

Alessandra Lara Silva
Michelle Mattar Pereira de Oliveira Tavares
Organizadoras

**EPISTEMOLOGIA:
FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DO
PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO**

**EPISTEMOLOGIA: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES À
FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO**

Alessandra Lara Silva
Michelle Mattar Pereira de Oliveira Tavares
Organizadoras

EPISTEMOLOGIA: FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES À
FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2022



NAVEGANDO

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Danilo Severino
Revisão: Aline Motta Macedo

Copyright © by autor, 2022.

E2446 – SILVA, A. L.; TAVARES, M. M. P. O. (Orgs.). Epistemologia: fundamentos e contribuições à formação do pesquisador em educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

ISBN: 978-65-81417-97-0

 10.29388/978-65-81417-97-0-0

Vários Autores

1. Epistemologia 2. Educação 3. Formação do Pesquisador I. Alessandra Lara Silva. Michelle Mattar Pereira de Oliveira Tavares II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

Editores

Lurdes Lucena – Esamc - Brasil
Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil
Derneval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU - Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp - Brasil
Maria Ciavatta - UFRJ - Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF - Brasil
Valdemar Squissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucília Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Mc – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González Aranas – Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macías, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordovi Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| PREFÁCIO Prof.ª Sálua Cecílio | 17 |
| APRESENTAÇÃO Alessandra Lara Silva | 23 |
| PARTE I – FUNDAMENTOS DA EPISTEMOLOGIA | |
| MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA APLICADA À EDUCAÇÃO Geruzza Lima Ramos Oliveira Machado | 31 |
| O MARXISMO E A POSSIBILIDADE DE ANALISAR A EDUCAÇÃO NESSE HORIZONTE Alice Goulart da Silva Heloísa Cristina Pereira | 55 |
| A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E A TRANSDISCIPLINARIDADE Isabel Freitas Cunha Michelle Cesarino | 75 |
| TEORIAS DO CONHECIMENTO E SUAS DIFERENTES FORMAS DE ENCONTRÁ-LAS Nilza Maria de Oliveira Michelle Mattar Pereira de Oliveira Tavares | 97 |
| EPISTEMOLOGIA E HERMENÊUTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO Fabia Faria da Silva Jonalvo Absair Lopes | 117 |
| PARTE II - APLICAÇÕES DA EPISTEMOLOGIA À PESQUISA EM EDUCAÇÃO | |
| A PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR Eliane Moreira de Souza | 141 |

| | |
|---|-----|
| PENSAMENTO SISTÊMICO: PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT) E ALTERNATIVA AO POSITIVISMO CLÁSSICO | 159 |
| Alexandre Moura Giarola Sálua Cecílio | |
| O CURRÍCULO E A BNCC NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. IMPLICAÇÕES E DESDOBRAMENTOS | 179 |
| Sarah Rachel Gonczarowska Vellozo Bráulio Ramos da Silva | |
| EVOLUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: MESTRADO PROFISSIONAL, EPISTEMOLOGIA E CORRENTE POSITIVISTA | 193 |
| Ronaldo dos Reis Barbosa Sarah Rachel Gonczarowska Vellozo | |
| PRÁTICAS DOCENTES EM TEMPOS DA PANDEMIA COVID-19: REFLEXÕES E DESAFIOS RELACIONADOS AO POSITIVISMO | 215 |
| Rosimeire Ferreira Diniz | |
| O RESGATE DA INTEGRALIDADE DO SER HUMANO A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO | 235 |
| Gerusa Dumont de Rezende | |
| ORGANIZAÇÃO | 253 |
| SOBRE OS AUTORES | 255 |

AGRADECIMENTOS

Na experiência de organização deste livro, contamos com a parceria, o incentivo, o acompanhamento, a orientação, a confiança e o apoio de uma rede colaborativa de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (PPGE-UNIUBE) que possibilitou a sistematização e a viabilização dessa coletânea de ensaios científicos sob o viés da epistemologia. Em gesto de reconhecimento, registramos nossos agradecimentos:

À Michelle Mattar Pereira de Oliveira Tavares, pela parceria durante todo processo da organização desde a ideia inicial desse projeto. Juntas pudemos experienciar a necessidade de maturação do texto e das relações interpessoais.

À Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio, quem despertou muitas provocações filosóficas em torno das contribuições da epistemologia na educação e que, sem dúvida, foram de inspiração científica para a escrita dos ensaios que compõem essa coletânea e o acompanhamento da construção até a publicação deste livro.

Ao Prof. Dr. José Carlos de Souza Araújo, pela orientação não só da estruturação do material para formato de livro como também da indicação da editora para publicarmos este material.

Ao Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza, coordenador do PPGE em Educação da UNIUBE, quem nos impulsionou com palavras de incentivo a mantermo-nos firmes em nosso propósito.

Aos demais professores e funcionários do PPGE da UNIUBE, que nos motivam para o crescimento acadêmico-científico em torno da missão institucional que é “promover o ensino e a geração de conhecimento, formando o profissional comprometido com uma sociedade

justa”, nossa gratidão e respeito.

Aos alunos doutorandos, pesquisadores responsáveis pela construção desse livro, agradecimentos especiais pela confiança depositada na equipe organizadora e colaboração nos ajustes textuais.

Aos colegas Ronaldo dos Reis Barbosa e Isabel Freitas Cunha, pelas contribuições a partir de suas leituras atentas e correções de pontos específicos da escrita.

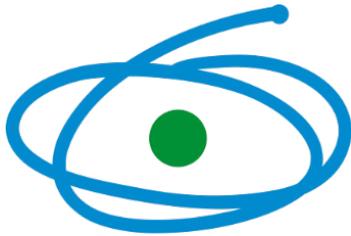
Ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) por meio da concessão de bolsa de estudo de doutorado na modalidade PROSUP/Bolsa às pesquisadoras Nilza Maria de Oliveira e Michelle Mattar Pereira de Oliveira Tavares (organizadora), e, na modalidade PROSUP/Taxa às pesquisadoras Fábila Faria da Silva, Gerusa Dumont de Rezende, Geruzza Lima Ramos Oliveira Machado, Michelle Cesarino, Rosimeire Ferreira Diniz, Sarah Rachel Gonczarowska Vellozo bem como à Alessandra Lara Silva (organizadora).

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *campus* Bambuí pelo auxílio aos pesquisadores Alice Goulart da Silva, Heloísa Cristina Pereira, Alexandre Moura Giarola e Ronaldo dos Reis Barbosa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo apoio por meio de concessão de bolsa de doutorado à pesquisadora Isabel Freitas Cunha.

À Escola Nacional de Defensoria Pública da União (ENADPU) pelo apoio financeiro ao pesquisador Jonalvo Absair Lopes.

APOIO



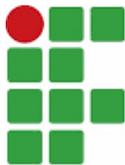
CAPES



FAPEMIG



Escola Nacional



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Minas Gerais
Campus Bambuí



*Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico*

PREFÁCIO¹

Em uma mescla de alegria e, ao mesmo tempo, como expressão de compromisso com o processo formativo de quem se propôs a pensar epistemologicamente a pesquisa em seus fundamentos, finalidades e implicações sociais, compartilho algumas ideias sobre exigências e desafios postos a quem ousa se interrogar sobre como é possível conhecer e por quais razões é necessário avançar nos processos de elaboração do conhecimento. Mas, não se trata de um conhecimento ingênuo, aparentemente espontâneo e quase casual.

A um modo bem diferente, é de um conhecimento que se busca passo a passo com a vigilância sobre o real, em suas múltiplas dimensões e para além do já estabelecido, uma vez que mutável, histórica e socialmente produzido. Portanto, um conhecimento como expressão de desnaturalização de fatos e circunstâncias, aparentemente normais para muitos, mas dotados de concreticidade a ser compreendida e traduzida para os pares, para a comunidade e para tantos outros setores, aos quais seja possível ou necessário responder, seja em perspectivas individuais e/ou de ordem coletiva, ao formato de uma consciência da responsabilidade que se constrói em relação ao papel da ciência no contexto social que se pretende conhecer e/ou intervir.

Recuperado este ponto de partida, aos moldes de quem aspira à honestidade com os fatos e o contexto e, ao mesmo tempo, de uma feliz e significativa experiência formativa de alunos que, provocados enquanto aprendizes sobre as questões relativas à produção do conhecimento e às vias conceituais e técnicas para a ele se chegar, não recuaram diante as aparentes dificuldades ou se acomodaram quando confrontados pelos não poucos obstáculos e desafios. Ao contrário. Municiam-se de habili-

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.17-22

dades, esforços e trocas para sistematizar ideias, agora não mais para uma finalidade curricular de fechamento de uma disciplina, mas sim, e com muito compromisso, como revelação de uma escolha e afirmação de um protagonismo, em defesa da ciência com consciência e responsabilidade histórica. Nesse sentido, exerceram a práxis. Superaram as dissociações entre o pensar e o fazer, quando se mobilizaram para o projeto deste livro que ora vem a público e, por meio do qual, diga-se de início, esperamos poder sensibilizar e acolher o pensar científico e seus desdobramentos teóricos, metodológicos, éticos e sociais. Assim, é possível reconhecer que a obra foi aos poucos sendo concebida e amadurecida, a partir da relação fazer/pensar; pensar/fazer.

Eis que, após meses de idas e vindas, de muitos diálogos e, por que não dizer, de desafios ao desenvolvimento de ideias sobre significados e abordagens teóricas, que foram sendo apropriadas e traduzidas com marcas de autoria, chega às nossas mãos o livro em forma de coletânea, integrando reflexões, análises e sínteses, atinentes ao processo de construção do conhecimento e às questões relativas à epistemologia e suas ligações com a pesquisa em educação.

Organizado em duas partes e expressão de um esforço coletivo de alunos de diferentes turmas do doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, o livro traz produções variadas sobre abordagens epistemológicas, seu papel e aplicações na construção do conhecimento científico. Possivelmente, motivados pelas provocações iniciais a eles apresentadas em sala de aula, foram afetados, pesquisaram e foram sistematizando e construindo ideias que, uma vez processadas e organizadas, traduziram-se em produções teóricas agora compartilhadas.

Assim, transportando-se da condição de alunos e ouvintes para a de sujeitos de mentes inquietas a repensar a escuta, buscaram-se como

seres pensantes em exercício da autoria, trazendo ao público acadêmico e profissional, suas primeiras elaborações em resposta às interrogações-chave: O que é o conhecimento científico? Por que e quando se faz necessário? Como conhecer? Sob quais enfoques é possível conhecer? Para quê conhecer? A quais armadilhas importa escapar, diante o desafio do conhecimento que tenha a sociedade como origem e destino? Como entender e atender aos compromissos da ciência com interesses, para além do individualismo imediato e de motivações outras, de ordem apenas instrumental? Como avançar da teoria à prática?

Da prática à teoria e desta à prática, o percurso se mostra de altas exigências e convicção em relação a princípios que orientem posturas éticas e científicas. É preciso convicção quanto aos objetivos, perseverança nas ações e humildade quanto aos resultados obtidos, em que pese a certeza de ter feito o melhor. Afinal, isso porque o que importa é ter a consciência de que o alcance do realizado nem sempre é completo e pleno em relação ao que pode ser conhecido. Há que se assumir que as possibilidades são muitas vezes menores que as tão amplas expectativas sociais emergentes e/ou vinculadas aos contextos que elas impõem aos que buscam conhecê-los.

Em um processo que põe à prova a integridade acadêmica, não cabem limites ao rigor, à decência e à convicção de ter realizado, com consciência e responsabilidade, o que se aprendeu e se aceitou como o devido e o esperado. Não basta fazer algo. Mais que fazer, cabe justificar esse fazer. Por isso, o livro pensado e elaborado com intenções pertinentes, com clareza de propósitos acadêmicos e sociais e com procedimentos dotados do maior rigor técnico possível, agora no final de 2022 é apresentado a todos os que têm potencial e interesse, para superar informações a serem adensadas e acrescidas de expertise científica cada vez mais ur-

gente. Afinal, faz sentido e é mesmo muito válido, esperar postura e intervenções que possam contribuir para o avanço na formação acadêmica e profissional, individual e coletiva, no campo da educação e das ciências humanas em geral.

Além de uma resposta a um cenário de demandas de produtividade em uma área de conhecimento, com certeza é uma resposta aos objetivos anunciados no início do processo formativo para a pesquisa em nível de pós-graduação. Nesse nível, a construção do conhecimento demanda consistência e rigor teórico e metodológico, conforme anunciado em um dos objetivos que orientou as atividades curriculares relativas ao processo do conhecimento científico, no qual insistiu-se na importância de uma curiosidade sistemática para formular problema e, em relação a ele, traçar o caminho da construção da resposta, a partir do campo da Epistemologia e Pesquisa em Educação.

Para corresponder aos princípios e fundamentos do esperado, por meio da pesquisa e da docência, a produção da obra não responde ao espontaneísmo de um querer ou a uma exigência qualquer. Porém, pelo que exigiu de estudos, debates, elaborações conceituais e metodológicas, como também capacidade de exercer a arte da criação, os alunos se fizeram pesquisadores autores e, na obra que ajudaram a construir, trazem as sínteses de seu pensamento que opera como resposta sistemática, desenvolvida segundo os ditames, pressupostos, postulados epistemológicos e técnicos escolhidos e incorporados ao planejamento e à prática da pesquisa.

Diante de tal cenário, e admitidos o empenho e a persistência em compreender o real que se apresenta aos que se pretendem e vêm se constituindo como pesquisadores, ficam os cumprimentos por terem chegado aos objetivos propostos. Muito obrigada por terem reconhecido e investido em potencialidades materializadas em uma produção que demarca

o lugar de cada um e de um coletivo constituído para uma atividade que os representa, enquanto protagonistas de um processo com resultados para a área científica e profissional em que se inserem. Que a sociedade científica e os diversos setores e âmbitos da educação sejam beneficiados no planejamento e condução de seu trabalho, para benefício de tantos que assumem o ofício e a responsabilidade profissional de educar e ajudar a qualificar intervenções e transformar o real por meio delas.

Prof.^a Sálua Cecílio

Uberaba, 21 de novembro de 2022

APRESENTAÇÃO¹

Esta coletânea reúne capítulos originais na área da educação que consistem em ensaios científicos desenvolvidos pelo viés da epistemologia, escritos por pesquisadores, alunos doutorandos em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (PPGE-UNIU-BE). Estes ensaios são resultado de reflexões sobre os principais aspectos epistemológicos para se desenvolver pesquisa na área educacional, reflexões essas fomentadas ao cursar a disciplina “Epistemologia e Pesquisa em Educação”, ministrada pela Profa. Dra. Sálua Cecílio.

Perceber-se-á que selecionamos onze textos elaborados a partir de pesquisas produzidas por doutorandos que escolheram apresentar seus estudos e reflexões sobre o uso da epistemologia aplicada à educação. A organização e a distribuição dos trabalhos se deram em duas partes. A primeira, pensada como relativa aos fundamentos epistemológicos da pesquisa e a segunda, integrando as produções sobre as possibilidades de aplicações da epistemologia à educação. De certa forma, buscou-se evidenciar a epistemologia em seus fundamentos e aplicações às práticas educacionais.

A primeira parte, denominada, “Fundamentos da epistemologia”, contempla cinco ensaios sobre perspectivas em torno do materialismo histórico-dialético e suas contribuições para a análise do campo educacional pela perspectiva do marxismo enquanto uma das correntes de pensamento, da abordagem sistêmica e suas possibilidades de compreensão de processos como totalidades reveladoras de uma integração interna, seja em suas relações com a transdisciplinaridade, seja no relacionado ao seu potencial de aplicação no campo da pesquisa na educação.

No capítulo “Materialismo histórico-dialético e a dimensão epistemológica aplicada à educação”, discute-se a relevância da epistemologia

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.23-30

como metodologia de pesquisa científica e, ainda, desenvolvem-se reflexões acerca do conhecimento como instrumento tanto no processo educacional quanto na formação docente.

No capítulo “O marxismo e a possibilidade de analisar a educação nesse horizonte”, explicam-se os fundamentos da corrente de pensamento marxista e, apoiando-se nos pensamentos de Minayo (2014) e Triviños (1987), debatem-se as possibilidades e se argumentam justificativas para se utilizar desse percurso teórico na pesquisa e na análise investigativa no campo educacional.

A partir de uma revisão de literatura, no capítulo “A epistemologia do pensamento complexo e a transdisciplinaridade”, expõe-se a origem do pensamento sistêmico e são comentados os princípios que regem o pensamento complexo e a transdisciplinaridade. Enfatiza-se ali a importância de os educadores conhecerem os estudos epistemológicos, em especial os em torno do pensamento complexo, objetivando refletir sobre a fragmentação do conhecimento em disciplinas bem como anunciar que os rumos da educação no/para o futuro passarão possivelmente por uma transformação do conhecimento e, ainda, antevê-se que tal fato contribuirá para o desenvolvimento multidimensional do homem.

O capítulo “Teorias do conhecimento e as diferentes formas de encontrá-las” volta-se para o entendimento de como os profissionais da área da educação tomam contato com as teorias do conhecimento no percurso do desenvolvimento profissional e as repercussões nos âmbitos científico-acadêmico e social. Para tanto, contrapõem-se duas teorias epistemológicas, a hermenêutica e o positivismo, objetivando avistar como o conhecimento pode ser compreendido.

No capítulo “Epistemologia e hermenêutica na pesquisa em educação”, a partir de uma abordagem teórico-crítica, anunciam-se reflexões

sobre o papel da epistemologia na formação do professor pesquisador em ciências humanas, além de levantar discussão sobre o uso da hermenêutica como instrumento na pesquisa científica.

A segunda parte, “Aplicações da epistemologia à pesquisa em educação”, composta por seis ensaios, traz material de apoio valioso a acadêmicos acerca de reflexões sobre a importância da pesquisa e da construção do conhecimento na formação acadêmica; o uso da hermenêutica como metodologia em pesquisas na área de ciências humanas; o pensamento novo-paradigmático em contrapartida ao positivismo clássico; a aplicabilidade do pensamento sistêmico na formação de professores; reflexões sobre a prática docente em tempos de pandemia do Covid-19 e os desafios da prática pedagógica relacionados ao positivismo; um resgate histórico da pós-graduação brasileira com enfoque na criação e implantação do mestrado profissional à luz da epistemologia e do positivismo; um estudo do currículo e da BNCC pela visão da pedagogia histórico-crítica.

No capítulo “A pesquisa e a construção do conhecimento do estudante do ensino superior” suscitam-se reflexões sobre contribuições da pesquisa na formação discente no ensino superior em torno da questão: Que ganhos o estudante pode obter, enveredando por este caminho na graduação?

No capítulo “Pensamento sistêmico: proposta para a formação de professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFPCT) e alternativa ao positivismo clássico”, a partir da teoria de Maria José Esteves de Vasconcellos, discute-se a aplicabilidade do pensamento novo-paradigmático no ambiente escolar da RFPCT, com fins de aprimorar as relações de ensino, intencionando favorecer a formação omnilateral com o desenvolvimento de pensamento crítico.

No capítulo “O currículo e a BNCC no contexto da pedagogia histórico-crítica - implicações e desdobramentos” disserta-se sobre um estudo relativo ao currículo e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apoiando-se na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2011) e propõe-se uma reflexão acerca de pontos-chave em torno das dificuldades de exatidão de conceitos e de bases estruturais que elucidem a questão do currículo, bem como o que se objetiva atingir com ele.

Evidenciando a criação, a implantação e o desenvolvimento do mestrado profissional como uma modalidade da pós-graduação *stricto sensu*, o objetivo do capítulo “Evolução da pós-graduação brasileira: mestrado profissional, epistemologia e corrente positivista” é mostrar a evolução histórica da pós-graduação brasileira à luz dos fundamentos ontológicos e epistemológicos sem deixar de considerar os fundamentos do positivismo que influenciaram a educação brasileira, a formação do pesquisador no Brasil e, por conseguinte, a produção do conhecimento científico.

A fim de compreender a prática reflexiva dos docentes no exercício da função, buscou-se, no capítulo “Práticas docentes em tempos da pandemia COVID-19: reflexões e desafios relacionados ao positivismo”, identificar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da rede pública estadual e municipal no período da pandemia da Covid-19. Considerando a hipótese de que “[...] as práticas pedagógicas adotadas durante a pandemia da Covid-19 contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.” e que “[...] podem colaborar com o desenvolvimento do trabalho docente e a formação social e intelectual do aluno.”, investigou-se, por meio das concepções dos professores, de que forma essas práticas pedagógicas contribuíam para o processo educativo, o desenvolvimento e a formação sócio-intelectual dos discentes.

O estudo, à luz de Edmund Husserl, trazido para discussão no úl-

timo capítulo da coletânea, “O resgate da integralidade do ser humano a partir da contribuição do método fenomenológico”, propõe que os aportes da fenomenologia possam corroborar um desenvolvimento humanizado no contexto educacional, a partir da compreensão do ser humano em sua integralidade - corpo-psique-espírito.

O projeto do livro temático foi executado em seis etapas: publicação da chamada para trabalhos, recebimento de trabalhos realizados pelos doutorandos, análise quanto à temática, qualidade e pertinência, seleção de capítulos que iriam compor a obra, contato com a editora e edição do livro/publicação.

A produção deste livro é de alcance amplo e os diferentes enfoques se justificam pela diversidade da formação acadêmica dos pesquisadores, de suas experiências profissionais e de suas trajetórias como pesquisadores. Os temas das matrizes são variados e, portanto, não se trata de uma obra metodologicamente sistemática, mas pode ser considerada uma obra aberta com intuito de estimular os pesquisadores a debates futuros no campo da epistemologia da educação.

A seleção reúne pesquisas que suscitam reflexões e aborda-gens à epistemologia da educação. Oxalá elas possam estimular novos pesquisadores à proposição de futuros trabalhos neste campo, que visem não só a compreensão epistemológica da prática docente, mas também o pensar em intervenções que possam ser aplicadas na prática pedagógica, para melhorias do ensino-aprendizagem e das relações no ambiente educativo.

Alessandra Lara Silva²
<https://orcid.org/0000-0002-0503-7449>
Universidade de Uberaba, Brasil
professoraalexandralara@gmail.com
Bolsista da CAPES/PROSUP/TAXA

Uberaba, 18 de novembro de 2022

² Aluna bolsista do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2019-2023). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de financiamento 001.

PARTE I
FUNDAMENTOS DA
EPISTEMOLOGIA

MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA APLICADA À EDUCAÇÃO¹

Geruzza Lima Ramos Oliveira Machado²

<https://orcid.org/0000-0001-5424-886X>

Universidade de Uberaba, Brasil

geruzzamachado100@hotmail.com

Bolsista da CAPES/PROSUP/TAXA

INTRODUÇÃO

Partindo do princípio de que a produção científica requer uma fundamentação epistemológica, algumas reflexões sobre o materialismo histórico-dialético serão abordadas no decorrer do estudo.

A literatura registra o surgimento da epistemologia entre os filósofos no período clássico e ganhou força na Idade Moderna. Assim como a política é responsável pelo funcionamento da sociedade, a epistemologia dedica-se ao saber.

Dentre as diferentes maneiras de produzir o conhecimento do real, o científico é um modo peculiar pelo fato de explicar a vida do ser humano. O conhecimento à luz do materialismo histórico-dialético proporciona condições para refletir e teorizar condições do saber, das práticas sociais, educacionais, os fenômenos naturais, bem como a temporalidade histórica.

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.31-54

²Aluna bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2022-2026). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

De maneira sintetizada, entende-se que a epistemologia é um estudo reflexivo. Para Japiassu (1991), o papel da epistemologia é o de explicar. No sentido mais amplo, consiste no estudo do saber, levando em consideração a formação, organização, desenvolvimento, funcionamento e seus produtos intelectuais. O autor ressalta ainda que são três tipos de epistemologia: a global (geral), a particular e a específica.

A primeira restringe-se no saber global, seja ele especulativo ou científico; já a epistemologia particular leva-se em consideração um campo particular do saber, seja ele também especulativo ou científico e, por último; a epistemologia específica que trata da disciplina constituída intelectualmente de forma definitiva do saber e de estudá-la de maneira detalhada e técnica, evidenciando o funcionamento, a organização, bem como as possíveis relações com outras disciplinas.

Entre as principais abordagens epistemológicas no campo da pesquisa em educação, Cavalcanti (2014) defende o positivismo, a fenomenologia, o estruturalismo, a complexidade e o materialismo histórico-dialético, esse último será o foco central desse estudo. O autor considera o positivismo aquele que representa o olhar de fora que se distancia buscando quantificar e mensurar o objeto, tornando-o imune à subjetividade daquele que o delinea; já a fenomenologia representa o olhar de dentro, do que é vivenciado e interpretado por sujeitos em determinado momento; o estruturalismo representa o olhar por baixo que busca captar o que dá sustentação, estrutura dos fenômenos sociais independente dos seus condicionamentos históricos; enquanto que a complexidade representa o olhar multidimensional, aquele que busca compreender a realidade no tecido *complexus*, em conjunto, ponderando a incerteza e a incompletude e por fim, o materialismo histórico-dialético que representa o olhar em movimento, buscando captar o objeto na sua totalidade, desde uma pers-

pectiva histórica de mudanças e contradições.

Sidi e Conte (2017) enfatizam a hermenêutica (técnica de interpretar e explicar) como importante aliada nas pesquisas acadêmicas em educação, contribuindo para a construção do problema de pesquisa, bem como para a interpretação e análise de dados, principalmente quando se trata da compreensão humana.

Considerando esse aspecto, a problemática que norteia o estudo consiste em analisar se o materialismo histórico dialético deixou algum legado no processo educativo, sobretudo na formação de educadores.

A partir de então, o objetivo do presente estudo incide em enfatizar a importância do materialismo histórico-dialético como metodologia de pesquisa científica, apresentar algumas reflexões e abordar o conhecimento a partir desta corrente epistemológica, visto como instrumento de interpretação na educação e formação dos educadores. Para alcançar os objetivos apresentados, o estudo foi elaborado com base nos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético cuja a metodologia assumiu a objetividade e a historicidade com visão geral ao realizar a pesquisa bibliográfica em conteúdos já publicados por autores que contribuíram com a temática e que encontram-se disponíveis nos bancos de dados, nos *sites* Google Acadêmico e Scielo, Periódicos, Revistas científicas e trabalhos acadêmicos que subsidiaram na elaboração do contexto.

Espera-se que a temática abordada contribua com os futuros docentes para que possam ampliar seus conhecimentos, fragmentados em uma visão mais crítica e reflexiva.

EPISTEMOLOGIA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Antes de abordar o materialismo histórico dialético, inicialmente

faz-se necessário sintetizar sobre a epistemologia que apareceu em 1886 como neologismo, no suplemento do Larousse (dicionários franceses) e no Vocabulário de Filosofia de Lalande, termo construído a partir da obra de Bernardo Bolzano (GAMBOA, 1998). O termo da “epistemologia”, do grego: episteme - conhecimento - e logos - estudo; em inglês epistemology (SILVA; ARCANJO, 2021), foi difundido por Platão, Aristóteles, Descartes, Hume, Kant, cada qual com suas particularidades em suas ideias para concluí-lo de forma racional e perpetuando-se durante a história moderna como a teoria do conhecimento (ABREU, 2018).

Nota-se que foram filósofos, pensadores e pesquisadores que deram origem as teorias do conhecimento que evidenciaram suas investigações apresentando suas verdades a partir de suas concepções que agregam a própria história.

Karl Marx e Engels integraram ao quarteto de pensadores clássicos ao lado de Émile Durkheim e Max Weber, divergindo destes em suas posições epistemológicas. Marx e Engels são os criadores do materialismo histórico dialético, denominado como método para compreender as transformações sociais (PIMENTA; CARDOZO, 2020).

Cavalcanti (2014) toma como exemplo os filósofos Antônio Gramsci e Lev Vygotsky que exerceram também forte influência no método materialismo histórico dialético, além da Escola Frankfurt que defendia a releitura do marxismo³.

Produzir conhecimento científico requer antes de mais nada delimitar os métodos, construir matrizes teóricas, balizar o tipo de pesquisa, além de estar apto para as questões que envolvem o consenso e as contradições. Isso implica na maneira de abstrair e interpretar a

³ A concepção marxista é uma ciência a qual Karl Marx deu o nome de materialismo histórico e cujo objeto são as transformações econômicas e sociais, determinadas pela evolução dos meios de produção (ALVES, 2010).

produção do conhecimento.

No que se refere a produção do conhecimento, as bases epistemológicas (empirismo, inatismo e construtivismo) são de suma importância para a educação, uma vez que correspondem, concomitantemente, os modelos pedagógicos. Nesse contexto, Beladelli, Oliveira e Beck (2018) asseguram que as matrizes teóricas (positivismo, fenomenologia e materialismo histórico dialético) possuem significados relevantes para a produção do conhecimento ao permitirem e compreenderem os fenômenos, sendo fundamentais para a ciência, uma vez que o homem, como investigador, busca compreender o objeto de estudo em conformidade com as características usadas nos métodos, uma vez que cada qual possui suas particularidades significativas no processo de produção do conhecimento. O que difere é a maneira de investigar e questionar o que rodeia o homem e os fenômenos.

Cavalcanti (2014) aborda no sentido de que tanto para conhecer o real como para o progresso do conhecimento, o método contribui para fundamentar a objetividade, a historicidade, o inter-relacionamento e a total visão dos fatos. Em linhas gerais, o método viabiliza qualquer conhecimento científico, além de permitir chegar ao conhecimento do pensamento.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 83), o método é “[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.”. Etimologicamente, o método significa “[...] o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 12).

Considerando o apresentado, o método é composto de elementos que definem a amostragem, coleta, organização e análise de dados entre outros caminhos para realizar uma pesquisa e/ou fazer ciência.

Ao realizar uma pesquisa, existem várias maneiras de realizar são elas: a experimental, investigativa, qualitativa, quantitativa, documental entre outras que possibilitam a produção do conhecimento científico. Além do mais, as pesquisas não fecham seus ciclos uma vez que “[...] toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamentos posteriores” (MINAYO, 2002, p. 27). O conhecimento científico é provisório, jamais acabado ou definitivo. “É sempre tributário de um pano de fundo ideológico, religioso, econômico, político e histórico.” (TESSER, 1994, p. 92).

Assim, produzir conhecimento provoca questionamentos e aguça o pesquisador a trilhar novos caminhos que levarão a novas ideias e novos conhecimentos, portanto, é um processo, com infinitas possibilidades de conhecimento. Como argumenta Minayo (2014), ao referenciar os consensos e as contradições que surgem em meio à epistemologia, de forma em oposição a própria história do desenvolvimento a partir de indicadores e tendências com alta abstração.

Para a produção do conhecimento se faz presente a metodologia considerada válida no meio científico. Entre as principais correntes metodológicas, destaca-se o positivismo, a fenomenologia, a hermenêutica, o pensamento sistêmico e o materialismo histórico dialético.

POSITIVISMO

O positivismo “[...] representa o olhar de fora que se distancia buscando quantificar e mensurar o objeto, tornando-o imune à subjetividade daquele que o descreve.” (CAVALCANTI, 2014, p. 983).

Martins, Boemer e Ferraz (1990) descrevem que no positivismo o conhecimento possui analogia às realizações das ciências e às ideias não científicas a exemplo do mito, dos sistemas metafísicos e dos credos. Para Triviños (1987), o positivismo concentra-se na objetividade e na neutralidade científica. Assim, o papel da ciência positivista consiste na maneira com que se descreve, sob neutralidade e objetividade científica. Vale destacar que o positivismo não aceita outra realidade a não ser a observação. O sujeito nesse caso, apenas observa os fatos como são, ou seja, a observação é a única base para o conhecimento.

FENOMENOLOGIA

A Fenomenologia remete a ideia de olhar de dentro, possibilitando interpretar diferentes situações de determinado momento (CAVALCANTI, 2014). Seria entender como aquilo que se mostra pelos sentidos, ou seja, na fenomenologia se estuda a essência das coisas e como são percebidas pelo mundo. Nesse aspecto, tudo o que surge à consciência pode se considerar um fenômeno, ao ponto de que a fenomenologia pode interpretar o que flui concernente à nossa consciência.

Husserl resgata o papel da subjetividade do ato do conhecimento, já que a realidade sempre aparece para a consciência de alguém. Para Husserl, quando o objeto de estudo é o homem, dotado de subjetividade, não é possível evidenciá-lo exclusivamente pelos fatos observáveis, pois a experiência vivida pelo homem nem sempre se põe a conhecer pela observação.

A fenomenologia representa um fundamento metodológico para as ciências humanas e, dentre estas, para a Psicologia. Martins, Boemer e Ferraz (1990, p. 140) defendem que “[...] a fenomenologia põe em evidência que os seres humanos não são objetos o que suas atitudes não podem

ser vistas como simples reações.”. Esclarecem ainda que a fenomenologia não se ocupa em explicar o fenômeno estudado, mas em descrevê-lo, nesse aspecto, não se preocupa com o buscar relações causais. “A preocupação será no sentido de mostrar e não em demonstrar, e a descrição prevê ou supõe um rigor, pois, através da rigorosa descrição é que se pode chegar à essência do fenômeno.” (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990, p. 141).

Pode-se dizer que ela se ocupa com as coisas quanto reais como ideais, ao levar em consideração a percepção de cada um em relação a suas experiências.

Cavalcanti (2014) buscou o entendimento de Reale e Antiseri (1991) ao abordar que para o fenomenólogo não interessa a análise de uma ou de outra norma moral e sim, compreender por que uma ou outra são normas morais ou jurídicas e/ou regras de comportamento. A fenomenologia procura dar respostas aos problemas do conhecimento, uma vez que ela releva as considerações na produção dos conhecimentos e como esses são apresentados. Nesse cenário, independentemente do método ou da trajetória, a fenomenologia tem como propriedade o fato de não existir realidade sem sujeito, nem sujeito sem realidade.

HERMENÊUTICA

A obra de Minayo (2014) aborda de forma compreensiva e crítica ao enfatizar a comunicação e o senso comum, trabalhando resultados dos consensos referindo-se à experiência cultural e aos símbolos, aludindo a comunicação simbólica. Isso requer do pesquisador que conheça o discurso para que possa fazer uma boa interpretação. Nesse entendimento, nem tudo é inteligível, ou nada é transparente, muito menos a linguagem.

De acordo com Martins, Boemer e Ferraz (1990), a hermenêutica

requer a fundamentação de um referencial filosófico para ser interpretada. Essa interpretação se faz necessária em função de o pesquisador entender os significados sobre o fenômeno.

PENSAMENTO SISTÊMICO

Reformulado ao longo dos anos e disseminado nas mais diversas áreas do conhecimento, o pensamento sistêmico consiste em buscar compreender o desenvolvimento humano na complexidade, o que demanda um olhar diferente, fazendo com que as oposições se comuniquem, ou seja, ele permite mostrar o que muda e como transforma (MINAYO, 2014). Esse entendimento permite perceber que ao fazer uso do pensamento sistêmico é possível compreender o mundo em várias áreas do saber.

Diante dos posicionamentos, permite entender que a epistemologia consiste em sistematizar a formação do conhecimento, o que gera reflexão para uma nova ideia.

MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

Considerando o método materialismo histórico dialético como o movimento que organiza a vida do homem em sociedade, Kosik (1976) defende a ideia de que o materialismo histórico-dialético é uma característica do movimento do pensamento a partir da história da humanidade.

Pode-se dizer que o materialismo histórico-dialético exerce forte influência, especialmente pelas contribuições filosóficas, uma vez que seu princípio se apropria da objetividade real, produzido e construído ao longo da história em um processo dialético, bem como para a compreensão da totalidade, a exemplo do pensamento marxista que permitiu entender

a transformação principalmente na área da educação quando o assunto é o conhecimento.

Cavalcanti (2014) entende que estar no campo da epistemologia é o mesmo de fazer filosofia do conhecimento científico, seja reflexão ou teoria da ciência, que foi desenvolvida por cientistas e filósofos, o que não muda a natureza filosófica e que ainda continuam em aberto devido ao relativismo, da natureza da ciência e o ceticismo, que requerem uma discussão específica.

O materialismo histórico-dialético possui forte desempenho e influência sobre as teorias. O pesquisador dialético pesquisa a realidade para poder transformá-la, ou seja, ele se posiciona para debater ou transformar a teoria do conhecimento (CAVALCANTI, 2014).

De acordo com Japiassu (1991, p. 26), o conhecimento “[...] é um fato que pode ser estudado em sua natureza própria e nas condições prévias de sua existência.”. A epistemologia é uma das áreas que abrange a filosofia e possui um olhar atento para pesquisar o conhecimento (ABREU, 2018).

Breve atenção para a dialética que tem um olhar no movimento que busca abordar o objeto em sua totalidade, seja na perspectiva histórica ou nas contradições. Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820- 1899) prosseguiram com o pensamento dialético rompendo com o idealismo hegeliano e idealizaram com base no materialismo histórico (CAVALCANTI, 2014).

Pereira e Francioli (2011) enfatizam Marx e Engels por empregarem o materialismo ao unirem dialeticamente a realidade objetiva bem como os sujeitos e suas modificações, fato que sustentou a dialética como o estudo das mudanças da natureza, do homem e da sociedade, uma visão para as constantes transformações ocorridas no decorrer da história.

Esse entendimento vem de encontro com o posicionamento de Colares e Arruda (2021) ao fazerem referência ao materialismo histórico como instrumento capaz de compreender a transformação de determinados fenômenos, ou seja, é um instrumento necessário no processo educacional a partir da investigação e das práticas transformadoras.

Discutir e interpretar o materialismo histórico dialético contribuiu para o processo do conhecimento, uma vez que a dialética é entendida como a arte do diálogo. Nesse aspecto, Gamboa (2012) permite dar a devida importância à história pela condição necessária para a compreensão da realidade do mundo e da sociedade humana, a partir das transformações ocorridas ao longo do tempo. Essa passagem remete a ideia de que a história consiste nas consequências, no resultado e também nas mudanças provocadas pelas ações do homem sobre a natureza e sobre ele mesmo (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011). Os autores defendem a ideia de que à medida que o homem modifica a maneira de pensar, agir e/ou modificar suas necessidades materiais, ele resulta em outras mudanças e, conseqüentemente, muda a forma de agir na sociedade, é nesse ciclo que ocorre a origem da história. A busca pelo conhecimento fez com que o homem compreendesse a origem da vida, a natureza, o universo e a própria relação do ser humano, com isso, existiram duas grandes tendências: o materialismo e o idealismo.

Alves (2010, p. 1) define o materialismo como “[...] toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo.”. Ainda, o autor acredita que vários materialistas consideram a matéria em movimento com a única realidade, referem-se tanto a pedra como diferentes reinos animal e vegetal, além dos efeitos como o som, a luz, a emoção e a consciência. Já no idealismo a ideia, o pensamento ou o espírito, são considerados como

elemento primordial.

O materialismo busca por meio de um método dialético compreender as transformações sociais ocorridas na sociedade, uma analogia do materialismo histórico. Assim, a partir da transformação também se transforma a história por meio da ação do homem sobre a natureza. Nesse aspecto, “[...] o materialismo histórico dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica.” (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011, p. 96).

Diante desse cenário, abordar a história se faz necessário ao envolver os métodos pelos quais discutem a epistemologia, o materialismo histórico dialético.

BARÃO (2012 *apud* FLORESTAN, 1983) considerou a originalidade do materialismo histórico-dialético ressaltando duas observações marcadas pela história das investigações científicas e a possibilidade do desenvolvimento científico. Os estudos relacionados a essa abordagem epistemológica foram desenvolvidos a partir da crítica e da superação das relações que envolviam os políticos/teóricos.

Segundo Lênin (1979), o materialismo histórico-dialético possibilita compreender as mudanças ocorridas no mundo a partir da análise da dialética, o que permite alcançar um conhecimento mais compreensivo e planejado da evolução. A dialética, em uma concepção materialista, não se limita em analisar e compreender as mudanças, mas sim, buscar compreendê-las a partir da realidade em que acontecem as mudanças (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011).

Martins e Lavoura (2018) sintetizam os fundamentos do materialismo histórico dialético com os seguintes preceitos: a) descoberta das articulações consubstanciadas na intervinculação e interdependência entre

forma e conteúdo; b) apreensão do objeto dos nexos existentes entre singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, em sua historicidade; c) esclarecimento do objeto de estudo em sua totalidade, movimento e contradições internas; d) superação de enfoques dicotômicos; e) captação dos traços efetivos do fenômeno em análise, a serem extraídos indutivo e dedutivamente a partir de sua aparência fenomênica.

Nesse sentido, nota-se que o materialismo histórico dialético encontra-se contido na objetividade dos fenômenos da realidade, no conhecimento do objeto, entre outros elementos como a indagação dos fatos.

REPERCUSSÃO DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO NA EDUCAÇÃO

Enfatizar as raízes históricas auxilia na identificação e ascensão do processo educacional ao analisar a repercussão do materialismo histórico dialético considerando a historicidade das políticas educacionais em uma sociedade regulada pelo modo capitalista.

A história do desenvolvimento pedagógico apresenta o fenômeno educacional como “[...] mediação no interior da prática social tendo, pois, a própria prática social, ao mesmo tempo como ponto de partida e ponto de chegada da educação.” (SAVIANI, 2019, p. 14).

De maneira coesa, as crenças e valores, materializaram inúmeros mecanismos na sociedade, dentre eles, as políticas públicas, com forte incidência sobre a área da educação. Exemplo dessa incidência é o conhecimento científico, construído ao longo da história.

Saviani (1991 *apud* REIS, 2020) vê a necessidade de o educador transferir o senso comum para a consciência filosófica na compreensão da prática educativa que incide no conhecimento da realidade empírica da

educação, bem como no movimento do pensamento e na realidade educacional, ou seja, na reflexão da realidade concreta na educação.

A tarefa de compreender o fenômeno educativo incide no método materialismo histórico dialético bem como nas reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre educadores e educandos na sala de aula (REIS, 2020). O autor acrescenta ainda que quanto mais conhecimento e teoria empírica na relação educador/educando, mais próximo será a compreensão do processo educacional.

A intenção dessa reflexão acaba contribuindo com a lógica-dialética para interpretar e compreender o processo educativo.

A metodologia da pesquisa materialismo histórico dialético “[...] tem todas as credenciais necessárias para se empreender uma crítica aos fenômenos educacionais motivados pelas políticas uma vez que trata-se de uma abordagem qualitativa de investigação.” (FRANCO; CARMO; MEDEIROS, 2013, p. 101).

A contribuição do materialismo histórico-dialético é vista como método apropriado para o desenvolvimento de pesquisas no campo de investigação, além de permitir compreender as transformações da história e do homem em sociedade. Pires (1997) posiciona-se ao manifestar que a grande contribuição do método materialismo histórico dialético no processo educativo diz respeito à lógica de descobrir nos fenômenos o empírico (categoria mais simples) para alcançar as múltiplas determinações caracterizado pelo concreto pensado. O autor toma como exemplo um processo educativo que deve ser compreendido a partir das reflexões exploradas sobre as relações diárias entre educadores e educandos em sala de aula.

Bonfim (2007) considera o materialismo histórico-dialético um instrumento teórico que possibilita um olhar reflexivo a partir do contex-

to socioeconômico-político o qual a educação está inserida em diferentes momentos históricos.

Pires (1997) defende a dialética marxista como uma das abordagens possíveis de interpretação da realidade e principalmente da realidade educacional.

A repercussão do materialismo histórico dialético na educação contribuiu com a produção do conhecimento desde de um arcabouço histórico e epistêmico, visto que o alicerce teórico foi construído a partir da interpretação dos grandes clássicos filósofos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a elaboração desse capítulo foi possível responder a pergunta que norteou o presente estudo ao questionar se o materialismo histórico dialético deixou algum legado no processo educativo, sobretudo na formação de educadores.

Leva-se em consideração o entendimento de Cavalcanti (2014, p. 983) ao abordar que “[...] não existe professor sem uma epistemologia de fundo, sem uma base epistemológica que dê sustentação para o seu trabalho pedagógico.”.

Nesse aspecto, o educador sendo um dos principais mediadores no processo do conhecimento é quem possui uma relação no processo dialético produzido com o educando, fixa-se como agente de transformação social.

De acordo com Reis (2020), a epistemologia dedica-se ao estudo da origem do conhecimento, principalmente nas atividades de estudo e pesquisa. Assim, a busca de teorias que orientem a interpretação da realidade histórica e social nos processos educacionais é uma tarefa filosófica

de suma importância para educadores em formação.

Lucena, Silva e Baptista (2018) entendem que no materialismo histórico dialético não se pode pensar na formação de educadores somente na transmissão dos conteúdos. Deve-se levar em consideração o desenvolvimento de um método de ensino que surgiu a partir das necessidades de um fato concreto e da objetividade no trabalho do educador, diferente dos métodos tradicionais.

De acordo com Soares (2019), o materialismo histórico dialético consiste no método que possibilita esclarecer os processos formativos dos licenciados e não deve ser entendido como um conjunto de regras para descrever um objeto investigado. Assim, os fundamentos do processo de formação de educadores passaram a ser vistos como conceitos que devem ser analisados e dialogados com o campo dessa formação.

Lenin (1979) apoia na concepção de Marx ao posicionar-se que a dialética compreende o que se chama de teoria do conhecimento, considerando o ponto de vista histórico, ao estudar a origem e o desenvolvimento do conhecimento.

Dessa forma, o conhecimento é marcado pela própria história, onde a maior contribuição do materialismo histórico-dialético na formação de educadores consiste no conhecimento, uma vez que o educador é considerado como o elemento de suma importância na mediação do conhecimento.

Pires (1997) considera o materialismo histórico-dialético como um instrumento metodológico capaz de possibilitar a análise da história e do material (realidade concreta) para que cada educador construa sua prática profissional a partir das leituras da realidade.

Os apontamentos dos autores contribuíram para subsidiar na resposta à pergunta que norteou o estudo, se o materialismo histórico-dialé-

tico deixou algum legado no processo educativo, sobretudo na formação de educadores; verificou-se que o materialismo histórico-dialético é um método epistemológico no campo da pesquisa em educação que estuda a formação do conhecimento científico, fator fundamental na formação de educadores ao contribuir para a interpretação da realidade do objeto e da construção da pesquisa. Além do mais, ele proporciona entender as origens e as mediações necessárias para obtenção do conhecimento, da existência do homem em sociedade, ou seja, contribui para o ponto de partida para a compreensão dos fenômenos sociais.

Conclui-se que o materialismo histórico-dialético não pode ser comparado com um método simples de pesquisa e investigação, uma vez que possui origem e embasamento teórico a partir de vários conhecimentos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração do presente estudo verificou-se que a contextualização da epistemologia corresponde ao campo filosófico, a área das origens, dos pressupostos e ficou concebida como a teoria do conhecimento. À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento consiste em uma modalidade peculiar para explicar o desenvolvimento, a prática social, os fenômenos constituídos e a relevância da investigação em educação.

Verificou-se que a epistemologia consiste na teoria do conhecimento e nas pesquisas direcionadas à reconstrução do conhecimento científico. Pode-se dizer que a epistemologia está fundamentalmente implícita nos currículos de ciências. O desenvolvimento epistemológico ao longo dos tempos convida a compreender a construção do conhecimento científico, estabelecendo um diálogo que permeia o pensamento dos pes-

quisadores de acordo com o discernimento sobre sua potencialidade ao fortalecer a construção do conhecimento científico.

Assim, pensar na ciência por meio dos métodos para a construção do conhecimento científico, vai além do próprio interesse em adquirir o conhecimento, uma vez que a maneira que cada indivíduo vê o mundo é distinta e atravessa fronteiras, seja pelas interações ou pela dimensão da interpretação, da compreensão do mundo, do argumento e do que se pode abstrair para a construção do conhecimento.

Do ponto de vista educacional, o materialismo histórico-dialético desempenha forte influência, principalmente pelas contribuições filosóficas, uma vez que seu princípio se apropria da objetividade real, produzido e construído ao longo da história em um processo dialético.

A história do materialismo histórico-dialético remete entender que suas conquistas e particularidades foram defendidas ao longo do tempo por gerações de filósofos em meio ao movimento do pensamento e da vida em sociedade. Pode-se dizer que os filósofos interpretaram a realidade de maneira diferente, cada qual com suas análises, reflexões e conclusões.

Analizou-se que o conhecimento é produzido em um contexto dotado de intencionalidades e fundamentações que devem ser levadas em conta. O que é oportuno ponderar que o processo do conhecimento, independente da área que ocorra, contribui para as transformações, uma vez que o senso comum além de que é preciso conhecer para transformar. Levando em consideração o contexto histórico político e econômico da sociedade capitalista, o materialismo histórico dialético ao longo do tempo contribuiu com o processo educativo ao proporcionar uma análise e compreensão dos documentos de políticas educacionais.

O materialismo histórico-dialético distingue-se pelo movimento do pensamento histórico considerando os fundamentos teóricos e

metodológicos para a interpretação do real e dos fenômenos, compreendendo o saber, que subsidia na investigação, no processo educativo e na formação de educadores, levando em consideração que o processo educativo é complexo e amplo, com dimensão para construção da formação em sua totalidade.

A partir do ponto de partida do argumento metodológico do materialismo histórico-dialético, espera-se também contribuir com futuras investigações em educação, uma vez que durante décadas observou-se um avanço significativo no campo das ciências e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. C. S. de. **Bases epistemológicas no campo da pesquisa em educação de jovens e adultos no Brasil**. 2018. Tese (Doutorando em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194190>. Acesso em: 24 jun. 2022.

ALVES, Á. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis/SP, v. 9, n. 1, p. 1-13, mar., 2010. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BELADELLI, E. M. N.; OLIVEIRA, F. T. de; BECK, E. M. C. As matrizes epistemológicas da produção do conhecimento. **ConSensu**, n. 2, . 46-63, 2018. Disponível em: <https://uespar.edu.br/midias/anexo/Anexo-as-matrizes-epistemologicas-da-producao-do-conhecimento-2ebe155a98.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022

BARÃO, G. de O. D. B. **Florestan Fernandes e o marxismo**: dois

momentos de uma longa trajetória (1946 e 1983). 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640025/7584>. Acesso em: 04 jul. 2022.

BONFIM, C. R. de S. Leitura histórica da educação e materialismo histórico dialético. **Revista de educação**, v. 10, n.10, p. 123-128, set., 2007. Disponível em: <https://seer.pgsskroton.com/educ/article/view/2145>. Acesso em: 08 jul. 2022.

CAVALCANTI, A. de S. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998., out/dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WhQbRXcSv5zb4Gb6F9X7LJd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

COLARES, A. A.; ARRUDA, E. P. de; COLARES, M. L. I. S. O materialismo histórico dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. **Cenas educacionais- Cedu**, Caetité/BA, v. 4, n. e11448, p.1-24, jun., 2021 . Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11448>. Acesso em: 04 jul. 2022.

FRANCO, K. J. S. M.; CARMO, A. C. F. B. do; MEDEIROS, J. L. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais-UEG/UnU Iporá**, v. 2, n. 2, p. 91-103, jul./dez.,2013.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboia.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2.

ed. Chapecó: Argos, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 6. ed. Ver. e ampl. São Paulo: Francisco Alves, 1991. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3316432/mod_folder/content/0/2-%20Introdu%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Pensamento%20Epistemol%C3%B3gico.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 22 jun. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LENIN, V. I. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. Trad. de Manuel Gouveia: Edições Avante, Edições Progresso Lisboa-Moscovo, 1977. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1913/03/tresfont.htm>. Acesso em: 08 jul. 2022.

LUCENA, J. M. de; SILVA, K. L. F. da; BAPTISTA, M. das G. de A. O materialismo histórico dialético como epistemologia de pesquisa na formação de professores na licenciatura em ciências biológicas. *In: XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED*, 14., 2018, . **Anais [...]** Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa PB, nov., 2018. P.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <https://>

docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia- i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 30 jul. 2022.

MARTINS, J.; BOEMER, M. R.; FERRAZ, C. A. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 139-147, 1990.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialéti-co: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

MINAYO, M. C. de S. et al (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. de S. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez., 2011.

PIMENTA, J. de A.; CARDOZO, M. J. P. B. O materialismo histórico-dialético: perspectiva metodológica para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Temática**, ano XVI, n. 10, out, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/download>

load/55798/31739/149050. Acesso em: 29 jun. 2022.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Ensaio-Interface**, v. 1, n. 1, ago., 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfR4dmSD/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2022.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia**: do Romantismo até nossos dias. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1991.

REIS, M. F. de C. T. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf. Acesso em: 29 jun. 2022.

SAVIANI, D. Universidade é um lugar de todos e para todos? **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 3, n. 8365, p. 1-15, mar., 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8365/6007>. Acesso em: 29 jun. 2022.

SIDI, P. de M.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez., 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270>. Acesso em: 04 jul. 2022.

SILVA, E. P.; ARCANJO, F. G. História da ciência, epistemologia e dialética. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 44, n. 2, p. 149-174, abr./jun., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/6J8grRSZ-78dgcLryCLfFvyM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2022.

SOARES, R. Contribuições do materialismo histórico dialético para o projeto em rede observatório da formação de professores de artes visuais. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n, 3, p. 269-279, set./dez., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/upb.1983-1579.2019v12n3.46185/32826>. Acesso em: 12 jun. 2022.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar em Revista**, Curitiba/PR., v. 10, p. 91-98, dez.,1995.

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

O MARXISMO E A POSSIBILIDADE DE ANALISAR A EDUCAÇÃO NESSE HORIZONTE¹

Alice Goulart da Silva²

<https://orcid.org/0000-0002-3197-1729>

Universidade de Uberaba, Brasil,

alicegoulartdasilva@yahoo.com.br

Heloísa Cristina Pereira³

<https://orcid.org/0000-0001-6397-461X>

Universidade de Uberaba, Brasil,

heloppe@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo objetiva-se refletir sobre o marxismo enquanto corrente de pensamento teórica e metodológica, como possibilidade de interpretar a realidade, especialmente a educacional. Compreendemos a educação como um processo construído socialmente, histórico e determinado por situações e pelo contexto em que está inserida.

Procuramos apontar as bases e fundamentos da teoria marxista, principalmente na perspectiva de Minayo (2014) e Triviños (1987), os quais são importantes representantes dos estudos em pesquisa qualita-

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.55-74

²Aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2021-2024), com apoio financeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Bambuí.

³Aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2021-2025), com apoio financeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Bambuí.

tiva e suas teorias, objetivos e formas fundamentais, assim como suas concepções e as possibilidades de se utilizar a lógica marxista nas investigações educacionais.

Buscou-se apresentar a educação enquanto processo social, inclusive sobre a perspectiva da legislação educacional vigente, assim como demonstrar os direcionamentos básicos para a interpretação da realidade em Marx: o materialismo histórico e o materialismo dialético.

Destacou-se posturas, reflexões e percursos que o pesquisador deve adotar ao se comprometer com a utilização dessa corrente de pensamento em seu estudo e na análise da pesquisa. Importante compreender, como nos aponta Netto (2011), que Marx foi um pensador que utilizou da pesquisa para alcançar a verdade e a disponibilizou aos trabalhadores e à revolução socialista. Dessa forma, para compreender o método marxista, é preciso entender que esse buscou realizar uma análise concreta da realidade, compreendendo suas contradições e desigualdades.

Finaliza-se com a compreensão dessa abordagem na educação, compreendendo esse espaço como essencialmente social e marcado por muitas questões historicamente determinadas e destacadas conforme o pensamento de Marx. Compreendemos essa metodologia como uma possibilidade de interpretação dos processos do campo educacional, de forma a favorecer reflexões, percepções da ideologia dominante e possibilidades de buscar uma prática social humana.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste trabalho apresenta uma abordagem de natureza qualitativa e descritiva, com o objetivo de descrever a situação, o estado e o processo do tema em questão, ao buscar uma análise e reflexão sobre o marxismo como corrente de pensamento teórica

e metodológica na interpretação da realidade no âmbito educacional. O trabalho com a pesquisa qualitativa enfoca leitura e interpretação, considerando que os dados possuem seus significados e significantes, sendo possíveis múltiplas leituras, interpretadas a partir dos referenciais teóricos (MORAES; GALIAZZI, 2016). Nessa forma de pesquisa a coleta de dados é conduzida de forma aberta, possibilitando a reorganização do que se está analisando (FLICK, 2008).

Nesse processo, conforme aponta Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é construída com base em materiais já publicados, como livros, jornais, revistas, teses, dissertações e artigos.

Assim, esse tipo de pesquisa apresenta a especificidade do trabalho com dados já obtidos e não demanda do pesquisador a busca de dados em campo. De acordo com a metodologia escolhida foram utilizados autores representantes dos estudos em pesquisa qualitativa e estudiosos do campo educacional na perspectiva do materialismo histórico e dialético respectivamente, como Minayo (2014) e Triviños (1987), Pires (1997), Ciavatta (2021), Kuenzer (1998), Ferreira e Bittar (2008) e Saviani (2007), dentre outros que compõem a literatura apresentada e discutida.

A POSSIBILIDADE DE ANALISAR A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA MARXISTA

A corrente teórica do marxismo é considerada uma forma de ver e explicar a realidade e seus fenômenos, possuindo grande relevância e valor na epistemologia, assim como no campo da educação, embora não seja, especificamente, voltada à análise das questões da área educacional e sua complexidade.

Conforme aponta Lombardi (2010), Marx e Engels não possuíram a preocupação de analisar a educação e o ensino, no entanto, suas

ponderações sobre esse tema estão presentes em suas obras, geralmente relacionadas às críticas à burguesia e na interpretação das condições de vida e de trabalho da classe operária.

Nesse contexto, é importante compreender, como nos diz Netto (2011), que Marx foi um pensador que utilizou da pesquisa para alcançar a verdade e a disponibilizou aos trabalhadores e à revolução socialista. Nesse sentido, para compreender o método marxista, é preciso entender que ele buscou realizar uma análise concreta da realidade. Ao criar um método para o conhecimento da realidade social, sua teoria foi desenvolvida a partir de uma longa investigação e trata-se de uma elaboração teórico-científica que se vincula a um projeto revolucionário. Assim, através da ideologia dominante, realizou uma leitura das contradições estabelecidas historicamente nas relações sociais.

A visão marxista trabalha com a crítica do conhecimento, não em um sentido superficial, mas em um rigoroso exame racional, de forma a tornar consciente os fundamentos do conhecimento, bem como seus condicionamentos e limites, ao mesmo tempo que propõe uma investigação paralela desse conhecimento com os acontecimentos históricos. Por isso, conforme Netto (2011), refere-se a um método adequado ao conhecimento. Parte-se de um nível de conhecimento aparente e inicial para se alcançar a essência do objeto, que existe independente do pesquisador.

Ao analisar a sociedade, suas relações, suas necessidades, seus interesses e seus indivíduos, o marxismo associa-se com a educação, uma vez que esta é uma prática social e humana. Apesar de não apresentar como a temática principal de Marx e Engels, a educação aparece nas suas inquietações conforme apontam Ferreira e Bittar (2008) quando discutem sobre a construção do homem totalmente desenvolvido em suas potencialidades físicas e espirituais, não dominado pelo sistema do capital.

De forma a melhor compreender o método e a possibilidade para a interpretação da realidade educacional destacamos que,

[...] compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método [...] caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade. (PIRES, 1997, p. 87).

Ao abordar a educação nessa perspectiva e considerando o contexto da educação brasileira, pode-se destacar marcos legais importantes e essenciais, como a Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, onde reconhece que

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Por um ponto de vista semelhante, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 indica que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Considerando a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (2018) reconhece que a “[...] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza.” (BRASIL, 2013).

Por isso, ao se pensar e analisar o contexto e a estrutura da educação, é impossível desvinculá-la da sociedade, da possibilidade de desenvolvimento humano e sua formação, do meio e do tempo em que está inserida e como se realiza, com seus atores diversos, sejam eles o Estado,

a família, o estudante, a comunidade acadêmica etc. É possível que o seu estudo seja feito nesse cenário, permeado por relações entre os indivíduos, suas condições e sua realidade, reconhecendo a educação como um processo, uma construção que pode ser analisada e estudada por suas características e natureza, na perspectiva marxista.

Nesse sentido, vale destacar a educação como formação humana para além da instrução ou treinamento, o que pode resultar na redução do significado e papel da educação (CIAVATTA, 2021). A educação, como nos diz Pires (1997), precisa ser pensada pelo educador, qual papel atribui a ela, humanizar ou alienar? Apenas o educador, a partir da reflexão de sua prática, pode responder tal questão, se o conhecimento como parte fundamental do processo educativo tem sido apresentado como possibilidade ou não de humanização.

Antônio Gramsci (1891-1937), marxista italiano, e outros autores como Arroyo (1990) e Nosella (1992), compreendem a educação como um processo humanizador, mesmo quando o trabalho aparece como princípio educativo, pois não pode estar voltado apenas para as necessidades adaptativas e treinamentos de práticas, precisa ir além, voltado para o trabalho em sua forma mais ampla, visando educar por meio do trabalho e não para o trabalho (PIRES, 1997). A educação precisa estar voltada para a práxis, em Marx compreendemos o conceito de práxis como a articulação de teoria e prática, desenvolvendo a prática com e através da teoria, uma prática pensada, reflexiva. Diante desses esclarecimentos, evidencia-se a possibilidade de utilizar o método marxista para a interpretação da realidade educacional.

Corroborando essa ideia, Lombardi (2010) afirma que a educação é uma dimensão da vida das pessoas e, sob a ótica marxista, não faz sentido analisá-la de forma abstrata, sem considerar suas transformações

históricas e sociais. Em tal interpretação, ao refletir sobre o marxismo e suas concepções, e adotar sua abordagem na pesquisa, é essencial destacar a visão histórica na análise do objeto de conhecimento.

Complementarmente a essa base histórica, Goldman (1980 *apud* MINAYO, 2014) pondera sobre a versatilidade da obra de Marx, destacando suas importantes questões teóricas para a análise do capitalismo, associando-as a utilidade e às necessidades humanas.

Por isso, ao se recorrer a essa corrente de pensamento, sua metodologia e abordagem na construção do conhecimento, esse processo vai ao encontro das perspectivas nas relações complexas entre os indivíduos e a sociedade, na concepção do sujeito visto como ser histórico, nas relações dialéticas e nas lutas de classes, a partir das questões de produção e reprodução na ótica dos sujeitos, que são questões essenciais na obra de Marx.

Outra questão fundamental a ser respondida pela análise marxista é: “como a sociedade se desenvolve?”, ou seja, como se processa a produção social da permanência humana? De acordo com Minayo (2014), na visão marxista, os princípios que definem o desenvolvimento social podem ser apontados no materialismo histórico e no materialismo dialético. O materialismo histórico trata do percurso teórico da dinâmica do real, ou seja, da realidade na sociedade, enquanto a dialética se relaciona ao método, a forma e a estratégia de abordar essa realidade, reconhecendo sua natureza histórica, transitória e mutante (MINAYO, 2014).

Conforme aponta Marx (1980, 1985 *apud* CIAVATTA, 2021), o materialismo histórico não é somente um forte instrumento para análise da realidade em que nos movimentamos e construímos nossas concepções e ações, mas também é uma teoria de grande poder impactante na produção da vida a partir da constituição do sistema capital, pois tal sistema possui o atributo de manipulação do trabalho humano, de geração

de riquezas ilimitadas e pobreza em larga escala, sendo um elemento de tensão política na vida das pessoas.

Complementarmente à essa concepção, Triviños (1987, p. 49) indica que “[...] o marxismo compreende, precisamente, três aspectos principais: o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política.”, ou seja, há também o destaque do fator econômico nas relações sociais indicado por Marx, assim como a questão política, indissociável da sociedade.

Em sua reflexão, Triviños (1987) pondera que o materialismo dialético consiste na base filosófica desta doutrina e, nessa perspectiva, tenta buscar esclarecimentos lógicos e coerentes para os fenômenos naturais e sociais, enquanto o materialismo histórico consiste na ciência filosófica desse corpo teórico, abordando as leis de natureza sociológica que demonstram a vida social, seu desenvolvimento histórico e a atividade social humana.

Na abordagem do tratamento historicizado do materialismo, Ciavatta (2021) argumenta que essa dinâmica compreende a exposição dos processos sociais complexos que se realizam em tempo-espaço específicos de acordo com a ação dos sujeitos sociais, e esse desenvolvimento se dá na reconstrução histórica feita por Marx em sua obra, por meio de muita informação empírica e documental.

Nessa construção histórica e dialética de análise do mundo, o universo abordado por Marx revela a complexa relação dos indivíduos em sociedade, seus grupos e segmentos sociais, considerando os conflitos e interesses de classes, as relações produtivas e a atuação persistente da classe dominante. Assim, sua visão de pesquisa revela que tanto o sujeito quanto o objeto são históricos, constituindo a historicidade o centro de sua organização teórica.

Sobre a mesma questão, Löwy (2013 *apud* SOUZA, 2021) resalta que é nesse contexto que o marxismo historicista consiste num fluxo corrente metodológico na essência do pensamento marxista que se diferencia pela importância a historicidade, formada dialeticamente dos fatos sociais.

Destacando a importância dessa teoria, Netto (2015 *apud* SOUZA, 2021) mostra que a grandiosidade do universo categorial marxista está garantida no método de Marx, fundado ontologicamente. Neste mesmo viés, Souza (2021) pondera como a visão epistemológica do materialismo histórico está imbricada com a dimensão ontológica do ser social. Isso porque Marx parte do concreto não imaginando um objeto abstrato, mas um objeto real e determinado.

Convém destacar que a existência histórica dos homens é a que consideramos nessa dinâmica de análise, ao relacionarmos as conjunturas efetivas e reais humanas.

De acordo com Saviani (2007), ao retomar o processo de origem do homem, constata-se seu começo quando ele se destaca da natureza e que para viver precisa produzir sua própria vida. Nesse movimento, os homens adaptam a natureza a si, ao agir sobre ela e ao transformá-la de acordo com suas necessidades.

Assim, conforme apontam Marx e Engels (1974 *apud* SAVIANI, 2007), podemos diferenciar o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se defina. Porém, o homem se distingue propriamente dos animais a partir de quando começa a produzir seus meios de vida. Ao produzi-los, o homem produz indiretamente sua própria vida material.

Já o termo material na obra de Marx é tratado como as condições primárias da vida humana, uma vez que seu interesse maior era a trans-

formação histórica da sociedade (MINAYO, 2014).

Diante desse contexto e nessa dinâmica de estudo e pesquisa, ao se utilizar o movimento dialético é necessário considerar os conceitos fundamentais do materialismo dialético, ou seja, as teses em que se baseiam a compreensão e análise da realidade social.

Sobre a dialética, Minayo (2014) pondera que a consciência se concebe, desde a origem, como um produto social da necessidade e da ação humana sobre a natureza em relação aos outros indivíduos sob determinadas condições de produção. Importante destacar que Marx utiliza-se do conceito de dialética, resgatado por Hegel⁴, mas confere a esse conceito o caráter de materialismo histórico pois, para Marx, o importante é descobrir as leis dos fenômenos de cuja pesquisa nos ocupamos. Então, o que importa é captar detalhadamente as conexões presentes no estudo, seus movimentos e compreender as associações vinculadas. Nesse sentido, conforme aponta Pires (1997), Marx acredita que isso só seja possível a partir da superação da dicotomia sujeito e objeto, partindo para o estudo do movimento e do contraditório (dialética) presentes nas relações sociais do homem e do mundo, o autor utiliza-se da dialética para compreender o mundo.

Conforme Minayo (2014), é a partir dessas ideias que Marx apresenta suas teses, nas quais pontua: o marxismo trata, inicialmente, da especificidade histórica da vida dos homens, ou seja, nada é eterno, fixo e estático, essa realidade é determinada pelo modo de produção, pelo concreto dado, destacando o sentido da ação humana e da cultura neste processo. Já a segunda tese aborda a totalidade da existência humana numa relação inquestionável entre os fatos econômicos, sociais e as ideias.

⁴ “Hegel, filósofo alemão que viveu de 1770 a 1831, resgatou o conceito de dialética, desenvolvendo o princípio da contraditoriedade, expondo-a como princípio da contradição, da totalidade e da historicidade.” (PIRES, 1997, p. 85).

Nessa ótica, pode-se inferir que um processo de pesquisa de caráter dialético buscará essa relação entre os fatos e o pensamento num processo complementar entre o particular e o geral, uma vez que a abordagem dialética se faz nessa construção de dependência de um e outro para que possam existir e se relacionar. Na terceira tese, a aproximação dos contrários é considerada na análise da realidade, nas totalidades ativas e vivas (MINAYO, 2014).

Diante dessa construção, pode-se constatar que, ao utilizar a concepção dialética é preciso relacionar as ideias e os fatos, sendo possível estudar a realidade humana, o material e o concreto para se chegar ao abstrato, assim como considerar a ideia, a representação e a percepção para chegar-se ao fato, ao concreto, numa construção própria e particular do percurso dialético.

Nesse caminho de estudo e pesquisa, um enfoque fundamental na abordagem e análise pela ótica marxista são as categorias básicas do materialismo dialético: a matéria, a consciência e a prática social, possíveis de ser entendidas como formas de compreensão dos conceitos das formas universais da relação humana com o mundo, que revelam as leis da natureza, a sociedade e a ideia (TRIVINÑOS, 1987).

Especificamente sobre as categorias metodológicas marxistas e sobre as categorias do conteúdo do trabalho de investigação, relacionadas ao objeto de estudo, Kuenzer (1998) faz uma diferenciação, indicando as marxistas como a totalidade, a contradição, a mediação, por exemplo, próprias da teoria de Marx, e as categorias de conteúdo, integradas ao objeto que será investigado, possíveis de serem encontradas durante o processo da pesquisa e percebidas, reconhecidas pelo pesquisador.

Visando esclarecer mais sobre as categorias metodológicas marxistas, trazemos Netto (2011) que argumenta que tais categorias

[...] exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada” - ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser, são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento - são categorias reflexivas). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). E, uma vez que, como vimos, para Marx “a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção” - vale dizer: a mais complexa de todas as organizações da produção até hoje conhecida -, é nela que existe realmente o maior desenvolvimento e a maior diferenciação categorial. (NETTO, 2011, p. 46).

Desta forma, o grande objetivo da pesquisa de Marx era desvendar as categorias que se apresentavam intrínsecas na sociedade burguesa. A partir disso, pode-se compreender como uma forma complexa se desenvolve e torna aparente o passado, ao mesmo tempo em que demonstra como a realidade pode ser percebida, analisada e concebida por meio das ações e transformações da sociedade, ao se tornar e permanecer na dinâmica capitalista impostas às pessoas.

Outra importante questão é a de interpretar a realidade, que é entender como o objeto e o sujeito pertencem a uma totalidade, havendo uma interconexão entre fatores objetivos e subjetivos, numa unidade dialética, onde é possível a indução e a dedução, a análise e a síntese, considerando que o conhecimento produzido é uma aproximação da realidade (MINAYO, 2014).

Dessa forma, para Marx, o método diz de determinada forma do sujeito de abordar o objeto, de forma que na sua relação com ele consiga extrair suas múltiplas determinações.

Em relação a lealdade com o objeto, Netto (2011 *apud* SOUZA,

2021) afirma que é a estrutura e a dinâmica do objeto que determinam os procedimentos do pesquisador, refletindo que o método implica, na análise marxista, a perspectiva do sujeito que pesquisa: se colocar em relação com o objeto para remover dele suas várias determinações. Marx distingue com precisão o que é da ordem do real (objeto) do que é da ordem do sujeito (conhecimento), e que é a partir dos avanços das análises, partindo-se do concreto para o abstrato, que se pode alcançar as determinações, das tênues as mais simples.

Pires (1987) expõe com clareza a contribuição da teoria marxista para se compreender o processo educativo, ao referir que a partir dele é possível encontrar nos fenômenos, as múltiplas determinações, pois se parte do empírico, caracterizado como o simples até chegar à síntese de múltiplas determinações, ou seja, o concreto pensado.

Outra questão fundamental, considerando a análise da sociedade como sendo constituída por um modo de produção historicamente determinado, é que se pode verificar que o trabalho tem um papel fundamental na ótica marxista, ou seja, a ação humana é a base para estar no mundo.

Nessa dimensão, pode-se compreender a importância do trabalho enquanto atividade humana na teoria marxista como sendo uma de suas bases, uma vez que a criação humana se dá por meio desta atividade essencial. Assim, o processo de conhecimento também se baseia nessa construção, no trabalho e na cultura que o sujeito constrói (MINAYO, 2014).

Com uma interpretação semelhante, Ciavatta (2015) complementa que tal produção pode ultrapassar o aspecto material das coisas, refletindo que a produção humana e social não se restringe a bens materiais, mas também a concepções, representações, conhecimentos, informações, ciência, compreendendo a produção social da existência. Na mesma linha

de pensamento, Lombardi (2010) argumenta que a concepção marxista relaciona o homem, seu corpo, sua vivência que, por meio da produção material, alcança sua existência. Quando se trata do processo e produção de conhecimento, cultura e transformação, pode-se verificar que a educação se apresenta em consonância com essa corrente teórica. Então, ao contextualizar a educação, Lombardi (2010) indica que:

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideais próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais. (LOMBARDI, 2010, p. 26).

Nessa visão, a educação pode ser entendida como um processo que é determinado pela forma de produção da vida material e cultural e sua análise é possível de ser realizada no contexto de luta de classes e de interesses existentes na sociedade capitalista em que nos encontramos.

Complementando tal percepção, destacamos que Ferreira e Bittar (2008) analisam a dimensão humanista que a educação assume no espaço da concepção marxista do mundo. Os autores argumentam que essa visão humanista da educação se manifesta em dois momentos diferentes, mas dialeticamente relacionados: quando há a crítica da alienação feita pelo processo educativo gerado no contexto de uma sociedade centrada na propriedade privada dos meios de produção, onde o principal resultado é a fragmentação do homem; e quando defende a possibilidade da omnilateralidade humana no seio da sociedade revolucionada com base nos pressupostos econômicos, sociais, políticos e culturais do socialismo (FERREIRA; BITTAR, 2008).

Dessa forma, ao se compromissar com o método materialista histórico-dialético, o pesquisador deve considerar a totalidade da qual

a questão pertence, identificando os sujeitos históricos dessa questão, uma vez que a educação, em sua dinâmica geral e específica, possui diversas práticas, normas e regulamentos sobre sua função própria (CAMARGO, 2018).

Triviños (1987) lembra que o pesquisador que adota um caminho teórico fundamentado no materialismo dialético deve apresentar, em seu estudo, um parecer dialético da realidade e das ideias, assim como a materialidade dos fenômenos possíveis de conhecimento, reconhecendo a realidade objetiva fora da consciência, do pensamento, sendo este um resultado do aspecto material. Ainda, acrescenta a importância do pesquisador ao utilizar a visão marxista da realidade e ao investigar a área educacional possuir uma visão clara dos conceitos capitais do materialismo histórico, como a estrutura socioeconômica, modos de produção, força de produção, classes sociais, ideologia, progresso social, fenômeno social etc., podendo ser possível um caminho para se chegar ao conhecimento do objeto que compreende sua contemplação, a análise do fenômeno e de sua realidade concreta.

Foi na relação entre escolaridade e trabalho que Marx apontou a base da sua percepção educacional, ou seja, a compreensão de que era admissível, por meio da educação junto à práxis social, formar o homem emancipado, consciente de suas históricas, que primeiramente se deram no início da Revolução Industrial (FERREIRA; BITTAR, 2008). Conforme aponta no fragmento extraído de *O Capital*:

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que a conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos. (MARX, 1984, p. 554).

Assim, essa concepção de formação que engloba educação, ensino, trabalho e o desenvolvimento físico e intelectual dos homens foi o caminho defendido por Marx para que o ser humano se desenvolvesse de forma ampla e completa na sociedade de seu tempo ao se relacionar com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as reflexões expostas sobre as principais características, conceitos, temas, especificidades e objetivos do marxismo enquanto abordagem para a produção do conhecimento e análise da realidade, é possível a compreensão de que, ao utilizar essa corrente para interpretar o real e a educação que nele se encontra, o pesquisador não pode desconsiderar a visão social do fato real e sua complexidade, sua abordagem histórica e a construção dos sujeitos durante o percurso da humanidade.

Nessa ótica, é essencial destacar que a história é feita e conduzida por todos os homens como processo num determinado local e tempo, que vão apresentar os elementos fundamentais para a construção material dos homens de acordo com suas condições reais de vida e produção.

Essa trajetória corresponde, no marxismo, um panorama social marcado por tensões, lutas, desafios e desigualdades diante da necessidade da existência humana, por meio de suas atividades, essencialmente sociais, contraditórias, mas também complementares na dinamicidade da vida.

Isso posto, compreendemos que o método do materialismo dialético e histórico, pode nos auxiliar a compreender e explicar a realidade no campo da educação. Como foi explicitado, os autores (Marx e Engels) não discutiram a implicação de sua teoria nesse campo, mas direcionaram seus estudos para a prática social humana, que dessa forma envolve a edu-

cação, uma vez que essa é um exercício social capaz de promover o desenvolvimento do ser humano, suas potencialidades e habilidades, de acordo com a concepção de formação que aqui apresentamos. Ao discutirem a importância da práxis reflexiva, a luta de classes e a forma de produção da vida material, perpassam pelo educacional, uma vez que é de acordo com a construção de seu conhecimento que o homem poderá se desenvolver e participar de forma autônoma e cidadã na sociedade.

Por sua vez, o método materialismo dialético quer compreender a ideologia do poder dominante e seus fundamentos, a fim de entender as contradições que são criadas e reproduzidas nas relações sociais. Visualiza a possibilidade de o trabalho como atividade essencial trazer em si a oportunidade de emancipação humana, mas que sob a ideologia do poder dominante pode se apresentar como alienação através da exploração do trabalhador. Pires (1997) expõe que a exploração do trabalhador rompe a perspectiva humanização do homem pelo trabalho.

Resgatando tais fundamentos, conforme pontua Ferreira e Bittar (2008), para a atualidade o predomínio do capital sobre todas as relações sociais em amplitude nunca antes vivida pelo homem, transformando-os em objetos, exige de todas análises, reflexões, ponderações sobre as relações, especialmente enquanto educadores, na formação dos alunos e em nossos convívios, a fim de questionarmos as regras estabelecidas pelo mercado neoliberal, que extrai a humanização em favor de um esvaziamento de sentido.

Enfim, conclui-se que o método dialético em Marx opera utilizando-se da racionalidade de modo a tornar consciente a realidade que se mostra encoberta, turva, ainda que real não é verdadeira. Fica evidente que o “objeto” de pesquisa só é identificado a partir da mediação histórica, compreendendo seu movimento, sua conexão histórica.

Acreditamos que o método do materialismo histórico e do materialismo dialético podem auxiliar-nos para leitura e compreensão da realidade, e mais, nos suscitar em prol da emancipação humana e conseqüentemente de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 jul. 2021.

CAMARGO, E. P. de. **O método materialista histórico-dialético em pesquisas do campo da política educacional: limites e possibilidades**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

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

CIAVATTA, M. Teoria e Educação nos Limites do Capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, 2021.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Education in a marxist perspective: an approach based on Marx and Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 12, n. 26, p. 635-46, jul./set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/krVJKwTKvxNz8GwTr68KZZf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

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

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal**, Londrina, v. 2, n. 2, ago. 2010. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro primeiro: o processo de produção de capital. 9. ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: DIFEL, 1984.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. rev. e aprim. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NETTO, J. P. **Introdução ao Método em Marx**. 1. ed. São Paulo: Ex-

pressão Popular. 2011.

PIRES, M. F. de C.. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30353>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SOUZA, C. A. Produção do conhecimento sob a perspectiva ontológico-epistemológica do Materialismo Histórico. **Germinal**, Salvador, v. 13, n. 1, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/38793>. Acesso em: 01 jul. 2021.

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

A EPISTEMOLOGIA DO PENSAMENTO COMPLEXO E A TRANSDISCIPLINARIDADE ¹

Isabel Freitas Cunha²

<https://orcid.org/0000-0003-3815-0728>

Universidade de Uberaba, Brasil

isabelfreitascunha@gmail.com

Bolsista da FAPEMIG/PAPG

Michelle Cesarino³

<https://orcid.org/0000-0002-1851-2114>

Universidade de Uberaba, Brasil

michellecesarino@hotmail.com

Bolsista da CAPES/PROSUP/TAXA

INTRODUÇÃO

Existem teorias sobre a ciência, desde antes de Platão, que citavam que o conhecimento é a crença que se justifica com uma explicação; porém o conceito evoluiu e existem objeções em relação a epistemologia, pois o conhecimento se sintetiza na busca da tentativa de legitimar a ciência e de refutar o ceticismo (GRECO; SOSA, 2008). Abrantes e Martins

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.75-96

² Aluna bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2021-2025). O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

³ Aluna bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2021-2024). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

(2007) afirmam que o sujeito cognoscitivo é o ser humano que produz conhecimento, já o objeto a ser conhecido é a realidade na qual estão contidas as atividades humanas e as contradições.

A ciência é um conhecimento que inclui uma garantia da própria validade, sendo de interesse dos cientistas o seu desenvolvimento junto à sociedade. São os cientistas que realizam pesquisas e dão origem aos conhecimentos científicos. Apesar da aparente simplicidade da definição, a prática é complexa e exige, dos que arriscam a se aventurar pelo caminho da ciência, dedicação e estudos contínuos.

Morin (2010) cita em uma de suas obras que o conhecimento não é apenas o acúmulo de verdades e faz um paralelo com um campo aberto onde há o combate de teorias, princípios e visões de mundo, com algumas regras como respeito e critérios de coerência. Petraglia (1995) usa dessas palavras do autor para valorizar as críticas e dúvidas que podem contribuir para evidências de novas verdades e certezas, que colaboram assim com a evolução e o progresso do conhecimento.

Percebe-se a evolução de opiniões sobre o conhecimento partindo da restrição do conceito para a amplitude e o educador, como um dos principais responsáveis pela disseminação da ciência, deve saber que as pesquisas são contínuas e estão em constante metamorfose. Constata-se que os rumos da educação no futuro englobam a aplicação do pensamento sistêmico com a finalidade de um conhecimento da totalidade em torno do elemento estudado.

Para a educação, uma das principais contribuições dessa complexidade está além da interdisciplinaridade, ou seja, a transdisciplinaridade, sendo esta uma maneira de intercâmbio entre os conteúdos, extrapolando e demolindo todas as fronteiras entre as disciplinas, podendo-se, assim, ter uma visão da totalidade (RIBEIRO, 2011).

O futuro educacional visa a transdisciplinaridade como um dos eixos para que o sistema funcione adequadamente, pois é impossível que um indivíduo com um conhecimento limitado e fragmentado enfrente uma sociedade que está se transformando frequentemente, sendo necessária uma mudança na forma de pensar e reformular o ensino para a formação de cidadãos com saberes multidimensionais.

De acordo com Morin (2000), conhecer o ser humano é situá-lo no universo e não o separar dele e, assim, o pensamento sistêmico ou complexo é reconhecido como uma nova forma de pensar a ciência que embasará a atividade científica nos próximos anos. Um pesquisador sistêmico vive, vê e atua sobre o mundo e percebe-se assim uma mudança de paradigma no futuro da ciência (VASCONCELLOS, 2002).

A busca pela compreensão do pensamento complexo se torna bastante relevante nesse momento, em que o avanço do conhecimento e do desafio da globalidade estão refletindo cada vez mais em nossas pesquisas e escolas. Esse pensamento contribui com o avanço das pesquisas, principalmente aquelas voltadas para a educação, no sentido de complementar o que vem sendo construído, de maneira que seja possível lidar com as próprias incertezas, advindas da complexidade dos objetos a que nos propomos pesquisar, uma vez que o próprio conhecimento é algo incerto, podendo ser transformado ou reconstruído a todo instante, surgindo cada vez mais novos saberes, sendo que “[...] não se tem uma verdade última e absoluta, mas verdades sempre relativas e passíveis de mudanças no decorrer do tempo.” (SANTOS, 2008, p. 75).

Nesse contexto, percebe-se a importância do estudo do pensamento complexo pelos educadores e pesquisadores. Assim, este estudo, que consiste numa revisão de literatura, de caráter qualitativo, teve como objetivo apresentar brevemente algumas reflexões acerca da busca pela

compreensão do pensamento complexo.

Segundo Brito (2021), o desenvolvimento de uma pesquisa científica pode ter como base no seu procedimento de investigação a pesquisa bibliográfica, que é uma modalidade de análise adotada em quase todos os tipos de trabalhos acadêmicos, já que permite ao pesquisador ter acesso aos conhecimentos existentes sobre o objeto de estudo, no caso deste capítulo: o pensamento complexo.

Já a pesquisa qualitativa é importante em estudos como este, que trabalham com informações não quantificáveis, sendo uma abordagem diferente que pesquisa o universo de sentidos, definições, motivos, anseios, crenças, valores e atitudes, que satisfazem um fazer científico com base em relações, processos e fenômenos que não são tratados pela racionalização de variáveis (MUSSI, 2019).

Considerando essa perspectiva, partimos da leitura de textos acerca do pensamento complexo e buscamos extrair desses textos a origem do pensamento complexo e seus princípios, tomando como referência principal o seu precursor, Edgar Morin. Na sequência, procuramos ressaltar os principais pontos em relação a epistemologia do pensamento complexo e a transdisciplinaridade, com a finalidade de refutar a ignorância sobre o todo e reconhecer a globalidade do conhecimento, refletindo sobre os rumos da educação no futuro para a verdadeira transformação do conhecimento.

A ORIGEM DO PENSAMENTO COMPLEXO E DA TEORIA MORINIANA

Edgar Morin, considerado o precursor e principal autor da teoria da complexidade, é um antropólogo, sociólogo e filósofo francês judeu, formado em Direito, História e Geografia, que realiza grandes pesquisas

em filosofia, sociologia e epistemologia. Ele teve influência marxista e escreveu mais de trinta obras, entre elas os livros *Introdução ao pensamento complexo*, *O método* (6 volumes), *Ciência com consciência* e *Os sete saberes necessários para a educação do futuro* (AMADOR, 2009).

Para compreender o pensamento complexo, com base nas ideias de Edgar Morin, parte-se da ideia de Heráclito, um filósofo grego, que diz respeito à posição do devir, na qual o ser se transforma constantemente, considerando-se a ideia de instabilidade, de imprevisibilidade e incontrolabilidade e que o mundo está sempre em processo de tornar-se (MINAYO, 2006).

Também se remete à dialética de Hegel ao sugerir que o mundo é feito de contrários, de ideias opostas e, portanto, só pode ser conhecido considerando as partes para o conhecimento do todo e do todo para o conhecimento das partes. Para Morin (2000, p. 67), “[...] o mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes.”, delineando, assim, a ideia sistêmica, oposta à ideia reducionista.

Morin se baseia no criticismo de Kant, para o qual o mundo deve ser compreendido como uma amarração, um entrelaçamento, uma marca de união, de tessitura, de ideias, o que pode ser observado na própria etimologia da palavra *complexus*, que é “tecido” em conjunto, em que os constituintes heterogêneos estão inseparavelmente associados e nessa conjunção compreende-se o mundo como um todo indissociável. Nessa linha de raciocínio dá-se origem à ideia de complexidade no século XXI, a partir de pesquisas nos ramos da biologia, física, filosofia e outras, com discussões multidisciplinares e multiprofissionais (MINAYO, 2006).

Assim, constata-se que o pensamento complexo tem sua origem

no pensamento sistêmico e se baseia em diversas áreas e teorias, como: a Biologia, de Bertalanffi, com a Teoria Geral dos Sistemas; a Biofísica, de Henri Atlan, com as Teorias sobre a Complexidade; a Química, de Prigogine, com a Teoria da Imprevisibilidade; a matemática de Norbert Wiener, com a Teoria da Cibernética. O pensamento complexo considera a heterogeneidade de pensamentos, de teorias, de formas, de cultura, em que o mundo deve ser olhado pelo todo e não de maneira fragmentada (MINAYO, 2006).

As teorias e abordagens anteriores a do pensamento complexo consideram o modelo de funcionamento da sociedade como similar ao modelo que explica o funcionamento da natureza, sob uma ótica cartesiana, compartimentalizada, buscando a verdade, o certo ou errado, por meio da ciência, para que essa não seja posta em dúvida. Já para o pensamento complexo, a verdade não é algo simples, não há o certo ou errado, pois tudo dependerá de um contexto e do universo complexo, sendo necessário visualizar o todo.

Do ponto de vista científico, a busca pelas interações em um sistema e entre os sistemas impede que o pesquisador conheça os elementos isolando-os entre si pelo procedimento analítico. O foco deve ser nas relações, isto é, nos processos interacionais, considerando-se a mutualidade entre os elementos de um sistema; o que constitui o conceito de circularidade, também característico das teorias sistêmicas. (NARDI, 2007, p. 92).

Porém, é importante ressaltar que esse pensamento não pretende substituir ou combater o pensamento até então existente, pelo contrário, pretende complementá-lo, ou seja, a proposta de um pensamento complexo na produção de conhecimento estaria mais preocupada em reformar o modelo científico atual, do que propriamente romper com esse modelo.

Ainda há que se considerar que a teoria moriniana defende uma maior atenção às múltiplas dimensões de um fenômeno, o que não acon-

tece no prisma das formas de produção de conhecimento atuais, “[...] ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza.” (MORIN, 2010, p. 177). De acordo com Nardi (2007), a complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível que caracteriza uma nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as mudanças e não nega a multiplicidade, nem a incerteza, mas relaciona-se com elas.

A COMPLEXIDADE SOB OS OLHOS DE EDGAR MORIN E SEUS PRINCÍPIOS

Para Morin, a complexidade tem a finalidade de construir um conhecimento multidimensional, que exclui a simplificação, a disjunção e a redução; e tem a convicção que no mundo de hoje não há mais espaço para a ideia de que o conhecimento é algo simples, imutável, estável e objetivo, tornando-se, assim, segmentado e determinado; o pensamento complexo é denso e integrado e tem base na ordem e nitidez no conhecimento, se aproximando da realidade (PIMENTA, 2013).

Ainda reforçando essa ideia, Mariotti (2007) descreve que a complexidade correspondente à variedade, ao entrelaçamento, à influência mútua e sucessiva da infinidade de sistemas e de fenômenos que compõem o mundo contemporâneo – a sociedade, o indivíduo humano e todos os outros seres – não sendo aceitável reduzir a complexidade a esclarecimentos simplistas, a normas rígidas, a fórmulas simplificadoras ou a projetos fechados. Ela só pode ser compreendida e trabalhada por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível: o pensamento sistêmico.

Os estudos sobre o conhecimento, nessa abordagem, devem prever um entrelaçamento de causas e interações, com ampla abrangência,

sabendo da instabilidade e intersubjetividade, já que o sujeito e objeto só existem pelas interações entre si. Além disso, existem características epistemológicas que separam as teorias tradicionais da teoria do pensamento complexo que são: o conceito de simplicidade dos fenômenos é trocado pela complexidade; a noção de estabilidade é rebatida pela instabilidade do universo e, por último; a crença de objetividade é afastada pela ideia de subjetividade para constituição da realidade (MINAYO, 2006).

Para compreendermos melhor o pensamento complexo, é importante conhecer os princípios apresentados por Morin (2006) que são sete: o sistêmico ou organizacional, o hologramático, o do circuito retroativo, o recursivo, o da auto-organização, o dialógico e da reintrodução.

O princípio sistêmico ou organizacional liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, considerando que não é possível conhecer as partes sem conhecer o todo e nem conhecer o todo sem conhecer as partes, ou seja, o todo é simultaneamente mais e menos do que a soma das partes.

Já o princípio hologramático considera não apenas a parte que está no todo, mas como o todo está inscrito na parte, colocando em evidência o aparente paradoxo das organizações complexas; enquanto o princípio do circuito retroativo possibilita o conhecimento dos processos auto reguladores e rompe com o princípio da causalidade linear, em que a causa age sobre o efeito, assim como o efeito retroage sobre a causa.

Em relação ao princípio recursivo, ele ultrapassa o conceito de auto regulação ao considerar que os produtos e os efeitos são os mesmos produtores e causadores daquilo que os produz, introduzindo as noções de autoprodução e auto-organização, então o princípio da auto-organização conjuga autonomia com dependência.

O princípio dialógico compreende uma dialógica ordem/desor-

dem/organização ao assumir a inseparabilidade e as tensões existentes entre as noções contraditórias, para conceber um mesmo fenômeno complexo, ou seja, une princípios e noções que deviam excluir-se, mas são indissociáveis em uma mesma realidade.

O princípio da reintrodução do sujeito cognoscente reconhece e reintroduz o ser humano enquanto autor de sua história, restaurando o sujeito do conhecimento ao fazer a reconstrução/tradução realizada por ele, em uma época e cultura determinada.

Entende-se que os princípios do pensamento complexo podem contribuir para consolidar uma educação multidimensional e transdisciplinar, que possa ser compreendida e colocada em prática, auxiliando os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a repensarem as suas práticas, considerando que necessitam de discussões profundas e abrangentes para que possam ser aprimoradas.

Além disso, essa abordagem poderá embasar diversas pesquisas na área da educação, principalmente aquelas que envolvem a formação de professores e a prática docente que pretende religar os saberes compartimentados, buscando uma nova teoria pedagógica. Segundo Santos (2008, p. 72)

[...] na prática do magistério, esse novo referencial representa mudança epistemológica e vem sugerindo reconceitualizações de categorias analíticas, de vez que, pelas orientações dicotômicas das dualidades, se valorizou somente uma das dimensões de tais dualidades [...].

O próprio desenvolvimento da ciência moderna, em que se destaca o avanço tecnológico, nos faz perceber que a visão descartiana de construção de saberes compartimentados acreditava que para entender um fenômeno complexo dever-se-ia dividi-lo, atomizá-lo para que fosse resolvido, não mais funciona, pois impede enxergar a riqueza das qualidades das partes ao olhar o todo, sendo necessário, portanto, ativar o

princípio hologramático, apontado por Morin (2006).

A TRANSDISCIPLINARIDADE E O PENSAMENTO SISTÊMICO

Morin (2021) relata um problema que surge desde os primeiros anos de ensino nas escolas, onde instruem os estudantes à separação dos conteúdos, à redução do complexo ao simples e eliminam tudo que possa gerar desordens ou contradições nas concepções, assim, as mentes jovens abafam suas competências naturais de contextualizar os saberes.

Essas medidas limitantes ao pensamento geram um grande prejuízo à educação, sendo necessárias, de forma iminente, mudanças profundas no contexto educacional para se conseguir atingir resultados diferentes dos obtidos e demonstrados em pesquisas e estudos realizados no cenário educacional atual. Seguir um padrão educacional em que já se comprovou uma ineficiência na formação de seres pensantes é persistir no erro; sendo necessárias transformações e inovações na educação no Brasil.

Percebe-se, assim, uma nova perspectiva, um novo caminho em busca do sucesso educacional: a transdisciplinaridade, tendo em vista que há a necessidade urgente da reconexão dos saberes compartimentados pela impossibilidade de compreender uma realidade e elaborar soluções coesas e abrangentes, adotando apenas uma visão unidimensional, particularizada e parcelada. A atitude transdisciplinar precisa de rigor, abertura e tolerância com apoio a uma interligação entre teoria e prática (SILVA; FONSECA, 2011).

Fazenda (2002) cita em seus estudos a valorização do conhecimento, apontando que deve haver uma abertura à ciência sem preconceito, considerando todo o conhecimento com igual importância. Relata

ainda que a necessidade de superar as barreiras entre as disciplinas gera grandes obstáculos psicossociológicos, culturais e materiais a tal atitude.

Acredita-se que esse pensamento realmente seja um caminho para o ensino-aprendizagem, considerando que a visão fragmentada de ensino já não consegue atrair nossos estudantes e que a formação docente deve se apoiar numa perspectiva transdisciplinar para que possa levar os alunos à tomada de “consciência humana”, de maneira que aprendam não tendo por base somente conhecimentos já estruturados e objetivos, mas envolvendo suas sensações, emoções e intuições.

Isso os permitirá enxergar o todo, de maneira ética e humanizada, sendo estimulados a construir teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, considerando o contexto não só local, mas “planetário”, alcançando o todo na diversidade, respeitando no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo, desenvolvendo a ética da solidariedade, da compreensão, da consciência e da cidadania.

Segundo Melo (2011), tem que se desenvolver nos seres humanos o sentido de pertencimento à comunidade com ampla consciência ética e política. Para tanto, é enorme o desafio imposto aos educadores, pois será preciso romper dogmas, paradigmas e conceitos enraizados no pensar e no atuar do ser diante do universo.

Para Suanno (2021), o processo formativo do indivíduo deve sofrer uma mutação e se tornar um meio de liberdade na comunidade, sendo que o docente deve assumir o compromisso do aprendizado através da inserção escolar de conteúdos dialogados que permitam a construção de um pensamento crítico, coletivo e amplo em torno da justiça social, para que então, talvez, a geração que está hoje na sala de aula possa ser a que realmente irá transformar a realidade da sociedade nos próximos anos.

Para um ensino baseado na educação complexa há necessidade

da transformação na prática pedagógica, sendo necessário investir na mudança da formação docente que priorize as propostas formativas da tríade conceitual “[...] complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação.” (ZWIEREWICZ *et al.*, 2021).

Assim, percebe-se um papel central do professor na atuação como promotor da transformação do ensino, colaborando no rompimento de barreiras como a falta de interesse e apoio governamental, a responsabilidade por mudanças, os julgamentos externos da sociedade, a resistência de níveis hierárquicos maiores, a escassez de recursos, entre outros.

É necessário, de acordo com Morin (2021), educar os professores de modo mais sistêmico, gerando intelectuais polivalentes e abertos para uma reflexão cultural ampla, já que a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa, isto é, ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como se tornar um cidadão.

Este é um ponto de discussão amplo, já que os educadores devem ter noção da complexidade, pois os professores são atores principais da educação e do conhecimento ao lado dos estudantes, porém são os docentes os responsáveis primários pela condução do conhecimento e formação dos cidadãos.

O FUTURO DA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO PENSAMENTO SISTÊMICO

Morin (2000) tem a convicção sobre a necessidade de reformar o pensamento para reformar a educação, e reformar a educação para reformar o pensamento. Então, no ano de 1999, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) solicitou a esse estudioso que realizasse um conjunto de reflexões para servir de ponto de partida para uma transformação profunda no rumo da educação para

o século XXI. Tratava-se de um projeto transdisciplinar denominado “Educar para um futuro viável”, que tinha como base a construção de um conhecimento transdisciplinar para a formação de gerações futuras, promovido por instituições educacionais dos países.

Mudanças no âmbito educacional são necessárias para a transformação social na humanidade, pois alterou-se o padrão mundial de exigências ao ser humano, já não basta mais o indivíduo ter uma formação fragmentada em disciplinas isoladas, moldando-se um bom especialista sem noção de um contexto e da globalidade universal. O desenvolvimento almejado para o futuro exige uma formação integral com conhecimentos múltiplos e que o indivíduo assuma sua identidade no planeta com uma visão solidária, responsável, sustentável e ética sobre o todo e ser capaz de consolidar sua parcela na mudança que todos anseiam. Diante disso e atendendo à solicitação da UNESCO, Morin (2000) apresenta os sete saberes necessários à educação do futuro.

Ele propõe uma reflexão acerca do reconhecimento dos erros, afirmando que é a partir desse reconhecimento que realmente se constrói o verdadeiro conhecimento e que nenhuma verdade na ciência é absoluta, pois “[...] não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão.” (MORIN, 2000, p. 19).

Nesse sentido, o autor apresenta alguns fatores que tornam o conhecimento algo questionável, como os erros mentais, os erros intelectuais e os erros da razão, alertando que a racionalidade protege contra o erro e a ilusão, mas ela “[...] deve permanecer aberta ao que se contesta para evitar que se feche em doutrina e se converta em racionalização.” (MORIN, 2000, p. 23).

A educação do futuro, portanto, deve levar à construção de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, capazes de auto-

criar-se, compreendendo que, “[...] na busca da verdade, as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras; as autocríticas, inseparáveis das críticas; os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação.” (MORIN, 2000, p. 31).

Morin também trata da necessidade de situar os conhecimentos ao contexto atual, afirmando que todos os acontecimentos acabam, de uma forma ou de outra, refletindo no mundo todo. Ele apresenta a ideia de que o contexto dá sentido ao conhecimento e tê-lo de forma isolada é insuficiente, ou seja, os fatos isolados são insuficientes para se entender o todo, portanto, “[...] a era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário.” (MORIN, 2000, p. 35).

Para que o conhecimento seja pertinente, o autor afirma que a educação deve tornar evidente: o contexto; o global, que se refere às relações entre o todo e as partes; o multidimensional, considerando-se o ser humano e a sociedade; e o complexo, que diz respeito à união entre a unidade e a multiplicidade. A problemática apresentada por Morin, no contexto educacional, é justamente a fragmentação, a divisão de saberes, a sua separação e compartimentação que não permite suprir necessidades ou resolver problemas que são cada vez mais multidimensionais, multidisciplinares, transversais e planetários. Para ele, a educação deve desenvolver a aptidão para organizar o conhecimento pertinente, para atingir a esse fim.

Outro saber apontado pelo autor é o de ensinar a condição humana, de maneira que o homem reconheça sua posição diante do mundo, que se assuma como ser autônomo, pois é responsável por ele mesmo, sendo democrático, responsável pela coletividade, pelo espaço em que vive, sendo empático e, reconhecendo que, apesar das barreiras geográficas e culturais, todos são iguais, biologicamente, na condição humana,

mas bem diferentes culturalmente. A ideia de unidade não deve, portanto, apagar a ideia de diversidade e vice-versa, pois todos somos seres humanos mas temos nossas diferenças, que devem ser vistas, reconhecidas e respeitadas.

Outro ensinamento importante, segundo Morin (2000), é o de reconhecer a identidade terrena, afirmando que é preciso compreender o todo, o complexo – material, afetivo, moral – reconhecendo a condição humana no mundo e a condição no mundo humano. Para isso ele solicita um olhar para a História do mundo e faz um retrospecto do surgimento dos primeiros humanos, do *homo sapiens*, da evolução, da diáspora, dos povos antigos e a observar as heranças da evolução humana, tanto as de morte, que são aquelas marcadas por doenças como a AIDS, armas nucleares, destruição ecológica, drogas; e as de nascimento, marcadas pelas correntes regeneradoras, as quais defendem a questão ecológica, que vão de encontro ao consumismo padronizado, à propagação e disseminação da violência. Segundo Morin,

Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comisseração recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá indicar a ética da compreensão planetária. (MORIN, 2000, p. 78).

Desenvolver a identidade terrena e a consciência terrena é, portanto, estar no planeta e saber viver, dividir, comunicar, respeitar, desenvolver uma consciência ecológica e ir passando isso de geração para geração.

Diante dos desafios e incertezas advindos da evolução humana, considerando seus progressos mas também sua destruição, é preciso ensinar a lidar com as incertezas e frustrações, mostrando que cada escolha é

uma aposta e que não se pode prever tudo, tendo em vista a complexidade que vivemos. Como o próprio conhecimento é algo incerto, pois o que se conhece hoje pode ser transformado ou reconstruído amanhã, contribuindo para o surgimento de novos saberes, surge então a necessidade de ensinar as pessoas a enfrentarem as incertezas, “[...] já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento.” (MORIN, 2000, p. 81).

Outro saber apontado por Edgar Morin é o de ensinar a compreensão humana, tendo em vista que é impossível compreender o mundo sem o homem compreender a si mesmo e sem que ele compreenda a importância desse mundo na sua compreensão. Ele fala sobre a não fragmentação do homem e que é preciso perceber o mundo como algo dinâmico, rompendo com as incertezas, superando as ilusões e construindo novas verdades.

Para Morin (2000, p. 93), é preciso “[...] ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade e moral da humanidade.” Nesse sentido, não basta aprender somente certos conteúdos, mas é necessário ouvir e se colocar no lugar do outro, ter empatia, simpatia e generosidade, entendendo que o que é bom para mim nem sempre é bom para o outro, sendo preciso, às vezes, abdicar da minha vontade para um bem maior.

Morin apresenta, por fim, a ética do gênero humano, a qual ele chama de antropo-ética, que “[...] deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano.” (MORIN, 2000, p. 106). Ele acredita que, por meio dessa antropo-ética, o homem será capaz de trabalhar para a humanização da humanidade, alcançará a unidade pla-

netária na diversidade, será capaz de respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo, desenvolvendo a ética da solidariedade, da compreensão, da consciência e da cidadania planetária.

A grande contribuição de Morin e do seu pensamento complexo para a educação está justamente “[...] na tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas.” (MORIN, 2000, p. 112-113). A construção de uma nova perspectiva, de um novo pensamento, é um desafio que se anuncia, buscando concepções inclusivas e transdisciplinares no ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados, percebe-se a essencialidade do conhecimento sobre o pensamento complexo pelos educadores que têm uma visão universal e que anseiam uma transformação profunda na educação.

As reflexões apresentadas acerca do pensamento complexo revelam que ele tem muito a contribuir tanto com as pesquisas que envolvem a educação quanto com os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que essa teoria tem sido apontada como a maneira mais adequada para lidar com as incertezas e com a realidade complexa que hoje nos é apresentada, através de uma postura de respeito pelas diferenças, de solidariedade e de integração do homem com a natureza.

Ao conhecer a origem do pensamento complexo que envolve várias áreas do conhecimento, considerando a heterogeneidade e a diversidade de pensamentos, de formas, de cultura, em que o mundo deve ser olhado pelo todo e não de maneira fragmentada, nota-se que ele leva a uma perspectiva transdisciplinar do conhecimento, associando-se as múl-

tiplas dimensões da realidade, as incertezas e a autocrítica aos conhecimentos disciplinares.

Percebendo os princípios desse pensamento, verifica-se que a complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, abrangente e flexível, que caracteriza uma nova visão de mundo, que aceita e procura compreender as mudanças e não nega a multiplicidade, nem a incerteza, mas relaciona-se com elas.

Esses princípios acabam embasando alguns saberes necessários à educação do futuro, elaborados por Morin, que sugerem uma mudança conceitual e princípios mais adequados ao estágio atual de desenvolvimento da ciência e dos profissionais da área educacional, resgatando o sentido do conhecimento, muitas vezes perdido em razão de sua fragmentação e descontextualização.

Morin apresenta esses desafios a serem enfrentados no séc. XXI e caberá a pesquisadores e educadores muito estudo, leituras, pesquisas e reflexões para tornar esse pensamento complexo algo aplicável no cotidiano para uma mudança profunda nos rumos da educação para o futuro, transformando o conhecimento e contribuindo para o desenvolvimento da humanidade na sua multidimensionalidade.

Não existe uma verdade absoluta e o mundo evolui e se transforma e a ciência é a chave para um futuro transformador. Percebe-se que os erros são um dos caminhos para o acerto, já que a maioria das descobertas são realizadas nesse processo de tentativa e mudança.

O conhecimento é um mar inesgotável e infinito, onde quem se arrisca deve mergulhar sem medo, porém sabendo dos desafios impostos pela sociedade, considerando que as possibilidades são infinitas dentro desse mar com descobertas e contribuições para um futuro diferente, com a finalidade de tornar o mundo um lugar melhor.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Â. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, n. 22, p. 313-325, ago. 2007.
- AMADOR, M. B. M. O pensamento de Edgar Morin e a Geografia da Complexidade. **Revista Científica ANAP Brasil**, v. 2, n. 2, p. 60-76, jul. 2009.
- BRITO, A. P. G.; DE OLIVEIRA, G. S.; DA SILVA, B. A. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2353>. Acesso em: 05 maio 2022.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?**. São Paulo: Loyola, 2002.
- GRECO, J.; SOSA, E. **Compêndio de Epistemologia**. São Paulo: Loyola, 2008.
- MARIOTTI, H. Complexidade e pensamento complexo: breve introdução e desafios actuais. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, v. 23, n. 6, p. 727-31, nov. 2007.
- MELO, K. A. Pensamento complexo: uma nova e desafiadora forma de pensar a educação a partir das ideias de Edgar Morin. . IV EDIPE - **Encontro estadual de didática e práticas de ensino**, v. 4, 2011. Disponível em: <http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedi-pe/pdfs/didatica/co/132-271-1-SM.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.

- MINAYO, M. C. de S. de. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2006.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2006.
- MORIN, E. **Ciência com consciência.** 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: pensar a reforma e reformar o pensamento.** 26. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
- MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas et al. Pesquisa Quantitativa e/ou Qualitativa: distanciamentos, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 414 - 430, jan. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/41193>. Acesso em: 15 maio 2022.
- NARDI, R. G. **Ressignificando a educação especial a partir da complexidade e do pensamento eco-sistêmico.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9994>. Acesso em: 05 maio 2022.
- PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e saber.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- PIMENTA, A. C. Resenha: introdução ao pensamento complexo de Edgar Morin. **Revista Científica da FHO**, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: https://www.fho.edu.br/revistacientifica/_documentos/art.4-001-

2013.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

RIBEIRO, F. N. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação. **Rev. Pró-Discente**, v. 17, n. 2, jul/dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/5804>. Acesso em: 05 maio 2022.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37. jan./abr. 2008.

SILVA, E. C. R.; FONSECA, A. B. Hortas em escolas urbanas, Complexidade e transdisciplinaridade: Contribuições para a Educação Ambiental e para a Educação em Saúde. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 11, n. 3, p. 35-54, set-dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4207>. Acesso em: 05 maio 2022.

SUANNO, J. H. Educação como prática social com justiça social: um olhar criativo, complexo e transdisciplinar. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 86–99, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/67392>. Acesso em: 15 maio. 2022.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 2º ed. São Paulo: Campinas, Papirus. 2002.

ZWIEREWICZ, M.; DE OLIVEIRA, B. A.; DE MOURA, K. T. A emergência de um pensar complexo em tempos para uma educação complexa. **Devir Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 9–30, 2021. Disponível em: <http://devireducao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/514>. Acesso em: 15 maio 2022

TEORIAS DO CONHECIMENTO E SUAS DIFERENTES FORMAS DE ENCONTRÁ-LAS¹

Nilza Maria de Oliveira²

<https://orcid.org/0000-0002-0140-1530>

Universidade de Uberaba, Brasil.

nilzamarina@iftm.edu.br

Bolsista da CAPES/PROSUP/BOLSA

Michelle Mattar Pereira de Oliveira Tavares³

<https://orcid.org/0000-0002-8824-7002>.

Universidade de Uberaba, Brasil.

michellemattarp@gmail.com

Bolsista da CAPES/PROSUP/BOLSA

INTRODUÇÃO

As pesquisas científicas educacionais de maneira geral buscam compreender e dialogar com autores em suas diversas escolas filosóficas sobre a problemática “teoria do conhecimento”. Para esse capítulo serão apresentadas considerações referentes a teoria do conhecimento com

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.97-116

² Aluna bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2022-2026). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

³ Aluna bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2021-2025). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

o objetivo de utilizá-las para solucionar problemas tradicionais em uma pesquisa científica na área educacional.

Sabe-se que as questões que norteiam as pesquisas científicas na área da educação visam buscar solucionar problemas tradicionais da teoria do conhecimento. O autor Grecco e Sosa (2012, p. 16) destaca a pesquisa sobre as diversas dimensões da normatividade epistêmica por meio de fios norteadores que podem tratar a questão do conhecimento. Esses fios se apresentam como perguntas importantes para a construção do conhecimento: “O que é conhecimento?” e “O que podemos conhecer?”. A partir daí surge outra questão: “Como conhecemos o que conhecemos?”. A conjunção “como” nessa oração remete à temática em que se questiona de que modo o pesquisador utiliza sua bagagem teórica para constituir, organizar, expressar e compartilhar seus conhecimentos com a sociedade.

Para essa pesquisa destaca-se como objeto de estudo os profissionais da educação que buscam pelo desenvolvimento profissional docente e a repercussão no meio científico, acadêmico e social. Dentre as preocupações emergidas, o problema que buscamos solucionar é o de compreender a formação profissional docente em seus diferentes contextos.

O aporte teórico metodológico se constitui nas teorias e autores como: Dalbosco com *A Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica* (2014); Domingues com *Epistemologia das ciências humanas* (2004); Minayo com *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (2014); Gamboa em *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias* (2012); Bogdan *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (1994); Santos *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (2000); Grecco e Sosa *Compêndio de epistemologia* (2012); Triviños com *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação* (1987) e

Tardif *Saberes docentes e formação profissional* (2014).

As teorias do conhecimento podem ser discutidas em diversas concepções a saber: positivismo, hermenêutica, fenomenologia, materialismo dialético e pensamento sistêmico. Para esse capítulo selecionamos duas concepções para compreender a construção do conhecimento: a hermenêutica e o positivismo. A ideia foi de contrapor as duas concepções que não se dialogam para avistar como o conhecimento pode ser compreendido baseado nessas duas perspectivas.

O capítulo foi dividido em quatro sessões. Na primeira apresentaremos como a experiência formativa interfere no desafio do conhecimento. Na segunda sessão mostraremos o objeto do conhecimento na corrente hermenêutica e positivista. Na terceira colocaremos como as pesquisas na área da educação podem dialogar com a construção do pensamento científico. E na quarta e última sessão, apresentaremos um diálogo entre a formação profissional docente e como as correntes epistemológicas (hermenêutica e positivista) interferem nessa.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E OS DESAFIOS DO CONHECIMENTO

No meio acadêmico o conhecimento é construído levando-se em consideração a experiência de quem pesquisa (seu aporte teórico, forma de apresentar e divulgar a informação) e o público alvo a ser apresentado essa pesquisa. Já no meio escolar o conhecimento também é construído através de leituras e pesquisas, além dessas, a experiência de vida que o aluno e professor trazem consigo fazem com que o conhecimento seja construído de forma coerente com sua realidade.

No que se refere ao desafio do conhecimento e as relações sujeito e objeto do conhecimento, Dalbosco (2014, p. 1030), ao conceituar a “[...]”

pesquisa educacional em seu sentido abrangente.”, sugere que a experiência formativa ocorra em um determinado contexto social e natural entre dois ou mais seres e acrescenta que a experiência humana se apresenta como essencial quando se trata de educação, independente da perspectiva teórico metodológica se tornar palavra chave no processo de construção do conhecimento.

Assim, a interpretação e a composição dos sentidos e dos relatos de experiência na prática educacional tornam-se objeto de investigação com objetivo de expandir o conceito de experiência, o qual se apresenta como importante no campo educacional.

Os conhecimentos empíricos captados do mundo subjetivo vêm “[...] provocando o enfraquecimento das próprias pretensões de validade do conhecimento educacional.” (DALBOSCO, 2014, p. 1030). Isso porque o empirismo em uma pesquisa nem sempre é considerado no meio acadêmico, depende da área e formação e de quem o acessa. Já na escola, no caso brasileiro, o conhecimento empírico vem perdendo cada vez mais adeptos, visto que os últimos governantes eleitos em 2018, no caso da presidência, não se preocupam com o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Nesse contexto, no que se refere à educação, as pesquisas em sentido amplo têm como foco central investigar a experiência formativa não só dos docentes, mas também dos discentes. A seleção da epistemologia pode acarretar resultados de consensos ou contradições. Por isso, para que o cientista possa apresentar uma pesquisa coerente é preciso que o mesmo, através de sua experiência, selecione uma matriz teórica coerente com seu objeto de pesquisa.

Para esse capítulo, como já relatado na introdução, optamos por caracterizar e compreender o objeto do conhecimento levando em consi-

deração a hermenêutica e o positivismo.

OBJETO DO CONHECIMENTO NA HERMENÊUTICA E NO POSITIVISMO

Consideramos que para se conhecer algo é preciso que tenhamos opiniões a respeito, além de entendermos que o conhecimento é uma construção pautada não só na reflexão de algo, mas também no aprofundamento de ideias a respeito de um determinado objeto de pesquisa.

Nesse sentido, comungamos com Grecco e Sosa (2012) onde os mesmos enfatizam que, conhecer algo nos coloca em uma posição acima de quem apresenta somente opiniões ou palpites ao refletir sobre as especificidades das experiências como suporte a uma crença.

Essa reflexão historicista e pragmática interpreta a verdade como acordo convencional, e a racionalidade como capacidade prática e auto-corretiva concebidas pela epistemologia como uma teoria sobre si mesma, a qual é denominada por hermenêutica, pois conduz a interpretação a uma reflexão sobre a natureza e os limites do conhecimento humano.

A partir desse ponto, apresentaremos sucintamente a compreensão sobre epistemologias e pesquisa científica em educação com algumas concepções. Tem-se o objetivo de discutir as principais questões do campo científico e como essas questões aparecem e se relacionam entre si.

A princípio, para se compreender a construção do conhecimento levando-se em consideração a racionalidade, destacamos que:

Ser racional envolve o uso da razão ao que se faz, ao que se pretende ou ao que se prefere (racionalidade prática), em relação ao que se aceita e como se raciocina (racionalidade teórica). [...] a racionalidade consiste inteiramente em raciocinar bem sobre os meios para atingir os fins. (GRECCO e SOSA, 2012. p. 38-39).

Para se raciocinar sobre algo deve-se levar em consideração não só a razão, mas também os processos empíricos. E é por meio da hermenêutica que podemos considerar que a pesquisa na área da educação pode acontecer e ter resultados concretos e realistas para serem colocados em prática.

Essa será a primeira concepção teórica do conhecimento que apresentaremos, a hermenêutica. Ela amplia a noção de experiência humana como temática principal das pesquisas educacionais, relacionadas ao conhecimento constituído empiricamente, como “[...] pontuado [...]” por Dalbosco (2014, p. 1033) e com uma fragilidade teórica da pesquisa no campo da pedagogia. De acordo com esse entendimento, o ponto principal está em promover a pesquisa educacional relacionada ao conhecimento empírico e, como resultado, esquecer questões epistemológicas, metodológicas, éticas e políticas distanciando-se de suas próprias intenções.

Nessa perspectiva, a capacidade de ouvir e observar o outro e ao mesmo tempo transformar a observação em escuta e ouvir em saber, torna-se impreterivelmente parte importante na formação do sujeito pesquisador e o torna capaz de observar criticamente os conceitos sobre a experiência humana. A hermenêutica consiste na explicação e interpretação de um pensamento literal ou de investigação do sentido das expressões usadas mediante análise linguística, contribuindo consideravelmente para a junção entre a teoria e a prática em um processo crítico e transformador.

Já Domingues (2004, p. 348), aponta que a hermenêutica opera como uma linguagem que pode restituir os sentidos do processo em análise. Vejamos:

Dizíamos que o elemento sobre o qual opera a hermenêutica é a linguagem. Desta ela toma como unidade elementar de sentido a proposição ou, melhor, a frase, mas pode muito bem operar com unidades maiores ou menores do que estas, como a palavra e o

discurso inteiro. A sua tarefa é articular ou restituir o sentido. Ainda que muitas vezes o sentido tenha sido confundido com a verdade e a tarefa da hermenêutica tenha sido identificada com a instalação da verdade [...].

Em Gamboa (1998, p. 123), a hermenêutica é considerada a ciência que se preocupa com a “[...] compreensão dos fenômenos em suas manifestações através de uma estrutura cognitiva.” Os fenômenos considerados como objetos da pesquisa são as palavras, gestos, ações, símbolos, sinais, textos, artefatos, obras e discursos. A hermenêutica é apreendida como investigação das hipóteses, da interpretação e da compreensão. A compreensão do sentido orienta-se em harmonia presumível entre o sujeito agente e aquele que busca compreender.

A teoria da epistemologia, nessa perspectiva, enfatiza a busca da compreensão simbólica de uma realidade a ser penetrada mais que uma simples expressão verbal do sujeito. Ela se apresenta como sendo o centro das investigações científicas. Nesse sentido, a hermenêutica visa transmitir a mensagem para entender a orientação e a modificação da ação (MINAYO, 2014).

Já no que se refere às ideias básicas da concepção positivista, Triviños (1987) destaca que:

[...] não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser observados. Para que determinados estudos sejam considerados ciência eles devem recair sobre fatos que conhecemos, que se realizem e sejam passíveis de observação. (TRIVIÑOS, 1987, p. 36).

Esse autor defende o conhecimento científico como única forma de conhecimento reconhecido. A partir dos saberes científicos pode-se explicar os acontecimentos dentro das relações sociais e da ética com fatos suscetíveis de comprovação. Nesse sentido, tal concepção considera que o conhecimento somente pode ser construído por meio científico não

levando em consideração crenças e conhecimentos empíricos e, então, todo conhecimento necessário à humanidade seria alcançado.

Entretanto, Minayo (2014) aponta que o próprio positivismo de August Comte busca “[...] trabalhar a qualidade do social, buscando substantivá-lo em variáveis, [...] focalizando os produtos da interação social como elementos funcionais da realidade e tratando-os como entidades passíveis de estudo.” (MINAYO, 2014, p. 11). Mas, diferentemente da concepção positivista, a experiência humana compreendida por Dalbosco (2014) enfatiza que o homem constrói seus direcionamentos dados aos atendimentos das suas necessidades imediatas e consumindo a maior parte de seu tempo. Veja no trecho a seguir:

O contexto pedagógico de sala de aula pode ser tomado como exemplo típico do procedimento habitualizado inerente à experiência ordinária. Mostra-se, nesse caso, por meio da postura do professor que habitualiza (rotiniza) obstinadamente sua própria prática pedagógica. Ao agir desse modo, credita enorme peso a sua experiência prática, adotando-a como referência inquestionável para transmitir o conhecimento que domina e para enfrentar os conflitos que emergem da relação mantida com seus alunos. (DALBOSCO, 2014, p. 1039).

Ao apoiar-se em sua prática pedagógica, o professor revela uma aliança não coerente entre o aspecto habitual da experiência ordinária (compreendida como o ato do fazer humano) e a prática pedagógica no dia a dia em sala de aula. Trata-se aqui de um saber apreendido de ações práticas e não constituídas em ambientes acadêmicos.

Portanto, a construção do conhecimento através da hermenêutica leva em consideração a lógica cognitiva e, na concepção positivista, leva-se em consideração os fatos históricos. Em sala de aula é possível que o professor aplique as duas concepções, desde que saiba qual objetivo deve ser alcançado ao aplicá-las.

PESQUISA EDUCACIONAL E DESAFIO DO CONHECIMENTO

No contexto da pesquisa educacional o desafio do conhecimento e as relações sujeito e objeto se constituem por meio da interpretação e a compreensão dos elementos inerentes às necessidades de comunicação entre os seres humanos. Para que essa comunicação aconteça se faz necessário o conhecimento da realidade do outro.

Para Kosik (1976):

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito consciente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade. (KOSIK, 1976, p. 9-10).

Nas relações sujeito e objeto, no pensamento dialético de Kosik (1976), o indivíduo busca compreender o fato em si e, assim, o fato em si não se revela imediatamente ao homem. Então, cabe ao pensamento dialético não só a representação e o conceito do fato, mas a distinção das qualidades da práxis humana. É uma abordagem que corrobora para o entendimento de que a teoria seja constantemente desafiada pela prática e que nesse processo se estabeleça uma interpretação bem próxima da realidade.

Nesse caso, pensando em um diálogo próximo das correntes hermenêutica com a dialética de acordo com Minayo (2014), podemos compreender que o processo social e o objeto do conhecimento são frutos de múltiplas determinações com significados específicos. A representação de uma realidade vista pelo âmbito social é parte de um contexto ético-polí-

tico que existe ao mesmo tempo que as tensões sociais.

Para Dewey (1979), todos os movimentos sociais envolvem conflitos que se refletem em controvérsias intelectuais. Veja o trecho a seguir:

Não seria natural que o interesse social da importância da educação não se fizesse também arena de lutas, tanto na prática quanto na teoria. No que concerne à teoria, entretanto, pelo menos à teoria que é a tarefa da filosofia de educação formular, os conflitos práticos e as controvérsias que eles sustentam apenas levantam um problema. O problema é o de investigar e descobrir as causas dos conflitos existentes e, à luz dessas causas, elaborar-se teoria inteligente de educação pela qual, sem tomar partido por um ou outro lado, se indique plano de operações que, partindo de nível mais profundo e mais compreensivo que das práticas e ideias dos grupos de luta, resolva a controvérsia e concilie os oponentes. (DEWEY, 1979, p. 15).

A direção das experiências futuras é determinada ao compreender que a educação se dá em um processo social de reconstrução e de reorganização das experiências adquiridas durante os processos de conciliação entre oponentes. A escola, nesse cenário, é a instituição que transmite as experiências refletidas, reorganizadas e reconstruídas pelos alunos em si. Esses alunos participam, nas dependências da escola, do processo de reconstrução e reorganização das experiências dos professores e nesse processo contínuo de inter-relação é que se desenvolve o aprendizado.

Em relação às controvérsias entre a teoria e a prática, Santos (2000) concorda que existe a realidade, qualquer que seja o modo, e a teoria crítica a considera como possibilidade. A tarefa que se tem consiste em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. Sobre conhecimento teórico, em Santos (2000) concordamos que:

[...] com o passar do tempo a ciência acabou por se tornar uma forma de conhecimento superior, isolada e intocável. Como qualquer conhecimento especializado e institucionalizado, a ciência tem o poder de definir situações que ultrapassam o conhecimento que delas

detém. (SANTOS. 2000, p. 107).

Consideramos que a visão de mundo, ou cosmovisão de acordo com Goldman (1980 *apud* MINAYO, 2014), não é um todo empírico imediato, mas ao oposto. Essa visão é um instrumento conceitual de trabalho do pesquisador imprescindível para compreender as expressões adjacentes do pensamento dos seres humanos.

Pensando a educação como área de pesquisa, ressaltamos que essa investigação pode se mostrar com uma dialética considerável já que sabemos que a escola é controlada pelos interesses das classes dominantes. Gamboa (1998) afirma nossa ideia com precisão. Veja:

No caso específico da investigação dialética, esta surge questionando os métodos tradicionais de investigação e os “reducionismos” das abordagens anteriores e propondo uma nova concepção de investigação a partir do materialismo histórico. Esta nova proposta justifica-se na necessidade de estudar a educação escolar, explicando as relações entre educação e sociedade, entre teoria e prática no exercício profissional dos educadores, e, revelando a problemática da ideologia, do poder e de uma escola controlada pelos interesses das classes dominantes. (GAMBOA, 1998, p. 97).

Minayo (2014) percebe também que as correntes de pensamento têm sua história diretamente ligada à cosmovisão e estão relacionadas com a realidade social determinante para o que ela tenta divulgar enquanto produto das necessidades historicamente constituídas. Mas é preciso deixar em evidência que a compreensão, seja ela feita em qualquer linha de pensamento, não se mostra como completa sobre a realidade e que os erros podem surgir em qualquer linha de pensamento selecionada.

Mas compreender significa também sempre estar exposto a erros e a antecipações de juízos. A compreensão só alcança sua verdadeira possibilidade quando as opiniões prévias com as quais se inicia uma relação não são arbitrárias. Existe realmente uma polaridade entre familiaridade e estranheza e nela se baseia a tarefa da hermenêutica, buscando esclarecer as condições sob as quais surge a fala. (MINAYO, 2014, p. 337).

Nesse sentido, através de Minayo (2014), Dewey (1979), Gamboa (1998), Santos (2000) e Kosik (1976), é possível compreender que o meio social interfere quase que completamente na produção não só de uma pesquisa, mas também no desenvolvimento da relação aluno-professor no meio escolar, pois a realidade desses podem interferir na compreensão efetiva dos fatos apresentados.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL DOCENTE

Compreender a formação docente através do desafio do conhecimento não é uma tarefa fácil. Para isso iniciaremos pela construção do saber. A construção do saber deve se basear no ofício do professor. Para que isso seja feito é preciso questionar quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente na escola, levando em consideração seus diversos espaços a fim de realizar concretamente as suas tarefas.

A conceituação de Tardif (2014) merece destaque, pois nos orienta a entender que o saber docente não deve ser visto de forma fragmentada, mas de uma perspectiva ampla, de forma “holística” com a união de vários saberes. O autor cita saberes experienciais, curriculares, disciplinares, saberes adquiridos durante toda formação profissional e ainda os saberes culturais. Ao situar o professor holisticamente, Tardif diz que:

Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. [...] o ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. As relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes

fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2014, p. 16).

A aquisição desses saberes ocorrem em instituições de formação através de contato com professores mais experientes e/ou em processo de formação continuada. Eles se constituem também durante o convívio pessoal com as percepções de uma prática baseada em ações e reflexões e, ao mesmo tempo, de reflexões e ações, tanto no ambiente profissional quanto pessoal, mediante a valorização das experiências.

Muitas vezes nos permitimos experimentar ações, práticas e sugestões teóricas apropriadas durante os cursos de formação como estudantes. Já enquanto professores, precisamos aplicar essa experiência com a intenção de reproduzir as práticas aprendidas nos cursos.

Com isso, a constituição dos saberes docentes está relacionada à transformação identitária ao longo da vida, ao convívio diário com alunos e a comunidade escolar que se estabelece em um processo contínuo e ininterrupto em constante transformação o que acarreta os saberes com seus pares uma situação de ação-reflexão e reflexão-ação.

Ser professor para Shon (1992) é não se contentar com “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação é singular e exige reflexão sobre a ação-prática autônoma. Uma atitude prática reflexiva na ação se instala em uma reflexão sobre essa. Nesse contexto, os professores reflexivos podem desempenhar seu papel com maior autonomia ao fazerem-se perguntas, ao tentarem compreender seus fracassos, ao projetarem o seu futuro e ao serem mais flexíveis. Enfim, ao buscarem o como e o porquê das coisas, através de um processo crítico e assim fazê-lo, contribuindo para a formação crítica e reflexiva dos seus alunos (SHON, 1992).

Dessa maneira, o autor concorda que a temática formação de

professores vai além do deslocamento conceitual para desenvolvimento profissional, pois tal trabalhador é envolvido socialmente como agente transformador e multiplicador de conceitos morais, críticos e reflexivos.

E, em relação à formação docente, baseamos na definição de Garcia (2009, p. 10) quando ele destaca que,

[...] entende o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola, por meio de múltiplas experiências tanto no contexto formal ou informal.

Assim, o desenvolvimento profissional é

[...] como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências. (GARCIA, 2009, p. 10).

Entendemos então que a formação de professores deve ser ao longo de sua atuação profissional, integrando processos de mudanças, de inovação, de desenvolvimento organizacional e curricular da escola, da articulação entre formação acadêmica, disciplinar, metodológica e a pedagógica dos professores, num processo em que se une teoria e prática. O compromisso e a responsabilidade com a autoformação também é um elemento importante no processo de desenvolvimento profissional e devem estar relacionados aos ideais formadores, que além de formar (os alunos), também os orienta para atuar no contexto em que vivem.

A formação profissional docente está inserida em uma realidade de diversos impasses, entre eles: a realidade de vivência do professor e aluno, os investimentos na educação, o interesse do governo em aprimorar o desenvolvimento docente e até mesmo a forma administrativa da escola.

Para Veiga e Viana (2021, p. 20), “[...] a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político pedagógico”.

Não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade.”. Para essas autoras a nomenclatura do documento precisa ser entendida, onde “projeto” significa união de ações consistentes e possíveis de execução em um período pré-estabelecido, “político” sugere ações formadoras de cidadãos atuantes em coletividade socialmente e, “pedagógico” por ser um documento que norteia as atividades educativas necessárias ao processo de aprendizagem. Dessa forma, se apresenta também como um documento que deve ser organizado coletivamente e vivenciado no cotidiano escolar.

O projeto político pedagógico não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA e VIANA, 2021, p. 13).

Em relação ao desenvolvimento profissional docente, o professor precisa receber acolhimento institucional para fazer com que ele analise e discuta a prática educativa com seus colegas. Por isso se faz necessário que o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola seja coerente com a realidade vivida por ela.

A construção desse Projeto Político Pedagógico deve direcionar o professor, alunos e direção. Para isso, se espera que seja baseado na análise da prática educativa e nos problemas concretos de sala de aula e na escola, pois não é raro vermos professores que ainda estão sem preparação pedagógica.

Sendo assim, pensar na constituição dos saberes dos professores e na formação docente é essencial para que possamos entender que se trata de um processo contínuo, colaborativo e socialmente constituído e influenciado pelo contexto social ao qual o profissional está imerso e, ao mesmo tempo, regido pelos interesses, ideais, compromissos e res-

ponsabilidades individuais do professor enquanto agente e formador, ao interagir no grupo social, familiar e profissional onde influencia e é influenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com esse capítulo abordar de maneira sucinta a organização dos conceitos de epistemologia ou teoria do conhecimento através de duas frentes (hermenêutica e positivista) utilizando certa dialética que pode ser encontrada em uma pesquisa científica na área de educação.

Foi observado que os desafios das pesquisas nas áreas das ciências humanas, no que tange a experiência profissional docente, atendem com uma vasta gama de teorias e concepções epistemológicas que orientam as análises de dados coletados no campo das experiências e práticas dos profissionais docentes. Tais dados são analisados e compreendidos sob as perspectivas teórico-epistemológicas selecionadas de acordo com o objetivo que o pesquisador pretende alcançar.

Muitas vezes as pesquisas educacionais científico-acadêmicas estão focadas em constatações ou descobertas importantes para melhorar a prática docente em diferentes níveis de ensino, mas essas contribuições muitas vezes ficam somente na academia e, ao invés de contribuírem para melhorar, inovar ou incrementar a prática profissional docente, recheiam pesquisas científicas nas teses e dissertações, artigos e capítulos de livros e não chegam em sua concretude ao ambiente escolar.

Concordamos que as pesquisas em educação poderiam ser bem avaliadas na medida em que os resultados se tornassem mais acessíveis aos professores das escolas e na compreensão dos fatos sociais no contexto aos quais estão inseridos. É necessário que essas pesquisas expliquem as relações sociais, contradições e anseios da prática profissional, pois os

docentes necessitam de formação continuada para desenvolver-se profissionalmente. Os meios de se utilizar as informações, desenvolver as razões e a percepção de mundo, estão totalmente relacionados às experiências do dia a dia em sala de aula.

Nessa vivência cotidiana em sala de aula o professor percebe que as propostas de ações sobre formação docente (na prática) muitas vezes não correspondem às necessidades imediatas de enfrentamento dos conflitos vivenciados no contexto de atuação. As práticas pedagógicas devem estar amparadas em atitudes refletidas, pois só assim é possível compreender a importância da busca do desenvolvimento profissional. Nesse procedimento há um deslocamento consciente do processo de formação para desenvolvimento profissional docente.

Concluimos assim, que a experiência diária, focada na reflexão da ação a partir do conhecimento produzido cientificamente, pode nos apresentar uma constante relação dialógica entre academia e ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

DALBOSCO, C. A. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1028-1051, out./dez. 2014.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Trad. G. Rangel; A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DOMINGUES, I. **Epistemologia das ciências humanas**. São Paulo: Loyola, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora,

1994.336p.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**. n. 8, jan./abr, p. 136-145, 2009.

GRECCO, J.; SOSA, E. (Org.) **Compêndio de epistemologia**. Trad. Alessandra Siedschlag; Rogério Bettoni. São Paulo: Loyola, 2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MINAYO, M. C. de S. de. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

SANTOS, B. S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v.1. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Instrução por pares (Peer Instruction): uma técnica de ensino-aprendizagem no âmbito da metodologia participativa, colaborativa e problematizadora. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNAN-

DES, Rosana César de Arruda (Org). **Por uma Didática da Educação Superior**. Campinas, SP: Autores Associados. 2021. 381p.

EPISTEMOLOGIA E HERMENÊUTICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO¹

Fabia Faria da Silva²

<https://orcid.org/0000-0002-8391-2376>

Universidade de Uberaba, Brasil.

fabiaufu@gmail.com

Bolsista da CAPES/PROSUP/TAXA

Jonalvo Absair Lopes³

<https://orcid.org/0000-0002-3339-1779>

Universidade de Uberaba, Brasil.

jonalvolopes@gmail.com

Escola Nacional da Defensoria Pública da União – ENA-DPU

INTRODUÇÃO

Epistemologia é a teoria do conhecimento. Não se pretende, neste capítulo, fazer uma discussão ampliada sobre epistemologia, mas sim apresentar algumas teorias que são importantes para o entendimento do tema a partir de filósofos que produziram algumas delas desde a antigui-

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.117-140

²Aluna bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2022-2026). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

³Aluno do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2022-2025), com apoio financeiro Escola Nacional da Defensoria Pública da União – ENADPU.

dade à contemporaneidade.

O conhecimento de epistemologia é essencial para o professor pesquisador, uma vez que ele necessita construir conceitos sobre o que é conhecimento e como se conhece, para assim, delinear e conduzir seu processo investigativo, garantindo uma boa qualidade na pesquisa científica “Na formação o professor pesquisador precisa enfrentar o desafio da formação epistemológica e refletir sobre os olhares epistemológicos para compreender a realidade” (CAVALCANTI, 2014, p. 983)

Logo, apresentamos inicialmente alguns pensadores da epistemologia e a importância dela na formação do professor pesquisador. Este é essencial para o desenvolvimento da ciência como um todo, visto que é através dele que são geradas novas ideias e conhecimentos. É importante discutir sobre o uso da hermenêutica como instrumento da pesquisa científica, possibilitando assim uma maior abrangência na análise dos fenômenos estudados.

A construção deste trabalho partiu da investigação teórico crítica de artigos e livros estudados ao longo da disciplina de Doutorado “Epistemologia e Pesquisa em Educação” e tem como objetivo promover uma reflexão de graduandos e pós-graduandos sobre a importância da formação epistemológica do pesquisador em ciências humanas e apresentar a hermenêutica como instrumento da pesquisa científica.

O PROFESSOR PESQUISADOR EM CIÊNCIAS HUMANAS E A EPISTEMOLOGIA

O estudo da epistemologia deveria preceder, a qualquer estudo, na formação de professores pesquisadores da educação, uma vez que compreender o que é conhecimento e como conhecemos um objeto é um princípio básico de qualquer processo investigativo. Esse estudo permite

aos professores refletirem sobre o próprio processo de construção do conhecimento, possibilitando-lhes uma maior consciência dos debates atuais acerca desse tema. A epistemologia constitui-se, portanto, num campo importante para a reflexão acerca da pesquisa em educação, especialmente no que se refere à problematização do objeto de estudo dessa área.

Optamos inicialmente por fazermos uma rápida apresentação das principais ideias filosóficas do conhecimento para facilitar a compreensão de como se deu esse processo ao longo do tempo. A preocupação com o como se conhece e o que é verdade existe desde a antiguidade. Desde essa época, os filósofos estudavam e levantavam teorias sobre a questão do conhecimento “[...] por meio de uma relação direta ou indireta do sujeito consciente com uma porção da realidade com o qual o conhecedor está relacionado.” (ZAGZEBSKI, 2008, p. 153).

No universo de produções científicas sobre o conhecimento existem consensos e dissensos dos filósofos sobre possibilidades, origem, essência e tipos de conhecimento. Como já dissemos, para conhecer é necessário existir uma relação entre sujeito e objeto. O sujeito é o que conhece e o objeto é o que é conhecido. Defendemos que conhecer é quando estabelecemos uma verdade. Sobre o critério de verdade, Hessen (2003) diz que ela é transcendental quando existe uma concordância entre o conteúdo do pensamento com o objeto de estudo e imanente quando não existe a relação do conteúdo do pensamento com algo e sim no interior do próprio pensamento.

Estas questões sobre o que é conhecimento e o que é verdade são muito discutidas pelos filósofos. Para os contemporâneos não existe uma verdade única, universal, existem várias verdades. Consideramos esse pensamento contemporâneo quase um ceticismo porque, a partir do momento que começamos a aceitar tudo como verdade, podemos perder

referenciais importantes e a pesquisa científica perder sua autoridade.

Isso fica evidente quando fazemos um percurso histórico filosófico da antiguidade à contemporaneidade. Para isso tomamos como base o livro *Textos Básicos de Filosofia dos pré-socráticos a Wittgenstein*, de Danilo Marcondes (2007) e algumas traduções das obras de Kant, Platão e Aristóteles.

Na antiguidade, os pré-socráticos foram os primeiros pensadores que se preocuparam em desenvolver formas para compreender e explicar a realidade, estudando as causas dos fenômenos da natureza, rompendo com o misticismo da época (MARCONDES, 2007). Segundo Platão, discípulo de Sócrates, o conhecimento era adquirido por “[...] um processo de discussão real por meio de pergunta e resposta entre duas pessoas ou da própria pessoa com sua alma para chegar ao saber filosófico.” (PLATÃO, 1949, p. XXXIII). Já Aristóteles, outro filósofo medieval discípulo de Platão, teorizou em sua obra *Metafísica* que o saber e o entender sejam mais próprios da arte do que da experiência, pois a sapiência se relaciona à capacidade de conhecermos as causas e o seu porquê (ARISTÓTELES, 2002), sendo assim eu tenho que sentir para conhecer.

Há que se ressaltar, porém, que Aristóteles não acreditava na existência de dois mundos como Platão e sim defendia a teoria do ato (o ser) e potência (meu ser se transforma), a atualidade do ser em ato e a potência é o vir a ser. Ele também falou da teoria das quatro causas que é algo que gira na teoria do ato e potência: material (do que o ser é feito), eficiente (agente transformador), formal (forma do ser), característica específica do ser (individualiza a matéria) e causa final (finalidade do ser). (ARISTÓTELES, 2002).

Na Idade Média, Santo Agostinho foi um importante filósofo que defendia que o conhecimento provinha da iluminação divina. Deus

iluminava as pessoas para que elas encontrassem a verdade (MARCONDES, 2007). Essa crença influenciou diversos pensadores da época e ainda hoje é considerada uma das teorias mais interessantes sobre o conhecimento humano.

Quando contextualizamos os acontecimentos históricos com o pensamento dos filósofos observamos que o que se teoriza como verdade é fundamentado no período histórico, o que nos possibilita observar que o que é tido como verdade é guiado pelos acontecimentos históricos e o conhecimento científico vai se desenvolvendo de acordo com os problemas que se apresentam em cada época.

Dessa forma, podemos perceber que a visão de mundo de um povo está ligada às suas crenças e tradições.

Com isso em mente podemos questionar até onde vai a influência da cultura na construção do conhecimento. Por exemplo, na época, em que Santo Agostinho defendeu a verdade como fé cristã, o poder da igreja estava se enfraquecendo e seu pensamento filosófico contribuiu para o fortalecimento da fé e conseqüentemente o fortalecimento da igreja. Será que ciência é uma estratégia de poder? Não discutiremos essa questão, pois o foco é apresentarmos os pensamentos filosóficos, mas é válida uma reflexão neste sentido. Ao analisarmos as palavras de Santo Agostinho podemos perceber que sua filosofia era capaz de influenciar as pessoas e mudar a sociedade.

A partir do século XV, houve uma transição na forma de pensar o conhecimento. Na Idade Moderna, surgiram duas correntes de pensamento: o empirismo e o racionalismo. Os pensamentos filosóficos ora se opunham ora se complementavam. Os pensadores John Locke e David Hume acreditavam que se podia conhecer a verdade por meio da experiência, portanto, o conhecimento era adquirido através das experiências,

das nossas percepções.

Descartes defendia o racionalismo, ou seja, chegaríamos à verdade por meio de métodos sistematizados e rigorosos. Ele “[...] contribuiu para a questão da fundamentação da ciência como problema central, enfatizando a discussão da metodologia científica, abriu caminho para a matematização da natureza.” (MARCONDES, 2007, p. 73).

Para o pensador moderno Emanuel Kant, o conhecimento provém da experiência e da razão, “[...] provém de duas fontes fundamentais do espírito: do recebimento das representações (objeto) e da nossa capacidade de conhecer o objeto representado (espontaneidade dos conceitos). A intuição e os conceitos são elementos interdependentes constituintes do conhecimento.” (KANT, 2001, p. 114).

Já Augusto Comte, fundador do Positivismo, defendia que o método tinha primazia sobre a verdade. Segundo ele, o conhecimento seria obtido através da observação e experimentação. Isso significava que os cientistas deveriam basear seus estudos em fatos e observáveis, sem levar em conta as opiniões pessoais.

Para Hegel, crítico de Kant, “[...] a filosofia deve examinar a consciência como resultado de um processo de formação, mas de seu lugar na história, já que é formada pela cultura a que pertence.” (MARCONDES, 2007, p. 153), o conhecimento é um processo dialético⁴. Isso significa que ele sempre está em construção, se modificando a partir das experiências e dos debates.

Karl Marx, considerado pensador revolucionário, disse que co-

⁴ Processo dialético que se desenvolvia em etapas interligadas, caracterizadas em três momentos: tese, antítese e síntese. O primeiro momento seria o ser em si; o segundo momento o do ser extra e o terceiro momento a união das duas partes formando um todo para expurgar as imperfeições dos momentos anteriores. O conhecimento da realidade tinha a sua trajetória do abstrato para o concreto.

nhecimento é uma construção social. “A produção de ideias, de concepções, de consciência, é entrelaçada a atividade material dos homens, a linguagem da vida real.” (MARCONDES, 2007, p. 137).

E para finalizar nosso percurso, ideias de Wittgenstein na contemporaneidade afirmam que o conhecimento provém da busca do significado da linguagem em determinado contexto, para um determinado fim (MARCONDES, 2007). Nietzsche, por sua vez, formulou a filosofia que busca ser “afirmativa da vida” e valoriza a vontade rompendo com a tradição. Em seus escritos critica a moral e diz que verdades são ilusões (MARCONDES, 2007).

A partir de toda essa apresentação filosófica desde a antiguidade até a contemporaneidade sobre verdade, o que é verdade, o que é conhecimento, como se conhece é que na nossa percepção existe uma crise na ciência, crise social, crise de valores morais, colocamos isso como percepções, porque para afirmar tais questões precisaríamos de embasamentos científicos.

É o conhecimento que nos possibilita tomar atitudes de acordo com a verdade e é essa busca pela verdade que direciona as pesquisas e conseqüentemente o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, estudar epistemologia é essencial nessa busca de conhecimento científico

Como se conhece? Por meio da razão, é o chamado de racionalismo, “[...] o ponto de vista epistemológico que enxerga no pensamento, na razão, a principal fonte do conhecimento humano.” (HESSEN, 2003, p. 48). Já outros estudiosos afirmam que conhecemos alguma coisa por meio da experiência, portanto, a experiência é o fundamento do conhecimento humano, nossos conceitos e conteúdos provêm das nossas experiências. Ainda, outros filósofos afirmam que conhecemos tanto pela experiência quanto pela razão (HESSEN, 2003).

A contribuição da ciência perpassa por muitas etapas e encontra na filosofia a reflexão necessária à produção do conhecimento. A filosofia sempre teve em seu seio reflexivo o problema acerca do conhecimento ou, em outras palavras, o conhecimento enquanto um problema. O discurso filosófico emerge através do empenho racional na busca por determinar as representações do real (conhecimento) e, ao mesmo tempo, de questionar se a razão é capaz de conhecer tudo aquilo que é tido por real, que nos leva a refletir incessantemente se essas são realidades com naturezas distintas (MIRANDA, 2016).

Podemos perceber raízes históricas de busca pelo conhecimento. O professor pesquisador não pode produzir ciência de acordo com suas crenças, suas ideologias. A ciência é um processo que requer domínio de conceitos e teorias, conhecimento de regras, caminhos metodológicos para se produzir um conhecimento que seja válido e que tenha relevância social e acadêmica, é o que diferencia o saber científico do saber comum. É que o saber científico é um estudo sistemático de um objeto que produz resultados comprovados cientificamente, enquanto o saber comum trata-se de um conjunto de ideias da população carregado de ideias, cetismos, ideologias.

Ao investigar um objeto, o professor pesquisador adotará uma corrente filosófica, o método, os instrumentos, a forma de analisar os dados mais adequada para resolver sua problemática. Na maioria das vezes essa escolha é difícil pelo desconhecimento epistemológico.

Assim, com a dificuldade de o professor delinear e executar uma pesquisa científica, o estudo da epistemologia possibilita uma formação para além do conhecimento técnico da pesquisa encontrado em diversos livros de metodologia científica.

A formação do pesquisador com enfoque epistemológico permi-

te uma construção filosófica do conhecimento e a abertura de leque de opções e de alternativas de pesquisa por meio de uma lógica interna que preserva o rigor do processo científico (SANTOS FILHO, 2013) instigando o analisar sua realidade.

Quando o professor pesquisador adquire uma postura investigativa pautada na epistemologia, ele compreende o que é produzir conhecimento científico e quais são suas possibilidades. Claro que, ao adotar um enfoque, o pesquisador precisa ter clareza das limitações e das implicações da sua escolha (SANTOS FILHO, 2013). Nesse processo, a epistemologia direciona o professor pesquisador no seu percurso metodológico favorecendo a escolha de caminhos para o ato de conhecer. Assim, a pesquisa técnica que reduz a problemática de pesquisa pode ser superada com a formação epistemológica do professor pesquisador (GAMBOA, 2012).

A filosofia e as ciências humanas são interdependentes, porque para compreender como se conhece um objeto precisamos recorrer aos pensamentos filosóficos que foram se construindo no decorrer da história e que direcionaram a produção científica (JAPIASSU, 1991). Neste capítulo, adotamos a hermenêutica filosófica para demonstrar possibilidades de seu uso na pesquisa em Ciências Humanas.

POSSIBILIDADES DE USO DA HERMENÊUTICA GADAMERIANA NA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

A construção do pensamento passa, necessariamente, pelo processo de pesquisa científica. Esse é o primeiro passo para se chegar a um referencial teórico sólido e confiável. Porém, antes de qualquer coisa, é preciso estudar as várias obras e autores que tratam do tema/problema em questão. Só assim é possível ter uma interpretação fiel dos conteúdos produzidos. É importante ressaltar que esse conhecimento não deve ser

fechado: ele deve ser constantemente questionado e revisado, pois a pesquisa científica está sempre em construção.

Desse modo, é necessário que a pesquisa e leitura produzidas na academia devam se pautar por muito cuidado e zelo com tudo o que fora transposto ao papel por terceiros, indo além da codificação daquela língua perante a ortografia e sua assimilação quanto à gramática, ortografia, colocações pronominais, concordância e regência nominal dentre outras, chegando ao contexto da situação, lugar e época em que aquilo fora produzido. Na articulação entre o que se lê e o que se compreende, há um longo caminho necessário em que a pesquisa epistemológica nos faz entender que a hermenêutica é uma importante ferramenta útil para tudo em torno da produção do conhecimento em detrimento de suas várias etapas, destacando-se os processos filosóficos, ideológicos, temporais e até costumes e/ou crenças de uma determinada época, região e/ou país.

Concordamos com Bourdieu (2004) quando afirma que a postura do investigador deve ser de dedicação a um ofício, porque pesquisar é um ofício e todo ofício é trabalhoso. Segundo ele, pesquisar é um processo investigativo que exige do pesquisador uma apropriação de conceitos e teorias em relação ao objeto a ser pesquisado e em relação ao como se faz uma pesquisa.

É uma tarefa que exige compromisso, determinação, disposição, tempo, é um ofício que exige responsabilidade e muito gosto pela descoberta e pela transformação do conhecimento e da sociedade, ou seja, contribuindo para melhorar o caminho do conhecer intervindo nas relações do campo (BOURDIEU, 2004).

No campo da educação surgem as relações sociais a partir das quais são gerados os discursos veiculados pelas palavras. Por meio delas é que as ideias circulam e as pessoas dão sentido ao modo de vida da so-

cidade, esses discursos são permeados de visões políticas, econômicas e culturais (COSTA, 2016).

Neste contexto, um exemplo muito prático é sobre o conceito da importância do resgate do ensino religioso ou Educação Moral e Cívica nas escolas primárias. A questão é que nos depararmos, mesmo em tempos de governos tidos como sendo laicos, com autores de cunho ideológico mais propensos à esquerda notadamente serem críticos ferrenhos a tal processo, enquanto que os da linha do pensamento direitista serem amplamente a favor de, inclusive, tornarem esse ensino obrigatório.

Logicamente, o raso exemplo foi utilizado mais como amostra simples de como deve se dar a leitura de uma produção e seu respectivo autor, passando do campo da formulação do pensamento para a hermenêutica contida nas entrelinhas daquela produção. Os discursos estão presentes nas escolas, nas universidades e em todos os espaços educativos e são objetos de pesquisa em ciências humanas. Hermeneuticamente falando, a compreensão se processa a partir da interpretação desses diálogos.

Quando relacionamos discurso e ideologia percebemos que a ciência tem um papel crucial no desenvolvimento do homem e da sociedade. No entanto, ao fazer da ciência uma manifestação de debates ideológicos, ela perde o foco de se estabelecer enquanto ciência e produzir mudanças que direcionam a sociedade para um caminho de progresso. “A importação dos modelos políticos para do campo científico [...] impedem o desenvolvimento das trocas racionais.” (BOURDIEU, 2004, p. 66).

Por outro lado, a ciência não pode ser tomada por discursos ideológicos. Portanto, o professor pesquisador precisa ter cautela no discurso que produz para ser transmitido como ciência, visto que hoje, com a crise moral e ética vista, é necessário um pensamento crítico em relação à atualidade.

A contribuição desta ciência perpassa por muitas etapas e encontra na filosofia essa reflexão necessária à produção do conhecimento:

A filosofia sempre teve em seu seio reflexivo o problema acerca do conhecimento, ou em outras palavras, o conhecimento enquanto um problema. O discurso filosófico emerge através do empenho racional na busca por determinar as representações do real (conhecimento), e ao mesmo tempo de questionar se a razão é capaz de conhecer tudo aquilo que é tido por real, que nos leva a refletir incessantemente se estas são realidades com naturezas distintas. (MIRANDA, 2016, p. 11).

Na educação não seria errôneo dizer que o processo de leitura de diversos autores, para formar determinado referencial para estudo do objeto de investigação/pesquisa, teria que se basear de fato em análises que transpassem o simples decodificar linguístico da obra chegando ao cerne hermenêutico do que fora produzido.

Mais do que isso é o fato de utilização/encaminhamento do processo epistemológico e hermenêutico para aferir a realidade das pesquisas de campo sob o crivo do estudo minucioso das respostas dos entrevistados, inclusive se atentando para a maneira de gestos, tons de voz e expressões produzidas a cada resposta dada, aspectos esses intimamente ligados à hermenêutica.

Nesse sentido, fundamentado nas ideias e concepções de Hans-Georg Gadamer do livro *Verdade e Método* (2005) e na Dissertação de Mestrado de Daniel Carreiro Miranda (2016), discutimos o uso da Hermenêutica para a busca do conhecimento científico em prol da produção acadêmica.

A hermenêutica Gadameriana é uma excelente ferramenta para quem deseja realizar pesquisas em Ciências Humanas. Ela nos ajuda a compreender melhor os textos e, conseqüentemente, os autores que escreveram sobre determinados assuntos. Além disso, ela nos permite

interpretar de forma mais ampla os conceitos abordados na pesquisa, o que pode contribuir para um maior entendimento do tema. É uma ótima maneira de enriquecer o trabalho acadêmico e obter resultados ainda mais satisfatórios.

Enfim, um dos recursos metodológicos que pode ser utilizado nas pesquisas em ciências humanas é a hermenêutica, pois ela auxilia na interpretação e na compreensão do discurso. A escolha da apresentação desta corrente epistemológica para este fim foi devido ao conhecimento prévio adquirido na apresentação de um seminário sobre essa temática no decorrer da disciplina do Doutorado citada no início deste capítulo, por autores deste estudo.

Sabe-se que a hermenêutica surge na antiguidade como a arte de interpretar textos literários, bíblicos e filosóficos buscando interpretar as palavras no seu sentido literal. A partir de Friedrich Schleiermacher, a hermenêutica passou a ser usada para interpretar o sentido de qualquer texto falado, escrito ou desenhado. Tendo origem na Grécia, a Hermenêutica (*hermeneuein*) é conhecida como a filosofia da interpretação, sendo associada ao deus Hermes, que traduzia tudo o que a mente humana não compreendesse.

Esta divindade grega era chamada de “deus-intérprete” e sua ação junto aos intelectuais e formadores do pensamento remonta a este período da Grécia antiga, porém, esta filosofia alcançou grandes aperfeiçoamentos na tradição judaico-cristã, com a tradução e a exegese dos textos bíblicos redigidos em aramaico, hebreu e grego, dando origem a Hermenêutica Bíblica, Hermenêutica Filológica, Científica, Aplicada, Fenomenológica, Jurídica e Cultural.

Seguindo essa linha de ênfase hermenêutica, a busca pela interpretação idônea do que obras e autores produzem, fazem da hermenêutica

um instrumento de muita valia na produção acadêmica. Ela possibilita compreendermos uns aos outros, compreendermos o que o outro fala ou escreve, não no sentido literal da palavra, mas o sentido individual de quem fala ou escreve (GADAMER, 2003). O pesquisador busca a compreensão da realidade a partir da compreensão do seu objeto de pesquisa. Por isso, um dos primeiros passos do trabalho de qualquer pesquisador é a elaboração do projeto de pesquisa.

Nesta linha reflexiva, buscando representar o real, questiona-o enquanto parecer não o tendo propriamente como produção científica, até que sejam esgotados todos os questionamentos possíveis acerca de tudo que o cerca. Segundo Miranda (2016), tal questão levantada trata-se da questão central da problemática epistemológica, que possui como principal norte averiguar se há alguma relação entre o real e as representações produzidas sobre ele.

Completa Miranda (2016) que, havendo alguma relação, cabe à epistemologia determinar qual é a sua natureza e do contrário, determinar a razão porque não há. Portanto, acrescenta ainda que a tarefa a ser desempenhada na pesquisa em voga não se distancia da questão epistemológica, uma vez que nos propusemos a tratar da relação entre ideia e realidade, contudo sob um prisma diferente: sob a perspectiva hermenêutica.

O projeto de pesquisa é uma ferramenta norteadora do processo de investigação do pesquisador, é uma produção intelectual, é uma ferramenta guia que, ao ser redigido, traz clareza à proposta de investigação, define teorias de suporte e estratégias de estudo (GOMES; MINAYO, 2016) para a compreensão da realidade.

Sabe-se, porém, que muitos pesquisadores iniciantes têm dificuldades para elaborar um projeto, talvez pela dificuldade técnica e/ou teórica visto que é uma construção sistematizada e exige conhecimentos sobre

o assunto. Além de permear toda construção de projeto de pesquisa, a hermenêutica está presente ao longo do desenvolvimento da pesquisa em ciências humanas.

A elaboração do projeto de pesquisa começa pela construção do objeto de pesquisa, ou seja, primeiro define-se o tema, problematizando-o para chegar a uma pergunta central (problematização). Em seguida, criam-se as hipóteses consideradas pertinentes para resolver o nosso problema, define-se os objetivos a serem alcançados e elaboram-se a metodologia (classificamos a pesquisa, escolhemos o método, o campo de pesquisa, os colaboradores da pesquisa, forma e instrumentos de obtenção de dados, tipo de análise dos dados e cronograma). A hermenêutica Gadameriana oferece possibilidades de uso na pesquisa em Ciências Humanas, pois ela fundamenta-se na ideia de que o conhecimento é sempre construído a partir da interação entre o sujeito e o objeto estudado. Essa perspectiva permite uma visão mais ampla e crítica dos fenômenos sociais, contribuindo para um maior entendimento das relações humanas.

Concordamos com Gadamer (2005) quando ele diz que perguntar é mais difícil do que responder. Quando o professor pesquisador vai elaborar sua questão de pesquisa, a pergunta é o ponto de partida para a construção do projeto de pesquisa “Sendo essencial que ela tenha sentido, o sentido da pergunta é, pois, a única direção que a resposta pode adotar se quiser ter sentido e ser pertinente.” (GADAMER, 2005, p. 473).

Além da pergunta de pesquisa, a hermenêutica permeia: a revisão do estado da arte para a fundamentação do projeto de pesquisa, a elaboração de entrevistas e a análise dos resultados de pesquisa qualitativa.

No campo de pesquisa em educação encontramos uma série de problemas como desvalorização dos professores, problemas estruturais das escolas, problemas pedagógicos e sociais. Os diálogos acontecem nes-

se contexto e, para compreender e interpretar esses diálogos, utilizamos a hermenêutica. Afinal, “[...] ser que pode ser compreendido é linguagem.” (GADAMER, 2005, p. 612).

O principal fundamento da hermenêutica é a interpretação do discurso, é compreender o que está sendo dito pelo outro na visão do outro. Ela possibilita interpretar fielmente a intenção do autor guardadas as circunstâncias de sua escrita ou fala. Sendo assim, o recurso hermenêutico colabora muito com o pesquisador desde a construção do projeto até a produção escrita do seu trabalho científico.

Nesse sentido, analisando a pesquisa em Educação, amparada por estudos da historicidade da hermenêutica enquanto guia para a real interpretação do conhecimento, depara-se com a necessidade de buscar, de forma hermenêutica, autores que contribuíram para o avançar científico do tema ao longo do tempo, destacando-se Hans-Georg Gadamer, principalmente na obra *Verdade e Método*.

Miranda (2016) salienta que Gadamer eleva a reflexão hermenêutica a uma liberação do caráter metodológico, marcadamente influenciado pela comparação entre a metodologia das Ciências da Natureza com a metodologia das Ciências do Espírito, levando esse embate para um campo de orientação estritamente filosófico. Certo é que, resgatando o início da Hermenêutica com o deus grego, Gadamer esclarece, com clareza, o fato de que a função desempenhada pelo mensageiro mítico é mais do que a troca de informações, significa mais, pois o mensageiro mítico realiza a ação de decodificação, ou seja, são sujeitos buscando entender o significado das informações transmitidas.

Nesse sentido, a hermenêutica foi vista inicialmente como uma técnica utilizada como ferramenta para a melhor interpretação de assuntos precisos, revelando obscuridade e revelando significados “verdadei-

ros”. Nesse contexto, a hermenêutica é instrumental e, em sua meditação sobre a realidade, tem em seu cerne as polaridades de sujeito e objeto.

No entanto, Gadamer renova esse processo fazendo-o vir de encontro à filosofia contemporânea, passando da análise interpretativa para a razão e sentido desraigado de concepções ideológicas. Essa é a inovação que Hans Georg Gadamer traz à contemporaneidade através de sua hermenêutica filosófica:

[...] o que queremos dizer é que o sentido daquilo que se oferece à nossa interpretação não se revela sem mediação, e que é necessário olhar para além do sentido imediato a fim de descobrir o verdadeiro significado que se encontra escondido. Essa generalização da noção de interpretação remonta a Nietzsche. Segundo ele, todos os enunciados provenientes da razão são suscetíveis de interpretação, posto que o seu sentido verdadeiro ou real nos chega sempre mascarado ou deformado por ideologias. (GADAMER, 2003, p. 19).

É aqui, portanto, que amparado nos estudos desta dissertação envolta em Gadamer que este capítulo ratifica que a produção científica encontra na hermenêutica, principalmente acostada na hermenêutica filosófica, o amparo para a produção real, advinda da interpretação fiel dos fatos, na observação de todas as nuances que estão envoltas em determinada obra, autor ou pensador, concernindo-lhe identidade, porém, conhecendo tudo o que o cerca (autor), para entendimento fiel do que está sendo dito e produzido no tempo (importante análise dos costumes temporais), inclusive os aspectos de linha do pensamento e ideologias que integram a personalidade deste indivíduo à frente de sua obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo nos permite a elaboração de um raciocínio epistemológico necessário na formação do professor pesquisador. Para ser um bom professor pesquisador, é necessário conhecer as principais teorias

filosóficas sobre o conhecimento, a verdade e a ideologia. Isso nos permite refletir criticamente sobre essas questões e desenvolver um raciocínio crítico sobre o nosso próprio conhecimento.

Compreender as teorias produzidas por filósofos importantes é essencial para realizar uma boa pesquisa em Ciências Humanas. Elas nos possibilitam uma visão mais ampla sobre o objeto de estudo e contribuem para o desenvolvimento de uma metodologia adequada.

O passeio pelas teorias filosóficas é sempre enriquecedor e nos proporciona uma melhor compreensão da realidade. É um exercício fundamental para quem quer se dedicar à pesquisa em Ciências Humanas, o que auxiliará muitos estudantes que enfrentam o desafio de se formarem pesquisadores.

Desta maneira, não há que se ter como incontestável nenhuma verdade como absoluta antes da busca por esse conhecimento do que realmente foi dito e por quais razões houve essa afirmação, antes verificando a idoneidade de tudo o que cercou a produção daquele conhecimento, indo ao encontro de concepções pessoais do autor, inclusive.

Fato percebível na pesquisa de campo, por exemplo, pois, conforme introdução deste rápido estudo, a resposta a uma indagação formulada ao entrevistado, não há que se fazer friamente, senão utilizando-se de entender todas as particularidades envolvidas na própria produção de resposta por parte daquele, desde os gestuais até o tom de voz, o que nos dirá muito para a formatação final do que se foi proposto a responder e do que foi propositadamente respondido de forma não idônea ou irônica adiante de que, o pensamento daquele é totalmente contrário ao formulado, porém, este não quer dar esse entender.

Nesse contexto, a hermenêutica de Gadamer nos mostra a importância vital de a interpretação ser muito mais complexa e muito mais

abrangente e que, dada ênfase a essa questão, transformará a produção científica muito mais completa e rica. Miranda (2016 ratificou esse processo em Gadamer, restando claro a necessidade imperiosa de se utilizar a hermenêutica como ponto de partida para a produção acadêmica de forma que o objeto e a resposta ao problema sejam embasados na realidade afastada de tudo que seja subjetivo e/ou provindo de convicções pessoais ou de um grupo específico.

Na produção científica não cabe achismos e ou ideologias, pois ela deve se apoiar na fiel interpretação da realidade a ser discutida e repensada com base em fazer ciência, nada mais sendo do que a busca pela realidade apartada do que não está verdadeiramente em sua órbita, ou que, ao invés de cientificidade, acabe regerando empirismo e em consequência, a contestação.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Giovanni Reale. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Acesso em: 03 jun. 2022. Disponível em: <https://onlinecursosgratuitos.com/24-livros-de-aristoteles-para--baixar-em-pdf/>

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

CAVALCANTI, A. de S. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WhQbRXcSv5zb4Gb6F9X7LJ-d/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

COSTA, L. R. Ideologia e divulgação científica: uma análise bakh-

tiniana do discurso da revista Ciência Hoje. **Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso**.v.11,n.2. São Paulo, p. 33-51, maio/ago. 2016. Acesso em: 18 de mai.2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/23536>

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. Trad. João Vergílio Gallerani Cuter. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 6. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1991.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Manuela Pinto dos Santos; Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2013/09/kant-critica-da-ra-zao-pura.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

MARCONDES, D. **Textos básicos de Filosofia dos Pré socráticos a Wisttegenstein**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MIRANDA, D. C. **A História da Hermenêutica: uma reflexão a partir do conceito de tradição**. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A9ZR54>. Acesso em: 12 jun. 2022

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (org.). **Pesquisa**

educacional: qualitativa - quantitativa. 8. ed. v. 46. São Paulo: Cortês, 2013. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/18352/material/Cap.3.Gam-boa.Pesquisa.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2022.

GOMES, R.; DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criativa. Petrópolis: Vozes, 2016.

PLATÃO. **A República.** Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/a-rep3ba-blica-plat3a3o-fcg-5c2aa-ed-1987.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

ZAGZEBSKI, L. O que é conhecimento. In: GRECCO, J.; SOSA, E. (org.). **Compêndio de epistemologia.** Trad. Alessandra Siedschlag; Rogério Bettoni. São Paulo: Loyola, 2008. p. 153-159.

PARTE II
APLICAÇÕES DA EPISTEMOLOGIA À
PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR¹

Eliane Moreira de Souza²

<https://orcid.org/0000-0002-6592-6723>

Universidade de Uberaba, Brasil

elianemoreirasouza@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior impõe diversas mudanças na vida do estudante. Da consolidação do ensino básico, a ele, agora, é oferecida uma nova etapa que, entre as possibilidades, propõe a qualificação profissional. E, assim, o aluno ingressa na faculdade, muitas vezes, buscando apenas a tão almejada formação profissional. Apesar da pesquisa ser o alicerce para produção do conhecimento, o que se percebe é que sua prática se figura como algo alheio à realidade de muitos estudantes e, se não estimulado pela instituição e docentes, o aluno fica fora das áreas de pesquisa e extensão que dariam a ele novas possibilidades de conhecimento e crescimento acadêmico. Neste contexto, de acordo com Borges e Alencar (2014, p. 128) é papel da instituição e do docente apresentarem ao estudante este novo universo que inclui a pesquisa:

A docência no Ensino Superior ainda é um desafio, pois nem sempre o professor está disposto a partilhar com os acadêmicos o processo educativo. Democratizar o espaço da sala de aula parte do pressuposto de que a prática pedagógica deve ser permeada pela pesquisa, contribuindo de forma ativa para a descoberta e para o

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.141-158

² Aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2021-2024).

desenvolvimento de uma atitude de autonomia intelectual.

Dessa forma, por que fazer pesquisa na educação superior? Neste momento tomamos a liberdade de citar uma frase de rede social que sintetiza a importância da pesquisa no ensino superior e chama a atenção para a consciência e despertar dos estudantes sobre o papel da educação: “[...] estudar nunca deveria vir associado com esse negócio de ser, alguém na vida. Todo mundo é alguém na vida. Todo mundo importa. Estude para mudar o mundo para melhor, não para se achar melhor que todo mundo, (LINHARES,2020). A autoria é desconhecida, mas relata um dos papéis do estudante, enquanto pesquisador, que é o de contribuir com a transformação da realidade social. Severino (2007, p. 23) reforça este pensamento quando afirma que “[...] a universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma entidade que, funcionária do conhecimento, destina-se a prestar serviço à sociedade no contexto da qual ela se encontra situada.”. Desta forma, fazer pesquisa, em sucinta descrição, seria: produzir e levar conhecimento para outros.

Para um pesquisador, a produção do conhecimento começa a partir de uma inquietação que vai resultar no problema que deseja estudar. A partir daí desenvolve o tema e objeto a ser estudado. Em síntese seria assim: o que eu quero saber (tema)? Para que? Por quê (justifico a pesquisa)? Onde? Como vou pesquisar? (Objeto, que pode ser dado técnico, documentos e a metodologia). Tudo isso é importante para apontar a relevância do trabalho e se de fato a pesquisa vai provocar transformações sociais e se desenvolver. A partir do momento que o pesquisador utiliza essas indagações, ele problematiza sua pesquisa e possui o recorte do período que será analisado e sua contextualização. Logo, fazer pesquisa envolve afinidade com o tema, saber ouvir pares, pesquisar se possível mais de uma fonte, e provocar questionamentos que devem contribuir

por meio de transformações da realidade ou contexto pesquisado.

Mas por que pesquisar? Que ganhos o estudante pode obter enveredando por este caminho na graduação? O objetivo deste artigo é refletir acerca das contribuições da pesquisa, na formação de estudantes do ensino superior e apontar a importância da pesquisa como objeto de transformação social, quando inserida na vida acadêmica do estudante de graduação. O trabalho aponta, ainda, breves caminhos para o início dessa caminhada que é o ato de pesquisar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Mudança de Contexto - o ingresso no ensino superior

Adolescência, um momento que envolve inúmeras mudanças: pessoais, fisiológicas, psicológicas e cognitivas. Momento em que o jovem passa por um turbilhão de sentimentos e escolhas. Neste momento vem também as escolhas e as cobranças da sociedade que já exige, naquele momento, que escolha sua nova trajetória no campo profissional, assumindo seu papel de trabalhador na sociedade a qual está inserido. Desta forma, ao terminar o ensino médio, a cobrança é que este estudante ingresse no mercado de trabalho ou siga a carreira acadêmica, com a proposta de ter uma vida profissional mais apurada.

O ingresso no ensino superior representa para o aluno uma nova etapa da vida. O estudante que, até então, vivia em um ambiente escolar que representava a etapa final do ensino básico, se depara com o desafio da escolha profissional e a oportunidade de se tornar um trabalhador qualificado (RAMOS, 2011). Desta forma, o discente chega ao ensino superior com essa premissa. A própria Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, em seu artigo 35, inciso II, que o assistia, até então, aponta que o ensino médio deve oferecer “[...] a preparação básica para

o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 1996, n.p). Este registro deixa clara a finalidade de prepará-lo para o trabalho sendo essa, então, uma das essências do ensino médio, quando o que se deveria era, também, prepará-lo por meio da pesquisa e do pensamento reflexivo a fim de entrar na vida adulta com ferramentas intelectuais que o incitasse a batalhar por seus direitos e a olhar a sociedade de forma crítica.

O estudante chega, agora, à universidade, espaço onde a pesquisa científica acontece. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 43, define entre as finalidades do ensino superior, a de “[...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...]”, bem como “[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.” (BRASIL, 1996), porém não fica clara sua obrigatoriedade.

Para Severino (2007, p. 22), “[...] o ingresso no ensino superior implica uma mudança substantiva na forma como professores e alunos devem conduzir os processos de ensino aprendizagem.”, esta mudança, que envolve o ensino-aprendizagem em nível superior, “[...] precisa ser intencionalmente assumida e efetivamente praticada, sob pena de comprometer o processo, fazendo-o perder sua consistência e eficácia.” (SEVERINO, 2007, p. 22). Desta forma, o papel do docente, conforme Borges e Alencar (2014, p. 128), é primordial para instigar o estudante a enveredarse neste “novo mundo” que lhe é apresentado e ancorado pela pesquisa:

[...]nem sempre o professor está disposto a partilhar com os acadêmicos o processo educativo. Democratizar o espaço da sala de aula parte do pressuposto de que a prática pedagógica deve ser permeada pela pesquisa, contribuindo de forma ativa para a descoberta e para o desenvolvimento de uma atitude de autonomia intelectual. (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 128).

O ensino que se limita a conhecimentos existentes e não propõe uma nova perspectiva que envolva o interesse em descobrir coisas novas, está condenado a apoiar a permanência de práticas descompassadas com o ambiente que o espera após a conclusão da graduação. Consequentemente, ensinar e orientar é contribuir para as pessoas encontrarem soluções para os problemas impostos pela vida. Portanto, o ensino só tem sentido quando possibilita a descoberta e a curiosidade, como define Freire (1996, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses querer-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Portanto, o ensino e a pesquisa devem andar juntos, sempre em complemento. Seria importante, então, que o método investigativo fosse inserido já na escola básica, a fim de ensinar e incentivar os estudantes desde cedo a se questionarem sobre o mundo a sua volta e a buscarem soluções para as perguntas que surgissem, de forma científica, embasada e racional. Dessa forma, a comunicação também seria trabalhada para que as ideias, perguntas e respostas fossem expostas de forma assertiva e, durante o ensino superior, isso fosse apenas aprofundado e lapidado.

Construção do conhecimento na Graduação

A história da educação brasileira aponta que a educação superior, durante muito tempo, se estruturou como lugar de formação profissional. Severino (2007, p. 29) descreve este cenário como:

[...] escolas superiores totalmente desequipadas das condições necessárias ao desenvolvimento de uma prática de pesquisa,

destinadas [...] apenas a profissionalizar, mediante o repasse de informações, de técnicas e habilitações pré-montadas.

Em contrapartida, no senso comum, a universidade é vista como espaço onde acontece a pesquisa científica. Desta forma, Abreu e Almeida (2008, p. 78) afirma:

Notamos uma espécie de desconexão entre o que se vive nas escolas e o que se pensa nas universidades. Esta mesma ideia que colocamos é sustentada pela comunidade científica, ou seja, o lugar de análises, produção de conhecimento, construção de pesquisa é a universidade, sendo que somente alguns é que são realmente capazes de fazê-lo. À escola cabe receber (quando recebe) o trabalho concluído e aplicar, se for possível.

Assim sendo, segundo Severino (2007, p. 23), “[...] a tradição cultural brasileira privilegia a condição da universidade como lugar de ensino, entendido e, sobretudo, praticado como transmissão de conteúdos acumulados de produtos do conhecimento.”. O autor salienta, no entanto, que “[...] apesar da importância dessa função, em nenhuma circunstância, pode-se deixar de entender a Universidade igualmente como lugar priorizado da produção do conhecimento.” (SEVERINO, 2007, p. 24).

Para o autor, a universidade deve ter na pesquisa, seu ponto de partida. “[...] dada a natureza específica de seu processo, a educação superior precisa ter na pesquisa o ponto básico de apoio e de sustentação de suas outras duas tarefas, o ensino e a extensão” (SEVERINO, 2007, p. 23). Assim, o ensino superior deve atingir três objetivos articulados entre si: formação de profissionais das diferentes áreas, formação de cientistas e a formação do cidadão.

Por sua vez, de acordo com Moraes (1997) é necessário rever a educação no sentido do trabalho pedagógico para formar cidadãos criativos, autônomos, críticos, cooperativos e solidários:

[...] o modelo convencional de ensino adotado pela maioria das escolas, nos mais diversos países, não estimula o pensamento divergente,

a criatividade, a criticidade, não gera ambientes para descobertas científicas, para desenvolvimento de um trabalho cooperativo, além de uma série de outros valores que necessitam ser resgatados nos novos ambientes de aprendizagem. (MORAES, 1997, p. 20).

O autor complementa esse pensamento, quando afirma que:

[...] na universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja: só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e nutrirem da pesquisa. (SEVERINO, 2007, p. 23).

Portanto, para Severino (2007, p. 25),

[...] o conhecimento deve ser adquirido não mais através de seus produtos, mas de seus processos. [...] na universidade o conhecimento deve ser construído pela experiência ativa do estudante e não mais ser assimilada passivamente.

O autor enfatiza, também, que “[...] ensino e aprendizagem só serão motivadores se seu processo se der como processo de pesquisa.” (SEVERINO, 2007, p. 26). Assim, o estudioso acrescenta que “[...] na Universidade, a pesquisa, assume uma tríplice dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos.”, e ressalta:

Não se trata de transformar a universidade em Instituto de Pesquisa. Ela tem natureza diferente do Instituto de Pesquisa tanto quanto ela se diferencia de uma Instituição Assistencial. O que está em pauta, em verdade é que sua atividade de ensino, mesmo quando se trata de uma simples faculdade isolada, deve ser realizada sob uma atitude investigativa, ou seja, sob uma postura de produção do conhecimento. (SEVERINO, 2007, p. 31).

Corroborando esta ideia, Demo (2007) aponta que a pesquisa contribui com a transformação do estudante, tornando-o capaz de propor intervenções críticas e inovadoras. O estudo é visto pelo autor como uma forma de conscientizar crítica e reflexivamente o estudante, retirando-o de um lugar passivo, de quem apenas recebe o conhecimento. A

transformação social só é possível, portanto, quando o sujeito é retirado da condição de objeto e passa a ser ativo na produção de pensamento. É preciso que o estudante se constitua como um ser pensante, em constante transformação pela pesquisa, pela educação e pelos questionamentos.

O “caminho” do aprendizado

O caminho da pesquisa vem sendo construído há milênios. Neste trabalho vamos discorrer apenas sobre as três bases epistemológicas que mais influenciaram a prática pedagógica em época de modernidade: empirismo, dialética e inatismo.

No empirismo, de acordo com Preti (2000, p. 1),

[...] as impressões sensíveis se vão depositando, transformando-se, depois, por via de determinados processos mentais, em conceitos e ideias gerais. O conhecimento se daria, assim, fundamentalmente, na leitura da realidade via sentidos, partiria de uma ação sobre o sujeito. Essa maneira de conceber o processo de produção do conhecimento influenciou as teorias psicológicas e pedagógicas, sobretudo no último século. O processo de ensinar e aprender é centrado na figura do professor.

Neste contexto, é papel do professor definir os conteúdos que serão apresentados e organizar as estratégias que melhor contribuam com seu aprendizado. De acordo com Preti (2000, p. 1), “[...] predominam as atividades da cópia, da repetição, da memorização, do acúmulo de informações isoladas, o não questionamento, a submissão à autoridade do professor etc. Trata-se muito mais de instruir, ensinar e treinar do que formar e educar.”. Desta forma, a organização pedagógica é imposta de cima para baixo, partindo do Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino, escola e professor. Neste modelo, de acordo com Preti (2000), o contexto é visto como uma linha de produção em que os estudantes são a matéria prima, o professor, é o trabalhador que segue

orientações e as ferramentas seriam as tecnologias.

Por sua vez, a teoria inatista afirma que:

[...] ao contrário do que sustenta o empirismo, é mediante a razão que se descobrem os princípios gerais sobre a realidade e que estes serão confirmados ou não mediante o conhecimento de fatos particulares. Pois, os homens ao nascerem seriam agraciados por Deus que lhes confere ideias inatas (inatismo), idéias “a priori” (apriorismo). Por meio de um processo mental (da razão, racionalismo), partindo de teorias e leis, na maioria das vezes, teríamos a capacidade e a possibilidade de fazer predições sobre a ocorrência de fenômenos particulares. O conhecimento, portanto, seria intelectual, provindo das ideias e não da experiência. (PRETI, 2000, p. 3).

Neste caso, o foco central do processo de aprendizagem é o estudante que teria uma capacidade de aprender, assumindo a responsabilidade do aprendizado. Instituição escolar e professor, neste ambiente, deveriam despertar, facilitar e ancorar o aluno. Já a dialética, por sua vez,

[...] propõe uma alternativa de superação da oposição e dualidade empirismo-inatismo, pois rejeita o absolutismo de um dos pólos. É a busca de uma síntese de duas posições que historicamente se digladiaram, ao afirmar que a realidade é dialética, é um processo de ir e vir, de reflexão-ação, de interação da experiência sensorial e da razão, da interrelação sujeito e objeto, sujeito etc. (PRETI, 2000, p. 4).

Assim, na dialética, o conhecimento se figura como um resultado de interações. A aprendizagem é um processo de construção do estudante, reunindo sua relação com os entornos físico e social. Desta forma, o processo de aprendizado está ligado tanto ao sujeito propriamente dito, sua história de vida, sua motivação e interesse em aprender, quanto das condições que o circundam, como a qualidade do ensino oferecido pela escola e pelo professor.

O que vem a ser pesquisa?

Pesquisa pode ser encarada como respostas para problemas, a

busca e a reorganização de informações, investigação sistemática. Definições não faltam, mas o que vem a ser pesquisa? Descreveremos, então, as diversas concepções de pesquisa, por parte de alguns autores.

Segundo Marcos Bagno (2007, p. 17), no latim, “pesqui-sa” possui como origem o verbo perquirir, que significa: “[...] procurar; buscar com cuidado; procurar em toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca.”. Richardson (1999) complementa que pesquisa é um processo de construção do conhecimento com a finalidade de criar um saber, propiciando aprendizagem ao pesquisador e a sociedade. Pádua (1996, p. 29) corrobora com esta ideia, ao descrever pesqui-sa como

[...] toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos orientem em nossas ações.

Para Gatti (2002, p. 9-10) “[...] pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa.”. Ainda, segundo a autora, a pesquisa deve “[...] nos dar uma base de entendimento sobre uma realidade e, a partir disso, transformá-la.” (GATTI, 2002, p. 33). Minayo (2014, p. 40) aponta que “[...] não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e a sociedades dão significado e intencionalidade e interpretam suas ações e construções.”.

Gil (1999, p. 42), por sua vez, explica a pesquisa como “[...] o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico.”. Já Appolinário (2004, p. 150) a define como um “[...] processo através do qual a ciência busca dar respostas aos problemas que se lhe apresentam. Investigação sistemática de determinado assunto que visa obter novas

informações e/ou reorganizar as informações já existentes sobre um problema específico e bem definido.”.

Portanto, a pesquisa é uma forma racional e científica de responder, por meio de estudos ou do que demandar determinado método investigativo, questionamentos acerca do mundo. Dessa forma, a pesquisa pode representar um modo de mudança social, pois, durante o seu processo, mais questionamentos surgem e se transformam em ações que, por sua vez, permitem que o sujeito enxergue o seu contexto sob prismas antes não percebidos. Pesquisando, o indivíduo sai da posição de objeto, de massa de manobra, para ativo e construtor do conhecimento, pensante e transformador.

Como se caracteriza a pesquisa?

Será que basta ter olhar curioso, construir determinado conhecimento para que a pesquisa seja científica? O caminho é um pouco mais sinuoso. Para que seja considerada uma pesquisa científica, a investigação deve ser feita de forma sistematizada, utilizando métodos e técnicas. De acordo com Chauí (2000, p. 201), método é um “[...]conjunto de regras certas e fáceis para alcançar todos os conhecimentos possíveis ao entendimento humano. O método dá segurança ao pensamento e economiza esforços inúteis.”.

Desta forma, para desenvolver pesquisa, se faz necessário todo conjunto que envolve teorias e técnicas que, aliadas à metodologia, apontam ao pesquisador o caminho da pesquisa. Segundo Minayo (2014, p. 45), “[...] se teoria, métodos e técnicas são indispensáveis para a investigação social, a capacidade criadora e a experiência do pesquisador também jogam papel importante.”. Neste desenrolar, o conhecimento científico é construído, envolvendo teoria e realidade empírica.

Na pesquisa, além do suporte teórico, o pesquisador deve analisar seu objeto à luz de suposições filosóficas, por meio da abordagem epistemológica, por conseguinte deve “[...] buscar na filosofia seus princípios e, na ciência, seu objeto.” (GAMBOA, 1997, p. 65). Assim, a pesquisa passa por uma gama de disciplinas que, isoladas, podem deixar a experiência do saber que se procura incompleta ou insatisfatória.

Quadro 1 - Resumo dos conceitos centrais

| Tema | Conceito | Autores |
|----------------------------|--|---------------------------------------|
| Pesquisa e Ensino Superior | “O Ensino Superior ainda é um desafio, pois nem sempre o professor está disposto a partilhar com os acadêmicos o processo educativo. Democratizar o espaço da sala de aula parte do pressuposto de que a prática pedagógica deve ser permeada pela pesquisa, contribuindo de forma ativa para a descoberta e para o desenvolvimento de uma atitude de autonomia “intelectual.”” | BORGES; ALENCAR (2014, p. 128). |
| Pesquisa e Ensino Superior | “A universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma entidade que, funcionária do conhecimento, destina-se a prestar serviço à sociedade no contexto da qual se encontra situada.” | SEVERINO (2007, p. 23). |
| Ensino aprendizagem | “O ingresso no ensino superior implica uma mudança substantiva, na forma como professores e alunos devem conduzir os processos de ensino aprendizagem.” | SEVERINO (2007, p. 22). |
| Ensino aprendizagem | “[...] precisa ser intencionalmente assumida e efetivamente praticada, sob pena de comprometer o processo, fazendo-o perder sua consistência e eficácia.” | SEVERINO (2007, p. 22). |
| Ensino e Pesquisa | “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses querer-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” | FREIRE (1996, p. 29). |

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| Escola e Ensino Superior | <p>“Notamos uma espécie de desconexão entre o que se vive nas escolas e o que se pensa nas universidades. Esta mesma ideia que colocamos é sustentada pela comunidade científica, ou seja, o lugar de análises, produção de conhecimento, construção de pesquisa é a universidade, sendo que somente alguns é que são realmente capazes de fazê-lo. À escola cabe receber (quando recebe) o trabalho concluído e aplicar, se for possível!”</p> | <p>ABREU; ALMEIDA (2008, p. 78).)</p> |
| Ensino Superior e Pesquisa | <p>“[...] dada a natureza específica de seu processo, a educação superior precisa ter na pesquisa o ponto básico de apoio e de sustentação de suas outras duas tarefas, o ensino e a extensão.”</p> | <p>SEVERINO (2007, p. 23).</p> |
| Ensino e pensamento crítico | <p>[...] o modelo convencional de ensino adotado pela maioria das escolas, nos mais diversos países, não estimula o pensamento divergente, a criatividade, a criticidade, não gera ambientes para descobertas científicas, para desenvolvimento de um trabalho cooperativo, além de uma série de outros valores que necessitam ser resgatados nos novos ambientes de aprendizagem.”</p> | <p>MORAES (1997, p. 20).</p> |
| Ensino, Pesquisa e Extensão | <p>“[...] na universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja: só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e nutrirem da pesquisa.”</p> | <p>SEVERINO (2007, p. 23).</p> |
| Ensino, Pesquisa | <p>“Não se trata de transformar a universidade em Instituto de Pesquisa. Ela tem natureza diferente do Instituto de Pesquisa [...] O que está em pauta, em verdade é que sua atividade de ensino, mesmo quando se trata de uma simples faculdade isolada, deve ser realizada sob uma atitude investigativa, ou seja, sob uma postura de produção do conhecimento.”</p> | <p>SEVERINO (2007, p. 31).</p> |
| Pesquisa | <p>“Na pesquisa, além do suporte teórico, o pesquisador deve analisar seu objeto à luz de suposições filosóficas, por meio da abordagem epistemológica, por conseguinte deve “buscar na filosofia seus princípios e, na ciência, seu objeto.”</p> | <p>GAMBOA (1997, p. 65).</p> |

| | | |
|----------|--|-----------------------------|
| Pesquisa | “Toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos orientem em nossas ações.” | PÁDUA (1996, p. 29). |
| Pesquisa | “[...] processo através do qual a ciência busca dar respostas aos problemas que se lhe apresentam. Investigação sistemática de determinado assunto que visa obter novas informações e/ou reorganizar as informações já existentes sobre um problema específico e bem definido.” | APPOLINÁRIO (2004, p. 150). |

Fonte: Elaborado pela autora.

METODOLOGIA

Para elaboração desta pesquisa utilizou-se o estudo atento de um recorte bibliográfico acerca do tema. Essa forma de pesquisa consiste na leitura e fichamento do material selecionado, que serviu de subsídio para a escrita e fundamentação teórica do referido estudo.

O método aqui realizado se embasa nos pressupostos de que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 44). Portanto, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é ampliar o repertório do pesquisador, a fim de que abarque mais informações fenômenos do que poderia a partir de um arcabouço teórico limitado a seus conhecimentos.

CONCLUSÃO

Um grande salto. Este termo se encaixa perfeitamente à nova concepção de vida acadêmica do estudante que sai do ensino médio e ingressa no ensino superior. Além de se deparar com disciplinas novas, o

estudante passa pelo momento da escolha profissional em uma instituição que deve oferecer a ele ensino, pesquisa e extensão.

Desta forma, a implantação do Ensino Superior que leve o graduando apenas à formação profissional, sem desenvolver a prática da pesquisa, pode tornar-se apenas transmissão de conteúdo e privar o estudante de agir com criatividade e iniciativa. Por meio da pesquisa, no entanto, o estudante é inserido na construção de um novo conhecimento, permitindo não só reagir ao meio, mas contribuir com sua transformação.

Desta forma, o conhecimento leva o estudante a propor uma ação e, também, reação. É importante, neste contexto, que o aluno tenha conhecimento das bases epistemológicas e situe-se no contexto educacional, desenvolvendo, assim, uma visão mais apurada do contexto em que está inserido.

A relação de práticas de pesquisa e ensino devem estar ligadas intrinsecamente, levando o estudante a um aprendizado e aperfeiçoamento constantes. É a pesquisa que vai promover sua transformação e mudança no contexto que está inserido.

Assim, cabe ao estudante, professor e instituição de ensino definirem a busca desta proposição, de contribuir para que o estudante saia do papel de “massa de manobra”, adquira consciência crítica, conteste, tenha iniciativa própria para reconstruir a realidade que está inserido. Cabe também aos envolvidos definirem em suas escolhas se desejam permanecer no papel de repetição ou buscarem seus papéis de pesquisadores e pertencentes a um contexto de transformação social.

REFERÊNCIAS

ABREU, R.; ALMEIDA, D. Refletindo sobre a pesquisa e sua impor-

tância na formação e na prática do professor do ensino fundamental.

Revista Entre Ideias: educação, cultura e sociedade, Salvador, v.13, n. 14, p. 73- 85, jul./dez. 2008.

LINHARES, André. **Estudar nunca deveria vir associado com esse negócio de “ser alguém na vida”**. Curitiba, 17 jun. 2020. Facebook: @AndreLinhares. Disponível em: https://www.facebook.com/AndreLinhares/posts/3980455898663233/?locale=pt_PT. Acesso em 12 mai. 2023

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

BAGNO, M. **Pesquisa na Escola o que é como se faz**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. **Revista E(A)2: Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizado**, ano 03, n. 04, p. 119-143, jul./ago. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3P5mOw3>. Acesso em: 08 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html. Acesso em: 19 jun. 2021.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

DEMO, P. **Educar Pela Pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa**. 41. reimp. São Paulo: Paes e Terra, 1996.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 1997.
- GATTI, B. A. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In: GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 09-40.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 2014.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 1996.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6. ed. Campinas: Papirus Editora, 2000.
- PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na Educação a Distância. In: (Org). **Educação a Distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000, p.125 - 145.
- RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Rev. Educação e So-**

cidade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NrgqwnZ4vG6DP8p5ZYGn4Sm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 maio 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PENSAMENTO SISTÊMICO: PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPC) E ALTERNATIVA AO POSITIVISMO CLÁSSICO¹

Alexandre Moura Giarola²

<https://orcid.org/0000-0002-2431-4712>.

IFMG- Campus Bambuí, Brasil.

alexandre.giarola@ifmg.edu.br

Sálua Cecílio³

<https://orcid.org/0000-0001-6035-1636>.

Universidade de Uberaba, Brasil.

salua.cecilio@uniube.br

INTRODUÇÃO

O positivismo clássico inspirou durante muito tempo a evolução da ciência, da tecnologia e da vida social. Em muitos setores, continua hegemônico e tem apresentado importantes contribuições científicas e sociais. Suas repercussões podem ser identificadas em diversos valores

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.159-178

² Aluno do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2021-2024), com apoio financeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* Bambuí.

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

que inspiraram e ainda influenciam a vida na sociedade brasileira. Eles estão presentes e se apresentam desde a defesa da ordem como fator de progresso, inscrito na bandeira nacional e serviram para a organizar o modelo educacional nacional. As influências positivistas irradiaram-se em direções diversas e alcançaram o pensamento e a ação social.

Em âmbito educacional, a formação e as práticas correlacionadas ao processo educacional brasileiro também foram e continuam sendo atingidas pela hegemonia deste modelo, deixando ao largo pensamentos mais inovadores e produzindo o subdesenvolvimento dos processos de crítica, análise do contraditório e dificuldades de aplicação de metodologias ativas ou participativas que promovam a autonomia e a transformação social em diferentes abordagens e direções teóricas, de modo a combater a ditadura do pensamento único a serviço da reprodução social, seja ela qual for, especialmente em tempos de expansão generalizada das tecnologias da informação e da comunicação que venham a operar a serviço de uma cultura homogeneizada e padronizadora. Nesse sentido, e mais do que nunca, a natureza da formação de profissionais se mostra fundamental e de caráter emergencial, porquanto dela podem advir objetivos e ações que renovem fundamentos e resultados a esperar no que respeita ao lugar e alcance da escola e de seus profissionais. Afinal, o mundo vem mudando e a escola ainda pode manter seu papel de agenciadora e irradiadora de formação humana e de cidadãos engajados na melhoria das condições de vida, em trincheira de combate ao que nega o humano e o aliena a serviço do poder e de outras formas de sua instrumentalização.

Com a ocorrência da prática de desinformação, impulsionada por notícias falsas e utilização de fontes de mídia em que não há checagem de veracidade dos fatos, novas metodologias que possam contribuir para aumentar a criticidade e melhorar a capacidade de análise dos estudantes

devem ser incentivadas. Na busca de uma alternativa, pode-se contar com o pensamento sistêmico considerado um novo-paradigma científico embasado na tríade: complexidade, instabilidade e intersubjetividade. Este pensamento pode ser um elemento norteador para mudança do modelo unilateral de informações, obtenção e replicação mecânica de conhecimentos. Este acompanhamento mais interacional e com valorização do diálogo por meio de novos paradigmas propostos e formas de fazer ciência, pode promover um processo formativo mais integrado e crítico, contribuindo para a tão desejável formação omnilateral do aluno, inspiradora de educação integrada a ser ofertada via Educação Profissional, Científica e Tecnológica ofertada em Rede pelos Institutos Federais.

Nessa direção, este capítulo tem como proposta apresentar uma formação complementar ao docente visando atender a novas demandas metodológicas e abrir novas possibilidades aos professores para que assumam novas perspectivas e desenvolvam a audácia no preparo das aulas e demais atividades docentes. Sendo assim, serão abordados a seguir o lugar do positivismo na educação brasileira, possibilidades de um novo paradigma representado pela teoria sistêmica e seus potenciais para a superação do tecnicismo e alcance da formação do sujeito em sua integralidade.

O POSITIVISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O positivismo é uma corrente de pensamento filosófico que apresentou grande influência na organização e na pesquisa do sistema educacional brasileiro durante a instalação da Primeira República, com o apoio de personagens como: Benjamim Constant, Euclides da Cunha, Quintino Bocaiúva e Rui Barbosa e aplicações desde o ensino fundamental até a universidade (SOUZA, 2020). Seu método é amplamente utilizado para avaliação de programas de pós-graduação governamentais e é fonte de

inspiração da formatação de classificação de testes em larga escala como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Como método direto de análise e padronização de respostas, auxilia na exposição simples e direta de resultados, fato que empobrece em várias dimensões e circunstâncias a análise global das condições do local e aspectos sociais e culturais. Dentre os pontos importantes do método positivista encontra-se a ideia de objetividade para alcançar a observação plena do objeto, a estabilidade com a obtenção de experimentos que possam ser replicados obtendo-se os mesmos resultados e simplicidade, em que relações de causa e efeitos são perfeitamente aplicadas. Em tal perspectiva, separação do sujeito e objeto estudado apresenta-se como fundamental para realização e observação dos experimentos, de forma isenta e neutra.

O positivismo no Brasil representa um movimento de muita força, que influenciou fortemente a Proclamação da República, podendo ser identificado na bandeira nacional, onde implicitamente o desenvolvimento da nação é suportado pelo amor por princípio, ordem por base e progresso por fim (ISKANDAR; LEAL, 2002). Seguindo o processo histórico brasileiro, perpassado por sucessivas rupturas democráticas, observou-se que sempre que acontece a supressão dos direitos civis no país, ocorre a inviabilização da escola como processo de discussão, debate e aprimoramento e identificação de problemas da nação. Uma exceção deste processo, até a Constituição Federal de 1988 é a presença do Manifesto dos Pioneiros da Educação, representados pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que se orientavam por valores democráticos, universalização do acesso à escola pública e igualdade de ensino para todos (ALVES, 2018). Infelizmente, este período foi muito breve na República, conseguindo inserir as ideias na Constituição de 1934, que só perdurou

até 1937, com a imposição de Vargas no Estado Novo, quando os avanços educacionais foram suprimidos.

O período histórico, que passa pela Nova República de Vargas, atravessa a democracia de Kubitschek e chega até o final do governo civil-militar, inclui o desenvolvimento tecnicista com objetividade de treinamento para emprego e os planos setoriais (período civil-militar), quando em nenhum momento ocorrem a inclusão das classes minoritárias e a preocupação em relação ao acesso das classes mais pobres aos ambientes de graduação ou pós-graduação (AZEVEDO, 2014).

A discussão do acesso e melhoria da qualidade da educação teve uma contribuição importante de movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado no ano de 1978, posicionamento importante dos intelectuais universitários e setores culturais anistiados (GOMES; RODRIGUES, 2018). Lutas de movimentos sociais auxiliaram no desenvolvimento do texto da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) que, no seu artigo 205º, define: “A educação, direito de todos e dever do Estado [...]”. (BRASIL, 1988, artigo 205, grifo nosso).

Silvio Almeida (2018) identificou que a grande desigualdade social e o modelo injusto do sistema tributário brasileiro auxiliam na dificuldade de superação do racismo estrutural brasileiro. Paulo Ribeiro (1993) argumenta que as características remanescentes de aristocracia no legislativo brasileiro dificultam a execução de um plano efetivo para a educação nacional. Levando-se em conta o passivo da exclusão socioeducacional de várias décadas e sem financiamento maciço do Estado, o país se insere no processo de busca por financiamento junto a órgãos internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), tendo se submetido a processos de inspeção, fiscalização e posição subalterna. Estes órgãos transnacionais utilizam de métodos positivistas de

classificação e avaliação, por meio de provas padronizadas em que não se consideram as questões culturais regionais e evidente a falta de equidade na comparação entre a diversidade de universos escolares que podem ser encontrados, em muito fundados e orientados pela clássica divisão técnica do trabalho intelectual e manual, a justificar a formação diferenciada de profissionais para pensar e de profissionais para executar o pensado.

Em destaque à sistematização de métodos positivistas no modelo educacional brasileiro, pode-se observar que ações importantes de acesso e inclusão de classes menos favorecidas na universidade, como por exemplo, a Lei 12.711/2012 (Lei das Cotas), que determina reserva de vagas para alunos de escolas públicas por critérios étnico-raciais, de renda ou deficiência (BRASIL, 2012, 2016), vem ao encontro das metas correlacionadas com as propostas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, em que taxas brutas e líquidas de matrículas devem ser atingidas. Pode-se verificar que sem a inserção desta parcela da população, muito provavelmente as metas teriam mais dificuldades de serem atingidas (SIEBIGER, 2018).

Exposto e admitido este contexto da educação nacional, pós-Proclamação da República, observa-se que anos de trabalhos contínuos e vícios pedagógicos promovidos pelo tecnicismo, estrutura hierárquica e a falta de incentivo a práticas de atividades de discussão, têm como consequência a formação de alunos com baixa capacidade de desenvolver pensamentos críticos e incapazes de discutir as relações sociais e existenciais que permeiam sua vida cotidiana como ser histórico. A falta de criticidade contribui para perpetuação da adesão ao pensamento capitalista e alienação social que visa negligenciar as relações de exploração do trabalho e da falta de adequação curricular para a formação emancipadora do aluno.

PENSAMENTO SISTÊMICO: UM NOVO PARADIGMA PARA UMA NOVA CIÊNCIA

Neste capítulo interessa o delineamento da abordagem do pensamento sistêmico como um novo paradigma proposto por Maria Esteves de Vasconcellos, como alternativa de capacitação de docentes, objetivando uma mudança de cultura geral dentro da sala de aula. Apoiada em Morin, Maturana, Wiener e Foerster, sua abordagem é uma contraposição ao positivismo, identificado como um dos primeiros paradigmas da ciência. Aqui se propõe a superação dos princípios tradicionais que o fundamentam: objetividade, simplicidade e estabilidade.

Contracenando com a ciência tradicional, o novo paradigma segue a atualização do método científico como um todo. O modelo científico positivista, fortemente baseado na divisão sistemática dos problemas em conjuntos menores buscando encontrar o modelo mais elementar, foi paradoxalmente quebrado com advento da física quântica.

O Quadro 1 apresenta a relação entre os descobrimentos científicos da física com os novos pressupostos para superação dos conceitos objetividade, ordem e certeza.

Quadro 1 - A complexidade trazida pela física e os novos pressupostos epistemológicos

| Pressupostos estabelecidos | Questões levantadas | Pesquisadores implicados | Novos pressupostos |
|----------------------------|---|---|----------------------|
| Simplicidade | A questão da contradição: Contradição onda/crepúsculo | Albert Einstein, Max Planck e Nils Bohr | → complexidade |
| Estabilidade | A questão da desordem: Desordem molecular | Ludwig Boltzmann | → instabilidade |
| Objetividade | A questão da incerteza: “princípio da incerteza” | Werner Heisenberg | → intersubjetividade |

Fonte: Adaptado de Vasconcellos (2012, p. 109).

Fato notório é que a quebra do paradigma tradicional da ciência veio justamente com a ciência mais “positiva”, a Física. Cabe ressaltar que foi um processo muito difícil e que envolveu diversos debates acadêmicos. No processo de identificação que vários fenômenos físicos em escala atômica não obedeciam ao paradigma da simplicidade e estabilidade, sua contestação foi aumentando, sugerindo-se que os resultados inesperados eram ocasionados por erros de instrumentação. Como exemplo, no início do século XX, Felix Ehrenhaft, pesquisador de física experimental alemão, descobriu cargas inferiores ao do elétron que foram tratadas pela comunidade acadêmica como erro experimental, pois não havia aceitação acadêmica e metafísica que poderia haver subcargas do elétron, e que esta carga seria unitária e indivisível (MAGALHÃES, 2005). A discussão somente foi superada cinquenta anos depois com a descoberta das subpartículas quarks por Murray Gell-Mann e George Zweig (MOREIRA, 2007).

Nesta análise, observa-se que processos ideológicos podem prejudicar o desenvolvimento da ciência e que se situar deterministicamente somente no ordenamento, clareza e objetividade podem comprometer os avanços em pesquisas.

Com objetivo de elucidar a proposta do pensamento sistêmico serão apresentadas as definições de Maria Esteves de Vasconcellos para os aspectos de complexidade, instabilidade e intersubjetividade.

A complexidade consiste na ampliação do foco de observação, instituindo o objetivo de observar sistemas de sistemas, contextualizar os fenômenos e focar nas interações recursivas (VASCONCELLOS, 2012).

A instabilidade deixa de lado a utopia da estabilidade para sistemas naturais ou agentes vivos. O estudo minucioso de sistemas naturais ou seres vivos observados em escalas atômicas deixou ultrapassado

o princípio de estabilidade, a exemplo da subdivisão do núcleo atômico em outras partículas menores que fez cair a teoria do indivisível. Então, assume-se a instabilidade e a discussão do presente como preponderantes.

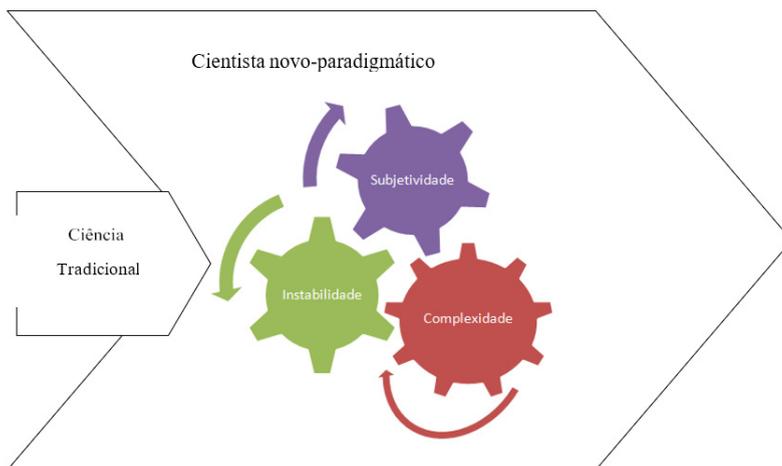
Em relação ao conceito da discussão do presente, tem-se que:

É importante observar o sistema em contínua mudança, a prática de utilizar o verbo estar e não ao verbo ser é indispensável para a análise. Por exemplo, o objeto de estudo não é nervoso, mas a relação do objeto 1 em relação ao comportamento do objeto 2, deixa-o irritado nestas condições. Admite-se que o sistema está em constante mudança e evolução. Não pretendendo achar que há como ação simples e direta solucionar o problema. Em suma o pesquisador não controla o sistema ele apresenta na realidade uma auto-organização. (VASCONCELLOS, 2012, p. 152).

Quanto à intersubjetividade, ela é a condicionalidade da análise da realidade, a possibilidade de acatar outras descrições ao fenômeno e admissão que o pesquisador está inserido no sistema, acreditando na co-construção de soluções (VASCONCELLOS, 2012).

Na perspectiva da construção da teoria do cientista novo-paradigmático, a cibernética foi um dos campos de pesquisa mais basilares para este pensamento. O conceito de cibernética que foi estudado por Viviane Correia Chaves (2017), a partir dos escritos de Norbert Wiener, apresentando como características principais a interdisciplinaridade, hierarquização e a retroalimentação (*feedback*). A retroalimentação apresenta-se como conceito fundamental para interpretação do pensamento novo-paradigmático, pois nesta nova organização epistemológica todas as causas e efeitos devem ser consideradas como conectadas e fazendo parte do processo. Um esquema visual da relação triádica fechada sobre o pensamento novo-paradigmático é ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Relações triádicas fechadas sobre as dimensões do novo-paradigmático



Fonte: Adaptado de Vasconcellos (2012, p. 153).

No processo de mudança da estrutura de organização do sistema, tem-se a evolução da cibernética para si-cibernética ou cibernética de segunda ordem que consiste na capacidade de morfogênese (gênese de novas formas). Além do processo de retroalimentação que consiste na correção de desvios para atingir um objetivo específico, a retroalimentação negativa apresenta uma abrupta reanálise de rota, em que o sistema pode promover uma transformação radical dos conceitos. Esta segunda fase da cibernética pode levar à capacidade de automudança do sistema, promovendo interações de retroalimentação positiva, quando existe a convergência na direção do processo ou processo de retroalimentação negativa, quando a direção do controle se dá com intenção de reduzir a amplitude do desvio (VOGEL, 2011).

A abordagem do cientista novo-paradigmático é caracterizada por Maria Esteves de Vasconcellos (2012, p. 154) como “[...] paradigmas

pós-modernos ou como epistemologias pós-modernas.”, podendo ser expressa sinteticamente pelo Quadro 2:

Quadro 2- Três dimensões num único “novo paradigma da ciência”

| | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|--|
| NOVO PARADIGMA DA CIÊNCIA | “paradigma da complexidade” | ➤ Sistemas amplos, redes, ecossistemas, causalidade circular, recursividade, contradições, pensamentos sistêmicos. |
| | “paradigma da instabilidade” | ➤ Desordem, evolução, imprevisibilidade, saltos quantitativos, auto-organização, incontrolabilidade. |
| | “paradigma da intersubjetividade” | ➤ Inclusão do observador, autorreferência, significação da experiência na conversação, co-construção. |

Fonte: Vasconcellos (2012, p. 154).

O processo apresentado auxilia na percepção de uma estrutura científica não mais fundada apenas na estrutura determinística, isolacionista e distante do processo. O pensamento novo-paradigmático exige a admissão da relação entre o observador e o objeto, das conexões dentro do processo e a existência de uma intersubjetividade na análise proposta pelos entes da pesquisa.

O conceito de si-cibernética pode ser utilizado no processo pedagógico como ferramenta de avaliação e reavaliação dos processos aplicados, tanto na concepção docente quanto do discente. Utilizando-se desta ferramenta poderá ser instigada uma abordagem menos diretiva sobre os temas e uma adaptação de ementas, projetos e programas que convirjam em uma construção conjunta.

O paradigma da complexidade auxilia no pensamento de conjunto, habilita o docente e discente a analisar o contraditório e a inter-

pretar interações sociais e disciplinares em ambientes amplos, favorece a dinâmica de discussão e aceitação de argumentação opostas que podem contribuir para diminuição do ambiente de violência escolar e maior tolerância entre os integrantes da sala de aula.

O paradigma da instabilidade vem da contraposição à ordenação e contribui para a interpretação de ser impossível o controle total dos processos e conseqüentemente das pessoas, o que pode contribuir para a melhoria da dinâmica de grupos e ambientes de trabalho em equipe. O conhecimento das categorias de desordem e imprevisibilidade tem como objetivo alcançar um suporte do ambiente social real, onde nem tudo que é planejado ocorre como esperado e que todos estamos passíveis a mudanças inesperadas seja no ambiente de trabalho, vida ou escolar. Outra abordagem que complementa a instabilidade é a proposta de não utilização do verbo ser sendo substituído no processo de diálogo para o verbo estar (VASCONCELLOS, 2012). Como exemplo aplicado ao ambiente de sala de aula, pode-se tratar sobre sentido da palavra obediência em que deve-se evitar ou proibir a expressão: “O aluno é desobediente”, ao contrário deverá ser dito: “O aluno está desobediente” e investigar as causas do por que ele se encontra neste estado. Tal postura sugere abertura e disponibilidade para conhecer o novo, o inesperado e o não definido e lidar com o que daí advém.

O paradigma da intersubjetividade baseia-se em total contraposição ao positivismo, pois considera que é impossível o observador não interferir nos objetos pesquisáveis, apresentando como proposta a co-construção, em que objeto e observador são influenciados mutuamente, sendo impossível a não interferência de um ao outro.

Admitidos e adotados estes paradigmas se tem uma nova interpretação do ambiente acadêmico como uma realidade não linear, permi-

tindo a ampliação do foco de observação, reconhecendo a interdependência de fenômenos e respeitando a possibilidade de outras interpretações para fenômenos observados.

A SUPERAÇÃO DO TECNICISMO PELO PENSAMENTO NOVO- PARADIGMÁTICO

Trazer a perspectiva de pensamento sistêmico novo-paradigmático para a sala de aula passa pela incorporação do pensamento crítico e pelo trabalho de análise geral das relações interdisciplinares e intradisciplinares. Este estudo compreende que décadas de imposição de um sistema tradicional são difíceis de serem mudadas, mas a formação nesta nova proposta pode ajudar a transformar o ambiente advindo da adoção do pensamento orientado pela metodologia tradicional arcaica e muitas vezes não compatível com a nova condição da sociedade do século 21.

Um dos aspectos que não contribuem para o desenvolvimento e/ou a adoção de pensamentos mais complexos e abstratos se encontra no excesso de fragmentação escolar. As disciplinas com várias subdivisões impõem maiores dificuldades ao alcance da e ao uso da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Diminuir a hierarquização e concentrar esforços para um pensamento mais abrangente é uma estratégia importante para a obtenção de pensamentos que alcancem a complexidade dos fatos e favoreçam novos modos de com eles lidar.

No contexto nacional, utilizando-se de dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) apresenta uma modalidade de formação denominada ensino técnico integrado ao ensino médio que está distribuída em 544 unidades, 2179 cursos com 246.646 matriculados presentes em todos os estados da federação (PNP, 2021). Nestes cursos,

prevê-se que as disciplinas devem ter uma relação interdisciplinar que pode auxiliar à contextualização e à fixação de aprendizagem. Falhas na formatação dos projetos pedagógicos, desinteresse dos docentes de dividir espaço educacional e a cultura de pouca inovação são obstáculos para implementação da formação e a mudança para práticas orientadas por um novo paradigma educacional.

Outra fonte de dificuldade dos docentes pode guardar relações com a orientação positivista de sua formação e fundamento epistemológico de metodologias tradicionais que lhe foram ensinadas e que continuam por eles sendo reproduzidas nas suas práticas pedagógicas, sem a devida atenção às necessidades e exigências da realidade contemporânea.

Como modo de alterar este ambiente, importa buscar de modo urgente uma formação com objetivo de aplicação de técnicas de integração de conhecimentos e novas formas de transmissão para que faça sentido aos alunos estudarem e aprenderem os conteúdos para sua vida.

Quanto ao aspecto legal de formação docente, o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96) consta da melhoria da qualificação profissional para docentes atuando no nível médio, devendo apresentar diploma de licenciatura ou complementação pedagógica, respeitando a Resolução 02/2019 (FERREIRA; PURIFICAÇÃO, 2021). Esta legislação é necessária para fechar um vazio de formação de bacharéis ou tecnólogos que não tinham conhecimentos formais sobre didática, legislação educacional e teorias epistemológicas da educação. Neste contexto legislativo, é de grande importância a verificação, nos quadros das instituições, se a resolução está sendo cumprida. A implantação de processos inovadores e novas metodologias supõe a necessidade, o interesse e conhecimentos nas áreas de didática associados a pressupostos epistemológicos de educação e formação básica pedagógica.

Observa-se que a proposta de conhecimento e utilização do pensamento novo-paradigmático pode ser de interesse para a formação em níveis de docência, considerando que a rede técnica federal atua do ensino médio até a pós-graduação e graduação e tal corrente pode preencher lacunas associadas a concepções e atuações amparados em teorias epistemológicas já reconhecidas como limitados para atender os novos propósitos educacionais no ensino médio. No caso específico do ensino técnico é interessante ressaltar que grande parte dos cursos é oferecida na modalidade integrada, em que o aluno estuda o propedêutico em conjunto com as disciplinas técnicas. Apesar de ser um modelo muito interessante e que poderia desenvolver uma ótima sinergia entre as áreas, as características de ementários compartimentados, exigências de disciplinas técnicas obrigatórias pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e a falta de cooperação entre projeto pedagógico, assessores pedagógicos e docentes, dificultam seu pleno funcionamento.

Como nova forma de pensar as diferenças, uma das inovações observada para o cientista novo-paradigmático é o foco na observação e contexto, enquanto a ciência tradicional foca na postura “ou-ou”, o novo cientista paradigmático debruça-se sobre a estratégia “e”, permitindo a integração da sala de aula, aluno e professor (VASCONCELLOS, 2012). Isso pode representar uma estratégia para superar concepções e práticas dicotômicas, dualistas e binárias.

A estratégia novo-paradigmática de coconstrução focada na estratégia “e-e” é facilmente observada em ambientes de cursos onde os alunos já possuem experiências com trabalhos correlacionados ao tema. Como exemplo, vale citar as aulas do autor em cursos técnicos em mecânica subsequentes, no período noturno, em que elas são as aulas correlacionadas a motores e sempre foram enriquecidas com conteúdos tanto

dos equipamentos do laboratório que estavam à disposição, quanto pelos conhecimentos técnicos dos alunos inseridos no mercado de trabalho, apontando diferenças, similaridades e contraposições. Este processo “e-e” enriquece a aula e as discussões promovem um ambiente dinâmico e participativo. Porém nem sempre isso ocorre.

Há situações em que isto não acontece e o desafio profissional é maior, dados haver ambientes de alunos sem experiência profissional prévia, em que o processo de conhecimento deverá ser dado pelos trabalhos de pesquisa e complementaridade em busca da curiosidade e aplicações ao cotidiano.

A aceitação de um ambiente de trocas de informações, proposições de trabalhos conjuntos entre duas ou três disciplinas e o desenvolvimento de um pensamento mais crítico e com capacidade de entender e reconhecer o papel do outro, são de vital para o bom ambiente escolar e para melhor promover o processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo das pesquisas experimentais e correlacionadas à obtenção de dados, cumpre levar em conta que mesmo possuindo conhecimento de que o observador é parte do processo e que ele modifica o sistema, sendo impossível o alcance da objetividade plena, cabe tratar os dados com cientificidade e com vigilância metodológica para que não se deturpem os resultados.

A proposta de sistemas novo-paradigmáticos como opções para diminuir o tecnicismo da escola brasileira pode contribuir para que haja uma melhoria de apropriação dos conceitos pelo aluno e que o processo se dê de uma forma mais eficiente. O abandono da educação bancária e a adoção de uma abordagem mais crítica podem contribuir para melhoria

da dedicação e interesse dos alunos pelos conteúdos das aulas.

Importa se desmistificar a linearidade e a simplicidade dos processos de ensino-aprendizagem por meio das próprias descobertas científicas, em que, mesmo em escalas atômicas, foram possíveis de ser identificados os fenômenos de recursividade, complexidade, imprevisibilidade e instabilidade. Essa justificativa apresenta base para uma nova ótica de interpretação dos processos científicos que também podem ser aplicados à vida dos alunos e dos professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, L. A. M. República e educação: dos princípios da escola nova ao manifesto dos pioneiros da educação. **História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, III Série, vol. 11,n.1, pp. 165-180 [s. mês]. 2010. Disponível em: <http://aleph.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/3654>. Acesso em: 21 jun. 2022.

AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e planejamento. A questão da qualidade da educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265- 280, jul/dez. 2014. Disponível em: <http://retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/441/572>. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Casa Civil. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 28 fev. 2021.

CHAVES, V. H. C. Norbert Wiener: a teoria cibernética de um matemático. **Revista Brasileira de História da Matemática**, [S. L.], v. 17, n. 34, p. 19-48, set. 2017. <http://www.rbhm.org.br/index.php/RBHM/article/view/31>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FERREIRA, F. L. R. P.; PURIFICAÇÃO, M. M. A formação de professores na/para a educação básica: pontos e contrapontos. **Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2675-4177.2021.004>. Acesso em: 21 jun. 2022.

FERREIRA, F. L. R. P.; PURIFICAÇÃO, M. M. A formação de professores na/para a educação básica: pontos e contrapontos. **Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 2, n.1, p. 34-41, [s. mês]. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2675-4177.2021.004>. Acesso em: 21 jun. 2022.

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. Resistência democrática: a ques-

tão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p.928-945, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpnDkCSRvDjmWyfL/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 21 jun. 2022.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 3, n. 7, p. 89-94, set-dez. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf//189118078007.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

MAGALHÃES, G. Ciência e filosofia da natureza no século XIX: eletromagnetismo, evolução e ideias. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 10, 2005, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de História da Ciência, p.1-38. 2005.

MOREIRA, M. A. A física dos quarks e a epistemologia. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [S. l.] v. 29, p. 161-173, fev. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-11172007000200001>. Acesso em: 21 jun.2022.

PNP- PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Relatório Versão Tableau- Ano Base 2020 . Item: 1.1 Intituições [digital]. **MEC-SETEC**, Brasília, v.1, [não paginado, ítem 1.1], [s. mês], 2021. Disponível em: <https://public.tableau.com/views/PNP2021-AnoBase2020/Capa?:showVizHome=no>. Acesso em: 21 jun. 2022.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto,v.4, n.1, p. 15-30, fev-jul. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hgvnLDdfDb/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SIEBIGER, R. H. Desafios no atendimento das metas do Plano Nacional de Educação pelo segmento público: elevação das taxas de matrícula na educação superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 503-524, dez. 2018. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6333>. Acesso em: 21 jun. 2022.

SOUZA, D. C. de. O Positivismo de Auguste Comte e a educação científica no cenário brasileiro. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 29-42, jan-abril. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9493/pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012.

VOGEL, A. Um breve histórico da Terapia Familiar Sistêmica. **Revista IGT na Rede**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 116- 129, [s.mês]. 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/IGTnarede/2011/vol8/no14/8.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

O CURRÍCULO E A BNCC NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. IMPLICAÇÕES E DESDOBRAMENTOS¹

Sarah Rachel Gonczarowska Vellozo²

<https://orcid.org/0000-0003-0774-905X>.

Universidade de Uberaba- UNIUBE, Brasil.

sarahrgvellozo@gmail.com

Bolsista da CAPES/PROSUP/TAXA

Bráulio Ramos da Silva³

<https://orcid.org/0000-0001-5063-1132>.

Universidade de Uberaba- UNIUBE, Brasil.

brauliokaue@yahoo.com.br

Bolsista da CAPES/PROSUP/TAXA

INTRODUÇÃO

Com base no pensamento dialético materialista e a Filosofia da Educação, neste artigo buscam-se indicadores da produção teórica no campo filosófico acadêmico que discutam e evidenciem as contribuições

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.179-192

² Aluna bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2021-2025). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

³ Aluno bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2021-2025). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

do materialismo histórico dialético na construção de um currículo amplo e crítico. Com isso, tem-se como objetivo observar a relação dialógica, as reflexões democráticas, as possibilidades que, ainda hoje, essa corrente tem evidenciado importantes contribuições à educação, relacionando essa concepção dentro da Base Nacional Curricular em vigor.

Como pano de fundo é necessário pontuar que o currículo tradicional, atualmente, ainda que pautado pelo discurso que privilegia o conhecimento tácito, continua suprimindo a possibilidade de superação da ordem capitalista, perpetuando assim ideologias e relações sócioeducacionais idealizadas (DUARTE, 2019). Neste contexto, sabendo-se que a pedagogia histórico-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social, o que nos leva a reflexão sobre essa sociedade atual, as finalidades educativas e a concepção de currículo, perguntamo-nos: quais as constituições na construção de um currículo crítico? Tendo em vista que a constituição da sociedade vigente atual se define através do domínio do capital, como defender um currículo para todos? Os conceitos e definições pautadas na elaboração da BNCC estão coerentes com a sociedade atual? O discurso utilizado para implantação da BNCC atende a classe trabalhadora? Essa forma de trabalhar o currículo em uma base tecnicista, neotecnicista vem de encontro a formação coerente para as gerações futuras? O foco no saber da Pedagogia das competências limita e precariza a educação? Afinal, a Pedagogia Histórico-Crítica visa elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador de luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual.

Na pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2019), mostra que os pressupostos teóricos do marxismo forneceram os princípios que ajudaram a pensar em uma proposta de educação voltada para a classe trabalha-

dora, com um olhar filosófico específico. Trata-se de uma visão reflexiva educacional que considera o próprio ser humano um sujeito histórico, onde as mudanças e transformações são capazes de, através da interação social, haver uma nova concepção de sujeito e aprendizagem.

A Pedagogia das Competências, segundo Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), nos remete a um sistema de educação técnica, que consiste em formar o indivíduo para o mercado do trabalho e não para o mundo do trabalho, através de um currículo integrado. A partir dessa perspectiva, é visível a negação que se faz presente de uma formação voltada para o desenvolvimento do caráter crítico e participativo do indivíduo em sociedade (RAMOS, 2006).

Nesse sentido, Johann (2021) afirma que sob essas circunstâncias, ao centrar em competências e habilidades que a BNCC direciona o currículo ao seu esvaziamento frente aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, indicando o ensino para o treino de resolução de provas, com o objetivo de atingir ou superar metas que são validadas por meio das avaliações de larga escala.

O materialismo histórico-dialético busca explicar o mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos) e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Essas, por sua vez, indicam o ser humano como um sujeito primordialmente transformador da natureza, que cria necessidades por meio de sua atividade vital, qual seja, o trabalho. Por isso, esse método do conhecimento estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Conforme Saviani:

Essa construção ontológica, epistemológica e metodológica acaba pordar identidade ao materialismo histórico. Essas características reconstroem a objetividade das diretrizes pedagógicas,

reorganizando o trabalho educativo, os agentes educacionais, os conteúdos curriculares e os procedimentos pedagógico-didáticos, impulsionando a uma ética educativa voltada para a construção de uma nova sociedade, um novo homem em uma nova cultura. (SAVIANI, 2011).

Afinal, é preciso refletir esse contraponto em uma concepção emancipadora, centrada no desenvolvimento do currículo em uma base focada no conhecimento filosófico, artístico e científico nos princípios da pedagogia histórico-crítica a fim de garantir os conteúdos elaborados para todos, visto que uma das funções da escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos, gerar mudanças de concepções e tornar o aluno capaz de sistematizar, afirma Saviani (1985):

[...] as camadas populares, o ingresso e o domínio da cultura letrada, sem se desviar do seu papel fundamental, que é a difusão do saber sistematizado, isto é, de caráter científico, velando para que este não se perca no interior das escolas em um sem-número de atividades acessórias. (SAVIANI, 1985, p. 28).

Assim sendo, a tensão histórica educacional existente, o papel dos educadores, o projeto de sociedade, a luta de classes, o próprio paradoxo da educação no capitalismo, o modelo de sociedade, toda essa problemática existente no contexto da escola deve ser discutida com objetivo revolucionário, servindo de instrumento de luta, conforme Saviani (1996, p. 66) expõe: “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação.”

CURRÍCULO

Segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, pautadas nos princípios democráticos onde consideram o sujeito como cidadão de direitos e, desses, incluindo a

educação, as escolas passam então a organizar seus projetos pedagógicos e seus currículos escolares de forma mais ampla, atendendo as diretrizes e ampliando seus objetivos além da definição de conteúdos referentes às disciplinas, surge então uma discussão sobre a composição do currículo que vem a ser legitimado pela escola em suas práticas educativas.

A LDB 9394/96 traz em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996{s.p.}).

E em seu art. 27, especifica sobre os conteúdos:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (BRASIL, 1996{s.p.}).

Segundo Ribeiro et al. (2016), o materialismo histórico-dialético proporcionou um amadurecimento teórico e metodológico no sentido do currículo crítico. Em outras palavras, podemos dizer que a prática pedagógica ideal e a prática concreta causam uma ruptura, que nos leva a refletir o ponto de partida da dimensão sensível da prática pedagógica para a dimensão crítica.

Por outro lado, se o currículo adotado for tradicional e consequen-

temente imutável, as finalidades da escola estariam em cheque, quando muito se falam sobre formação de indivíduo, formação para a vida, para trabalho, para ser sujeito ativo de uma sociedade em plena transformação.

Na pedagogia histórico-crítica, Demerval Saviani mostra que os pressupostos teóricos do marxismo ao longo da historicidade forneceram os princípios que, devido as mudanças e transformações, colaboraram numa nova proposta de educação centralizada e direcionada para a classe trabalhadora, devido ao capitalismo com um enfoque filosófico.

Conforme Malanchen e Santos (2020), as políticas educacionais referentes ao currículo são expressões dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos pelo mesmo.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

Iniciando em 2015, a construção de uma Base Curricular Nacional, com intuito de cumprir demandas fundadas na CF- Constituição Federal de 1988, na LDB 9394/96 e já previstas nas metas do Plano Nacional de Educação decênio 2004-2014, vários estudiosos, pesquisadores, professores e intelectuais findaram muitas discussões a respeito de como seria a elaboração dessa base, separação desses conteúdos, elaborando então conteúdos pautados na competência e nas habilidades do indivíduo.

A própria LDB 9394/96, em seu artigo 36, estabelece que a organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino, portanto entende-se que a BNCC está fundamentada na Pedagogia das Competências. Nesse contexto, Saviani (2007, p. 435):

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do a “aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustarem-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de

sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontra subjugado à “mão invisível do mercado”.

A BNCC se apresenta então como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2018).

Trata-se de um documento norteador para professores que permite um olhar crítico, visto que vários conceitos devem ser melhores compreendidos. Silva (2010) afirma que o currículo é um campo de disputas e, ao mesmo tempo, de constituição de subjetividade. Já para Foucault (2009), o currículo enseja um jogo que inclui relações de poder e de saber.

Para Pereira e Rodrigues (2018), sobre a BNCC, elucida que a lista de conteúdos foi o elemento manifesto em torno do qual as disputas se deram, mas, certamente, junto com os objetivos, teria que entrar no jogo das escolhas o modo como o professor apresenta tais conceitos na sala. Tal afirmação está presente também em Saviani (2016), este discorre sobre questões quanto ao processo educativo como ponto de partida e ponto de chegada, enfatiza que a problemática educativa é a referência para se determinar e direcionar a formação de educadores, baseada em currículos pré-estabelecidos e, conseqüentemente, à organização do ensino, ou seja, em uma sociedade contemporânea onde os conteúdos precisam ser repensados e muitas vezes complementados com conteúdos extracurriculares, os problemas postos pela prática social e o trabalho educativo.

A BNCC está pautada, segundo Turini et al. (2018), numa educação transformadora e que desenvolve competências, porém a concepção de educação escolar do documento e dos meios que esse apresenta, para desenvolver as competências formativas e para que a transformação da

sociedade vem sendo apresentadas de forma equivocada, pois apresenta na visão desses autores, uma fragmentação do processo educativo e não em sua totalidade, tratando os conhecimentos historicamente acumulados como meios, não tendo valor acumulativo, sendo que deveriam ser entendidos como fins em si mesmos.

Com a homologação do documento, de imediato já se verifica a grande ênfase dada à proposta de revisão das matrizes de avaliações, haja vista que a base defende abertamente a aplicabilidade de avaliações externas sob o “[...] pretexto de melhorar os resultados pífios da educação nacional.” (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas nesse capítulo mostram contrapontos importantes na concepção de formação que norteia a BNCC, vários autores afirmam que a mesma está fundamentada na racionalidade instrumental e utilitária, direcionada por interesses empresariais e comprovam essa afirmação elucidando uma lista de empresas privadas que financiam órgãos e movimentos que corroboram nas decisões administrativas e governamentais, com isso reafirmamos que o estado é burguês e que os interesses da classe dos trabalhadores estão sendo negligenciados.

Analisamos que a intenção da mesma é aprofundar o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma pedagogia pragmática, utilitarista e tecnicista, que tem por objetivo a formação técnica para o emprego e não a formação para o trabalho com o sentido na emancipação humana.

Ao problematizar a BNCC, Johann (2021) afirma que sua especificidade favorece o predomínio de medidas orquestradas para manter

estagnada a formação dos futuros trabalhadores, tendo como ponta de lança a reformulação dos currículos escolares com conhecimentos reduzidos e voltados para o caráter pragmático.

Concomitantemente, é notório que a concepção que direciona a BNCC tem como objetivo final o controle absoluto do processo de formação dos indivíduos, das nossas futuras gerações, visando o controle do currículo para educação básica, formação de professores e a avaliação em larga escala, acolhendo demandas da sociedade capitalista, resultando ainda mais nas desigualdades sociais no Brasil, haja vista que tais políticas públicas são aprofundadas de modelos internacionais, prevalecendo assim condições precárias de trabalho em diversos setores voltados aos serviços essenciais, incluindo a própria educação.

Diante disso, baseado no discurso pragmático e das empresas, observa-se que giram entorno da educação de qualidade em uma concepção de prática social que enfatizam projetos inovadores, projeto de nação e formação de professores, contudo, é bem claro que pretende tornar vaga e precária a formação dos sujeitos, sem oportunizar as possibilidades de emancipação da classe trabalhadora em questão, em benefício das forças catalizadoras e que a BNCC é um documento agregador de princípios falaciosos que indicam medidas que vão aos interesses privatistas, onde a questão centralizadora realça as ambiguidades materializadas nas propostas que alinham a educação com o desenvolvimento econômico.

A organização curricular, a partir da concepção materialista histórico dialética que orienta a Pedagogia Histórico-Crítica, entende que o currículo não deve ser fragmentado e reconhece, ainda, a importância da socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos que são distribuídos por meio das disciplinas escolares, não deixando de compreender a necessidade de articular-se e por em vigor a interdisciplinaridade, “[...] o

elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido é o trabalho.” (MALANCHEN, 2016, p. 210).

De acordo com Bessa (2011), o conceito de competências foi adotado nos meios empresariais e até industriais e são setores que observavam a possibilidade de definir e estabelecer uma aliança que facilitaria o gerenciamento de pessoas. Para esses fins, o termo de competências começou a ser somatizado às capacidades intelectuais dos sujeitos no sentido de associar quais as contribuições que o trabalhador poderia fornecer a empresa, de forma lucrativa e comercial.

Portanto, podemos compreender que nesse contexto implícito na caracterização do conceito de trabalho na Pedagogia das Competências, numa visão pedagógica, o trabalhador se mantém na posição de dominado, reforçando as condições de exploração e precariedade.

A luta pela defesa da escola pública, partindo de uma perspectiva filosófica que tem como foco a classe trabalhadora, em seu nível cultural, reforça a cultura universal produzida pelo conjunto dos homens e pelo próprio capitalismo em todo seu contexto histórico.

É preciso focar no discurso revolucionário, na luta de classes, na defesa da escola pública, mas também é preciso organizar-se enquanto classe, unificando forças para que, então, seja possível estabelecer a resistência ativa apontada por Saviani (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Essa relação dialética entre o homem e a educação, na Pedagogia Histórico Crítica, está pautada na ideia de que os sujeitos se reconheçam nessas lutas de classes e nos embates travados na sociedade, uma vez que esses são determinantes na trajetória histórica da humanidade. Ademais, tal corrente pedagógica ressalta o posicionamento favorável à superação da sociedade capitalista e dos dispositivos que engendram a desumanização da classe trabalhadora.

Salienta-se, aqui, que para compor o caráter escolar a partir da Pedagogia Histórico-Crítica faz-se necessário formar os professores de forma consciente e crítica, haja vista que, ao assegurar aos sujeitos o “[...] domínio pleno da forma mais desenvolvida que é a forma escolar, as demais formas de educação serão compreendidas sem maiores dificuldades.” (SAVIANI, 2014, p. 29).

Sendo assim, é preciso levantar a discussão sobre quais bases teóricas, quais conceitos estão sendo definidos dentro desse novo currículo em forma de uma Base Nacional Curricular Comum, além de elaborar de forma estruturada cada escola e construir a sua própria finalidade, definir sua função e deixar claro seus objetivos mediante a sociedade atual contemporânea partindo de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos.

REFERÊNCIAS

BESSA, V. H. **Teorias da Aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 9394/1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: , 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

Clavatta, M.; Frigotto, G; Ramos, M. (org). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

Corrêa, A.; Morgado, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. vol. 3, p.1-12, 2018, **Anais Colóquio luso-brasileiro de educação-colbeduca**, 2018.

Duarte, N. Entrevista com o professor Demerval Saviani: Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. **Revista Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 2, p. 4-12, Presidente Prudente, abr/jun.2019. DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n2.h414. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121>. Acesso em: 05 jan. 2022.

Foucault, M. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

Galvão, A. C.; Lavoura, T. N.; Martins, L. M. **Fundamento da didática histórico crítica**. Campinas: Autores Associa-dos, 2019.

Johann, R. C. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**. Contribuições da pedagogia histórico crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 20, p.1-20. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 14 jan. 2022.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/187986>. Acesso em: 12 jun. 2022.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo:Cortez. 2006.

RIBEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. C.; CRUZ, J. P.; SOUZA, C. B. P. Contribuições do materialismo dialético na Constituição de um currículo crítico. **Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 3, p. 38-56, jan./jun. 2016.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: IV CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, , 1996, Águas de São Pedro. **Anais** [...]. Águas de São Pedro: , 1996.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Projeto 20 anos do Histedbr, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 18 jan. 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org) **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. .

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA**, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, v. 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 12 jun. de 2022.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TURINI, M. H.; LIMA, D. T.; HUNGER, D. A. C. F.; VILLELA, F. F. A BNCC e suas implicações na educação básica: uma análise teórica-reflexiva. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LINGUAGENS EDUCATIVAS, , 2018, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2018. p. .

EVOLUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: MESTRADO PROFISSIONAL, EPISTEMOLOGIA E CORRENTE POSITIVISTA¹

Ronaldo dos Reis Barbosa²

<https://orcid.org/0000-0001-5490-3641>

Universidade UNIUBE, Brasil

ronaldo.barbosa@ifmg.edu.br

Sarah Rachel Gonczarowska Vellozo³

<https://orcid.org/0000-0003-0774-905X>

Universidade UNIUBE, Brasil

sarahrgvellozo@gmail.com

Bolsista da CAPES/PROSUP/TAXA

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar a evolução histórica da pós-graduação no Brasil, visando a implantação e ao desenvolvimento do mestrado profissional.

Para isso, inicialmente, tratar-se-á da origem histórica da pós-graduação mundial, mostrando etapas iniciais da implantação e a importân-

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.193-214

² Aluno do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2021-2025), com apoio financeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Bambuí.

³ Aluna bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2021-2024). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

cia americana neste contexto, tanto na implantação dos cursos quanto na formação e treinamentos de pesquisadores, com destaque para a comunidade científica brasileira. Conforme mencionado por Sánchez-Gamboa (2018), a investigação na educação brasileira se consolidou a partir da década de 1970, com a criação dos cursos de pós-graduação seguindo um padrão nos moldes americanos. Na sequência, destacamos a importância da pós-graduação no sentido de formação do pesquisador e do conhecimento, considerando os fundamentos ontológicos e epistemológicos, bem como a influência da corrente positivista na formação e caracterização da educação brasileira.

Na análise de Silva e Sánchez-Gamboa (2014), a pesquisa científica vai além de uma simples atividade do pesquisador - requer conhecimento sobre o tema e organização das etapas para que tenha êxito no planejamento estabelecido, objetivando ir ao encontro de possíveis respostas ainda não explicadas pela ciência em determinada área do conhecimento.

O sistema de cursos de pós-graduação se impõe e se difunde em todos os países como consequência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, visando ao desenvolvimento do conhecimento e das técnicas de pesquisa. O mercado de trabalho encontra-se cada vez mais complexo e competitivo e a pós-graduação tem como finalidade a formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores. A conclusão do curso de graduação deixou de ser um diferencial e uma garantia para se conseguir um bom emprego. Atualmente, uma das formas de se destacar é por meio da pós-graduação que, além de inserir o indivíduo no universo da pesquisa, possibilitando um diferencial valorizado em sua carreira, postula a ascensão a cargos melhores e, sobretudo, a melhorias nas remunerações.

ORIGENS HISTÓRICAS DA PÓS-GRADUAÇÃO MUNDIAL

A pós-graduação tem sua origem histórica na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o *college*⁴ como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas, que, geralmente, requerem o título de bacharel como requisito de admissão.

O Parecer Sucupira - MEC/CFE 977, de 03 de dezembro de 1965, trata da definição dos cursos de pós-graduação autorizando os estabelecimentos de ensino superior a ministrar cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, sendo que, com essa redação, passou a incluir a especialização como pós-graduação.

Destaca-se a importância da universidade americana, sendo o lugar de referência no qual se faz a pesquisa científica, com promoção da alta cultura, onde também acontecem os treinamentos de professores dos cursos universitários. O grande impulso americano e mundial na pós-graduação ocorreu com a fundação da Universidade Johns Hopkins, no ano de 1876, tendo como objetivo o desenvolvimento de estudos pós-graduados, inspirados na ideia da *creativity scholarship*⁵.

Conforme destacado por Sánchez-Gamboa (2018), a investigação na educação brasileira se consolidou a partir da década de 1970, com a criação dos cursos de pós-graduação seguindo um padrão nos moldes americanos, incluindo capacitação de professores e pesquisadores nos Estados Unidos por meio de convênios entre algumas universidades daquele país e o governo brasileiro. Essa opção de treinamento levou a uma progressiva dependência cultural imposta externamente e que, de certa forma, obedece aos interesses expansionistas que condicionaram a auto-

⁴ Nos Estados Unidos, o college é o que é chamado, no Brasil, de faculdade, ou seja, uma instituição educacional ou parte de uma universidade que oferta cursos de graduação.

⁵ Exemplo de universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa.

nomia da universidade.

A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

A pós-graduação brasileira comemorou 56 anos de existência em 2021, tendo alguns históricos iniciais na década de 1930, na criação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior, atualmente Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), ambos da década de 1950. Além disso, as experiências de pós-graduação brasileiras foram efetivamente reconhecidas como um novo nível de ensino a partir do ano de 1965, com a emissão do Parecer 977/65 pelo Conselho Federal de Educação (CFE), que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O Parecer Sucupira, usado pela CAPES e CNE, vem sendo de grande valia para análises de programas de mestrado e doutorado.

O CFE, cujo relator é o professor Newton Sucupira⁶, tem como objetivo atender a solicitação ministerial, procurando definir a natureza e os objetivos dos cursos de pós-graduação, à luz da doutrina e do texto legal, apresentando suas características fundamentais na forma da exigência legal. Assim, os cursos de pós-graduação foram classificados em duas partes a saber:

1. *lato sensu* são cursos mais direcionados à atuação profissional e atualização dos graduados no nível superior: tecnólogos, licenciados ou bacharéis, com carga horária de, no máximo, 359 horas; referindo-se aos aperfeiçoamentos e aos cursos de especialização, com carga horária de, no mínimo, 360 horas;
2. *stricto sensu* compreende os cursos de níveis de mestrado e doutorado, acadêmicos ou profissionais, voltados à formação

⁶ Autor do Parecer nº 977, de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes dos dias de hoje.

científica e acadêmica e também ligados à pesquisa. Um dos principais propósitos da pós-graduação na universidade brasileira enfatizava o aprofundamento do saber adquirido no âmbito da graduação, além da oferta de ambiente e de recursos adequados para a livre investigação científica e “afirmação da gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária”. (BRASIL, 1965, p. 3).

SÍNTESE DOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) incorporam o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional.

A responsabilidade pela elaboração do PNPG é da CAPES. Analisando os seis planos implantados, verifica-se que o tempo de gestão de cada um varia de acordo com os períodos. No início, o plano foi elaborado com gestão de 5 anos, passando, depois, para três anos e, atualmente, com o de gestão de 2010-2020, transformou-se em decenal.

O atual PNPG, abrangendo o período de 2011 a 2020, é o sexto plano de pós-graduação; homologado em 2010 pelo então Ministério da Educação, herdou dos planos anteriores bastante consistência, destacando mudanças na pós-graduação, com destaque para crescimento e solidez dos mestrados profissionais. Com a finalidade de acompanhar a trajetória da pós-graduação brasileira, segue uma explanação dos demais Planos Nacionais de Pós-Graduação.

O primeiro PNPG (1975-1979) partiu da constatação de que o processo de expansão da pós-graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais. A partir daquele momento, a expansão deveria tornar-se objeto de plane-

jamento estatal, considerando a pós-graduação como subsistema do sistema universitário e este, por sua vez, do sistema educacional. Deveria, então, estar integrada às políticas de desenvolvimento social e econômico.

A partir das demandas levantadas, as universidades, instituições de fomentos de pesquisa, e os profissionais começaram a enviar e executar os projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor público, prestigiando, dessa forma, a pós-graduação (MEC, 1995). Com a finalidade de execução das metas propostas, objetivando o crescimento dos cursos e a adesão de alunos nas pesquisas, houve a concessão de bolsas para alunos de tempo integral, extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), que era recente e realizado em pequena escala pelo MEC; admissão de docentes de forma regular e programada pelas instituições universitárias, em função da ampliação da pós-graduação; além da capacitação dos docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário.

Neste contexto, verifica-se a importância de realizar a avaliação da pesquisa. A CAPES ficou encarregada dessa atribuição - a chamada avaliação por pares - iniciando essa modalidade no ano de 1978. Com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação, a CAPES ficou responsável pela elaboração do II Plano Nacional de Pós-Graduação, sendo reconhecida no MEC como Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

O I PNPGE bem estruturado deixou um legado de informações úteis para fins de elaboração dos planos subsequentes, tendo como principais premissas a elevação dos cursos atuais, treinamento de professores, melhorias nas concessões de bolsas de estudos, concursos para docentes e projetos de expansão de cursos abrangendo o território nacional (BRASIL, 2014).

No segundo PNPG (1982-1985), o principal objetivo foi a formação de pessoal qualificado para as atividades de pesquisa e docência, visando aos atendimentos dos setores público e particular. Observou-se, nas diretrizes curriculares, a implantação de mecanismos de avaliação, objetivando melhorias na qualidade do ensino, sendo necessário aperfeiçoamento das avaliações. Percebe-se que, nesse PNPG, o foco principal não foi só a capacitação de docentes, mas sim a preocupação com a qualidade do ensino, aferindo novas modalidades de avaliações no sentido de aprimoramento e qualidade da pós-graduação, além de apoio aos programas em andamento, no sentido da infraestrutura, assegurando certa estabilidade. O segundo PNPG (1982-1985) priorizou a questão da qualidade do ensino ministrado, com ênfase para a pós-graduação. Um dos destaques do plano foi a busca de melhorias dos processos de avaliação dos cursos, visto que o sistema era regido por instrumentos da década de 1970.

Já no terceiro PNPG (1986-1989), considerado o primeiro plano da pós-graduação da Nova República⁷, expressava-se a conquista da autonomia nacional, sendo que essa ideia já estava presente no plano anterior e circulou ativamente na discussão e aprovação da reserva de mercado para a informática e no período da Constituinte, quando se tentou formular uma definição de empresa nacional.

Neste período, a pós-graduação visava à formação de recursos humanos para o desenvolvimento da pesquisa pela universidade - uma forma de integrar os estudos da pós-graduação à ciência e tecnologia e à necessidade de propor soluções aos problemas tecnológicos, econômicos e sociais. Dessa forma, houve ações no sentido de institucionalização da

⁷ No que se refere à pós-graduação, existia a preocupação de não haver um quantitativo de cientistas suficiente para atender às áreas tecnológicas do País, pensando no desenvolvimento do Brasil no século XXI.

pesquisa, como melhorias nos orçamentos das universidades, recursos financeiros específicos destinados à pesquisa e à pós-graduação; reestruturação da carreira docente, com a finalidade de valorização da produção científica, incluindo também recursos financeiros para melhor equitação dos laboratórios de pesquisas; além da preocupação com os desequilíbrios regionais e com a flexibilização do modelo de pós-graduação.

O terceiro PNPG (1986-1989) ocorreu na gestão governamental do presidente José Sarney, caracterizado pela chegada da Nova República e também pela promulgação da nova Constituição Brasileira, no ano de 1988. Nesse período ressalta-se a implantação de plano econômico e taxa alta de inflação, ocasionando falta de investimentos na educação em geral.

No tocante ao quarto PNPG (que deveria compreender o período de 1990 a 2004), este não foi elaborado pela CAPES devido à questão orçamentária e financeira. Suas principais ações foram incorporadas pela CAPES e colocadas em prática. Nesse contexto, há a expedição da Portaria nº 80/1998, que versa sobre o mestrado profissional. Já em 2001, portanto, 36 anos após o Parecer Sucupira 977/65, é aceita a classificação acadêmica e profissional do mestrado.

Nos anos de 1994 a 2002, as políticas de ajuste neoliberal atingiram seu auge nos dois períodos do governo Fernando Henrique Cardoso. Neste momento, foram implantadas a reforma universitária e mudanças radicais na educação superior e no modelo da pós-graduação brasileira. Entre elas duas estratégias podem ser consideradas cruciais: por um lado, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº. 9394/96; por outro, o uso de dispositivos legais, como decretos-leis, medidas provisórias, portarias ministeriais e propostas de emendas constitucionais (EVANGELISTA; MORAES, 2002).

Analisando o V Plano Nacional, abrangendo o período de 2005

a 2010, tinha como objetivo o crescimento uniforme do ensino da pós-graduação no País, com o propósito de atender às demandas levantadas, preocupando-se, também, com a qualidade. Entretanto, percebe-se no desenvolver do plano que não houve uma distribuição financeira uniforme entre as instituições financeiras, pois algumas receberam mais recursos em relação a outras, com dificuldade de se manter o atendimento da clientela.

Com o propósito de tentar uniformizar a questão financeira das universidades e da CAPES, algumas ações foram colocadas em prática, como parcerias com o setor empresarial, melhor articulação com os governos estaduais via agências de fomentos, definição de novas tipologias regionais para a pós-graduação e políticas de cooperação internacional, considerando o avanço no sistema.

O Brasil entrou no século XXI como uma nova potência emergente, com a perspectiva de se tornar a quinta economia do Planeta no decênio 2011-2020. Trata-se de um fato extraordinário, revelando que o País vem passando e deverá passar mais ainda por mudanças profundas em segmentos importantes da economia, com reflexos na geopolítica mundial e impactos em diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional, incluído nesse contexto o ensino da pós-graduação.

Um dos exemplos dessas mudanças é o ocorrido no setor agrário, impulsionado pelas novas tecnologias no Brasil e no exterior. Por meio de gestões competitivas das empresas e dos negócios, a agricultura brasileira atingiu índices de produtividade extraordinários nas duas últimas décadas. Nesse contexto, foi organizado o sexto PNPG (2011-2020), levando em consideração a necessidade de se promover a sinergia dos segmentos, visando favorecer a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade. O PNPG 2011-2020 tem como objetivo o for-

talecimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação, mas não em todas as áreas, sendo o mestrado profissional focado no atendimento ao mercado de trabalho.

MESTRADO PROFISSIONAL NO BRASIL

A realidade brasileira exige dos gestores responsáveis pelos diversos estágios da formação universitária atitudes e procedimentos que atendam aos pleitos e às necessidades sociais. No que concerne à pós-graduação, é de toda conveniência repensar o sistema tradicional que tem dado, historicamente, excelentes produtos, mas que também necessita de adequação às exigências da atualidade (MEC, 2001).

As mudanças tecnológicas ocorridas nas últimas décadas e as correntes de transformações econômico-sociais têm demandado profissionais com perfis de especialização distintos dos tradicionais. Observa-se o surgimento de programas de mestrado com características diferentes das existentes no sistema de pós-graduação do País, as quais se manifestam nos processos seletivos, na orientação dos currículos, na composição dos corpos docente e discente, nas formas de financiamento, nos arranjos institucionais e também na absorção dos egressos pelo mercado de trabalho.

Há mais de cinquenta anos o Parecer nº 977/65, do Conselho Federal de Educação, definiu e fixou as características dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Ao se discutir o papel atual e futuro do mestrado no sistema de pós-graduação nacional é oportuno reler aquele texto.

O mestrado foi caracterizado como uma etapa preliminar na obtenção do grau de doutor, ou como grau terminal, devendo a dissertação de mestrado revelar domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização. O caráter de terminalidade foi considerado relevante para aqueles que, desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida

nos cursos de graduação, não almejam ou não podem se dedicar à carreira científica, restrita aos cursos de pós-graduação.

Neste contexto, destaca-se o mestrado profissional, como ponto de aproximação entre a pesquisa acadêmica, a prática e o rigor teórico-metodológico, uma vez que todos exigem planejamento, controle e sistematização do conhecimento. Os mestrados profissionais possuem uma trajetória bastante curta e sua implantação vem sendo marcada por muitas controvérsias, impasses, resistências e desconfianças. O primeiro curso da área foi aprovado em 2009, com início em 2010, sendo que, apesar de já se ter abertura para a implantação há 56 anos, somente em 2009 aconteceu o primeiro curso (BRASIL, 2018).

Cabe destacar que pontos favoráveis para legitimar os mestrados profissionais seriam as próprias demandas sociais da população e que, dessa forma, os princípios ontológicos e epistemológicos seriam importantes como justificativas de suas implantações no ensino do mestrado profissional.

Mas por que tantas dúvidas, tantas objeções em relação aos mestrados profissionais? O argumento usado por aqueles que se opunham à criação dos mestrados profissionais era de que eles ameaçavam o futuro da pós-graduação *stricto sensu*, que se destinava à formação do pesquisador. Severino (2006, p. 11) considera a proposta dos mestrados profissionais pela CAPES um grande equívoco da política nacional de pós-graduação pois, em suas palavras, poderia trazer pesadas consequências para o futuro desse nível de ensino. Além disso, argumenta que, apesar dos cuidados da CAPES no estabelecimento de critérios para recomendação, acompanhamento e avaliação desses cursos, não haveria como evitar seu impacto negativo na característica básica da pós-graduação *stricto sensu*, qual seja a pesquisa.

Considerando-se que a expansão dos mestrados profissionais possa apresentar uma alternativa de formação *stricto sensu*, Santos, Hortale e Arouca (2012) entendem que eles têm potencial para integrar o rigor da pesquisa, a aplicabilidade dos resultados e a transformação da realidade social. No entanto, os recentes debates apontam uma série de ambiguidades relacionadas à gênese no País. Os mencionados autores apontam uma das dificuldades resultantes do fato de que os programas de mestrado profissional não contam ainda com o reconhecimento e a legitimidade atribuídos aos cursos de mestrado acadêmico. Piquet (2008) revela a possível rejeição precipitada da comunidade acadêmica que, sem conhecer as especificidades dos cursos de mestrado profissional, os considera como um atributo de classificação de segunda linha em comparação com os tradicionais e consagrados títulos acadêmicos.

Negret (2008), por meio de sua pesquisa, evidencia a falta de estudos com os egressos, no sentido de aperfeiçoar os programas com a realidade profissional, propiciando melhorias ao produto final da formação. Interpretava-se que o grande medo dos pesquisadores era comprometer o que se havia conquistado a duras penas nos últimos anos com a pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, a formação sistemática de pesquisadores, a geração de novos conhecimentos em atendimento às demandas da ciência e da cultura no Brasil. Muitas discussões e embates ocorreram no âmbito da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd, 2021)⁸ que levaram os pesquisadores a assumirem uma posição de resistência frente à possibilidade de criação dos mestrados profissionais, com receios similares àqueles expressos por Severino (2006) de perder o espaço da pesquisa e o nível de qualidade conquistado pela pós-graduação brasileira.

⁸ Entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área; tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social (ANPEd, 2021).

Essa visão foi aos poucos se modificando e, embora hoje, em 2021, ainda haja alguns redutos de resistência, às críticas diminuíram muito, sendo possível perceber que, gradativamente, os mestrados profissionais ganham maior confiança e credibilidade. Isso se deve, principalmente, à forma aguerrida com que os cursos de mestrado profissional vêm se articulando, dando origem, dentre outras ações, aos Fóruns de Mestrados Profissionais. Os posicionamentos que vêm sendo assumidos pelos participantes dos Fóruns, sob a forma de relatórios técnicos, artigos publicados em revistas da área, encaminhamentos à coordenação de área da CAPES, têm contribuído para que os preconceitos e as resistências, ainda presentes em alguns grupos da comunidade acadêmica, diminuam ou, em alguns alguns casos, desaparecem (CAPES, 2019).

A série histórica da evolução da pós-graduação no Brasil, realizada pela CAPES, mostra a evidente expansão do mestrado profissional no país. No período entre 1998 e 2012, o número de cursos aprovados cresceu consideravelmente, passando de 25 a 572, sendo que a maioria concentra-se nas áreas: Interdisciplinar (78 cursos); Ensino (63 cursos); Administração, Ciências Contábeis e Turismo (57 cursos). A grande área das Ciências da Saúde possui 104 cursos. Quanto à região do País, a maior parte dos cursos concentra-se no Sudeste, com cerca de 290 (CAPES, 2019).

Destaca-se que o mestrado profissional é destinado à qualificação, em termos de conhecimentos em aspectos tecnológicos, diferentemente do mestrado acadêmico, que prepara o profissional para fins de atuação nas áreas de pesquisa e no magistério. É importante ressaltar que, a partir de 2002, a CAPES elaborou critérios especiais de avaliação para os cursos de mestrado profissional, com foco na experiência profissional, na estrutura curricular e na inserção do curso na sociedade na qual está estabelecido (CAPES, 2002).

REFLEXÕES SOBRE AS IDEIAS POSITIVISTAS E O SEU LEGADO SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Nos debates metodológico e epistemológico, das chamadas ciências sociais modernas, a busca pelo conhecimento nas universidades está vinculada às diferentes abordagens teóricas, as quais definiram o que se produz atualmente. Neste contexto, o positivismo, com inegável contribuição no desenvolvimento das ciências exatas e naturais, apresenta-se incompatível como suporte teórico para a abordagem das complexas relações pertinentes aos fenômenos sociais e culturais (LÖWY, 1998).

Nos séculos XIX e XX, o positivismo exerceu influência considerável na sociedade, tendo como propósito - inicialmente por Comte (1978) e, posteriormente, por seus seguidores - promover uma mudança intelectual da sociedade em seu jeito de pensar, sendo a filosofia positiva a única capaz de responder às exigências que o saber científico impunha à sociedade. Quando Comte retrata o conhecimento científico em suas obras, estava trazendo para a sociedade um jeito diferente de pensar e buscar as transformações sociais, sendo que, em defesa da orientação epistemológica, sustentava que as ideias colhidas positivistas mudariam a organização racional da sociedade.

Durkheim (1978) considera a educação o ponto principal para toda a organização, sendo agente responsável pela transmissão de conhecimentos entre as gerações, visando manter a ordem, o progresso e a harmonia entre os povos, destacando o papel importante do professor nesse contexto de multiplicador dos conhecimentos.

Identifica-se a presença do positivismo nas escolas brasileiras, com o currículo em forma multidisciplinar, correspondendo à estrutura tradicional de currículo que se encontra fragmentado em várias disciplinas. Entretanto, essa forma de relacionamento das disciplinas impede a

relação entre os conhecimentos e, assim, em muitos casos, pouco eficaz em termos de resultados produtivos na educação.

Neste contexto, Fazenda (2012) define interdisciplinaridade como um movimento que se iniciou na década de 1970 (construção epistemológica), continuando na de 1980 (explicitação das contradições da construção epistemológica), assim como na década de 1990, como uma tentativa de construção de uma epistemologia específica da interdisciplinaridade.

No território brasileiro, o positivismo esteve presente de forma mais marcante no ideário das escolas e com a introdução da escola técnica, que surge com a crescente industrialização que ocorre a partir do século XVIII, originária nos modelos de produção do fordismo, taylorismo e toyotismo, que visavam a um controle social e a uma racionalização de tarefas.

FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS NO MESTRADO PROFISSIONAL

Inicialmente, são necessárias a conceituação e a diferenciação entre fundamentos ontológicos e epistemológicos. Para a Filosofia, ontologia possui sua origem na metafísica que, segundo Aristóteles (384-322 A.C.), é a filosofia que trata do estudo do ser enquanto ser, sendo formada por “*onto*”, que tem o significado de “o Ser”, e “*logia*”, “que se refere a estudo ou conhecimento”, ou seja, teoria do ser. Já a epistemologia pode ser interpretada como o estudo do saber científico, do conhecimento científico.

Em termos ontológicos, o Mestrado Profissional, considerando a sua natureza de criação voltada à capacitação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento mediante o estudo de técnicas, processos e temáticas, atende a várias demandas do mercado de trabalho. Por ser classificado como uma pós-graduação *stricto sensu*, cuja natureza visa à produção

do conhecimento oriundo da efetivação das pesquisas, faz-se necessário o seu crescimento objetivando o desafio ora implantado em sua criação, contribuindo para a formação profissional. Os aspectos epistemológicos, tradicionalmente, se ocupam da definição e possibilidade da busca pelo conhecimento. Em pleno século XIX, Auguste Comte (1798-1895) retratou a importância do conhecimento científico, pois não estava apenas defendendo uma orientação epistemológica, na verdade, apresentava-se uma maneira de pensar e de realizar as transformações sociais. Assim, o Mestrado Profissional tem a sua identidade no fato de levantar, estudar, interpretar e apontar caminhos, visando, dessa forma, à formação profissional.

METODOLOGIA

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a metodologia consiste em compreender os vários caminhos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica. A metodologia examina, descreve e analisa métodos e técnicas de pesquisa, possibilitando a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução dos problemas de investigação. Neste artigo, com o objetivo de apresentar a evolução histórica da Pós-Graduação no Brasil e visualizar como os planos relativos a ela impactaram a implantação e o desenvolvimento do Mestrado Profissional, optou-se por fazer uma revisão de literatura.

Segundo Vosgerau e Romanowsk (2014, p. 167), “[...] os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área.”. Ainda citando os autores, observa-se que o artigo realizou um levantamento bibliográfico com a finalidade de contextualizar a questão presente em seu objetivo.

Para operacionalizar este levantamento bibliográfico, utilizou-se

o acervo do Ministério da Educação/CAPES para se ter acesso aos seis Planos Nacionais de Pós-Graduação e, ainda, a artigos do Portal CAPES, com os descritores “Plano Nacional de Pós-Graduação”; “mestrado profissional”; e “positivismo na educação”. Utilizaram-se os artigos que tinham mestrado profissional em seu título.

Para a análise dos dados, buscou-se reconhecer nos planos como eles abordam o mestrado profissional e qual a teoria que os embasa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos e as análises sobre os diversos planos que alicerçam a pós-graduação brasileira nos seus cinquenta e seis anos de funcionamento mostram as contradições, influências internacionais e disputas de origens internas, sendo que, na primeira década, houve uma espécie de expansão, conquistando espaços internos das sociedades científicas, do quadro docente universitário e da Associação de Pós-Graduação, considerando que o País estava sob a égide do regime militar. Posteriormente, ocorreu a mudança de regime político, com a implantação da democracia, com períodos de redução de investimentos na educação, prejudicando uma maior consolidação das pesquisas.

Observa-se que, paralelamente aos demais planos implantados para a programação da pós-graduação, nota-se um crescimento dinâmico dos cursos e de melhorias nos processos de avaliação reconhecidos internacionalmente, abrangendo todas as áreas de conhecimento.

Aliada a esse aumento do montante de cursos, há a geração do conhecimento científico, pois a pesquisa, de fato, expande-se com a valorização da pós-graduação. Jan Amos Comenius (1592-1670), pedagogo e fundador da didática moderna, considerado o pai da dialética moderna, compreendia as dores da miséria e da perda, tentando a todo

custo mudar o mundo pelo jeito correto, transformando para melhor a vida das gerações futuras. Além disso, pregava a sabedoria para todas as classes sociais e gêneros e defendia que a prática escolar deveria imitar os processos da natureza.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho de Ensino Superior. **Parecer nº 977/65, aprovado em 03 de dezembro de 1965.**

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1975-1979.** Brasília: CAPES, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1982-1985.** Brasília: CAPES, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1986-1989.** Brasília: CAPES, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas para a pós-graduação.** Brasília: MEC, 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Lei n. 9394/96, 20 de dezembro de 1996.** Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A necessidade de desenvolvimento da pós- graduação profissionalizante e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento.** Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília: CAPES/CPDOC/FGV, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2010-2020**. Brasília: CAPES, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2011.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Informações sobre os Mestrados Profissionais**. Brasília: CAPES, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Série histórica**. Brasília: CAPES, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadrênio 2021-2024**. 2019. Modelo Multidimensional. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

COMTE, A. Curso de filosofia positiva. Discurso sobre o espírito posi-

tivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo. *In*: COMTE, A. **Catecismo positivista**. Seleção de textos José Arthur Giannotti. Trad. José Arthur Giannotti; Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 2002.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. La universidad desgarrada. **Interciclos**, Buenos Aires, v. 2, n° 4. p. 34-41, fev. 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2012.

GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. **Fundamento de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LÖWY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen**. Marxismo e Positivismo na Sociologia do conhecimento. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

NEGRET, F. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 5, n. 10, p. 217- 225, 2008.

PIQUET, R. Mestrado profissionalizante: relato de uma experiência. **Regiões e Cidades**, Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 1, p. 2-9, abril, 2008.

Política de pós-graduação e pesquisa em educação. Org. **Nilton Bueno**

Fischer. Porto Alegre: ANPED, 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANCHÉZ-GAMBOA, S. Á. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** 3. ed. Chapecó: Argos, 2018.

SANTOS, G. B.; HORTALE, V. A.; AROUCA, R. **Mestrado profissional em saúde pública: caminhos e identidades.** Rio de Janeiro: Fio-cruz, 2012.

SEVERINO, A. J. O Mestrado Profissional: mais um equívoco na política nacional de pós-graduação. **Revista de Educação**, Campinas, n. 21, p. 9-16, nov. 2006.

SILVA, R. H. R.; GAMBOA, S.S. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 48-66, jan./abr. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2006. v.2.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014.

PRÁTICAS DOCENTES EM TEMPOS DA PANDEMIA COVID-19: REFLEXÕES E DESAFIOS RELACIONADOS AO POSITIVISMO¹

Rosimeire Ferreira Diniz²

<https://orcid.org/0000-0002-6562-2340>

rosimeireferreiradiniz@gmail.com

Bolsista da CAPES/PROSUP/TAXA

INTRODUÇÃO

Para o presente capítulo destacamos que, no cenário vivenciado do século XXI, tivemos mudanças significativas no mundo, particularmente devido à pandemia da Covid-19, as quais têm provocado consternações que originaram conflitos, problemas sociais, econômicos, políticos e que afetam o contexto educacional atingindo o desenvolvimento do trabalho docente.

Esse trabalho foi construído levando-se em consideração os seguintes questionamentos: “as práticas pedagógicas adotadas durante a pandemia da Covid-19 podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem?” e ainda, “podem colaborar com o desenvolvimento do trabalho docente e a formação social e intelectual do aluno?”.

Espera-se como objetivo geral identificar e compreender as práti-

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.215-234

² Aluna bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2022-2026). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

cas pedagógicas adotadas pelos profissionais docentes de escolas municipais e estaduais. Esse estudo tem um cunho quanti-qualitativo, tal como destacam Minayo e Sanches (1993), ele é compreendido como sendo uma relação que não se contradiz.

[...] pelo contrário é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Podemos considerar uma pesquisa quanti-qualitativa explicativa, uma vez que irá não só identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores das redes estadual e municipal durante a pandemia da Covid-19, como também buscar-se-á compreender as implicações dessas práticas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Pois, conforme ensina Minayo (2014, p. 57),

[...] o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentam e pensam.

Cabe destacar que, de acordo com as abordagens epistemológicas de trabalhos científicos, a abordagem selecionada para problematizar esse capítulo é o positivismo. Segundo Cavalcanti (2014), o positivismo utiliza-se de fatos para compreender a realidade. Já August Comte acreditava que o conhecimento científico era a única forma de conhecimento eficaz e, a partir desse conhecimento, pode-se explicar as questões práticas da vida, como as leis da física, as relações sociais e a ética. O positivismo levanta a questão da ordem social.

A metodologia desse trabalho relaciona a revisão bibliográfica de autores como: Diniz e Vieira (2021); Silva (2021); Cunha (2020); Rondi-

ni, Pedro e Duarte (2020); Fernandes (2018); Mantoan (2003); Minayo (2014); Cavalcanti (2013); Gamboa (2012); Villas Boas (2004); Domingues (2004); Bittencourt (2002); Mello (2000); Libâneo (1994, 2021); Minayo e Sanches (1993); Padilha (2014) e Triviños (1987).

O trabalho está dividido em três partes: no primeiro tópico, intitulado “Práticas Docentes em Tempos da Pandemia COVID-19” retrata a base de construção do processo de ensino-aprendizagem adotada e adaptada durante a pandemia, tendo o professor como norteador desse processo. Já o segundo, sob o título “O Positivismo e a Construção do Conhecimento”, resgata as vantagens e desvantagens dos modelos atuais de ensino-aprendizagem, indica as adaptações positivas e as fragilidades implementadas a partir do ensino a distância. Destaca-se aqui, que o positivismo é uma abordagem epistemológica que explica a realidade por meio de fatos científicos, sendo o conhecimento científico a base do estudo e da construção da aprendizagem. E por fim, nas “Considerações Finais”, destaca-se a importância da prática docente por meio do registro de medidas criativas para fomento do processo de ensino-aprendizagem. Afirma-se também a nova possibilidade de se levantar estudos científicos a partir dessas experiências e que serão base de novos modelos de ensino-aprendizagem, numa abordagem positivista.

PRÁTICAS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

A escolha das práticas pedagógicas como suporte teórico-metodológico para a realização desse capítulo justifica-se, principalmente, por se constituir base para desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem porque se aplica à inclusão de ações que atinjam a todos os alunos pela diversidade de interações e de intenções da forma que se transforma

em aprendizagem, tendo como abordagem epistemológica de trabalhos científicos eleitos para esse estudo, a abordagem positivista.

Por tudo isso a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldade de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p. 24).

Dessa forma, fica evidente a importância de se incluírem práticas pedagógicas variadas e adaptadas a realidade do momento. A escolha dessa teoria para a compreensão do objeto de estudo deste trabalho – as práticas pedagógicas dos professores – permitirá, não só por meio de sua abordagem, conhecer as construções sociais da realidade pesquisada que influenciam e guiam o comportamento das pessoas, como também a construção de conhecimentos, que podem possibilitar discussões e reflexões acerca dos questionamentos apontados nesse estudo.

A compreensão de conteúdos escolares também tem sido expandida para incluir uma diversidade de saberes decorrentes do campo da didática, principalmente devido à modalidade de ensino à distância. Isso faz com que novas exigências sejam impostas aos professores de modo que organizem suas práticas pedagógicas com conteúdo adaptado a essa realidade e que contemplem “[...] procedimentos de leitura, pesquisa, comparação, análise, reflexões críticas, confrontação de pontos de vista, distinções e relações temporais, análises de diferentes tipos de fontes documentais e temáticas referentes a valores.” (FERNANDES, 2018, p. 169).

O professor, nesse contexto, precisa se colocar em uma postura norteadora do processo ensino-aprendizagem e estar ciente de que sua prática pedagógica em sala de aula – virtual, híbrida ou presencial – tenha papel basilar no desenvolvimento intelectual de seu aluno. Destacamos ainda que,

[...] com a medida de isolamento social adotada como meio de controle e contenção à propagação da Covid-19, assim como meio de evitar um possível colapso da saúde pública brasileira, as escolas iniciaram a suspensão de suas atividades presenciais a partir de março de 2020. (CUNHA, 2020, p. 4).

Essas medidas enfrentaram algumas vantagens e desvantagens no processo de adaptação da modalidade de ensino.

Segundo Cavalcanti (2013), a sala de aula é um ambiente de reflexão, de contraposição, de encontros, no qual pode-se observar diversas ações, atitudes e posicionamentos que envolvam os principais atores presentes nesse ambiente: o aluno e o professor. Mas, muitas vezes, tal posicionamento é dificultado, o que gera a necessidade do professor adotar ensaios e práticas de ensino-aprendizagem mais criativas que possam conduzir e atrair os seus alunos para essa realidade.

De acordo com Diniz e Vieira (2021, p. 61) consideram-se como práticas pedagógicas “[...] a forma como o professor realiza o planejamento escolar e propõe os conteúdos, escolhe os procedimentos didáticos (estratégias), avalia e relaciona com os alunos.”. Assim, cabe ao professor conduzir as práticas pedagógicas como estratégia do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando avanços no desenvolvimento dessa aprendizagem e fomentando novas habilidades em seus alunos.

Já Villas Boas (2004, p. 36) defende que “[...] a interação entre professor e aluno durante todo o período ou curso é um processo muito rico, oferecendo oportunidade para que se obtenham vários dados. Cabe ao professor estar atento para identificá-los, registrá-los e usá-los em benefício da aprendizagem.”. Compete ao professor dispor de maneiras alternativas de avaliação das atividades e práticas pedagógicas com a intenção de se desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, de forma a atingir o sucesso na aprendizagem baseando-se também na diversidade

metodológica e de tendências epistemológicas, de diversas construções e lógicas que articulam técnicas e epistemologias na pesquisa, também apresentadas algumas justificativas para os estudos epistemológicos na produção científica sobre a diversidade de caminhos encontrados na investigação e prática educativa.

Observa-se nesse cenário que, ao desenvolver a prática pedagógica, muitas vezes a aprendizagem de um determinado conteúdo relacionado a uma disciplina encontra-se marcado por inúmeras dificuldades, o que pode gerar um desconforto ao docente. São os sinais de que o professor precisa adotar novas e variadas práticas que consigam atingir a variadas formas de aprendizagem do aluno, de forma a tornar o seu trabalho mais atrativo, com efeito de obtenção do conhecimento no seu cotidiano, pois “[...] a forma como o professor realiza suas práticas pedagógicas, a partir do planejamento de ensino, da escolha das estratégias de aula, da avaliação e da maneira como se relaciona com os alunos, pode contribuir ou não para a aprendizagem escolar.” (DINIZ; VIEIRA, 2021, p. 81).

Com relação às práticas pedagógicas, Bittencourt (2002) ressalta que essas precisam estar associadas às necessidades de um ensino inovador e contextualizado, devendo deixar de serem lecionadas de forma tradicional e se voltarem aos interesses dos alunos. Nesse sentido, tornar atos ou práticas pedagógicas atrativos é um desafio em uma sociedade globalizada e caracterizada pela pluralidade, pela diversidade e também pelos avanços tecnológicos que levam a um novo perfil de aluno.

O ato pedagógico pode ser então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. (LIBÂNEO, 1994, p. 56).

Assim, pode-se compreender que as práticas pedagógicas devem contribuir para a formação integral do aluno, possibilitando melhoria da aprendizagem. Nesse contexto, esse capítulo tem como objetivo identificar e compreender as práticas pedagógicas adotadas pelos profissionais docentes de escolas municipais e estaduais. Para buscar possíveis respostas, tem-se como problema de pesquisa para o estudo a seguinte pergunta: “Quais práticas pedagógicas você, professor, fez/faz para desenvolver a aprendizagem durante a pandemia da Covid-19?”. Acredita-se que conhecer essa particularidade levará à compreensão das relações de ensino-aprendizagem com as discussões teóricas sobre as práticas cotidianas e a formação do professor. Estabelece-se o professor como sujeito de pesquisa e a suas práticas docentes, como dados para análise.

Essa proposta visa então perceber as práticas pedagógicas e os saberes que o professor desenvolveu ou com os quais se correlacionou durante a pandemia da Covid-19 e, nessa perspectiva, analisar aspectos da prática docente dos professores da rede estadual e municipal, buscando possibilidades de aprimoramento do trabalho a partir dessas experiências ou do registro de perspectivas de melhoria do processo de ensino-aprendizagem, em uma abordagem científica.

É por meio desse capítulo que apresentamos como questionamento “Quais práticas pedagógicas o professor fez ou faz para desenvolver a aprendizagem durante a pandemia da Covid-19?” A partir disso, busca-se solucionar tal questão por meio do entendimento das propostas dos docentes para elucidar sobre as práticas pedagógicas utilizadas durante a pandemia. Sendo assim,

[...] é importante mencionar que a profissionalização do professor depende de sua competência em fazer avaliações, realizar julgamentos e agir com autonomia diante dos conflitos e dilemas éticos de sua profissão, e de sua capacidade em gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional por meio de um processo de educação

continuada. (MELLO, 2000, p. 106).

Concluimos que o profissional docente teve que adotar medidas criativas para promover o ensino-aprendizagem de forma on-line ou híbrida nas modalidades a distância ou semipresencial durante a pandemia da Covid-19 e cujas ações serão discutidas nesse trabalho.

O POSITIVISMO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para apoiar esse estudo, busca-se discutir as vantagens e desvantagens do processo de ensino-aprendizagem nos modelos atuais e, segundo aponta Cavalcanti (2014), o positivismo utiliza de fatos científicos para explicar a realidade e construir o conhecimento. Como a abordagem do positivismo é uma frente epistemológica que defende a ciência e contribui para seus avanços, consideramos como uma corrente filosófica que tem como objeto do conhecimento aquele obtido mediante os dados, regras e valores com sentido rigoroso e nega-se admitir outra realidade fora dos fatos e, a pesquisa, única expressão do conhecimento verdadeiro e validado pelo campo científico. August Comte (1973 *apud* CAVALCANTI, 2014) acreditava que o conhecimento científico era a única forma de conhecimento eficaz.

Dessa forma, o positivismo tem como objeto do conhecimento apenas aquele que é obtido mediante os dois sentidos, não há outra realidade fora dos fatos e da base do desenvolvimento científico: exatidão e rigorosidade (GAMBOA, 2012). Assim, o conhecimento comum se insurge contra o senso comum em busca de um conhecimento bem fundado e do estabelecimento de verdades elevadas. O conhecimento científico se relaciona com a observação metódica e o ensaio (DOMINGUES, 2004). Nessa perspectiva, a epistemologia positivista tem início quando se definem todas as hipóteses e todos resultados prováveis, inserindo as variá-

veis para teste e controlando, minuciosamente, os resultados das pesquisas (TRIVIÑOS, 1987). Assim, o conhecimento científico é a base dos estudos, visto como único conhecimento verdadeiro e que deve seguir todos os passos do método científico para que haja disciplina e ordem no progresso social.

A partir desse conhecimento pode-se explicar coisas práticas, como as leis da física, as relações sociais e a ética, sendo que o positivismo também levanta a questão da ordem social. Tal questão atinge o papel social do professor que passa a ser um papel inovador e criador de conteúdo, um ser flexível com práticas de resultado imediato e mais dinâmico, ainda que

[...] no caso dos professores de escolas privadas, há a menção também ao êxito por se adotar os recursos da plataforma, relacionado à adequação ao uso das tecnologias no ensino remoto, por já terem tido contato anterior com a utilização desses recursos. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 48).

Infelizmente, com esse recurso não se atinge 100% da turma, pois existe um perfil próprio individual de cada aluno, como por exemplo: aquele que só assiste, aquele que assiste depois e faz anotações, aquele que amplia sua pesquisa a partir da aula e aquele que não tem motivação para estar ali estudando.

Em menos de uma semana e de forma apressada/improvisada, a maioria das secretarias de educação do Brasil já tinha um planejamento para dar continuidade às atividades escolares e garantir a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial. (CUNHA, 2020, p. 4).

Uma das vantagens observadas foi a de manter-se estudando em tempos de pandemia, pois sem o ensino remoto não haveria a possibilidade de ter um contato direto com os professores e a equipe escolar, dificultando o acesso aos meios de ensino e podendo desconectar o vínculo aluno-escola, o que poderia causar desinteresse pelos estudos, evasão

escolar, dentre outros fatores sociais envolvidos.

Quanto a essa reorganização escolar, o CNE – Conselho Nacional de Educação considerou-a como um ciclo emergencial que visa à mitigação dos impactos da pandemia na educação em razão da longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nas escolas. (CUNHA, 2020, p. 4).

Tal rotina impediria o afastamento total dos alunos do meio escolar, diminuindo, de certa forma, os efeitos causados pela suspensão das aulas. Mas, para uma maioria dos estudantes, as aulas não se tornaram muito interessantes. O que podemos ver nesse trecho de Rondini, Pedro e Duarte (2020), que foi uma pesquisa feita no estado de São Paulo (em 50 municípios), a respeito da satisfação das aulas na pandemia:

[...] pouco mais do que a metade dos respondentes, 93 (56,4%) declararam que as aulas não se tornaram mais interessantes com os recursos que estão usando, durante a pandemia, mesmo estando, entre esses, 80 (54,8%) daqueles que responderam que já faziam uso de recursos tecnológicos anteriormente, embora sem significância estatística para o fato de usar ou não usar anteriormente e julgar estarem ou não mais interessantes as aulas, atualmente. (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 47).

Outro ponto, foi a adaptação a uma nova forma de ensino-aprendizagem, observada tanto por alunos quanto por professores, que desenvolveram habilidades que talvez antes não usariam no cotidiano para seu processo de aprendizagem, o que provocou, inclusive, a reinvenção do professor como ator imprescindível nas aulas on-line. Em contrapartida revelou outro lado obscuro das medidas emergenciais, pois

[...] ao evidenciar as desigualdades, os problemas e os desafios, a pandemia evidenciou um país permeado de fragilidades, contradições e emergências, sobretudo no âmbito educacional quando são expostas questões ligadas à realidade da escola pública, dentre elas os perfis dos estudantes, a formação docente e a natureza das políticas/dos projetos educacionais. (CUNHA, 2020, p. 11).

Sendo assim, é necessário sistematizar o planejamento das ações e

práticas pedagógicas e estruturar todo esse processo de forma científica, como se vê no positivismo. Devem-se destacar também, a capacidade e organização pessoal dos alunos para estabelecerem agendas, horários de estudo e de planejamento das atividades, agora exercida pelo aluno de maneira protagonista e dependente de sua coordenação para que todas as ações sejam concluídas em prazos determinados ou pré-estabelecidos pelos docentes ou coordenação escolar. Por outro lado, observa-se que nem todos os atores da comunidade escolar estiveram preparados para a nova realidade, como apontado a seguir:

O Ensino Remoto Emergencial, implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras ou das reais condições de efetivação, revelou o quanto os projetos e/ou as políticas educacionais precisam ser melhor planejadas e implantadas baseadas nos indicadores sociais, seja de nível nacional ou dos micros contextos escolares, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país. (CUNHA, 2020, p. 11).

Sabemos que nem todos os alunos estão em um mesmo nível de desenvolvimento, maturidade ou acessibilidade, passando a depender da dinamicidade dos alunos, já que as aulas ficam gravadas e eles poderiam revisitá-las. Nesse cenário formou-se um ambiente de pesquisa que possibilita tirar dúvidas, assistir as aulas novamente e quantas vezes acharem necessário, permitindo um ambiente de revisão constante de conteúdos e de esclarecimento de dúvidas levando-se em conta a demanda de cada aluno.

Contudo,

[...] o trabalho desenvolvido deverá, cuidadosamente, voltar-se à eliminação das desigualdades, oportunizando aos alunos, sobretudo aos que foram excluídos no contexto de pandemia, aprendizagens voltadas ao desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico, e à formação para a cidadania. (CUNHA, 2020, p. 11).

Observa-se que se trata de um processo longo, pois não depende apenas da vontade dos partícipes, mas de atitudes de uma esfera go-

vernamental no estabelecimento de diretrizes e políticas públicas para ampliação das medidas a serem adotadas para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino remoto no período pandêmico também proporciona uma avaliação constante dos profissionais docentes, além de possibilitar novas formas de aprendizagem e variedade de recursos didáticos e tecnológicos na construção das aulas e no uso das ferramentas para o ensino. Mas nem toda realidade é tão positiva, pois o ensino remoto desvelou a falta de estrutura escolar para o manejo dessa modalidade e, assim como ressaltam, “[...] neste contexto pandêmico, os estudantes têm enfrentado o desafio de não possuírem recursos suficientes para acompanharem as aulas virtuais e realizarem as atividades de modo on-line.” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p. 48), também por impossibilitar que fosse totalmente viável o processo metodológico e assim torna-se evidente a falta de formação continuada dos profissionais envolvidos nesse processo.

É imprescindível também que os sistemas de ensino encarem e investiguem novas formas de empreender o processo pedagógico, tendo as TICs³ como mediadoras desse processo. Junta-se a isso a necessidade de incrementar a formação docente nos parâmetros dessas inovações, que se dão numa velocidade superior às inovações no âmbito educacional, além de investir em infraestrutura, preparando os espaços escolares para operarem com essas tecnologias e variedades de recursos. (CUNHA, 2020, p. 11).

São muitos os pontos frágeis indicados pela nova realidade de ensino. Segundo Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 47), “[...] os dados qualitativos da pesquisa indicaram dificuldades que já eram vivenciadas pelos professores, na modalidade presencial, mas que, em certa medida, se agravaram no contexto do ensino remoto.”

³ Tecnologias da Informação e Comunicação.

Nas escolas públicas, a presença de tecnologias ainda é uma realidade pouco presente, visto que o investimento em educação, nos seus vários setores, ainda é muito aquém do que deveria para que pudéssemos ter um verdadeiro avanço na educação brasileira. Além da falta de infraestrutura das próprias escolas, ainda é necessário destacar que grande parte dos alunos do nosso país não possuem acesso à internet e computador em casa, em muitos casos, nem mesmo celulares que lhes permita o acesso. (SILVA, 2021, p. 2-3).

E mais, alguns alunos reclamam do “sinal” fraco de *internet* ou da dificuldade em acessar de casa, visto que as plataformas ficaram com excesso de acesso de todos os alunos.

Assim, surgem alguns problemas na dinâmica de aulas que são comuns nas diversas realidades da educação e por que não dizer que são comuns a realidade do país, são eles: problemas com manuseio das tecnologias necessárias, computador, internet ou mesmo os celulares, falta de disciplina no gerenciamento do tempo, falta de infraestrutura básica, sobretudo nas escolas públicas para promover aos professores e alunos o material necessário ao desenvolvimento das aulas remotas. (SILVA, 2021, p. 4).

É importante ressaltarmos que, dependendo da residência, se possui apenas um computador e vários filhos em idade escolar, a escola então não poderia exigir do aluno muitas horas on-line. Em muitos casos os pais também trabalham em *home office* o que dificulta ainda mais a disponibilidade dos aparelhos.

Outro agravante é que os alunos achavam que, por ser uma modalidade on-line, o professor estaria disponível por 24 horas, ou seja, qualquer horário que o estudante acessasse poderia tirar dúvidas por aplicativo de mensagem. A adaptação à nova forma de ensino foi lenta. “Os professores, profissionais mais afetados com o processo de aulas remotas, tiveram que adaptar todo o seu cotidiano para atender as novas necessidades da educação e de sua profissão docente.” (SILVA, 2021, p. 3). Essa adaptação, muitas vezes, precisou da vontade do professor, sem quaisquer tipos de formação ou treinamento por meio da escola.

No entanto, cabe destacar que a realidade em questão chegou de surpresa para todos, os professores tiveram que adaptar todo o seu cotidiano e práticas para atender as demandas educacionais, sem uma formação adequada para lhes garantir o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades desempenhadas neste momento. (SILVA, 2021, p. 4).

Em muitos casos, e pelo acesso ficar disponível em outros horários, os alunos não interagiam com os professores, tornando as aulas monossilábicas por parte do professor. Assim, as aulas se apresentavam como conteudistas sem que a escola pudesse intervir nesse problema – pois era difícil estimular os estudantes a participarem.

No contexto atual, vivemos uma situação atípica, em que o uso do computador (ou celular) e da internet se tornaram fundamentais para o cotidiano escolar, a sala de aula foi substituída pelas salas virtuais, a presença física deu espaço a imagem em telas, o contato humano trocado pelas videoconferências ou videoaulas. Tudo isso sem que as escolas, alunos e professores pudessem se preparar. Um momento em que, além da preocupação com a vida e saúde, os alunos, professores e demais profissionais da educação também precisam se preocupar em cumprir horários, metas, e tudo o que envolve os regulamentos escolares. (SILVA, 2021, p. 5).

Além disso, há a falta de entendimento dos pais ou responsáveis de que o professor continua trabalhando em *home office*, esse profissional, desvalorizado pelo ambiente social, na pandemia sofreu muitas injustiças por parte da sociedade.

Diante desse cenário, a escola e a educação são convocadas para uma reflexão prospectiva acerca de seus valores, conceitos e funções sociais. É evidente a importância da escola neste momento, esta situação em que profissionais e alunos são privados do ambiente e das experiências proporcionadas pela escola, desta forma, acreditamos e esperamos numa valorização a tudo que a escola e a profissão docente representam para a nossa sociedade. (SILVA, 2021, p. 6).

Nessa lógica, espera-se que a escola seja realmente um meio valorizado por sua importância no panorama da formação dos indivíduos e na proporção que sua intervenção atinge cada ator da comunidade escolar.

Embora após discutidos esses pontos, cabe destacar que os equipamentos eletrônicos ficaram menos acessíveis e mais caros, uma vez que os aparelhos antigos tornaram-se obsoletos frente às novas tecnologias.

Para tanto, é fundamental lembrarmos que esse debate e a introdução de tecnologias na educação e no cotidiano escolar não acontecerão de forma instantânea, existem uma série de fatores que precisarão ser pensados antes disso acontecer, tais como a infraestrutura das escolas, a capacitação dos profissionais para seu uso e mesmo a instrução dos alunos, e acima disso tudo, a reflexão da necessidade e da colaboração que tais instrumentos podem de fato ter na educação. (SILVA, 2021, p. 5).

Importante salientar que ainda precisa se refletir a partir da realidade que trouxe o apontamento das dificuldades, mas sobretudo um universo de possibilidades para o ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento das escolas e da educação como um todo. Destacamos que o processo de ensino-aprendizagem aplicado à nova realidade possibilitou uma gama de alternativas e medidas criativas para a superação da crise em que o ensino se encontrava mediante o período remoto. Observamos ainda o profissional docente como agente importante nesse processo, uma vez que esse norteou as ações tomadas e a adoção de medidas criativas que permitiram a diminuição da evasão escolar nesse período.

Concluimos que, assim como indica a abordagem epistemológica do positivismo, como ancoragem fundamental e para que, com base nos estudos científicos, torne-se eficiente maneira de se comprovar por meio de fatos, regras e leis científicas, a explicação da atualidade e o acompanhamento dos dados e informações que alimentam a realidade do ensino remoto e que sustentam as mudanças exigidas por essa modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância desse trabalho está na possibilidade de registrar as

práticas dos professores da rede estadual e municipal durante a pandemia da Covid-19, a fim de discutir informações que subsidiem o estudo acerca dessas práticas pedagógicas no desenvolvimento do seu trabalho docente. Mas, justifica-se, sobretudo, por ser uma possibilidade reflexiva em relação aos profissionais docentes no exercício de sua função.

Quando são referidos os processos de interação, deve-se ter claro que esses não acontecem apenas entre as pessoas como entre aluno-aluno e aluno-professor, mas também entre aluno-materiais-equipamentos, recursos pedagógicos e o próprio sujeito com suas aprendizagens anteriores. “[...] A transformação de um processo dá-se de um funcionamento interpessoal (social) para o intrapessoal, isto é, de que as ações do sujeito são sempre mediadas pelo outro e passam ao plano intrapessoal pelo processo de internalização.” (PADILHA, 2004, p. 54).

Com essas interações surgem oportunidades de registrar ações e falas dos professores, coletar informações e expor a realidade vivenciada, provocar os estudos científicos de pontos importantes que contribuem para o aperfeiçoamento, tanto da formação, quanto da prática pedagógica dos professores.

Dessa forma, a abordagem epistemológica do positivismo expressa que o conhecimento por meio do método científico é a base da construção dos estudos pelo uso dos fatos científicos para entendimento e explicação da realidade encontrada no período pandêmico. Tal realidade indica a importância do trabalho docente, quer seja na interação com os alunos, quer seja na implantação de medidas criativas para superação dos conflitos e crises – ocasionados pelas mudanças imediatas provocadas pela pandemia – e que proporcionaram a continuidade dos alunos no universo educacional. Muitas são as adaptações e correções para que se recupere a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, mas é perceptível

que o ensino na atualidade proporcionou novo espectro de possibilidades de práticas pedagógicas que influenciaram novas formas de ensino.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. F. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CAVALCANTI, M. T. **O ensino de história e a relação teoria/prática**: a experiência das oficinas do curso de Licenciatura em História na UGF. : , 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019-01/1548875176_9b9d548db3441efcd0a60437210cb9bf.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

COMTE, A. **O discurso sobre o espírito positivo**. Livro 2. : , 2021. (Coleção Folha de São Paulo - Os pensadores).

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia**: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. : , 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40014>. Acesso em: 10 set. 2022.

DINIZ, R. F.; VIEIRA, V. M. de O. **Práticas pedagógicas**: as representações sociais de alunos do Ensino Médio. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

DOMINGUES, I. **Epistemologia das ciências humanas**. São Paulo: Loyola, 2004.

FERNANDES, A. T. de C. Ensino de História e seus conteúdos. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 151-173, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi

d=S0103-40142018000200151&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2019.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo: Hucitec Editora, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>. Acesso em: 2 fev. 2022.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>. Acesso em: 13 set. 2022.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de história ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial**. 3. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **EDUCAÇÃO**, v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>. Acesso em: 10 set. 2022.

SILVA, M. J. S **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia:** desafios e desencontros. Realize Editora, 2021. Campina Grande: Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74287>. Acesso em: 07 ago. 2022.

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

VIEIRA, V. M. de O. **Representações sociais e avaliação educacional:** o que revela o portfólio. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas: Papirus, 2004.

O RESGATE DA INTEGRALIDADE DO SER HUMANO A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO¹

Gerusa Dumont de Rezende²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6448-7298>

Universidade de Uberaba, Brasil.

gerusadumont@yahoo.com.br

Bolsista da CAPES/PROSUP/TAXA

INTRODUÇÃO

Edmund Husserl (1859-1938), precursor da fenomenologia, propõe a partir da descrição da forma rigorosa, alcançar a essência do fenômeno. De acordo com Mahfoud e Massimi (2013, p. 34) “[...] o ponto de honra da fenomenologia não é dar explicação ou interpretação, mas descrever o modo como nos relacionamos com tudo e isso significa entender como as coisas aparecem para nós e como as dotamos de sentido.”. A fenomenologia contribuiu com a pesquisa, seja na área educacional, no campo da saúde e demais áreas, uma vez que não possui um arcabouço teórico ou uma “verdade pré-concebida” para explicar um dado fenômeno. Suprimir o ponto de vista, também o julgamento, para observar como o fenômeno se manifesta, não explicando o mesmo, posiciona o pesquisador como um bom ouvinte dos relatos dos participantes da pesquisa ao

¹DOI - 10.29388/978-65-81417-97-0-0-f.235-252

² Aluna bolsista do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2022-2026). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

descrever suas experiências e vivências.

Ao adentrar em um universo particularizado, a fenomenologia rompeu com uma “[...] mentalidade objetivista sobre as ciências como um todo. As ciências, cuja preocupação são os fatos da natureza, não incluem a subjetividade em seus trabalhos; as denominadas ciências do espírito.” (KAHHALE, 2011, p. 181). O conhecimento como um todo não pode ser compreendido por intermédio da objetividade, assim como a subjetividade não pode ser negada pela ciência. A partir desse universo mais abstrato tornou-se possível a compreensão do ser humano em seus vários aspectos, isto é, as esferas bio-psico-espiritual e social desse ser. A pesquisa científica volta agora o olhar para o homem de forma integral.

Dessa forma, torna-se oportuna a discussão sobre o impacto da fenomenologia em especial no campo da saúde e da educação.

A ESTRUTURA DO SER HUMANO NA CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA E REPERCUSSÕES NO ÂMBITO DA SAÚDE E NA EDUCAÇÃO

A busca pelo fenômeno em qualquer estudo não se apoia em um objeto definido de antemão ou explicado por meio de associações entre causa e efeito ou mesmo algo mensurado. A fenomenologia, ao se orientar em descrever o fenômeno tal como ele se manifesta, permite uma nova constituição para o ser humano, seu universo, sua subjetividade ao adentrar na interioridade humana e ao mesmo tempo considerando o ser humano como um todo, o que o define como pessoa humana. De acordo com Mano e Costa (2017, p. 31)

Husserl funda a Fenomenologia. O seu principal questionamento dizia respeito ao fato de o homem não ser constituído apenas de um corpo físico. [...] Era necessário desenvolver uma metodologia tão rigorosa quanto à científica, mas que alcançasse todos os aspectos

do homem.

A fenomenologia propõe, portanto, a compreensão do homem em sua integralidade. O equilíbrio entre o cuidado físico e psicológico, a capacidade do ser humano em refletir sobre sua existência, de realizar suas escolhas por meio de sua liberdade, em dar um sentido para sua vida, de responder de forma eficaz aos seus relacionamentos – dentre outros aspectos, podem ser desenvolvidos pelo método científico, por intermédio da fenomenologia. Complementando esse pensamento, segundo Mahfoud e Massimi (2013, p. 171):

Tanto Edmund Husserl quanto Edith Stein procuram conhecer o ser humano na sua estrutura essencial, ou seja, na sua estrutura ontológica. Para que este conhecimento seja realizado com precisão e rigor, os filósofos partem da análise das vivências e, utilizando o método fenomenológico, constataam que os seres humanos são formados a partir de três dimensões: corpo, psique e espírito. [...] A ciência que estuda estas vivências do corpo, da psique e do espírito de forma integrada é a fenomenologia.

Dessa forma, rompe-se com uma perspectiva reducionista do ser humano. A partir deste olhar fenomenológico abriu-se novas reflexões para a área da saúde e da educação. No âmbito educacional a abrangência da pessoa do aluno como um todo, não apenas a primazia do contexto intelectual, assim como uma nova visão da mesma forma na área da saúde; o bem-estar em harmonia com a dimensão física, psíquica, espiritual e social.

Seja o aluno ou o paciente, quando passa a ser considerado como uma pessoa única, enaltecida pelo mundo interno e sua disposição ao mesmo tempo de abertura ao outro, assim como para a busca do sentido de sua vida, é capaz de contribuir a partir das qualidades e potencialidades que são únicas em sua pessoa no contexto em que está inserido. Esse ser humano que age, que contribui, que possui uma autonomia dentre outros

aspectos, é capaz de transformar uma realidade particular, que se amplia em um contexto para o global. Dessa forma o aluno ou o paciente não é um ser passivo, mas um ser de possibilidades, de liberdade, de um vir a ser aquilo que é, quando valorizado e considerado em sua integralidade.

Muitos estudos na área da saúde que, anteriormente, focavam o ser humano apenas como um ser biológico, passaram a reconhecerem e acolherem a ideia de que o homem é muito mais do que um corpo. De acordo com Sgreccia (2009, p. 163), “[...] o mais recente paradigma relacional da saúde adota um modelo interpretativo biopsicossocial da doença, mais do que exclusivamente biomédico, que é considerado redutor.”. O corpo também “fala” por meio do seu adoecimento, quando não há uma busca pelo equilíbrio das emoções e da saúde mental e espiritual, quando não se exercita também a capacidade relacional, uma vez que somos um ser social.

Como evidencia Minayo (2014, p. 101), os princípios da fenomenologia interviram na área da saúde no que tange ao

[...] surgimento de linhas holísticas na concepção da saúde e da doença, unificando-as nos seguintes pontos:

(a) a saúde tem de ser pensada como um bem-estar integral: físico, mental, social e espiritual; (b) os indivíduos devem assumir sua responsabilidade inalienável diante das questões de sua saúde; (c) as práticas da medicina holística devem ajudar as pessoas a desenvolver atitudes, disposições, hábitos e práticas que promovam seu bem-estar integral; (d) o sistema de saúde deve ser reorientado para tratar das causas ambientais, comportamentais e sociais que provocam as doenças; (e) as pessoas devem voltar-se para a harmonia com a natureza.

A concepção holística de saúde e suas contribuições, proposta a partir da visão da fenomenologia, abrange o ser humano por completo, englobando também o aspecto de sua autonomia e responsabilidade perante seus posicionamentos na busca pela saúde, em harmonia com o

ambiente em que se encontra inserido, assim como a contribuição da natureza para o bem-estar integral do homem. Complementando o aspecto da responsabilidade, atrelando ao aspecto ético, Sgreccia (2009, p. 159) reflete que a

[...] dimensão ética da saúde radicada no espírito do homem e na sua liberdade: muitas doenças resultam de opções éticas erradas (droga, alcoolismo, violência, privações dos bens necessários à saúde); além disso a saúde é gerida responsabilmente, no equilíbrio, pela pessoa, como um bem da própria pessoa.

O homem, pela sua liberdade e capacidade de se posicionar, pode escolher caminhos contrários ao seu bem-estar integral. Nesse momento, o contexto comunitário no que se relaciona tanto à prevenção quanto ao tratamento, ajuda a resgatar muitas vezes esse ser humano que se encontra adoecido como pessoa.

Estamos ainda atravessando a pandemia da COVID-19, podemos refletir como o esforço também de profissionais de diversas esferas como a área da saúde, pesquisadores, área tecnológica dentre outros, contribuíram para trazer à população uma vacina, vencendo em grande parte essa crise sanitária. Ademais, ao contexto interdisciplinar, cada área do conhecimento contribuiu para melhor compreender esta doença e suas consequências ao ser humano, bem como medidas preventivas. Dessa forma, não podemos favorecer uma área da ciência em detrimento de outra. Em situações como essa, o olhar de uma disciplina amplia ou favorece a criação de recursos para a solução que, em unidade com demais saberes, pode traçar novos caminhos. O mesmo se dá com relação ao ser humano. Não podemos favorecer apenas um de seus aspectos e negligenciar os demais. Ao expandir a visão para o todo, encontramos o ser humano por completo e reconhecido em sua dignidade como pessoa.

Necessitamos recordar que a ética está pautada em práticas con-

cretas. Sgreccia (2009, p. 160) também pontua a “[...] degradação da ecologia como fator de ameaça para saúde no que diz respeito a um grande conjunto de doenças.”. Há algumas décadas o recurso medicamentoso provinha da própria natureza, hoje com o avanço industrial a migração da população para grandes centros urbanos gerou a perda desse contato mais íntimo com a natureza, bem como a partir do descuido pela mesma, problemas ambientais como a poluição e problemas sanitários que atingem diretamente a saúde têm sido frequentes. A educação sanitária e ecológica precisam ser inseridas e resgatadas ao refletirmos sobre a saúde em seu contexto holístico.

Do mesmo modo, no que tange a psicologia, houve um avanço quando aponta que o homem está além de um aparelho psíquico. Para Sigmund Freud o funcionamento mental, bem como as raízes dos sofrimentos humanos, são pré-estabelecidos por vivências principalmente presentes na fase infantil, que determinam mais tarde as atitudes, comportamentos e relacionamentos que construímos ao longo da vida. De acordo com Feist e Roberts (2015, p. 43) essa visão pode ser vista como um

[...] determinismo versus livre-arbítrio. Segundo essa dimensão, a visão de Freud da natureza humana recairia facilmente no determinismo. Freud acreditava que a maior parte de nosso comportamento é determinada por eventos passados, em vez de moldada por objetivos presentes. Os humanos possuem pouco controle sobre suas ações presentes, porque muitos de seus comportamentos estão enraizados nos esforços inconscientes.

Freud com certeza foi um pioneiro ao estudar a mente humana e construir uma teoria da personalidade. Em contraposição, ao mergulhar na vida mental, não priorizou as demais esferas do homem, aprisionando então o mesmo em suas experiências que não foram positivas em seu período infantil, priorizando seus impulsos sexuais e agressivos, assim como as lembranças reprimidas por meio do inconsciente humano. A

liberdade humana e também a responsabilidade do homem frente a sua vida e sua história ficam limitadas dentro dessa visão psicanalítica.

Segundo Alles Bello (2006, p. 54), Husserl não desconsidera a importância do inconsciente, mas o homem está para além do mesmo, por meio de sua dimensão espiritual:

Husserl observa que a vivência psíquica, considerada como dimensão propriamente psíquica, dimensão do inconsciente é importante, mas o ser humano tem também uma dimensão espiritual. Ele não é totalmente comandado pela dimensão psíquica, por isso pode e deve ativar a dimensão espiritual. E este é também um fundamento da vida moral, que implica em responsabilidade e liberdade.

A fenomenologia amplia a visão da psicologia, compreendendo a pessoa humana em todos os seus aspectos, assim como não pré-estabelecendo uma teoria a qual se alicerça e enfatiza apenas o comportamento humano e a vida mental. O ser humano, por ter a dimensão espiritual, é livre para se reposicionar, para realizar novas escolhas, de reconstruir sua própria história para além de seus sofrimentos vivenciados no seu passado.

De acordo com Mahfoud (2019, p. 108), Husserl realiza uma crítica a psicologia “[...] no texto ‘Fenomenologia e Psicologia’ que foi elaborado para a publicação por Edith Stein. Nessa obra, encontramos a expressão ‘psicologia sem alma’ retratando a visão reducionista do ser humano que ainda hoje merece ser superada [...]”. Experimentamos atualmente um paradoxo: à medida que crescem os recursos tecnológicos, auxiliando a pesquisa e demais áreas, assim como novas disciplinas que se ocupam da natureza humana e suas especializações, acentua-se atualmente a perda da identidade do próprio homem.

Ao adentrarmos no âmbito educacional, apesar de averiguarmos que cada ser humano é único, cabe enxergar também a partir da singularidade o aluno como um todo. De acordo com Cunha Júnior (2020, p. 4),

O entendimento de homem – dimensão antropológica – numa concepção fenomenológica de educação deve ser aquela que conserva todas as dimensões do humano. Assim sendo, ele não pode ser reduzido a um único aspecto, seja ele corporal ou espiritual; individual ou social; teórico ou prático.

Ainda hoje percebemos uma primazia com relação ao aspecto intelectual, abarcando não apenas a busca pelo conhecimento teórico, bem como as práticas pedagógicas, como o processo avaliativo, pautado apenas na memorização de conteúdos ministrados. Outras esferas da pessoa humana são negligenciadas, corroborando para que o aluno tenha excelentes notas em detrimento ao fraco desenvolvimento emocional, social e demais áreas. Dessa forma não se contribui também para a construção de cidadãos humanizados, ao mesmo tempo preparados para os desafios e circunstâncias da vida. Ainda segundo Cunha Júnior (2020, p. 5)

[...] a educação, numa concepção fenomenológica, em sua relação com o conhecimento – dimensão epistemológica – deve se opor a qualquer forma de dogmatismo [...] manter-se em uma atitude de constante busca.

Não há como nos fecharmos apenas em uma teoria. Para isso, como nos ensina a fenomenologia, temos que renunciar mais uma vez às nossas ideias já formadas e julgamentos, para irmos em busca de outros saberes e aprendizados, ampliando nosso conhecimento.

Faz-se também necessária, em harmonia com o pensamento fenomenológico, a contribuição das vivências. De acordo com Fernandes (2013, p. 74), “[...] pela fenomenologia é possível o enlace do mundo da ciência ao mundo da vida, reconhecendo a educação como uma experiência humana.”. Os saberes são conteúdos importantes a serem considerados a partir da visão de mundo do aluno e seu posicionamento perante o mesmo. Há, portanto, uma valorização também da experiência vivida pelo aluno, que muitas vezes pode-se atrelar à teoria e à prática, facilitando o

processo de aprendizagem.

Uma das lições da pandemia da COVID-19 foi evidenciar como somos seres sociais e por isso a importância de cultivar nossos relacionamentos nas mais diversas áreas. Uma vez que o isolamento social fora implantado, comprovou-se um adoecimento na esfera psíquica da população, refletindo no universo dos alunos conforme retrata Teixeira (2022) em sua pesquisa. O objetivo de tal pesquisa é verificar a prevalência de sintomas de sofrimento psíquico em estudantes do curso de Medicina durante a pandemia da COVID-19. De acordo com Teixeira (2021, p. 27), 62,8% dos participantes evidenciaram sinais de,

[...] adoecimento mental e é possível correlacionar isso com os sentimentos de solidão, ansiedade e apatia sentidos durante o contexto de pandemia, uma vez que são consequências em tal cenário de isolamento social. Gradativamente, é capaz de surgir sentimentos crescentes de depressão e estresse, especialmente durante um período de incerteza, podendo haver sérios impactos na saúde pública.

A vivência pandêmica também nos trouxe como lição o desafio de adentrar na interioridade humana do aluno de forma empática, a fim de não apenas resgatar esse conhecimento interior, como também constatar como se encontra esse universo interno, que poderá facilitar ou bloquear o processo de ensino e aprendizagem, mediante os problemas de ordem emocional.

De acordo com Sberga (2014, p. 146), “[...] chegar às coisas mesmas e chegar ao educando mesmo é o interesse da pedagogia, enquanto visa processar uma formação que seja adequada à sua realidade e conforme a sua singularidade.” Tornar a prática pedagógica um exercício de observação e, por hora de intervenção no universo do aluno em sua integridade, assim como respeitando sua singularidade, torna-se uma grande tarefa por parte do educador. Por certo, acarretará por consequência, um grande aprendizado e amadurecimento por parte desse aluno, por efeito.

Segundo Alles Bello (2006, p. 43), o aspecto espiritual quando classificado em “[...] baixo grau, acarreta dificuldade para refletir, avaliar, decidir e controlar-se. Resultado: dificuldade para controlar impulsos, emoções (sic) etc.”. As decisões partem da dimensão espiritual e refletem no psiquismo, quando não há essa harmonia, se tem por efeito um “descontrole emocional” que, por consequência, poderá afetar no processo de ensino e aprendizagem. Assim como Mahfoud e Massimi (2013), o desenvolvimento espiritual com o equilíbrio psíquico permite a pessoa o agir com autonomia, o desenvolvimento da autonomia, assim como do autocontrole – inclusive emocional, ligada ao controle dos impulsos e o senso de responsabilidade são aspectos que contribuem para o aprofundamento da aprendizagem, da ampliação do universo da compreensão e do amadurecimento da pessoa humana.

Atualmente evidencia-se a importância da humanização na área da saúde, da mesma forma, devemos discutir a importância da humanização na área educacional. Para Fernandes (2013, p. 80), “[...] ser professor em uma visão fenomenológica é na sua atitude profissional, assumir o homem e toda a sua complexidade, promovendo uma educação humana e significativa.”. Relevante aspecto se dá na relação professor-aluno, permitindo a construção de um aprendizado em conjunto, promovendo um clima humano e facilitador. Em comunhão com Sberga (2014, p. 147), tem-se que:

Para formar a pessoa, em primeiro lugar, é preciso conhecê-la, e isso se faz com um procedimento vivencial. É preciso colocá-la na maneira mais viva possível e fazer a experiência do ser aqui. Para analisar algo, é necessário partir sempre de si mesmo. O ser humano começa a análise olhando para dentro de si, para conhecer sua estrutura.

O professor ensina muitas vezes a partir daquilo que ele é, necessita haver então uma harmonia entre seu discurso teórico e sua vivência

prática, que é um movimento para além do currículo. De acordo com a Faculdade Dehoniana (2016, p. 326), “[...] continuamos a ser educadores também (e sobretudo) quando descemos da cátedra: então os jovens irão perceber que o testemunho de vida do professor é desarmante, isto é, autêntico até o fim.”. Nos expressamos, muitas vezes, não apenas pela comunicação verbal, mas a partir de uma comunicação interna, que se manifesta a partir do que somos interiormente e nos posicionamos externamente em nossas vidas. Essa forma de educar também deixa uma marca no aluno, que muitas vezes o impulsiona em sua vida, a partir de um modelo identificado por parte do professor.

De acordo com Mahfoud e Massimi (2013, p. 171) “[...] todo ato pedagógico que não tem por princípio a formação integral da pessoa leva à despersonalização.”. Em consonância com tal pensamento, a partir dessa breve reflexão, percebe-se um enriquecimento, fruto da contribuição da fenomenologia, quando podemos considerar o ser humano com um todo, seja na área da saúde ou na educação.

A CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR OU ACADÊMICA

Atualmente tem-se crescido a questão da violência, não apenas física, mas também, a violência psicológica em várias esferas da sociedade, sendo o bullying no ambiente escolar como uma dessas realidades. Estudos sugerem a criação de um ambiente escolar onde há o fortalecimento de atitudes de empatia, pautadas na ética e competências socioemocionais, a fim de beneficiar e prevenir a violência escolar. Uma dessas pesquisas, proposta por Ricci e Santos (2021), constatou que a construção desse ambiente sadio não apenas é uma maneira preventiva quanto ao combate ao bullying, quanto no favorecimento do processo de aprendizagem e na

construção presente e futura de uma sociedade mais humana e cidadã.

Na atualidade, há uma urgência do resgate da capacidade do ser humano de se relacionar, de aprender a conviver juntos a outros e a compartilhar as diferenças. Segundo Alles Bello (2006, p.73): “Husserl e Stein acreditam que a organização que respeita a pessoa se chama comunidade. A comunidade é caracterizada pelo fato de os seus membros assumirem responsabilidades recíprocas.”. A escola necessita desenvolver a construção da pessoa humana a partir de um ambiente comunitário, culminando em um cidadão participativo, responsável, respeitoso, aberto as diferenças culturais, religiosas, políticas, dentre outros aspectos.

Aprendemos a nos relacionar primeiramente no ambiente familiar, a partir dessa construção levamos essa experiência para nossas futuras relações, que se estendem nas primeiras experiências escolares e posteriormente acadêmicas. Tais vivências e experiências alargam nossa visão de mundo, bem como o universo de nossas relações. Presenciamos hoje inúmeros problemas vividos no âmbito familiar. De acordo com a experiência clínica, atuando no serviço psicológico, Antúñez e Safra (2018, p. 54) revelam que “[...] a mudança de foco do sintoma – problema de aprendizagem – para o sofrimento psíquico de famílias e crianças com inibição intelectual trouxe à baila as dimensões éticas e não apenas as da teoria e da técnica.”. O abalo na estrutura familiar repercute no bloqueio do processo de aprendizagem, a escola ao desenvolver a importância de cada aluno como membro da comunidade escolar, assim como no ensino da liberdade juntamente com a responsabilidade de cada um, favorece na desconstrução das vivências psíquicas não favoráveis vivenciadas no seio familiar. Assim como, no diálogo com a psicologia e a educação, como percebe-se, se faz necessário atualmente não apenas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, mas na construção do ser humano

como um todo. A interioridade de cada aluno sendo resgatada resultará nas qualidades de suas relações, sejam essas escolares ou não, assim como de futuros cidadãos e profissionais.

A construção de uma comunidade escolar também perpassa no relacionamento entre professor-aluno, a qualidade desse relacionamento decorre de um clima favorável, afetuoso, de diálogo e abertura, transformando o ambiente escolar em um espaço caloroso e colaborativo. Dessa forma, o professor ensina, por meio do seu jeito de ser também como pessoa, tornando-se um agente importante e cativante na construção de uma comunidade humanizada. A vivência dessa relação oportuniza ao aluno também a ampliação dessa relação em suas relações presentes e futuras.

A educação, por muitas vezes, necessita dialogar também com a sociologia para melhor compreender o movimento social contemporâneo. Conforme retratado por Bauman (2004), estamos vivenciando atualmente as relações líquidas, não há um vínculo mais profundo nas relações humanas. Dessa forma, o ambiente escolar necessita provocar no aluno a importância de um trabalho colaborativo, a parceria com o outro, o espírito de amizade, de respeito, do bem comum e assim por diante. Ao reaprender sobre a importância do outro, estamos construindo desde a base escolar bons cidadãos e futuros profissionais.

De acordo com Alles Bello (2006, p. 81), “[...] nós encontramos o conceito de comunidade em muitos níveis, já que o elemento que a caracteriza é sempre o da unidade espiritual, cultural e da vontade coletiva.”. Novamente necessitamos de um agir integrado, a singularidade de cada membro deve ser apontada como motivo de respeito, a cultura de cada um por sua vez cuidada. Essa coerência entre valores e atitudes precisam permear o contexto escolar ou acadêmico na construção de um ambiente sadio, para que haja uma aprendizagem mais ampla, isto é para a vida!

Em consonância com Mahfoud e Massimi (2019, p. 48), “[...] para entrar na realmente no mundo interno de alguém, requer-se uma troca espiritual.” Husserl enfatizou a importância do desenvolvimento da vida espiritual, alertando que somos um conjunto a partir das dimensões: física, psíquica e espiritual. Essa visão se torna atual, uma vez que aos poucos a educação socioemocional tem sido apontada dentro do contexto educacional. Conforme revela Sberga (2014, p. 258):

É preciso uma didática e um currículo organizados de modo que os alunos tenham liberdade para expressar suas ideias e impressões, verbalizar o que está contido em seus corações, pois esse tipo de abertura é a base para gerar a confiança, algo desejável e necessário em todo trabalho formativo.

Contudo, a esfera espiritual pouco é mencionada, em contrapartida percebe-se atualmente a necessidade de discutir sobre o sentido da existência, da contribuição de cada um para a humanidade, sobre o exercício de amar o próximo, como também reflete Bauman (2004), dentre outros aspectos. Alles Bello (2015, p. 130) complementa tal pensamento

[...] quando prevalece o amor espiritual, a comunidade acontece. O ódio propicia a eliminação do outro, fragmentando a comunidade. Para Stein o amor espiritual abre o caminho para uma postura moral. O que significa que há uma postura moral? Significa fazer ações que servem para melhorar o outro, tornar mais positivo o outro.

A construção de uma comunidade escolar perpassa em trabalho colaborativo, da valorização do outro e do seu mundo, a partir da construção de um clima de ajuda mútua, do incentivo à solidariedade, do desenvolvimento do trabalho em equipe, dos vínculos que se desenvolvem a partir do relacionamento humano que são resgatados, do aprimorando a capacidade de relacionamento, do compartilhamento do conhecimento e a construção do processo de aprendizagem. Essas aprendizagens precisarão estar contidas, futuramente, no universo profissional de cada aluno.

É nesse exercício da capacidade de amar, por meio da convivência

e dos desafios que estão inseridos através do convívio entre pessoas de diferentes raças, crenças, históricos familiares e sociais diferentes dentre outros aspectos, que o aluno amadurece sua estrutura pessoal e afetiva, promovendo também um crescimento e um amadurecimento no amor. A propagação e reflexão dessa esfera espiritual, deve ser uma proposta educacional pois, dessa forma, pode-se também chegar melhor à condição da humanização dentro das escolas e universidades, pois ao estabelecermos vínculos mais profundos, estaremos resgatando o contexto verdadeiro de uma comunidade escolar ou acadêmica.

Uma visão integrada do homem nas pesquisas em educação deve conter também um entrelaçamento da antropologia – ciência que estuda o ser humano e suas diversidades étnico-sociais e a sociologia – sobre a vida nas comunidades, com seus estudos relacionados a educação. Dessa forma, com esse olhar ampliado e não fragmentado, tem-se a intenção de visualizar o homem como um todo, proposta essa do pensamento da fenomenologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em qualquer ciência se tem um caminho, um percurso a seguir. Dessa forma, precisamos inicialmente desenvolver habilidades para construção do conhecimento, tal qual um desafio e principalmente uma busca pessoal pelo mesmo. De acordo com Gabriel (2020, p. 97) “[...] as ferramentas para a quebra dos velhos paradigmas são a educação e o conhecimento científico pautados na crítica e na autocrítica, que impulsionam a criação de novos conhecimentos.”. Em meio a essas duas “asas”, o campo da educação e a epistemologia, que nos abriu olhares para suas matrizes epistemológicas que fundamentam a pesquisa em educação, elegeu-se o pensamento fenomenológico para essa reflexão.

A fenomenologia, por meio da sua descrição de forma rigorosa,

pôde abranger o fenômeno, seja ele de qualquer natureza do ser, pela forma que esse se manifesta. Possibilitou-se, a partir do pensamento de Husserl, “[...] ao homem atingir leis universais e verdadeiras sobre ele mesmo, o mundo e o conhecimento.” (KAHHALE, 2011, p. 178). Tal metodologia tornou-se universal no campo da ciência. Torna-se importante considerar que qualquer pesquisa se fundamenta em uma base epistemológica, sendo a fenomenologia uma dessas, contudo existem outras também utilizadas em pesquisas científicas.

Conforme constatamos nesse capítulo, em comunhão com Mahfoud e Massimi (2019, p. 31), “[...] coube a Edmund Husserl criar o método da fenomenologia, tal como nos interessa conhecer agora, com a finalidade de tratar do tema da matéria e da alma.”. Dessa forma, há uma compreensão do ser humano em todos os seus aspectos, adentrando a existência humana, seja no campo da saúde, da educação e demais áreas, possibilitando ser estudado o fenômeno considerando sua subjetividade e unicidade.

REFERÊNCIAS

- ALLES BELLO, A. **Introdução à fenomenologia**. Bauru: Edusc, 2006.
- ALLES BELLO, A. **Pessoa e comunidade: psicologia e ciências do espírito de Edith Stein**. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2015.
- ANTÚNEZ, A. E. A.; SAFRA, G. **Psicologia clínica da graduação à Pós-Graduação**. 1.ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FACULDADE DEHONIANA. **O pensamento de Edith Stein – escritos críticos**. Taubaté - SP:TQ Teologia em Questão, 2016.

FEIST, J.; FEIST, G.; ROBERTS, T.-A. **Teorias da personalidade**. 8. ed. Porto Alegre: AMGM, 2015.

FERNANDES, R. do S. da S. R. **Ser orientador de programas de pós-graduação em educação: uma descrição fenomenológica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4060>. Acesso em: 17 jun. 2022.

GABRIEL, R. S. N.; MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. **Revista Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 28, n. 29, p. 97-98, outubro, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v28n29/09.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

CUNHA JUNIOR, W. N. da. Fenomenologia e educação: da consciência ingênua à consciência engajada. *In*: IX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 2020, Maceió. **Anais IX Encontro Alagoano de pesquisa educacional (EPEAL)**. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2020. p 1-9. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/ixepeal/trabalho/123744>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MAHFOUD, M. (org.). **Psicologia com alma: a fenomenologia de Edith Stein**. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2019.

MAHFOUD, M.; MASSIMI, M. (orgs). **Edith Stein e psicologia: teoria e pesquisa**. 1. ed. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013.

MANO, R. de P.; COSTA, L. I. da. **Vivências espirituais e crises do tipo psicóticas: fenomenologia, espiritualidade e crise psíquica**. Curitiba:

ba: Juruá, 2017.

MINAYO, M. C. de S. de. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2014.

KAHHALE, E. M. P. (org.). **A diversidade da psicologia: uma construção teórica.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RICCI, T. F.; SANTOS CRUZ, J. A. O desenvolvimento das competências socioemocionais em alunos da educação básica como ferramenta de combate ao “bullying” nas escolas. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 32, n. 00, p.1-18, Jan./Dez.2021. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/9116>. Acesso em: 31 jul. 2022.

SBERGA, A. A. **A formação da pessoa em Edith Stein: um percurso de conhecimento no núcleo interior.** São Paulo: Paulus, 2014.

SGRECCIA, E. **Manual de bioética: fundamentos e ética biomédica.** Portugal: Principia, 2009.

TEIXEIRA, L. de A. C. et al. Saúde mental dos estudantes de Medicina do Brasil durante a pandemia da *coronavirus disease* 2019. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 1 p. 21-29, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000315>. Acesso em: 06 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO

Alessandra Lara Silva

Possui graduação em Letras com habilitação em Português/Espanhol pela Universidade de Uberaba (2004) e em Inglês pela Universidade de Uberaba (2017); especialização em Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira pela Universidade de Uberaba (2006); especialização em Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-americana: formação de professores - I CELLE pela Universidade Federal de Uberlândia (2009); mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (2017); e é doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), (2019-2023) onde é bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (2020-2023). Ainda, em âmbito institucional, atua na área da Educação desde 2003 no cargo de professora da Educação Básica de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e, desde 2017, no cargo de professora da Educação Básica de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Uberaba (PMU). Participa do Projeto de Pesquisa “Por uma concepção romântica da linguagem: ironia, performance e figurações do indizível e do contingente na literatura”, da Universidade Federal de São Carlos (UFScar), liderado pela Prof^a Dr^a Camila da Silva Alvarce. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura. Na área da Educação, atualmente pesquisa a temática da infância.

e-mail: professoraalessandralara@gmail.com

Michelle Mattar Pereira de Oliveira Tavares

Possui graduação em Comunicação Social pela Escola Superior de Administração Marketing e Comunicação de Uberlândia (2004); Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (2011); Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2015); especialização em Fundamentos da Cultura e Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006); mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2014); e é doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) onde é bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No âmbito institucional faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação na Diversidade para Cidadania (GEPEDiCi) vinculado a Universidade de Uberaba e do GP EHPS - Grupo de pesquisa História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira, vinculado à Pontifícia Universidade Católica-SP. Possui um programa no Canal de Youtube (Coletivo Bancada do Livro) chamado “Pesquisa Científica” onde recebe apresentações de professores e estudantes com trabalhos de conclusão de cursos, dissertações, teses, capítulos de livros e artigos científicos. Nesse mesmo canal, pertence a bancada de comentarista nas frentes social, econômica, educacional, política e cultural do Brasil e do mundo.

e-mail: michellemattarp@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Alexandre Moura Giarola

Possui graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009); especialização em Direito Público pela Universidade Cândido Mendes (2010); especialização em Docência Superior pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (2020); mestrado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012); e é doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). É docente no Departamento de Engenharia e Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *campus* Bambuí. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação na Diversidade para a Cidadania” (GEPEDiCi). Ainda no âmbito institucional lidera a implementação do espaço IFMaker e dedica-se aos estudos e pesquisas de processos de fabricação de metais por conformação mecânica, com ênfase em laminação, simulação física e numérica da conformação mecânica; trabalha em propriedades mecânicas de metais, projetos de estruturas metálicas, desenvolvimento e aplicação de técnicas de modelagem e fabricação 3D.

e-mail: alexandre.giarola@ifmg.edu.br

Alice Goulart da Silva

Possui graduação em Letras com habilitação em Português/Inglês pelo Centro Universitário de Formiga (2004) e também em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2021); especialização em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2006); mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universi-

dade Estadual de Minas Gerais (2015); e é doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Instituição, Desenvolvimento e Educação. Ainda no âmbito institucional atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *campus* Bambuí desde 2009.

e-mail: alice.goulart@ifmg.edu.br

Bráulio Ramos Silva

Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário do Triângulo (2006); especialização em Psicopedagogia em Contextos Institucionais pela Faculdade Católica de Uberlândia (2008); em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal de Santa Maria (2011); e também em Práticas Educacionais Inclusivas com ênfase na Deficiência Intelectual pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011); mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015); e é doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) onde é bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tem experiência como Psicólogo Escolar e Educacional atuando nas Secretarias de Educação de Uberlândia-MG (2006-2007) e de Itumbiara-GO, de 2008 a 2016. Atua como docente no ensino superior desde 2012, com experiência como professor e tutor na especialização em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente, de 2016 a 2018. Ainda no âmbito institucional desenvolve trabalho como professor no Centro Universitário do Planalto de Araxá, onde também atua como coordenador do curso de Psicologia.

e-mail: brauliokaue@yahoo.com.br

Eliane Moreira de Souza

Possui graduação em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1988); especialização em Gestão de Marketing, pelo Centro Universitário do Triângulo (2001); mestrado em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia (2017); e doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Atuou como assessora de comunicação da Associação dos Municípios da Microrregião do Vale do Paranaíba de 2003 a 2013. Como Jornalista exerceu o cargo de Diretora de Comunicação, Coordenadora de Jornalismo e Editora do Jornal da Universidade Federal de Uberlândia. Atuou também como professora do curso de Jornalismo na Faculdade Católica de Uberlândia, período de 2009-2011. Tem experiência na área de telejornalismo, radiojornalismo, assessoria de imprensa, marketing e docência. Ainda, no âmbito institucional, atua como Jornalista responsável pelo Jornal Diário de Ideias, Projeto de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia. É servidora efetiva da Universidade Federal de Uberlândia, onde exerce o cargo de jornalista.

e-mail: elianemoreirasouza@yahoo.com.br

Fabia Faria da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia (2008); especialização em Supervisão Escolar pela Faculdade Católica de Enfermagem (2009); especialização em Preceptoría de Saúde pela UFRN (2021); especialização em Gestão em Saúde Pública pela Faculdade FAMART (2022); mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba (2019) é doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba onde é bolsista da Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/taxa) e cursa graduação em Educação Física pela Faculdade Famart. É parecerista da Revista de Extensão do Recôncavo Baiano. Tem experiência em: ensino, pesquisa e extensão em Enfermagem e em Gestão de Unidade Básica de Saúde . Pesquisa temas relacionados à promoção de saúde, educação em saúde e formação do educador em saúde.

e-mail: fabiafariafcu@yahoo.com.br

Gerusa Dumont de Rezende

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Uberaba (1998); especialização em Bioética e Saúde pela Faculdade Católica de Uberlândia (2009); especialização em Docência Universitária pela Uniaraxá (2019); especialização em Psicologia Clínica - Humanista, Fenomenológica e Existencial pela Universidade de Araraquara (2020); especialização em Psicologia Clínica - Terapia Cognitivo-Comportamental pela Universidade de Araraquara (2021); mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba (2020); e é doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) onde é bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atua como psicóloga clínica desde 2001. Possui ainda o curso de formação no método da Abordagem Direta do Inconsciente pela FUNDASINUM (2003). Atuou como supervisora de estágio na ênfase clínica do curso de Psicologia do Uniaraxá (2022) e também como coordenadora do Serviço-Escola de Psicologia do Uniaraxá (2022). No âmbito institucional participa das atividades de estudos sistematizados e organizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas (GEPRESPE).

e-mail: gerusadumont@yahoo.com.br

Geruzza Lima Ramos Oliveira Machado

Possui Licenciatura Plena em Letras – Português/Inglês pelo Centro Universitário UNIFAFIBE (2002), bem como graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava (2004), Licenciatura Plena em Letras – Português/Espanhol pela Universidade de Uberaba (2009); especialização em Orientação Educacional pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2011); mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba (2021); e doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) onde é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi). No âmbito institucional é servidora pública Estadual de Minas Gerais, efetiva nos cargos de Especialista em Educação Básica/Supervisora Pedagógica e também de Professora de Educação Básica no Componente Curricular de Língua Inglesa nos Níveis Fundamental e Médio. Ainda no âmbito institucional, desenvolve trabalhos de gestão administrativa como vice-diretora eleita no período de 2016 a 2026. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

e-mail: geruzzamachado100@hotmail.com

Heloísa Cristina Pereira

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (1998); especialização em Educação Especial pela Fundação Educacional de Divinópolis (2002) e também em Gestão de Pessoas e Liderança pela Faculdade de Educação São Luís (2019); mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014); e é doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universi-

dade de Uberaba (UNIUBE). Atua como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCI). No âmbito institucional é servidora efetiva ocupante do cargo de Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *campus* Bambuí e exerce o cargo na mesma instituição como Coordenadora da Gestão de Pessoas.

e-mail: heloisa.pereira@ifmg.edu.br

Isabel Freitas Cunha

Possui graduação em Letras com habilitação em Português/Inglês pela Universidade de Uberaba (2004); bacharelado em Direito pela Universidade de Uberaba (2014); especialização em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (2006); mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (2009); doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) onde é bolsista de doutorado da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais -FAPEMIG/PAPG. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM – *campus* Uberaba. Membro do Grupo de Pesquisa Inclusão Escolar na Rede de Educação Profissional Tecnológica, registrado no CNPQ (GPEIEPT). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística. Na área da educação, pesquisa a temática da inclusão.

e-mail: isabelfreitascunha@gmail.com

Jonalvo Absair Lopes

Possui bacharelado em Administração pelo Centro Universitário do Triângulo (1999); licenciatura em Ciências Sociais pela Escola Técnica

Everardo Passos (2021); e também em Geografia pela Faculdade Única de Ipatinga/MG (2022); especialização em Gestão Empresarial pelo Instituto Master de Ensino Presidente Antônio Carlos (2004) e também em Educação do Campo pela Universidade Cândido Mendes (2018); mestrado em Desenvolvimento Regional pela UNIALFA (2021); e doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), onde é bolsista da Escola Nacional da Defensoria Pública da União (ENADPU). É servidor público federal efetivo do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), lotado na Superintendência Federal em Goiânia/GO e cedido à Defensoria Pública da União na Unidade de Uberlândia/MG. Atua também como Professor, Instrutor de Aprendizagem Industrial, Administrador, Perito Judicial da 1ª vara trabalhista de Araguari/MG. No âmbito institucional atua como professor dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Gestão Hospitalar pelo Centro Universitário – IMEPAC - *campus* Araguari/MG e instrutor de Aprendizagem Industrial A - Gestão - Federação das Indústrias de Minas Gerais (FIEMG)/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – Araguari/MG. Além disso, atua como professor de cursos técnicos profissionalizantes da Escola Educare/Uniasselvi -Araguari-MG.

e-mail: jonalvo.lopes@gmail.com

Michelle Cesarino

Possui graduação em Medicina Veterinária pela Universidade de Uberaba (2007) e em Ciências Biológicas pela Universidade Cruzeiro do Sul (2021); especialização em Clínica de Animais Domésticos pela Universidade Federal de Uberlândia (2009); em Tecnologia e Inspeção de Produtos de Origem Animal com Ênfase em Legislação pela Univer-

sidade Cândido Mendes (2020); e também em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdades Integradas Aparício Carvalho (2021); mestrado em Sanidade dos Animais nos Trópicos pela Universidade de Uberaba (2020); e é doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) onde é bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atuou como professora em Institutos de Ensino Superior, período de 2019 a 2021. No âmbito institucional trabalha como fiscal estadual agropecuária, na Agência de Defesa Sanitária do Estado de Rondônia (IDARON), realizando pesquisas com o foco no desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem.

e-mail: michellecesarino@hotmail.com

Nilza Maria de Oliveira

Possui Licenciatura Plena em Português/Espanhol pela Universidade de Uberaba (2005) e também graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2013); especialização em Metodologia do Ensino/Aprendizagem pela Universidade de Uberaba (2006); em Educação Especial Inclusiva pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2007); e também em Saúde Mental com ênfase em Dependência Química pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2020); mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (2016); e é doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) onde é bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente, Tecnologias e Subjetividade (GEPETTES). Atua como professora de Educação Básica na Prefeitura Municipal de Uberaba e também é servidora efetiva do Ins-

tituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro como Revisora de Textos em Braille. Além do interesse por temas relacionados à educação, tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva.

e-mail: nilzamarca@iftm.edu.br

Rosimeire Ferreira Diniz

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação Antônio Augusto Reis Neves (1994); Geografia pelo Centro Universitário Norte Paulista (2000); História pela Universidade Metropolitana de Santos (2015); e ainda Licenciatura em Educação Especial pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (2021); mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba (2019); e é doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) onde é bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Já atuou no departamento de educação inclusiva e diversidade, diretora escolar, coordenadora do projeto feliz idade, assessora de gabinete, professora do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Frutal/PMF e professora do ensino médio e educação básica do Governo do Estado de Minas Gerais da Secretaria de Estado de Minas Gerais. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente na formação de professores.

e-mail: rosimeireferreiradiniz@gmail.com

Sálua Cecílio

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino (1971); mestrado em Psicologia

(Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990); e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1999). É docente de tempo contínuo na Universidade de Uberaba, com atuação no Programa de Pós-graduação em Educação e no curso de Psicologia. De agosto de 2017 a agosto de 2022 atuou como coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação - cursos de mestrado e doutorado. Ainda, em âmbito institucional, é membro e vice-coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e membro ad hoc do Comitê Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC. Integrou o Conselho Universitário da UNIUBE no período de 2017-2021. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente, Tecnologias e Subjetividade (GEPETTES). Além do interesse por temas relacionados à Epistemologia e Pesquisa em Educação, tem experiência na área de Psicologia Social e Sociologia do Trabalho, com ênfase em estudos sobre Trabalho, Cultura virtual, Tecnologia e Subjetividade.

e-mail: salua.cecilio@uniube.br

Sarah Rachel Gonczarowska Vellozo

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC-2002); especialização em Administração Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO-2006); em Orientação Educacional pela Faculdade Apogeu (2010); em Educação Infantil pela Faculdade Apogeu (2011); em Educação a Distância pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR-2014); e ainda MBA em Gestão Empresarial pela Faculdade Batista de Minas Gerais (IPEMIG-2019); mestrado em Gestão Organizacional pela Universidade Federal de Catalão (UFG-2021); e doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), onde é bolsista de doutorado da

modalidade PROSUP/TAXA da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É membro do Grupo de Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação (GEPIDE). No âmbito institucional atua como Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Caldas Novas/GO, e atua também como Tutora a distância no Curso de Pedagogia FAGED/UFU.

e-mail: sarahrgvellozo@gmail.com

Ronaldo dos Reis Barbosa

Possui graduação em Administração de Empresas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (2007); em Ciências Contábeis pela Universidade Paulista (2015); aperfeiçoamento em Chefias Operacionais pela Escola Aberta (1992); em Logística Empresarial pela Escola Superior Aberta do Brasil (2010) e também em Administração e Marketing pela Escola Superior Aberta do Brasil (2011), especialização em Gestão de Recursos Humanos pela Escola Superior Aberta do Brasil (2009); mestrado em Economia pela Universidade Federal de Viçosa (2011); e é doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente, Tecnologia e Subjetividade (GEPETTES). No âmbito institucional é servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *campus* Bambuí e também responsável pelo Núcleo de Controle e Registro Acadêmico de Pós-Graduação. Além do interesse por temas relacionados à Epistemologia e Pesquisa em Educação, tem experiência na área de Administração, Marketing, Economia e Sociologia do Trabalho, com ênfase em estudos sobre Trabalho, Administração, Gestão de Pessoas, Tecnologia e Subjetividade.

e-mail: ronaldo.barbosa@ifmg.edu.br

Este livro é resultado de trabalhos realizados por estudantes da Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (PPGE-Uniube), notadamente do curso de Doutorado, na forma de ensaios científicos, desenvolvidos por meio da disciplina “Epistemologia e Pesquisa em Educação”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio. A seleção de capítulos que compõem a obra reúne pesquisas que suscitam reflexões e novas abordagens à Epistemologia da Educação que possam estimular os/as pesquisadores/as à proposição de outros trabalhos que objetivem o avanço científico e prático no campo em questão. Os textos, assim, apresentam resultados de reflexões sobre os principais aspectos epistemológicos assumidos no campo educacional e debatidos ao cursar a referida disciplina.

Está organizado em duas partes que refletem um árduo labor coletivo de discentes do curso, de modo a lançar luz a diversas produções vinculadas a abordagens epistemológicas, ao papel da Epistemologia e às suas aplicações na produção do conhecimento científico. Assim como coloca a prefaciadora da obra, os/as estudantes “motivados pelas provocações iniciais a eles apresentadas em sala de aula, foram afetados, pesquisaram e foram sistematizando e construindo ideias que, uma vez processadas e organizadas, traduziram-se em produções teóricas agora compartilhadas”. Assim, o/a convidamos à apreciação do livro, continuando, conosco, no aprofundamento dos estudos, debates, elaborações conceituais e metodológicas, com a finalidade de exercer a arte da criação e da pesquisa, quer seja no âmbito da educação básica ou da educação superior.

Tiago Zanquêta de Souza

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Uniube

11 de janeiro de 2023.