de interação social com o mundo, reelaboram, complementam, complexificam e sistematizam seus conhecimentos”. (Ficha nº 1, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

[...] a escuta sensível contribui para a qualidade na educação infantil, quando o professor observa as representações das crianças para comunicar suas ideias com seus pares, os seus sentimentos, o seu entendimento, a sua imaginação e suas observações; Quando ele tem consciência da importância da sensibilidade, do espelhamento de sentimentos, da empatia e do diálogo. Ao se

avaliar em relação a tudo isso, as suas decisões no dia-a-dia da sala de aula, serão mais coerentes e de melhores conseqüências para as crianças. (Ficha nº 2, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

Faz-se necessário, portanto, o desenvolvimento de um novo perfil de indivíduo, que seja preparado para posicionar-se na sociedade de modo crítico, pressuposto cada vez mais necessário para o processo de construção de sua autonomia. (Ficha nº 3, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

Busca, a partir do contexto social em que o fenômeno estudado se encontra, compreender o seu significado, percebendo a realidade a partir dos conteúdos objetivos e subjetivos da pesquisa em questão, em harmonia com a realidade. (Ficha nº 5, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

Essa compreensão deve partir de uma proposta da multidimensionalidade, considerando não só a dimensão técnica, mas a humana, a político-social, que envolve todo o universo dos personagens do contexto educacional. (Ficha nº 03, 2009. Fonte: Redecentro, 2015.)

Esses destaques acima elencados contribuem para renovação das nossas reflexões realizadas até o momento, no encontro fecundo de novas verdades sendo alimentadas no interior da investigação científica. A pluralidade aqui destacada é fator de potencialidade nas marcas de novas identidades conceituais. A pesquisa sobre a produção dos professores do Centro-Oeste a

partir destes dados encontrados nesta análise pode produzir novas incertezas e esperanças de novos marcos.

Esse é o grande desafio da pesquisa: além do mapeamento das correntes preponderantes sobre Ideário Pedagógico, também assumir a vigilância sobre o trânsito, ou transição paradigmática (Cunha, 1998; Souza, 2014), que se inicia com as análises das produções do período de 2010/2015.

4. Considerações Finais

Diante do exposto, assinalamos que nosso desafio, enquanto parte desse grupo de pesquisadores, é produzir uma análise ampliada e crítica das produções acadêmicas. E, neste processo, buscar compreender como as produções que tratam do professor apresentam o ideário pedagógico, com referência ao posicionamento referente à educação e à escola, pois entendemos que, por este caminho de análise, onde buscaremos evidenciar a sustentação teórica e política das pesquisas, conseguiremos apreender a consistência de seus discursos sobre o ideário pedagógico.

As mudanças ocorridas na educação e no trabalho do professor expressam justamente as mudanças conceituais e políticas nas teorias pedagógicas e educacionais que, por conseguinte, afetam o modo de ser do professor, bem como sua maneira de estar no processo educativo, e como este se direciona.

Há uma relação dialética que fortalece a compreensão de que as ideias pedagógicas que fundamentam o trabalho docente refletem as transformações em curso no campo da educação. Ressaltamos que a educação pode ser compreendida, de acordo com Frigotto (2010), como uma prática constitutiva e constituinte das relações sociais, razão pela qual é permeada por disputas que revelam diversas concepções de sociedade, de formação humana e de professor, que, por sua vez, estão diretamente relacionadas ao ideário pedagógico.

Entendemos que a clareza do autor sobre o ideário pedagógico, no que se refere à educação e à escola, e sobre a perspectiva teórica a que se filia, tenha como fundamento as orientações conceituais que nascem da própria teoria do conhecimento da qual advém seu posicionamento ideológico, ou seja, o materialismo histórico-dialético. Por esta razão, identificamos que há nessa produção uma coerência epistemológica que se confirma na qualidade com que constrói sua articulação teórica com os princípios do método de pesquisa.

Ressaltamos que cinco fichas (01, 07, 08, 09 e 10) articulam teórica e epistemologicamente com o método materialista histórico-dialético e demonstram argumentos que possam responder alguns dos indicadores presentes na ficha sobre esse método. Em nossa compreensão, essa condição nos possibilita a achar nas análises uma relação dialética que seu objeto estabelece com a realidade sócio-histórica e política.

Por meio da análise do ideário pedagógico, acreditamos ter condições de evidenciar os elementos, as ideias e os conceitos que caracterizam determinada perspectiva teórica e educacional e, além disto, explicitar o que sugerem para o professor e sua prática.

Desse modo, para aprofundar a investigação do ideário pedagógico e compreender como as concepções de educação e escola são apresentadas nas pesquisas conseguimos sustentar-se teoricamente, buscaremos avaliar se elas apresentam uma perspectiva teórica claramente definida, a partir de uma possível articulação entre o ideário pedagógico defendido, o método de pesquisa (base epistemológica) e os referenciais teóricos utilizados para respaldá-las científica e ideologicamente.

Estas dissertações, apresentadas no final da primeira década do século XXI, nos apresentam recorrências em relação ao uso de métodos, na perspectiva apresentada nos

indicadores da REDECENTRO, ao mesmo tempo em que nos possibilitam verificar possíveis emergências para a próxima década e etapa de trabalho da pesquisa sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação da Região Centro-Oeste.

5. Referências

CUNHA, M. I. *O professor Universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Presidente: Edson de Oliveira Nunes. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MURARIN, Antônio; BELTRANE, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni e PEIXER, Zilma Izabel (orgs). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-43.

BRZEZINSKI, I. *et al. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação*. Educação & Sociedade, Campinas, Cedes, v. 27, n. 96, p. 633-1074, 2006.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argus, 2007.

GUIMARÃES, V. S. (org.) *Formar para mercado ou para a autonomia? Papel da universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

GRAMSCI, A. Caderno 11 (1932-1933). *Introdução ao estudo da filosofia. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura*. In: _____. *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p.93-168. v.1.

HURSSSEL, E. *Meditações Cartesianas – introdução à fenomenologia*. Tradução de Frank de Oliveira. São Paulo: Mandras, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico do currículo: a educação como póiesis*. São Paulo: 1992.

MARX, Karl. *A ideologia alemã (I – Feuerbach)*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

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

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. *Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova Pedagogia da Hegemonia*. In: NEVES, L. M. W. (org). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. pp. 19-39.

PEREIRA, T. V. *Novos sentidos da formação docente. Anais da 32ª Reunião Anual da*

ANPEd. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu: MG. Outubro de 2009.

PINHO, M. J.; MARTINS, D. A. A.; PASSOS, V. M. de A. Evidências e contradições sobre o método na produção acadêmica dos programas de Pós-Graduação da Região Centro Oeste: a questão do positivismo. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v. 18, n. 36, p. 33-49, jul./dez. 2012.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. 2005. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em 11 de dezembro de 2012.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVEIRA, M. de J. et al. *Concepções de professores predominantes nas pesquisas sobre professores(as)*. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). *Pesquisa sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O (Orgs.). *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

_____. *A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores (as) da Região Centro-Oeste/Brasil*. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012.

_____. *Poiésis e Práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia: Leiteg Editora/América, 2014.

SOUZA, R. C. C. R.; GUIMARÃES, V. S. *Docência e Identidade Profissional*. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.) *Professores e Professoras – formação: poésis e práxis*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

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

VIGOTSKI, L. S.. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.