

## **PROFESSOR, ENSINO E APRENDIZAGEM NO IDEÁRIO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO**

**Marisa Lomônaco de Paula Naves**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU/REDECENTRO).

**Elsieni Coelho da Silva**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU/REDECENTRO).

**Antônio Neto Ferreira dos Santos**

Universidade Federal de Uberlândia (UFU/REDECENTRO).

**Apoio:**

**FAPEMIG**

**RESUMO:** Este estudo integra os subprojetos investigativos da REDECENTRO<sup>1</sup>, que tem por objetivo conhecer as características teórico-metodológicas das pesquisas educacionais que versam sobre o professor nos programas de pós-graduação em educação do Centro-Oeste. Especificamente, apresenta as concepções de professor e ensino-aprendizagem no ideário pedagógico materialista histórico dialético presente em dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/PPGED-UFU no período 2006–9. Os resultados evidenciam uma abordagem predominantemente na perspectiva crítica de educação inspirada no materialismo histórico dialético.

**Palavras-chave:** Ideário Pedagógico; Professor; Materialismo Histórico Dialético; PPGED-UFU.

## **TEACHER, TEACHING AND LEARNING IN HISTORIC DIALECTIC MATERIALIST IDEARY**

**ABSTRACT:** This study is part of the investigative sub REDECENTRO, which aims to understand the theoretical and methodological characteristics of educational research that deal with the professor in the graduate programs in education in the Midwest. Specifically, it presents the conceptions of teacher and teaching-learning in the historical materialist dialectic pedagogical ideas present in dissertations and theses in the Graduate Program in Education of the Federal University of Uberlândia / PPGED-UFU in the period 2006-9. The results show an approach predominantly in the critical perspective of education inspired by the dialectical historical materialism.

**Keywords:** Pedagogical ideas; Teacher; Dialectical Materialism History; PPGED-UFU.

---

<sup>1</sup> REDECENTRO – Rede de Pesquisadores sobre professores (as) da Região Centro-Oeste, formalizada em 2011, pelas Instituições de Ensino Superior: Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Tocantins, Universidade de Uberaba e Universidade Federal de Uberlândia, na pesquisa “A produção acadêmica sobre professores (as): estudo interinstitucional da região Centro-Oeste”.

## 1. Introdução

Este texto analisa teses e dissertações sobre professor defendidas entre 2006 e 2009, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/PPGED-UFU. Especialmente, analisamos o ideário pedagógico que os autores defendem. O período corresponde à etapa final da pesquisa, que se propôs a analisar a produção acadêmica do referido programa no intervalo 1999–2009. Os resultados da primeira etapa (1999–2005) foram apresentados, discutidos e publicados em livros e reuniões científicas nacionais e internacionais (NAVES; TEIXEIRA, 2010; SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

No cenário regional e nacional, o PPGED-UFU é reconhecido por sua importância no desenvolvimento da pesquisa educacional. Foi criado em 1988 e, em 1994, foi reconhecido pela CAPES. Entre 1990 e 2005, empenhou-se na consolidação do curso de mestrado; em 2006, começou o doutorado. O programa está estruturado em cinco linhas de pesquisa: História e Historiografia da Educação; Políticas e Gestão em Educação; Saberes e Práticas Educativas; Educação em Ciências e Matemática; Trabalho Sociedade e Educação — as duas últimas são recém-criadas.

A temática sobre professor aparece em trabalhos vinculados a todas as Linhas de Pesquisa, porém na linha Saberes e Práticas Educativas que tem sido estudada predominantemente, de modo a envolver reflexões sobre os paradigmas de formação, os saberes, a identidade, o processo de profissionalização e o desenvolvimento profissional de professores.

## 2. Problematizações da produção acadêmica no campo educacional

Desde os anos de 1980, as pesquisas educacionais sobre o professor tornaram-se profusas. A vida, as condições de trabalho, a saúde, as práticas, as formações de professores vêm sendo apreendidos como temas de importância e têm merecido a atenção dos pesquisadores. Os estudos que focalizam o professor têm-se atentado à diversidade de questões que envolvem os sujeitos nos contextos escolares, às perspectivas teóricas e metodológicas adotadas, às problemáticas até então deixados de lado pelas pesquisas de cunho positivista.

Contudo, mesmo enriquecida com novos temas e novas tramas,<sup>2</sup> a pesquisa na área da educação no Brasil é recente — ainda inspira cuidados evidenciando ser um campo fértil nos estudos sobre o professor. André (1999) e Gatti (1992) reconhecem que novas questões se impõem nas pesquisas educacionais cada vez mais. Segundo as autoras, desde meados do século XX o professor passou a ser estudado como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades. Ainda assim, ressaltam a necessidade de aprofundamentos teóricos e metodológicos capazes de fundamentar com mais solidez as críticas — recorrentes — à concepção tradicional de educação, à racionalidade técnica<sup>3</sup> ou mesmo às abordagens psicológicas centradas nos processos de aprendizagem que não mais correspondem às inquietações dos investigadores.

Nessa mesma direção, Kuenzer e Moraes (2005) expõem uma compreensão crítica da produção acadêmica na área da educação:

<sup>2</sup> Alusão ao artigo de Kuenzer e Moraes “Temas e tramas na pós-graduação em educação”, publicado em 2005.

<sup>3</sup> A racionalidade técnica, conforme Giroux (1997), está sustentada por ideologias instrumentais que situam o professor como técnico que, encontrando-se imerso na burocracia escolar, é envolvido muito mais pela administração e implementação de programas curriculares do que pelo desenvolvimento ou pela apropriação crítica de currículos e programas coerentes com objetivos pedagógicos específicos.

evidenciam fragilidades nessa produção e nos programas de pós-graduação. Observam, principalmente, certo sincretismo teórico e metodológico e falta de diálogo com pesquisas já publicadas: um tipo de isolamento científico que não ajuda a compreender os fenômenos educacionais em sua concretude e complexidade; tampouco proporciona uma consistência do objeto de estudo — a educação — como campo específico do conhecimento científico. Do mesmo modo, Sacristán (2002) considera que muitas pesquisas no campo educacional carecem de uma perspectiva de totalidade; por vezes, limitam-se a estudos de casos particulares que redundam em análises parciais e enviesadas, desestruturadas ou descontextualizadas; e sem que a essência dos problemas seja focalizada.

Por sua vez, Larocca, Rosso e Souza (2005, p. 119), em estudo sobre os objetivos de dissertações e teses, consideram que os programas de pós-graduação em educação devem realizar pesquisas meta-analíticas de suas produções, pois permitem a crítica (e a autocrítica), além de contribuir “[...] significativamente para apontar focos, núcleos temáticos, referenciais teóricos, meios, recursos e processos adotados na produção do conhecimento”.

Os trabalhos referidos acima, em meio a tantos outros como os de Warde (1990), Moraes (2001), Brzezinski e Garrido (2001), Alves-Mazzotti (2001), REDECENTRO (SOUZA, MAGALHÃES, 2011) expressam preocupações com a qualidade da pesquisa em educação. Entendemos que esses tipos de estudo sobre as características das pesquisas educacionais nos conduzem a uma aprendizagem ampla e orientam nosso pensamento para compreender e acolher modos variados de abordar e analisar o fenômeno educacional. Logo justifica a presente pesquisa que pretende identificar os ideários pedagógicos na produção acadêmica

do PPGED-UFU sobre professor, entre 2006-9, além de analisar os elementos constitutivos na construção de concepções e referenciais sobre professor, ensino e aprendizagem naquelas produções que evidenciam ideário pedagógico Materialista Histórico Dialético. *A meta-análise no estudo da produção acadêmica.*

Estudos sobre a produção acadêmica podem ser caracterizados como meta-análises. São desenvolvidos em um processo sistemático de levantamento de dados e exame da bibliografia disponível sobre determinado assunto, como uma espécie de revisão de literatura — embora se difira desta. Na meta-análise, as técnicas quantitativas se destacam, na busca pela identificação, seleção e avaliação, numa reflexão crítica sobre as obras analisadas. Como uma análise de análises,

[...] para se configurar uma meta-análise não basta que se analisem qualitativamente os resultados de trabalhos anteriores, como em uma revisão, pois é imprescindível uma nova análise estatística dos dados ou resultados reunidos para que o processo receba essa designação. (LUIZ, 2002, p. 410).

Trata-se, portanto, de um exame planejado de busca de respostas a questões específicas e que utiliza a quantificação estatística para integrar os resultados; mas com o cuidado devido a fim de evitar vieses nas análises. No Brasil, a meta-análise tem sido aplicada ao campo educacional, e seus resultados têm orientado políticas de formação de pesquisadores e fomento à pesquisa na área.

Nesta pesquisa da REDECENTRO, assumimos, portanto, um estudo meta-analítico, no levantamento, tabulação e análise de dados. A “Ficha de análise” (REDECENTRO, 2012), construída coletivamente proporciona coleta detalhada

de informações, tabulação, análise e cruzamento a respeito de temas em pesquisas sobre professor, objetos investigativos, problematizações, objetivos, métodos, metodologias, concepções de escola, educação, professor, ensino e aprendizagem. Logo seus princípios, fundamentos, referenciais teóricos, permitem desvelar as estruturas teórico-metodológicas, internas nas pesquisas em educação na Região Centro-Oeste.

O instrumento de coleta de dados favorece não só constatações quantitativas da produção sobre professor em relação à totalidade de Dissertações e Teses defendidas no PPGED-UFU, dados internos da produção sobre professor, ainda suscitam cruzamentos diversos como produção social, influenciada pelas condições históricas e epistemológicas. A meta-análise da produção acadêmica sobre professor permite trazer à tona um conjunto de elementos indicadores de novas demandas de produção e encaminhamentos teórico-metodológicos. Com efeito, procuramos responder: que concepções de professor e ensino aprendizagem estão evidenciadas no ideário pedagógico materialista histórico dialético — doravante MHD — nas dissertações e teses do PPGED/UFU entre 2006 e 2009?

A análise incide no conjunto de 145 dissertações e teses defendidas no PPGED-UFU de 2006–9, das quais 59, 40%, tiveram o professor como foco investigativo. Nelas o

MHD aparece como método científico abordado em 32 trabalhos, 53%. Nesse contexto analisamos as concepções de professor, ensino e aprendizagem no o ideário pedagógico MHD.

### 3. Ideário pedagógico

À medida que avançávamos nas análises das dissertações e teses, saltava aos olhos a relação estreita entre o método orientador da pesquisa e a compreensão da realidade educacional, da qual faz emergir um ideário pedagógico. Por ideário pedagógico, concebemos o conjunto de ideias, princípios filosóficos e pressupostos didático-pedagógicos que orientam dado modo de compreender e tratar os fatos educacionais. É como uma doutrina de natureza política, social, econômica e cultural que sustenta uma concepção de educação, orientando uma prática educativa ou as escolhas pedagógicas mais apropriadas para efetivar o ato educativo.

Com o destaque do MHD como método mais aplicado nas pesquisas analisadas, quisemos saber se seria possível perceber sua influência no discurso pedagógico dos autores. O Quadro 1 mostra que sim. Embora os autores não se preocupem em explicitar qual teoria pedagógica sustenta suas análises, em grande medida o ideário pedagógico que defendem se aproxima de uma compreensão de educação orientada pelo MHD (REDECENTRO, 2012).

Quadro 1: Ideário pedagógico

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Total</b>
<b>IDEÁRIO PEDAGÓGICO</b>	MHD	38
	Fenomenológico	3
	Positivista	3
	Não pôde ser identificado	13
	Outra resposta	2
	<b>Total</b>	<b>59</b>

**Fonte:** Banco de dados REDECENTRO 2015/Grupo Pesquisa e Educação

Nessa direção, passamos a analisar o movimento de articulação entre o método MHD e o ideário pedagógico dele decorrente. Na maioria dos trabalhos, uma concepção de *educação* não aparece claramente explicitada, isto é, os autores não anunciaram os pressupostos filosóficos ou a concepção pedagógica que adotam. Contudo, das 39 dissertações e teses alinháveis no ideário pedagógico MHD, foi possível identificar, em 31 delas, a concepção de *educação e professor*; em 25, a de *escola*; e em 24, a de *ensino-aprendizagem*.

A coleta de fragmentos dessas dissertações e teses permitiu evidenciar a compreensão dos autores sobre professor e ensino-aprendizagem; objeto de análise neste momento. Os fragmentos foram comparados com as concepções cunhadas no “Instrumento de coleta de dados” (REDECENTRO, 2012) e subdivididos em subcategorias para análise na estrutura deste artigo. Explorar a relação entre método e ideário pedagógico à luz da abordagem marxista na construção de concepções de professor e ensino-aprendizagem foi possível graças à avaliação de fragmentos coletados; e deles destacamos peculiaridades nas apresentações dos autores sobre aspectos do fenômeno educacional. Também procuramos identificar o referencial das produções e o indicado no instrumento de coleta de dados: Marx, Gramsci, Adorno, Marcuse e Mészáros; Vygotsky, Leontiev, Luria e Wallon; e os brasileiros Saviani, Frigotto, Pino, Freitas, Duarte e Libâneo, que discutem o fenômeno educacional na perspectiva marxista. Conforme o levantamento, os cinco autores mais citados nas dissertações e teses do PPGED/UFU com ideário pedagógico na perspectiva do MHD foram, respectivamente: Freire, com 39%; Libâneo, 23%; Vygotsky, 15%; Saviani, 13%; Gadotti, 10%; e Giroux, com 10%.

Com efeito, de forma significativa e positiva, Paulo Freire, o autor mais citado,

representa uma base teórica importante de um ideário pedagógico elaborado sobre bases marxistas. Quando se trata de tema vinculado às questões da didática ou da prática pedagógica, encontramos mais frequentemente referências a Libâneo e Vygotsky; enquanto nas análises mais gerais sobre tendências críticas em educação encontramos alusões a Saviani, Gadotti ou Giroux. Verificamos, porém, que em geral os pesquisadores jovens se encerram nessas referências mais específicas; e só raramente apresentam obras de autores clássicos e básicos do MHD. A compreensão desse fato merece ser aprofundada para se afastar uma eventual hipótese de discurso educacional reproduzido. Além da definição do aporte teórico e metodológico que fundamenta epistemologicamente as concepções de professor, ensino-aprendizagem e mesmo a identificação dos autores que lhes servem de referencial, cremos que a construção de um inventário crítico que evidencie a concepção assumida pelos pesquisadores possa ser útil. Para isso, será preciso que as dissertações e teses revelem uma discussão teórica com a intenção de superar as análises reducionistas balizadas, sobretudo, por posicionamentos positivistas, empiristas, idealistas e/ou pelo ecletismo na compreensão do fenômeno educacional.

#### **4. Professor no ideário pedagógico do MHD**

Para analisarmos a concepção de professor presente nas pesquisas identificadas no método MHD, procuramos os fragmentos onde os autores expressam seus entendimentos do que é ser professor, seu papel político e sua importância no contexto educativo. Logo, dividimos a concepção de professor apresentada pela REDECENTRO (2012), em três subcategorias e a quantidade numérica encontrada em cada situação.

**Quadro 2:** Características de professor no ideário pedagógico MHD

Categoria	Subcategorias	Total
CARACTERÍSTICAS DE PROFESSOR NO MHD	O professor considerado um sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social.	23
	O professor considerado como mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação no processo de mudança social.	9
	O professor deve oportunizar construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração reflexiva e saberes emancipatórios.	14

Fonte: Banco de dados REDECENTRO 2015/Grupo Pesquisa e Educação.

### 5. Professor como sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social

O professor como sujeito em sua concretude histórica, social e cultural surge como característica que essencialmente favorece a concepção de professor no ideário pedagógico do MHD. Assim, garante um número maior de fragmentos que auxiliam na organização dessa subcategoria, cunhando elementos vinculados às *questões históricas e à história do sujeito, à experiência* na constituição docente e de sua *identidade* em um *corpus* de dissertações e teses que evidencia a profissão e profissionalização docente: a dimensão política de ser professor.

As informações ligadas às questões históricas e à história dos sujeitos se entrelaçam e subsidiam a compreensão do professor como sujeito situado no tempo e no espaço, com referência especial a Vygotsky e González Rey.

Vygotsky (1989) e González Rey (2003) auxiliam-nos a perceber que as histórias de alunos e de professores estão relacionadas com suas condições de vida dentro e fora da escola, ou seja, as opções que os professores fazem diante da

sua prática justificam-se na própria história pessoal que, entrelaçada à história social, dá sentido aos processos que desenvolve em seu dia-a-dia [...] à medida que atuam sobre condições objetivas da sociedade, acabam por transformá-las. (Ficha 1, 2008).

Denota-se a imersão de um sujeito atuante que se forma, transforma e é transformado pelo contexto sociocultural, mediante, em especial, a sua ação no mundo do trabalho e da educação. Aí, ele encontra sentido para seu fazer em meio às instituições sociais que compõem sua existência material e subjetiva (SAVIANI, 2007).

Nos fragmentos, sobressaem-se ainda aqueles que realçam a trajetória profissional e a experiência docente. Corroboram a ideia de formação de professor, sobretudo, por meio de práticas educativas que avalizam experiências para o exercício e a compleição do ser professor. Referendam sua identidade profissional com base na composição da totalidade societária.

A identidade do professor, como profissional do ensino, constrói-se como parte de um projeto

de sociedade que se fundamenta na concepção histórico-social e tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. (Ficha 19, 2009).

O professor é, assim, considerado um sujeito marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, identificáveis no exercício da profissão docente e nas condições de concretização de seu trabalho; logo, na denúncia de sua precarização, no desenvolvimento de sua profissionalidade, no trabalho como princípio educativo, no entendimento do professor como produto e produtor da realidade social.

Por isso, o caráter profissional da profissão do professor tem uma íntima relação com a dimensão de sua autonomia profissional. Ciente de que a autonomia profissional do professor é relativa, fundamentalmente por ser um profissional da área da educação, o qual tem potenciais tanto para atuar na conservação quanto na transformação da sociedade em que atua, está sempre sob o norteamento de princípios estabelecidos para a manutenção da própria sociedade. (Ficha 17, 2009).

Essa é uma perspectiva encontrada nos trabalhos que refletem sobre a autonomia profissional dos docentes e reivindicam condições mais adequadas para que possam exercer suas atividades numa instituição social.

## **6. Professor como mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação no processo de mudança social**

A ideia de professor mediador veiculada nos fragmentos recolhidos das dissertações e teses é a de um agente transformador que

assume uma *posição ativa no processo educativo*, acima de tudo ao criar condições didático-pedagógicas para a construção do conhecimento escolar ou acadêmico pelos estudantes.

Mediar o conhecimento é contribuir com a aprendizagem de outros sujeitos, com o desenvolvimento cultural, social e humano de uma geração. Trata-se de colaborar com a construção de uma consciência filosófica em detrimento da alienação. (Ficha 1, 2009).

Vygotsky é a referência teórica central dessa ideia de *professor mediador*. Vinda da psicologia histórico-cultural, essa opção teórica significa dar importância às trocas interindividuais no processo ensino-aprendizagem como forma de mediar o aprendizado dos estudantes. As referências a Libâneo — brasileiro que defende uma didática fundada na perspectiva de Vygotsky e também frequente nos fragmentos que evidenciam essa subcategoria — ajudam a compreender a função mediadora, característica da ideia de professor presente nos trabalhos acadêmicos defendidos no PPGED-UFU. Ele considera que, em Vygotsky, o processo de internalização de conceitos, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, de interação social e a explicação para as funções psicológicas superiores elucidam bem a natureza das funções docentes. Essa perspectiva teórica pressupõe encaminhamentos pedagógicos que privilegiem a liberdade dos educandos, sem a condução diretiva, para que pensem criticamente sobre conhecimentos e ideias que lhes são apresentadas e sua relação com a realidade social que partilham.

Esse movimento de compreensão da realidade social implica estabelecer relações em que educando e educador assumem lugar específico: um papel ativo nas ações de ensinar e aprender por meio da pesquisa e da discussão que garanta o desenvolvimento do pensar e do fazer (SILVA, 2013). Noutros termos, muitos

pesquisadores do PPGED-UFU entendem que, na perspectiva da construção do conhecimento — e não só da transmissão —, a mediação do professor requer uma formação por meio da pesquisa, da problematização, do exercício reflexivo e do permanente diálogo. Contudo, não identificamos uma abordagem aprofundada em relação ao sujeito político e contra hegemônico, na luta de classes, na força de resistência.

### 7. Professor oportuniza construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração reflexiva e saberes emancipatórios

Nessa subcategoria da concepção dialética de professor, as pesquisas versam sobre *formação docente* cuja preocupação central é a de evidenciar características de um processo para a constituição do professor reflexivo (SCHÖN, 1992), ou que elabora saberes fundados na experiência (TARDIF, 2002), do professor pesquisador (STENHOUSE, 1987) ou construtor de práticas crítico-colaborativas (PIMENTA, 2005), embora não sejam autores de destaque do ideário pedagógico do MHD. Por essa perspectiva, o professor se reconhece como construtor de conhecimentos e nega a condição de reprodutor de saberes e metodologias educacionais. A passagem a seguir é exemplar quanto a evidenciar esse entendimento entre os pesquisadores:

Assim [...] no processo de ensino-aprendizagem, [os professores] dependem [...] das teorias que lhes servem de referências, além dos saberes práticos advindos da experiência, da reflexão constante sobre o processo cognitivo e de ensinagem. Ou seja, o/a docente, revestido de um *corpus* de saberes profissionais, pode superar a mera reprodução dos livros didáticos. (Ficha 3, 2006).

Ainda é possível evidenciar uma

compreensão de professor como agente de transformação dos contextos e que trabalha na formação de consciências e promoção de mudanças nos educandos, como de sujeito inconcluso, dependente da solidariedade de outros sujeitos, igualmente inconclusos (FREIRE, 1996).

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças nas escolas e na sociedade. (Ficha 2, 2007).

Nessas condições, o professor respeita os saberes socialmente construídos pelo educando — a identidade cultural dele. Ensina com pesquisa e propõe o desenvolvimento de ações transformadoras dos contextos e sujeitos. Essa característica pode ser considerada como essencial à prática pedagógica de um professor crítico que pensa e age dialeticamente: alinhar o que pensa ao que faz; construir no cotidiano pedagógico uma prática transformadora. Com efeito, o professor crítico se caracteriza pelo modo dialético de pensar e agir, pela tendência deliberada a transformar sua ação e as condições didático-pedagógicas adversas para ajudar os educandos a se constituírem como sujeitos historicamente humanizados.

### 8. Ensino-aprendizagem no ideário pedagógico materialista histórico dialético

Nas dissertações e teses analisadas para este estudo, Freire é o principal autor de referência na composição de uma concepção de ensino-aprendizagem na perspectiva do MHD. Em sua concepção, a prática educacional é política e pedagógica. Tem intenção clara e definida. É sonho, utopia, ética e estética. Tem como referência o ponto de vista dos excluídos,



por isso é luta contra a dominação, contra a desumanização. À luz de Freire (1996), a unidade entre teoria e prática implica uma construção epistêmica do conhecimento advinda da curiosidade ingênua; de uma realidade social historicamente vivenciada; de uma práxis da qual destacamos a prática formativa e educativa reflexiva crítica. É a avaliação reflexiva da situação de desenvolvimento da prática educacional para apreender o movimento dinâmico, real e concreto entre a práxis imediata — a realidade empírica, a representação valorativa — e a práxis crítica — a realidade concreta, o conceito, a essência. Isso requer esforço planejado sistematicamente para perceber e superar os limites comunicacionais, cognitivos e emocionais, os de relações de poder e os

contextuais que impeçam o cumprimento do objetivo proposto na construção da autonomia e de atitudes emancipatórias de educador e educando (FRIGOTTO, 2006; KOSIK, 1976).

Em essência, estes são alguns pressupostos da concepção de ensino–aprendizagem que procuramos identificar nas dissertações e teses de pesquisadores iniciantes do PPGED-UFU. Consideramos que uma concepção tal sustentada pela perspectiva do MHD e fundada no pensamento de Freire levamos, indispensavelmente, a uma “pedagogia da autonomia” (FREIRE, 1996).

Destacamos duas subcategorias que nos auxiliaram a identificar a posição dos autores sobre o processo ensino–aprendizagem na perspectiva do ideário pedagógico materialista histórico dialético.

Quadro 3: Subcategorias da compreensão crítica do processo ensino–aprendizagem

Categoria	Subcategorias	Total
PROCESSO ENSINO–APRENDIZAGEM CARACTERÍSTICA DO MHD	O processo ensino–aprendizagem se expressa numa práxis que propicia construções de conhecimentos e de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados.	22
	O diálogo, a reflexão, a contradição e o conflito são elementos essenciais para implicar os sujeitos em uma relação de aprendizagem na qual a internalização e construção de conhecimentos possibilita a transformação das relações e da sociedade.	15

Fonte: Banco de dados REDECENTRO 2015/Grupo Pesquisa e Educação.

### 9. Processo ensino–aprendizagem se expressa numa práxis que propicia construções de conhecimentos e de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados

Nos trabalhos considerados, identificamos uma compreensão do ensino como processo complexo, sobretudo quando se levam em conta a formação e atuação do professor. As pesquisas enfatizam a demanda por uma formação docente coerente e com vistas à práxis para a formação de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados.

[...] se for verdade que os enfoques didáticos clássicos, centrados na aula e na atuação do professor, têm que ceder espaço a modos de ensino centrados em atividades a serem exercidas pelos estudantes de maneira autônoma [...] trata-se de propiciar condições formativas para que se desenvolva uma mudança de paradigma orientador desse processo, o que requer

reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino–aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e espaços de trabalho. (Ficha 19, 2009).

O ensinar como a essência da atuação do professor encontra sentido no aprender, na construção do conhecimento, no exercício da autonomia pelos estudantes. Alguns pesquisadores consideram necessário que os professores assumam

[...] a condução dos processos de ensino–aprendizagem destinados, como finalidade, à formação de alunos questionadores, e preocupados com a cidadania relacionada aos direitos e deveres de todos, na busca de uma sociedade melhor e mais justa. (Ficha 10, 2008).

A práxis na construção de conhecimento é concebida por meio de proposta de *globalização dos conteúdos*, de *temas transversais*, na mobilidade dialética de *sentidos* para as ações humanas. O conhecimento é construído e reconstruído quando o aluno alia seu interesse a um dado tema ou informação disponível, via construção do conhecimento científico, pelo sentido dado ao objeto em construção e temas atuais em debate. Logo há uma ideia de práxis que requer:

[...] ações docentes dentro de um quadro de transição paradigmática, no sentido de mudanças estruturais da prática, rompendo com a lógica da reprodução e da memorização, do conhecimento fragmentado, da separação teoria–prática, arquitetando uma metodologia que considere as relações entre ciência e construção do conhecimento, entre ensino e pesquisa, entre conteúdo e forma, entre teoria e prática e entre as dimensões pedagógica, epistemológica e política da

prática docente na universidade. (Ficha 19, 2009).

Essa é a condição predominantemente concebida nas pesquisas em análise para um ensino que privilegie a práxis e a formação de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados. Com efeito, o professor aparece como aquele que cria situações de aprendizagem e formação crítica, potencialização de sujeitos ativos, capazes de intervir e transformar realidades. Condição esta que demanda ao professor compreender o que significa aprender de maneira significativa, de modo a valorizar diferentes potencialidades dos estudantes, contribuir para seu desenvolvimento cognitivo, sua capacidade de enfrentar os desafios da construção do conhecimento e de atuação em sua diversidade.

#### **10. Diálogo, reflexão, contradição e conflito são elementos essenciais para implicar os sujeitos em uma relação de aprendizagem em que a internalização e construção de conhecimentos possibilite transformar as relações e a sociedade**

Em toda e qualquer situação de ensino e aprendizagem sistematizada, é indispensável, o diálogo, a reflexão, ir além da socialização dos conhecimentos cientificamente acumulados e superar aqueles vindos do cotidiano cultural e social do educando. Ensinar nessa perspectiva requer ao professor se conscientizar de que “Um dos saberes fundamentais à minha prática crítico-educativa é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 99). Ir de um estado de curiosidade a outro supõe, como atitude fundamental, a reflexão cotidiana como prática de autoformação de sujeitos capazes de intervir socialmente.

O processo fundamental para envolver os alunos numa situação de aprendizagem constituídos segundo uma prática dialógica e reflexiva na superação de suas contradições e diminuição de conflito aparece apenas em

parcos fragmentos coletados.

[...] que há certo fascínio em exercer o poder de dizer a palavra, mediar o conhecimento e colaborar com a aprendizagem dos alunos; [...] recompensador poder aprender com a experiência do outro e exercer um trabalho que pode ser criativo e com brechas para ampliar as margens de autonomia. (Ficha 12, 2006).

Ensinar e aprender na mediação do conhecimento assim significa transformar e se transformar na construção do conhecimento sistematizado. Implica viver plenamente uma relação muitas vezes tensa, outra vezes difícil, mas coerente com uma prática educativa solidária; que se faz pela promoção de condições didático-pedagógicas que permitam ao aprendiz — diria Freire (1996) — aperfeiçoar sua capacidade de indagar, buscar, analisar, argumentar e defender suas ideias. Nessa lógica, ser educador (mediador) é “[...] *saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção* [...]” (FREIRE, 1996, p. 52; grifos do autor).

O Professor assim apresentado, nos fragmentos em análise, como sujeito na internalização do conhecimento cultural de forma ativa, como construtor do conhecimento; que assume uma prática pedagógica teórico-crítica, inventiva e construtiva. Em relação ao aluno, a construção do conhecimento ocorre mediante um processo de resignificação do saber consigo mesmo, com o outro (colegas e professor); mediante a experimentação corporal, o diálogo informal e o debate para a construção de conceitos. Mesmo com essa constatação, não se pode afirmar que haja sistematização deliberada e, conjuntamente, afiliada à compreensão de uma concepção de ensino–aprendizagem que se coadune totalmente com o ideário pedagógico de base teórico-metodológica no MHD.

## 11. Considerações finais

Evidenciou-se a relação entre materialismo histórico dialético e construção de um ideário pedagógico crítico que norteia a concepção de professor e ensino–aprendizagem entre os pesquisadores iniciantes que defenderam suas dissertações ou teses no PPGED/UFU entre 2006 e 2009. Os autores citados em tais estudos permitem entrever a falta de outros que usam a perspectiva marxista em suas produções educacionais, a exemplo de Gramsci, Adorno, Marcuse, Mészáros e Frigotto. Esse fato carece de investigação para perceber possível contradição entre discurso reproduzido acriticamente e compreensões epistemológicas que sustentam elaboração de referencial teórico-metodológico, dentro de uma abordagem específica, para pesquisar práticas educativas, seus processos e seus agentes constituintes.

Das três subcategorias construídas a partir de referências da concepção de professor propostas pela REDECENTRO e compostas pelos fragmentos encontrados nas dissertações e teses, surgiram evidências que auxiliam na compreensão da concepção de professor ao permitirem elaborar princípios básicos que o destacam assim: *professor* como sujeito percebido em um amálgama delimitado por contexto social, político e cultural (amálgama que interfere em sua formação própria e sua prática educativa e do qual se sobressaem imagens de sua trajetória profissional e experiência docente em meio à precarização de seu trabalho, o que permite situar este como princípio educativo); *professor* como mediador ao criar condições didático-pedagógicas para aprendizagem e desenvolvimento discente tendo por base a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (aqui se ratifica a necessidade de a pesquisa guiar esse processo ensino–aprendizagem); por fim, *professor* como quem se reconhece na condição de sujeito que constrói o conhecimento com seus educando, ou seja, que supera a ideia de reprodutor de

saberes e procedimentos educacionais.

A concepção de ensino–aprendizagem ora analisada relaciona-se diretamente com as características de professor crítico (postura dialética, consciência da transformação constante do seu fazer docente e, sobretudo, na preparação de condições educativas de emancipação própria e de seus educandos na perspectiva de Freire). Ressaltam-se nessa concepção mais as ações ligadas ao professor: sujeito capaz de oportunizar momentos adequados para que o estudante aprenda a lidar com a construção do conhecimento científico, tornando-se sujeito ativo e potencial colaborador na transformação de realidades sociais, coletivamente. Isso requer do professor domínio da forma como ocorre o processo de aprender e desenvolver significativamente e de como a experiência cotidiana de seus alunos interage com a elaboração do conhecimento escolar/acadêmico.

Embora essa concepção esteja, de certa forma, bem orientada e abalizada em referenciais teóricos, ainda suscita investigações que analisem padrões para diagnosticar e compreender, em pormenores, o processo ensino–aprendizagem dos alunos em sua peculiaridade. Isso parece gerar dados ponderáveis essenciais para formar sujeitos críticos capazes de transitar, com desenvoltura, da práxis imediata — na qual a maioria está calcada, inicialmente — para uma práxis crítica após processos educativos — base fundamental da autonomia, da liberdade e da emancipação. Ainda assim, foi possível identificar, por um lado, a compreensão do professor como sujeito historicamente situado e cujo trabalho pedagógico consciente favorece a transformação social; e, por outro lado, verificar que as reflexões e análises que os autores fazem dos processos educativos e sobre o processo ensino–aprendizagem aparecem às vezes numa forma frágil, superficial e eclética.

## 12. Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 39-50, julho/2001.
- ANDRE, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68/especial. Campinas: CEDES, dez. 1999.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos Trabalhos do GT de Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 18. Rio de Janeiro: ANPED, Campinas: Ed. Autores Associados, set/out/nov/dez, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Série Escola; v.11).
- GATTI, B. A. Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 106–112, fev. 1992.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1976.
- KUENZER, A. Z.; MORAES, C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.341–62, set./dez. 2005.
- LAROCCA, P.; ROSSO, J.; SOUZA, P. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em educação: uma discussão

- necessária. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 2, n. 3, p. 118–33, mar. 2005.
- LUIZ, A. J. B. Meta-análise: definição, aplicações e sinergia com dados espaciais. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, Brasília, v.19, n. 3, p. 407–28, set./dez. 2002.
- MORAES, M.C.M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, 2001.
- NAVES, M. L. P.; TEIXEIRA, G. F. M. A produção acadêmica sobre o professor na região Centro-Oeste: concepções de educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO/ENDIPE, 15., Belo Horizonte, 2010. In: *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. V. Único.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seus significados a partir de experiências com a formação docente. *Educação e pesquisas*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521–38, set./dez., 2005.
- REDE DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE/REDECENTRO. *Ficha de análise*. Alterada no XX Seminário da Pesquisa/II REDECENTRO, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS — 28 a 30 de maio de 2012.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 81–7.
- SOUZA, R. C. C; MAGALHÃES, S. M. O. Pesquisas sobre professores. Métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. 2ª ed., Goiânia: PUC Goiás, 2011.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA, E. *A pesquisa como prática docente universitária*. 2013. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77–91.
- SOUZA, R. C.; MAGALHÃES, S. M. (Org.). *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas ideário pedagógico e referenciais*. Goiânia: ed. PUC Goiás, 2011.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e Formação Profissional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 73, maio 1990.