

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ADRIANA BORGES DE ALENCAR MILHOMEM

**FORMAÇÃO DOCENTE: OS SENTIDOS DISCURSIVOS DOS
DISCENTES DO PPGE/UFG**

GOIÂNIA,

2018.

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

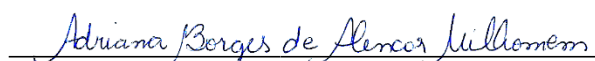
Nome completo do autor: Adriana Borges de Alencar Milhomem

Título do trabalho: Formação docente: os sentidos discursivos dos discentes do PPGE/UFG.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)

Data: 22 /10 / 2018.

ADRIANA BORGES DE ALENCAR MILHOMEM

**FORMAÇÃO DOCENTE: OS SENTIDOS DISCURSIVOS DOS
DISCENTES DO PPGE/UFG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa:

Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo.

Orientadora: Professora Dr.^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.

GOIÂNIA,

2018.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Milhomem, Adriana Borges de Alencar

Formação docente [manuscrito] : os sentidos discursivos dos discentes do PPGE/UFG / Adriana Borges de Alencar Milhomem. - 2018.

183 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018.

Bibliografia. Apêndice.

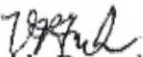
Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Sentidos discursivos. 2. Formação docente. 3. Discentes. 4. Pós graduação. I. Souza, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de, orient. II. Título.

CDU 37

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE ADRIANA BORGES DE ALENCAR MILHOMEM – Aos três dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezoito (03/09/2018), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza**, orientadora, doutora em **Psicologia** pela Paul Valéry Montpellier III, França, Prof.^a Dr.^a **Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz**, doutora em **Educação** pela UFG e Prof.^a Dr.^a **Solange Martins de Oliveira Magalhães**, doutora em **Educação** pela UFG, para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“FORMAÇÃO DOCENTE: OS SENTIDOS DISCURSIVOS DOS DISCENTES DO PPGE/UFG”**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Adriana Borges de Alencar Milhomem**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.


Prof.^a Dr.^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza
Presidente – PPGE/FE/UFG


Prof.^a Dr.^a Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
Membro – IFG


Prof.^a Dr.^a Solange Martins de Oliveira Magalhães
Membro – PPGE/FE/UFG

Dedico este trabalho a todos os que acreditam na
formação para autonomia e para a liberdade.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a todos os professores da Faculdade de Educação da UFG por serem exemplo de dedicação ao pensamento crítico e à luta pela liberdade. Em específico à minha orientadora Dr.^a Ruth Catarina C. R. de Souza e à minha coorientadora Dr.^a Solange M. O. Magalhães por terem contribuído ricamente em minha formação enquanto docente e pesquisadora.

Às minhas companheiras de jornada Beatriz Gontijo, Keides Vicente e Anne Cristina Camilo, por todo apoio, solidariedade, cooperação e amizade. E aos pesquisadores ligados à Redecentro cujos trabalhos e troca de conhecimentos enriqueceram minha formação e minha escrita: Jane Darley, Rodrigo Anes, Denise Sobrinha, Ione Ferreira, Rosilene Bites, Dagmar Bezerra, Keury Golçalves e Vanderleida Queiroz.

Aos meus colegas de trabalho, professores da Escola Rotary Goiânia Oeste, os quais festejaram a minha aprovação no PPGE e sempre me apoiaram para que igualmente alcançasse êxito em me tornar mestra em educação, sonho ainda difícil de realizar para muitos professores da educação básica.

Agradeço imensamente ao meu melhor amigo, parceiro de todas as horas, meu marido Renato Milhomem, pois sem ele eu não seria quem eu sou. E aos filhos do meu coração: Aline Cristina e Renato Filho, por me darem tanto amor e compartilharem comigo a alegria do saber!

Como qualquer outro segmento da educação, a Pós-Graduação, como lugar de produção de conhecimento, tem compromissos sociais e políticos com a compreensão e busca de soluções para os problemas cruciais enfrentados pela sociedade brasileira em cada área de conhecimento especificamente [...]. Assim, no que concerne à realidade brasileira, esse compromisso de contribuir para a construção de uma nova sociedade implica conceber e praticar a ciência e a educação de modo a fazer delas instrumentos da emancipação humana, tanto no plano pessoal como no plano coletivo.

Antônio Joaquim Severino, 2007.
A pesquisa na pós-graduação em educação.

RESUMO

MILHOMEM, Adriana Borges de Alencar. *Formação docente: os sentidos discursivos dos discentes do PPGE/UFG*. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

Dissertação vinculada à linha de pesquisa *Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo* do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade da Federal de Goiás, integrante dos trabalhos desenvolvidos pela Rede de Pesquisadores sobre professores da região Centro-Oeste (REDECENTRO). Com base no método materialista histórico dialético, e referencial teórico crítico, desenvolveu-se um estudo de caso sobre as concepções de formação docente no contexto da pós-graduação, com uma abordagem qualitativa, cujo objeto de investigação são os sentidos discursivos produzidos pelos discentes do PPGE/UFG, sobre as concepções de formação docente, e sua relação com as distintas posições epistemológicas, políticas e ideológicas que constituem as bases de fundamentação sobre o tema. Procuramos responder às seguintes questões: Como se deu o processo de implantação e expansão da pós-graduação no Brasil considerando-se o processo histórico, social e político-ideológico? Quais as são as concepções em disputa em torno do debate sobre formação docente? Quais os sentidos discursivos sobre as concepções da formação docente construídas por discentes da pós-graduação *strictu sensu* em educação apresentados nas dissertações e teses pesquisadas sobre o tema no período de 2013 a 2016? Quais são os sentidos discursivos sobre concepções de formação docente produzidos pelos discentes, considerando-se as categorias formação docente, epistemologia e posicionamento político ideológico? O *corpus* da pesquisa constitui-se de discursos, de 24 discentes do PPGE/UFG, que cursaram disciplinas ligadas à linha citada, nos anos de 2015 a 2017/1. Para a consecução desses objetivos, desenvolveu-se o estudo da historicidade da pós-graduação brasileira, no contexto do capitalismo contemporâneo; bem como do desenvolvimento histórico da formação universitária e docente; procedeu-se à análise documental nos bancos de dados selecionados, no VI Plano Nacional da Pós-graduação, no regimento do PPGE/UFG e nos planos de cursos de disciplinas; e realizou-se a análise dos discursos dos discentes sob os princípios da Teoria da Análise de Discurso, tendo por referência as categorias formação docente, epistemologia e posicionamento político-ideológico, coletados via questionário. Concluímos por meio de nossa investigação, que a pós-graduação brasileira, desde seu início, teve seus objetivos atrelados aos interesses de desenvolvimento industrial do país, pautados na Teoria de Capital Humano. Quanto à análise documental aos bancos de dados, verificou-se que o tema não tem sido escolha recorrente dos pós-graduandos e de seus orientadores para a realização de dissertações e teses. A partir da pesquisa empírica, confirma-se que as tentativas de construir caminhos contra-hegemônicos, através da formação de intelectuais pesquisadores e docentes, na perspectiva da práxis, têm predominado nesse programa. Sendo manifestas nos sentidos dos discursos do regimento do programa, dos Planos de cursos das disciplinas ofertadas pela linha *Formação, Profissionalização e Trabalho educativo*, com repercussão nos 75% dos discentes participantes, que apresentaram sentidos discursivos sobre as concepções de formação docente, fundamentados na mesma epistemologia e com o mesmo posicionamento político-ideológico: o da práxis. Em todo percurso sustentou-se, numa perspectiva crítica, a indissociabilidade entre formação, profissionalização e prática docente. Defende-se que a formação docente seja concebida como *Bildung*, que não dissocia teoria e prática, dada pelo e para o trabalho, concebido como práxis revolucionária, atividade humana prático-crítica, emancipadora, construtora de uma sociedade humana, solidária e justa.

Palavras-chave: Sentidos discursivos. Formação docente. Discentes. Pós-graduação.

ABSTRACT

MILHOMEM, Adriana Borges de Alencar. Teacher training: the discursive meanings of the PPGE / UFG students. 190 f. Dissertation (Master in Education) - Federal University of Goiás, Goiânia, 2018.

Dissertation linked to the research line, Training, Teaching Professionalization and Educational Work of the Graduate Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Goiás, a member of the Federal University of Goiás developed by the Network of Researchers on Teachers of the Center-West Region (REDECENTRO). Based on the dialectical historical materialist method and critical theoretical reference, a case study was developed on the conceptions of teacher training in the postgraduate context, with a qualitative approach, whose object of investigation are the discursive meanings produced by the students of the PPGE / UFG, on the conceptions of teacher education, and its relationship with the different epistemological, political and ideological positions that constitute the bases of foundation on the theme. We tried to answer the following questions: How did the process of implantation and expansion of the postgraduate course in Brazil consider the historical, social and political-ideological process? What are the conflicting conceptions surrounding the debate about teacher education? What are the discursive meanings about the conceptions of teacher education constructed by undergraduate students in the education presented in the dissertations and theses researched on the subject in the period from 2013 to 2016? What are the discursive meanings about conceptions of teacher formation produced by the students, considering the categories teacher training, epistemology and ideological political positioning? The corpus of the research consists of speeches of 24 students from the PPGE / UFG, who studied subjects related to the mentioned line, in the years 2015 to 2017/1. In order to achieve these objectives, the study of the historicity of the Brazilian postgraduate course was developed in the context of contemporary capitalism; as well as the historical development of university and teaching training; the documentary analysis was carried out in the selected databases, in the VI National Postgraduate Plan, in the PPGE / UFG regiment and in the course plans of the courses; and the analysis of students' discourses was carried out under the principles of Discourse Analysis Theory, having as reference the categories teacher formation, epistemology and political-ideological positioning, collected through questionnaire. We conclude from our investigation that the Brazilian postgraduate course, from its inception, had its objectives tied to the industrial development interests of the country, based on the Human Capital Theory. As for the documentary analysis of the data banks, it was verified that the subject has not been the recurring choice of post-graduate students and their supervisors for dissertations and dissertations. From the empirical research, it is confirmed that the attempts to construct counter-hegemonic paths, through the formation of intellectuals researchers and teachers, from the perspective of praxis, have predominated in this program. The course syllabuses of the disciplines offered by the Training, Professionalization and Educational Work line, were manifest in the senses of the program regiments, with repercussions in 75% of the participating students, who presented discursive meanings on the conceptions of teacher formation, based on the same epistemology and with the same political-ideological position: that of praxis. Throughout the course, a critical perspective was the indissociability between training, professionalization and teaching practice. It is argued that teacher training is conceived as *Bildung*, which does not dissociate theory and practice, given by and for work, conceived as a revolutionary praxis, practical-critical human activity, emancipating, constructing a human society, solidary and just.

Key words: Discursive senses. Teacher training. Students. Postgraduate studies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diretrizes e principais metas dos Planos Nacionais de Pós-graduação.....	66
Quadro 2– Trecho do instrumento de análise sobre o ideário pedagógico conforme a Perspectiva Positivista.....	81
Quadro 3 – Trecho do instrumento de análise sobre o ideário pedagógico conforme a Perspectiva Materialista Histórico-Dialética.....	92
Quadro 4 – Quadro comparativo entre concepções segundo as epistemologias da prática e da práxis.....	98
Quadro 5 – Primeira seleção de trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	115
Quadro 6 – Segunda seleção de trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	116
Quadro 7 – GT's pesquisados e termos de busca usados para a pesquisa no Banco de dados da ANPEd.....	117
Quadro 8 – Trabalhos selecionados do Banco de dados da ANPEd por termos de busca...	118
Quadro 9 – Parâmetros e termos de busca usados para a pesquisa na BDTD.....	122
Quadro 10 – Trabalhos selecionados da BDTD.....	122
Quadro 11 – Quadro de disciplinas selecionadas para análise dos Planos de Curso e ano correspondente.....	127
Quadro 12 – Quadro de identificação dos doutorandos: idade, graduação, instituição, tempo de magistério, nível de atuação.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 13 – Quadro de identificação dos doutorandos: nome fictício, idade, sexo, programa de pós-graduação, linha de pesquisa do orientador.....	139
Quadro 14 – Disciplinas cursadas pelos doutorandos ligadas à linha Formação e Profissionalização Docente em 2015, 2016, 2017.....	140
Quadro 15 – Quadro de identificação dos mestrandos: idade, graduação, instituição, tempo de magistério, nível de atuação.....	141
Quadro 16 – Quadro de identificação dos mestrandos: nome fictício, idade, sexo, programa de pós-graduação, linha de pesquisa.....	143
Quadro 17 – Disciplinas cursadas pelos mestrandos ligadas à linha Formação e Profissionalização Docente em 2015, 2016, 2017.....	144
Quadro 18 – Localização dos discursos dos doutorandos observando as categorias formação docente, epistemologia e posicionamento político-ideológico.....	160
Quadro 19- Discursos dos doutorandos sobre concepções de formação docente.....	161
Quadro 20 – Localização dos discursos dos mestrandos observando as categorias formação docente, epistemologia e posicionamento político-ideológico.....	163
Quadro 21 – Discursos dos mestrandos sobre concepções de formação docente.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo de números de mestrandos e doutorandos ligados ao PPGE/UFG e a outros programas de pós-graduação.....	146
Tabela 2 – Quantidade de cursistas por disciplina.....	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de discente por nível de pós-graduação.....	139
Gráfico 2 – Tempo de trabalho na Profissão docente.....	141
Gráfico 3 – Nível de ensino em que os doutorandos atuam.....	138
Gráfico 4 – Tempo de trabalho na profissão docente.....	142
Gráfico 5 – Nível de ensino em que os mestrandos atuam.....	142

LISTA DE SIGLAS

ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
ANPEc	Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida provisória
OREALC	Organização Regional de Educação para América Latina e Caribe
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPGE/FE/UFG	Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás
PROEX	O Programa de Excelência Acadêmica
REDECENTRO	Rede de Pesquisadores sobre Professores e Professoras no Centro-Oeste
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE SIGLAS

UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UniRV	Universidade de Rio Verde
UNITins	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA.....	39
1.1 O SURGIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	39
1.2 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG'S)	49
2 EPISTEMOLOGIAS DA PRÁTICA E DA PRÁXIS: FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO.....	72
2.1 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	78
2.2 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS	92
2.3 AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PARA A PESQUISA E PARA A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO: FORMAR PARA O MERCADO OU PARA A AUTONOMIA	103
3 OS SENTIDOS DISCURSIVOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO	114
3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE O TEMA: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE	114
3.2 OS SENTIDOS DISCURSIVOS PRODUZIDOS PELOS DISCENTES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ENVIADO POR E-MAIL AOS DISCENTES	192

INTRODUÇÃO

A pós-graduação, enquanto nível mais avançado de escolarização, teve sua origem no Brasil, em 1965. Com o passar dos anos, por estar sempre vinculada aos planos de desenvolvimento econômico nacionais, foi ampliando e consolidando, como prioridade, a produção de pesquisas orientadas principalmente pelos interesses de mercado. O processo de desenvolvimento da pós-graduação *strictu sensu* também engendrou um processo de prestígio em relação à pesquisa na pós-graduação e um desprestígio para com a docência e sua formação.

A pós-graduação integra o nível superior de ensino, por isso é ofertada na universidade e a universidade moderna é reconhecida como lugar, por excelência, de produção de conhecimento científico. Pensada desde sua origem para ser laica e pública, foi fundada como instituição social (CHAUÍ, 2003), lugar em que tanto a ciência quanto a pesquisa e o ensino terão uma função social no âmbito da sociedade brasileira (SEVERINO, 2007). Nesse sentido, a função social da pós-graduação será reconhecidamente o “lugar institucional de produção de conhecimento, como sujeito social e coletivo” (SEVERINO, 2007, p.33).

A pesquisa ocupa um lugar de centralidade na pós-graduação, por ser voltada à produção de novos conhecimentos, mas também ocorre de forma articulada à formação de novos pesquisadores. Além disso, o conhecimento produzido na pós-graduação deve ter relevância social, ou seja, deve ser comprometido em construir uma sociedade em que as pessoas encontrem subsídios para que se emancipem (SEVERINO, 2007).

Como qualquer outro segmento da educação, a Pós-Graduação, como lugar de produção de conhecimento, tem compromissos sociais e políticos com a compreensão e busca de soluções para os problemas cruciais enfrentados pela sociedade brasileira em cada área de conhecimento especificamente. O avanço do conhecimento deve ser articulado à investigação de problemas socialmente relevantes, considerando as demandas da sociedade brasileira. Assim, no que concerne à realidade brasileira, esse compromisso de contribuir para a construção de uma nova sociedade implica conceber e praticar a ciência e a educação de modo a fazer delas instrumentos da emancipação humana, tanto no plano pessoal como no plano coletivo, levando-se em conta as precárias condições de existência em que ainda se encontra a maioria da população brasileira. São bem conhecidas as carências que marcam a nossa sociedade, seja no âmbito da situação sócio-econômica, seja no universo das relações políticas ou na esfera da cultura simbólica (SEVERINO, 2007, p. 32).

A produção de conhecimento comprometida com um projeto social emancipatório está fundada numa epistemologia em que o conhecimento é concebido enquanto produção e não como produto a ser transmitido, chamada de epistemologia da práxis. A epistemologia da práxis

fundamenta uma perspectiva crítica do conhecimento, cuja produção não dissocia teoria e prática, antes compreende as duas categorias numa relação dialética: como práxis e que tem em vista a transformação social. Este conhecimento crítico é produzido pautado no materialismo histórico dialético e se coloca numa perspectiva contra-hegemônica, que resiste ao conhecimento alinhado com o discurso neoliberal.

No contexto histórico atual, cuja ideologia hegemônica é a burguesa, a pós-graduação também tem produzido conhecimentos não voltados ao processo de emancipação, porquanto seus discursos estão alinhados ao discurso neoliberal, caracterizado por uma epistemologia que separa a teoria da prática, chamada de epistemologia da prática (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b). Essas produções se caracterizam por serem descontextualizadas e nivelam “a complexidade das realidades, reduzindo o cognoscível à experiência sensível, à manipulação do tópico e do imediato” (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2014, p.64).

A epistemologia da prática está pautada numa concepção de conhecimento que se apresenta como pronto e acabado, o qual deve apenas ser transmitido. Esta concepção de saber, pretende apenas o desenvolvimento de competências pelos sujeitos, cuja finalidade se restringe apenas atender aos interesses de mercado. Essa dinâmica corrobora apenas a reprodução das estruturas sociais de desigualdade e impede que o ser humano seja formado em sua plenitude.

A formação universitária pautada nesta epistemologia dá ênfase à prática profissional e ao desenvolvimento de competências em detrimento de uma concepção de formação pautada em uma cultura ampla, rigorosa e significativa. Esse enfoque no aprender a fazer, impede que sejam formadas, em todas as áreas do conhecimento humano, pessoas letradas capazes de pensar e recriar a realidade, na perspectiva dos valores universais clássicos da liberdade, do belo e do justo (COÊLHO, 2006).

Para que seja possível uma formação ampla, como Coêlho (2006) nos apresenta, as condições de formação teriam que ser distintas das condições atuais, sobretudo para os estudantes da pós-graduação ao nível de mestrado, pois é precária a preparação para o desenvolvimento das pesquisas com qualidade e rigor epistemológico, considerando-se a necessidade da imersão no universo teórico e conceitual, “onde se encontram as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas de toda a discussão relevante e crítica da área” (SEVERINO, 2007, p.44).

Ao pesquisador em formação, além de todo um conjunto de posturas e procedimentos para garantir a qualidade do seu trabalho final (imersão no campo conceitual, a apropriação do instrumental teórico e metódico e a construção de seu plano de trabalho), é necessário também

que seja considerada a relevância social do conhecimento a ser produzido. Isto exigirá do pesquisador compromisso ético e político com o processo de emancipação humana.

Podemos compreender através dos estudos acerca do estado do conhecimento no campo da educação, produzidos por Souza, Magalhães e Guimarães (2014) e Gamboa (2014), que a ênfase nos aspectos técnicos e a pouca atenção à construção do instrumental teórico e metódico, mediados por uma sólida formação filosófica, têm implicações na qualidade das produções discentes no campo da educação.

Souza, Magalhães e Guimarães (2014, p.53) notaram que “a falta de uma formação filosófica sólida na formação do pesquisador, quer seja no nível de mestrado ou de doutorado” impede a construção do instrumental teórico e metodológico que envolve as teorias de conhecimento, os fundamentos epistemológicos e ontológicos da pesquisa, bem como os seus processos científicos.

Gamboa (2014, p.53) também faz considerações acerca da formação restrita ao domínio de técnicas:

A formação do pesquisador não pode restringir-se ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento dos dados. As técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma do conhecimento científico. [...]. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real. Essas diversas concepções dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção de conhecimentos.

No contexto da pós-graduação, segundo Severino (2007, p.33), o processo de ensino/aprendizagem constitui-se essencialmente como um processo de construção de conhecimento, em que “todo professor precisa de consolidada experiência de pesquisa para bem ensinar; todo aluno precisa de uma vivência da prática investigativa para bem aprender”. Contudo, uma formação para a pesquisa carente de formação filosófica, além de influenciar a qualidade da produção discente, também compromete o processo de produção socialmente relevante, bem como compromete a formação de pessoas capazes de intervir criticamente na realidade.

Esses aspectos influenciam também na formação docente que, influenciada pela epistemologia da prática, constitui-se de forma aligeirada tanto no mestrado como no doutorado. À repercussão deste aspecto, somada à preocupação preponderante com a pesquisa, tem-se a insuficiência pedagógica de saberes docentes. Segundo Anastasiou (2006) a formação nos programas de pós-graduação tem reduzido comumente esta formação a uma disciplina intitulada Metodologia de Ensino Superior.

Anastasiou (2006), através de suas pesquisas, tem constatado que essa insuficiência na formação pedagógica dos docentes faz com que eles apenas repitam com seus alunos o que vivenciaram com seus professores. Essa prática corrobora um ensino de nível superior que perpetua o ensino repetitivo e voltado apenas para a exposição e memorização de conteúdos que são cobrados por meio de exames. Isto significa também, que essa ação reprodutiva, está contribuindo para a consolidação das práticas de ensino postas pelo ideário hegemônico, que se distanciam ainda mais do ensino proposto pela universidade enquanto instituição social.

Dessa forma, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 do Art. 66 declarar que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996), essa questão não tem sido devidamente considerada, mas deixada como questão para cada instituição resolver ou como questão pessoal (ANASTASIOU, 2006).

Mediante a pouca atenção em relação aos aspectos pedagógicos da formação docente, Pachane (2007, p.220) questiona a ideia predominante na academia de que dominar o conhecimento próprio da área, sem conhecimentos próprios da docência, seja suficiente para o desenvolvimento da prática educativa. A autora tece uma crítica fundamentada em autores como Dias Sobrinho (1994)¹, Pimenta e Anastasiou (2002)² e Marcelo García (1999)³ à crença de que a titulação dá capacitação “automática para a docência”:

A pós-graduação tem sido o *locus* privilegiado para a formação do professor universitário, porém, tende a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, na educação superior, ser um bom pesquisador. De maneira geral, considera-se que a titulação, automaticamente, capacitaria o professor para a docência, crença que cai por terra diante de constatações obtidas em diferentes trabalhos, a exemplo de Dias Sobrinho (1994, p. 14), Pimenta e Anastasiou (2002, p.190-196) ou Marcelo García (1999, p. 244).

Para Severino (2008) a ideia de que quem sabe, sabe automaticamente ensinar, pode ser expressa pela ausência de preocupação com a preparação para o exercício docente; ideia que é consolidada enquanto cultura pelo modelo napoleônico, o qual não se preocupa com os aspectos pedagógicos nem com a qualidade didática do ensino.

¹ DIAS SOBRINHO, José (org.). Avaliação Institucional da Unicamp - pr aliação Institucional da Unicamp - processos, ocessos, discussão e resultados. discussão e resultados. discussão e resultados. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

² PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

³ MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

Outro modelo de universidade, que também contribuiu para o aumento da negligência para com os saberes pedagógicos específicos da docência ao longo da história, foi o modelo humboltiano. Este modelo, com ênfase na pesquisa, além de ser negligente com os aspectos da docência, tem influenciado na concepção de qualidade docente pautada na produtividade acadêmica, assumida atualmente tanto pelas universidades como pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (SEVERINO, 2008).

Severino (2008) nos esclarece também que o menosprezo aos aspectos pedagógicos da formação docente é antecedido pelo desprestígio da função docente e ambos foram construídos historicamente no âmbito da nossa cultura universitária, conforme descrevemos acima.

Observamos, portanto, nessas considerações feitas por Severino (2008) e Pachane (2007), que os aspectos históricos que contribuem para a desvalorização docente, referentes às ideias de saber automático ou à preocupação exclusiva com a pesquisa, e ainda às questões de amparo legal acerca da formação pedagógica para a docência de nível superior, necessitam ser questionadas no âmbito da formação docente, tendo em vista que essas ideias contrariam a concepção de formação pedagógica do professor universitário, compreendida como práxis educativa. A concepção de práxis educativa concebe o ensino “como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou somente o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo” (PACHANE, 2007, p.222). Nesse sentido, reconhece-se duas epistemologias contraditórias, a da prática e a da práxis, que sustentam tanto a produção de conhecimento na pós-graduação quanto a formação universitária, o que inclui a formação de professores do ensino superior.

Diante da problemática que fomos construindo sobre a pós-graduação, nos colocamos então a indagar sobre os sentidos discursivos produzidos pelos discentes do PPGE/UFG em relação à formação docente e construímos nosso objeto de investigação, delimitando-o ao seguinte problema: Quais são os sentidos discursivos produzidos pelos discentes do PPGE/UFG sobre as concepções de formação docente na relação com as distintas posições epistemológicas, políticas e ideológicas que constituem as bases de fundamentação sobre o tema?

Considerando o contexto da pós-graduação, os planos nacionais de pós-graduação, o regimento do PPGE e os planos das disciplinas, ainda elencamos as seguintes questões problematizadoras:

- a) Como se deu o processo de implantação e expansão da pós-graduação no Brasil considerando-se o processo histórico, social e político-ideológico?
- b) Quais as são as concepções em disputa em torno do debate sobre formação docente?

- c) Quais os sentidos discursivos sobre as concepções da formação docente construídas por discentes da pós-graduação *strictu sensu* em educação apresentados nas dissertações e teses pesquisadas sobre o tema no período de 2013 a 2016?
- d) Quais são os sentidos discursivos sobre concepções de formação docente produzidos pelos discentes, considerando-se as categorias formação docente, epistemologia e posicionamento político ideológico?

Levando em consideração os alunos de pós-graduação que cursaram as disciplinas voltadas à formação docente, tínhamos como pressuposto do nosso problema que estes alunos poderiam apresentar sentidos discursivos sobre concepções de formação docente mais próximos da consciência filosófica e mais distantes do senso comum, de acordo com a teorização feita por Saviani (1996). Guimarães (2004, p.108) afirma que as faculdades podem “desenvolver importante papel na melhoria da formação de professores nas respectivas instituições, por meio, por exemplo, do oferecimento de disciplinas sobre a temática, principalmente nos programas de mestrado e doutorado”, contribuindo para discutir e superar a desvalorização da especificidade da formação docente.

A fim de esclarecer a passagem do senso comum à consciência filosófica apresentamos a compreensão dada por Saviani (1996, p.1):

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Ora, as notas distintivas do senso comum acima enunciadas são intrínsecas à mentalidade popular; entendido o povo como "o conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade até agora existente" [(GRAMSCI, 1977, p.20)]⁴. Em contrapartida, as características da consciência filosófica constituem expressão de hegemonia. Com efeito, a concepção de mundo hegemônica é exatamente aquela que, mercê de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, logrou obter o consenso das diferentes camadas que integram a sociedade, vale dizer, logrou converter-se em senso comum. É nesta forma, isto é, de modo difuso, que a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe. O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui, num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica.

As considerações supra já permitem perceber que as relações entre senso comum e filosofia assumem a forma de uma relação de hegemonia cuja plena significação radica na estrutura da sociedade em que tal relação se trava. E numa formação social como a nossa, marcada pelo antagonismo de classes, as relações entre senso comum e filosofia se travam na forma de luta - a luta hegemônica. Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes, aqueles elementos que estão articulados em torno deles,

⁴ GRAMSCI, A. O Materialismo Storico. Roma, Ed. Riuniti, 1977.

mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia.

Esta mudança de consciência é pressuposto para que a educação seja tomada sob uma perspectiva revolucionária, tendo em vista que a construção dessa consciência possibilita a formação da consciência de classe. Pois esta consciência, viabiliza a organização social da classe popular. E sem a organização não é possível a transformação social:

Conclui-se que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de "classe em si" para a condição de "classe para si". Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 1996, p.6).

Nesse sentido, a educação será de suma importância para que o nível cultural das camadas populares se eleve. Isso porque para a construção de uma nova hegemonia, de um novo bloco histórico orientado pelos interesses do proletariado, a educação é inserida simultaneamente em dois momentos: um momento negativo de crítica à concepção burguesa e outro momento positivo, em que se irá “trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares” (SAVIANI, 1996, p.3).

Elaborar uma nova concepção, que se distinga da concepção hegemônica atual dos dominantes - caracterizada por ser focada na realidade aparente, por isso é opaca- e que seja capaz de sistematizar os interesses do povo, depende de método, tendo em vista que “é necessário dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante” (SAVIANI, 1996, p.3). Esse novo pensamento será construído pela lógica dialética, no movimento de construção do concreto pensado: supera e incorpora a lógica formal. Parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Portanto, a passagem do senso comum à consciência filosófica corresponde à passagem do empírico ao concreto. Assim, “poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto (SAVIANI, 1996, p.4).

Toda relação de hegemonia, segundo Saviani (1996), é necessariamente uma relação pedagógica. Portanto, a educação é compreendida como instrumento de luta. Nesse sentido, temos como exemplo o relato de sua mediação enquanto docente, nesse processo de passagem do senso comum à consciência filosófica junto com seus alunos. A partir das respostas

verbalizadas por seus discentes à questão em análise, o autor simultaneamente fez a crítica ao discurso dominante, cujos elementos apareceram nas falas, e ainda levantou o núcleo válido do senso comum:

Com efeito, o exame da questão "o educador é agente ou produto da educação?", foi feito a partir das respostas verbalizadas pelos alunos o que tornou possível efetuar simultaneamente a crítica da concepção dominante e elaborar o núcleo válido do senso comum. A crítica da concepção dominante foi feita através da sua expressão em diferentes teorias pedagógicas (diretismo, não diretismo, educação permanente, etc.) cuja presença foi detectada nas respostas dos alunos, as quais foram referidas à sua matriz lógica fundamental: o princípio de não-contradição. A elaboração do bom-senso foi feita fazendo emergir das respostas dos alunos a educação como fenômeno concreto, vale dizer, a prática educativa como totalidade orgânica que sintetiza as múltiplas determinações características da sociedade que historicamente a produz, e cuja elaboração no plano do pensamento se torna possível por referência a um princípio superior capaz de articular forma e conteúdo: o princípio dialético da contradição (SAVIANI, 1996, p.5).

A análise de Saviani nos auxilia a pensar o processo de formação de intelectuais seja para a hegemonia seja para a contra-hegemonia no nível da pós-graduação. A sua análise sobre como tornar a educação um instrumento de emancipação das classes populares reitera a necessidade de formar educandos para o esforço crítico de distinguir os conceitos, identificando suas bases epistemológicas; um posicionamento político de resistência e contra-hegemonia ao consenso.

A reflexão crítica sobre o processo de formação de intelectuais ou sobre a hegemonia ou contra-hegemonia no nível da pós-graduação tem por premissa que os mediadores do grupo dominante - os que desempenham funções de hegemonia e comando - são os intelectuais "agentes dos aparelhos de hegemonia", aqueles que atuam na sociedade civil organizando, sistematizando e difundindo a concepção de mundo dos dominantes e promovendo a unificação do todo social, através do consenso. Concepção essa que é difundida pela cultura, pela religião, pelo lazer, bem como pela educação, a qual passa ser instrumento valioso no exercício da função da hegemonia, pela reprodução da ideologia e consolidação do consenso social e "preservação do bloco histórico dominante" (SEVERINO, 1986, p.44).

A coesão social é construída tanto pela coerção como pelo consenso. Na perspectiva gramsciana, para que haja o consenso social, uma visão de mundo específica de um grupo dominante é aceita no campo da sociedade civil (conjunto de organismos privados) e é tida como campo do consenso ou de adesão. Já o Estado ou sociedade política é o campo da força, que exerce a função de hegemonia e detém o poder de orientar, direcionar e comandar toda a sociedade, a partir de um grupo dominante (SEVERINO, 1986).

A ideologia, enquanto concepção de mundo, é a categoria que permite tanto a unidade e a coesão social como também a consolidação de formas sociais que legitimam o poder político

e sua organização. Isto caracteriza a ideologia enquanto um instrumento de dominação. Nesse sentido, a ideologia precisa ser denunciada e combatida.

Esse combate tem como condição o processo social contraditório: enquanto a classe dominante, através do consenso, intenta a construção da hegemonia, abre também espaços para que outras concepções de mundo da classe oprimida sejam difundidas. Assim, as instituições civis podem atuar contra a hegemonia. A educação estrategicamente pode, inclusive, formar intelectuais que sistematizem “organicamente as concepções de mundo” das classes populares (SEVERINO, 1986, p.45) em um movimento não de reprodução das relações sociais existentes, mas de transformação.

Os professores, nesse sentido, são considerados também como intelectuais, pois para Gramsci intelectual é “todo [indivíduo ou] estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político administrativo” (GRAMSCI, 2002, p. 93 apud NEVES, 2013, p.3). O intelectual, enquanto profissional, além de formular, também dissemina de modo capilar na sociedade valores e práticas das classes fundamentais.

Por isso, as políticas atuais sobre a profissão docente reconhecem que os professores são estrategicamente importantes para a disseminação da ideologia hegemônica, a capitalista neoliberal. De forma que as políticas propostas para os cursos de formação de professores, “sobretudo após a década de 1990, caracterizam-se por apresentar uma política de formação para a ‘reconversão docente’ e a produção do consentimento ativo, como estratégia neoliberal de manutenção do *status quo*” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.55).

Isto significa, segundo Neves (2013, p.2), que estas políticas neoliberais corroboram que o professor, em todos os níveis de ensino, se torne “importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia” ou como formuladores, e a maioria como disseminadores, da hegemonia burguesa:

Nessa ótica gramsciana, portanto, os professores formuladores e, na sua maioria, disseminadores da hegemonia burguesa nas sociedades capitalistas contemporâneas passam a ocupar, cada vez mais, papel político significativo nas agendas dos organismos internacionais e dos governos nacionais. A capilaridade da sua atuação contribui decisivamente para a difusão de práticas culturais incorporativas (WILLIAMS, 2011) de um novo padrão de sociabilidade em todo o tecido social. Contraditoriamente, porém, dependendo do nível de correlação das forças sociais em cada formação social concreta, esses intelectuais podem se metamorfosear em formuladores e disseminadores de uma hegemonia opositora (WILLIAMS, 2011). A natureza de sua formação e da sua prática profissional, portanto, são decisivas para alimentar a coesão social ou para fomentar a crítica do *status quo*. (NEVES, 2013, p.4).

Entendemos, então, com a análise de Neves (2013) que a natureza da formação e da prática profissional docente é decisiva para alimentar a coesão social ou para fomentar a crítica do *status quo*. Por isso, é de muita relevância compreender as relações entre formação, profissionalização e trabalho docente no atual contexto de hegemonia neoliberal, para podermos sistematizar novas formas de pensamentos e posicionamentos contra-hegemônicos relativos à profissão docente em todos os níveis. No caso dessa pesquisa, esta compreensão tem como foco principal a formação docente no contexto da pós-graduação *strictu sensu*.

A necessidade de se pesquisar sobre a formação de professores do ensino superior também é justificada pelo silenciamento acerca do tema, o que é apontado nos estudos que buscaram analisar e refletir sobre as produções acadêmicas em educação, os quais foram publicados por: Silveira et al. (2014), Souza Magalhaes, Guimarães (2011, 2014); André et al. (1991), Brzezinski (2014) e Magalhães e Souza (2018).

Os estudos de Silveira et al. (2014), Bernardes, Pereira, Martinho (2014), Souza, Magalhães e Guimarães (2014), Magalhães e Souza (2018), bem como esta dissertação, foram desenvolvidos no âmbito da Rede de Pesquisadores sobre Professores e Professoras no Centro-Oeste (Redecentro)⁵. Vale ressaltar que estas pesquisas foram muito importantes para o esclarecimento do tema.

A Redecentro foi criada em 2004 e institucionalizada a partir de um convênio assinado pelos reitores das universidades que a compõem no ano de 2010 e é vinculada à linha de pesquisa: *Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo* da Faculdade de Educação na UFG. Tem por objetivo criar um Centro de referência de estudos sobre professores e em suas pesquisas busca compreender os múltiplos aspectos que envolvem a pesquisa **acadêmica** sobre a temática – professores empreendendo esforços na construção de “indicadores qualitativos que contribuam com a abertura de perspectivas que incentivem posições contra-hegemônicas de análise adequadas sobre o tema, aspecto que inclui elevar a formação teórica e epistemológica dos que se dedicam ao estudo, a pesquisa, e aos processos de orientações” (SOUZA; MAGALHAES, 2013, p.148).

Os trabalhos de Silveira et al. (2014) e Souza, Magalhães e Guimarães (2014) fazem parte de uma ampla pesquisa intitulada: "A produção acadêmica sobre professores(as): estudo

⁵ A Redecentro tem como núcleo coordenador a Universidade Federal de Goiás e desenvolve várias pesquisas relacionadas à análise das produções acadêmicas dos sete programas de pós-graduação em educação, participantes da Rede: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE); Universidade Federal do Tocantins (UFT) (SOUZA; MAGALHÃES, 2013).

interinstitucional da Região Centro-Oeste", a qual aborda temas estudados, referenciais teóricos, métodos, tipos de pesquisa, concepções de educação e professor(a) presentes em uma amostra de 66 dissertações selecionadas dentre 350 trabalhos produzidos entre 1999 a 2005. Esta investigação metateórica segue sendo desenvolvida pela Redecentro a partir do método materialista histórico-dialético. Busca-se identificar, organizar e compreender a produção sobre a temática professores referente ao período 1999-2014, a partir de sua epistemologia e historicidade. Sua proposta de trabalho pretende catalogar, sistematizar, ler na íntegra, analisar e compreender os quase 500 estudos – dissertações e teses – sobre a temática, produzidos no PPGE/FE/UFG (MAGALHÃES, SOUZA, 2018).

Os estudos de Silveira et al. (2014) analisam as concepções de professores predominantes nas produções acadêmicas da região Centro-Oeste no período de 1999 a 2005 e compreendem os elementos de caráter sócio-político subjacentes às concepções presentes nos trabalhos pesquisados (66 dissertações). Isto significou analisar de forma ampla as relações que se estabelecem entre as concepções de professor e o conceito de educação. Nesse sentido o estudo aponta que:

A discussão da concepção de professor (a), adquire validade, na medida em que se processa através de um esforço reflexivo que perceba a educação como prática social, por meio da qual este propósito profissional repõe, o tempo todo em suas práticas, novas formas de pensar e interferir na realidade, mesmo com base em maneiras já cristalizadas socialmente. Portanto, a própria formação do professor é um processo que implica a utilização e reposição constante de novas concepções de perceber e vivenciar sua prática, frente à realidade social. Preocupando-se com a relação educativa no âmbito escolar e sem perder de vista sua conexão com questões sociais mais amplas, é preciso buscar a compreensão de como são construídas as concepções acerca do professor, o que pressupõe a imersão na discussão fundamental de sua formação, docência e profissionalização.

Nesse sentido, na investigação da ação docente, o primeiro a ser contemplado deve ser o próprio processo de formação do professor (a). (SILVEIRA et al., 2014, p.84).

Portanto, pela análise de Silveira et al. (2014), compreendemos que ao investigarmos a ação docente, é preciso contemplar primeiramente o processo de formação do professor, pois esta formação o possibilita rever constantemente suas concepções acerca de sua prática, de acordo com as necessidades de transformações da realidade social.

A importância de se pesquisar sobre a formação, em específico sobre a formação do ensino superior, foi apontada nesta ampla pesquisa promovida pela Redecentro. Bernardes, Pereira, Martinho (2014, p.116-117) afirmam que dentre os temas escolhidos na pesquisa discente no Centro-Oeste, entre 1999 e 2005, havia um “grande silêncio em torno da formação para o ensino universitário e de sua prática”.

Ao lermos outras publicações acerca do conhecimento produzido pelas pesquisas sobre professores, encontramos uma análise de trabalhos acadêmicos de período anterior ao analisado pela Redecentro, produzida por André et al. (1999, p.309), a qual também apontou o “silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior”, nas produções acadêmicas da década de 1990. Esta pesquisa tratou do Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil e teve como base a análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período 90-97, bem como das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd, no período de 92 a 98. Na próxima análise de André (2009), em que comparou as produções de teses e dissertações da década de 1990 com a produção de 1999 a 2003, ela apontou que a formação de professores de cursos superiores estava entre os temas que pareciam emergentes para os anos seguintes.

Observamos também a necessidade de estudos sobre as categorias “concepções de docência” e “concepções de formação docente”, confirmada nas pesquisas de Brzezinski (2014, p.24) sobre o Estado da Arte da produção discente (teses e dissertações) em relação à formação de profissionais da educação, no período 2003-2010. Este estudo apontou para a pouca investigação da “produção de cunho teórico” no campo da formação de profissionais da educação: dentre 574 teses e dissertações analisadas, 19 (3%) investigaram a categoria “concepções de docência” e de “formação de professores”. Devido ao fato de esses estudos estarem silenciados, a pesquisadora recomendou em seu trabalho que os programas de pós-graduação devem estimular pesquisas com objeto em fundamentos da formação dos profissionais da educação (BRZEZINSKI, 2014, p.24).

Também observamos que não há no material estudado (ANDRÉ et al., 1991; SOUZA MAGALHAES, GUIMARAES (2011, 2014); BRZEZINSKI, 2014) referências a pesquisas que investiguem a perspectiva discente, no âmbito da pós-graduação, acerca da formação docente. Aprendemos com a pesquisa de Cunha (1998) o quanto é importante o olhar dos alunos sobre o conhecimento que estão produzindo. Em sua pesquisa houve a intenção de “recolher o conceito de conhecimento que o aluno vem construindo ao longo de sua trajetória escolar/acadêmica, tentando detectar se a experiência de aprendizagem na disciplina foco do estudo influía nesta construção” (CUNHA, 1998, p.101).

Cunha (1998, p.38) ainda teoriza que as “apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações”. Além disso, enquanto pesquisa qualitativa, as narrativas têm uma profunda dimensão formativa para os participantes, porquanto ao mesmo tempo em que organizam suas

ideias para relatar, seja de forma escrita ou oral, suas experiências são por eles reconstruídas pela reflexão, o que lhes possibilita novas bases para compreender a própria prática. Essa experiência transforma, então, a forma como compreendem a si mesmos e aos outros.

Concluimos assim, que os estudos produzidos tanto no âmbito da Redecentro como por André et al. (1999) e Brzezinski (2014), nos permitem perceber uma lacuna no que se refere ao tema formação de professores do ensino superior. Por isso, tivemos por pretensão em nossos estudos, analisar se essa lacuna ainda persiste nas pesquisas acadêmicas produzidas entre 2013 e 2016, durante a etapa de análise documental.

Portanto, esta dissertação teve como objetivo geral analisar e compreender quais são os sentidos discursivos produzidos pelos discentes do PPGE/UFG sobre as concepções de formação docente na relação com as distintas posições epistemológicas, políticas e ideológicas que constituem as bases de fundamentação sobre o tema.

Especificamente teve por objetivos:

- a) Analisar e compreender como se deu o processo de implantação e expansão da pós-graduação no Brasil, considerando-se o processo histórico, social e político- ideológico;
- b) Analisar e compreender quais são as concepções em disputa em torno do debate sobre formação docente;
- c) Analisar e compreender se (e quais) os sentidos discursivos das concepções da formação docente construídos por discentes da pós-graduação *strictu sensu* em educação são apresentados nas dissertações e teses pesquisadas sobre o tema, no período de 2013 a 2016;
- d) Analisar e compreender os sentidos discursivos sobre as concepções de formação docente produzidos pelos discentes, considerando-se as categorias formação docente, epistemologia e posicionamento político ideológico;

Passamos agora aos aspectos metodológicos e metódicos dessa pesquisa. Metodologia refere-se à “organização racional da investigação; decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de uma determinada perspectiva” e o método se refere à “compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento” – “o ‘caminho’ a ser trilhado na construção do conhecimento” (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2014, p.52).

Minayo (1994) também nos esclarece que é muito importante definir e descrever com clareza o método e os procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa, universo delimitado, instrumento de coleta de dados) numa pesquisa em ciências humanas.

Utilizamos então, para esta investigação, a abordagem qualitativa, que segundo Triviños (1987) preocupa-se em servir de fundamento à vida das pessoas, no sentido de desmistificar os fenômenos, pois entende que o conhecimento não é neutro, antes atende a interesses específicos.

Além disso, a abordagem qualitativa diz respeito ao fato de o objeto de investigação das ciências humanas ser, em sua essência, qualitativo. Em se tratando das ciências humanas, existe “uma identidade entre sujeito e objeto”, pois lida-se com seres humanos: “o observador é de mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação” (MINAYO, 1994, p.13).

Esse objeto também é possuidor de consciência histórica (MINAYO, 1994, p.12). Sua construção social sempre ocorre em um tempo, espaço e modo específicos e o pesquisador além de dar significado ao seu trabalho para a sociedade a qual faz parte, também dará significado às construções teóricas por ele realizadas.

A pesquisa social se caracteriza, então, por ser intrínseca e extrinsecamente ideológica, não sendo neutra; porquanto está ligada a interesses e visões de mundo criadas historicamente. Dessa forma a visão de mundo do investigador e de seu campo de estudos “está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção de objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação” (MINAYO, 1994, p.14).

Logo, através dos instrumentos e teorias próprios das ciências humanas, o pesquisador será capaz de fazer uma aproximação que apreenda, ainda que de forma incompleta, a existência social expressa “nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados” (MINAYO, 1994, p.14).

Os participantes desta pesquisa foram os discentes do PPGE/UFG, com recorte nos alunos que cursaram disciplinas ligadas à linha de pesquisa *Formação e Profissionalização docente*, nos anos de 2015 a 2017/1.

Quanto ao tipo de pesquisa escolhido, trata-se de um estudo de caso, o qual representa um estudo exaustivo de um caso particular; uma instância singular com dinamismo próprio, estudada em suas especificidades e estando inserida em uma realidade situada. Por isso, o pesquisador pode compreender suas especificidades na relação com o todo o qual faz parte. Fundamentamo-nos nas características comuns a diferentes autores que escrevem sobre o estudo de caso, as quais foram sintetizadas no instrumento de análise da Redecentro (SGUAREZI, 2014, p.130):

- a) O investigador parte de pressupostos teóricos iniciais, mantendo-se atento a novos elementos emergentes no estudo;
- b) Apreende o objeto de forma mais completa, por levar em conta na interpretação o contexto em que este se situa;

- c) Busca relevar a multiplicidade de dimensões presentes no problema, focalizando-o como um todo;
- d) Coleta os dados em diferentes momentos, em situações diversificadas e com pluralidade de tipos de informantes;
- e) Apresenta os vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo
- f) Referencial relativo ao tipo de pesquisa estudo de caso: Yin, Stake, André, Ludke, Mazotti, Triviños.

Para coleta de informações utilizamos dois instrumentos: a análise documental realizada em bancos de teses e dissertações, no VI PNPG, no regimento do PPGE/UFG e nos planos de cursos das disciplinas; e o questionário misto respondido pelos participantes. Quanto aos procedimentos da análise documental dos bancos de teses e dissertações serão apresentados com detalhes no capítulo terceiro.

O questionário foi usado para coletar informações para a análise dos sentidos discursivos dos discentes. Todo o procedimento é apresentado detalhadamente no terceiro capítulo, mas adiantamos que o questionário foi composto por respostas fechadas, voltadas ao conhecimento da formação e atuação no magistério, e abertas (três questões sobre concepções de formação docente); o documento foi enviado via e-mail sob a mediação da coordenação do PPGE, após aprovação no Comitê de Ética da UFG pelo parecer de nº 1.919.145, a todos os alunos matriculados nos anos de 2015, 2016 e 2017/1. Contudo, o convite para a pesquisa se estendia apenas aos alunos que cursaram as disciplinas ligadas à linha *Formação e Profissionalização docente*, nestes anos.

As informações coletadas pelo questionário foram analisadas observando-se os princípios da Teoria da Análise de Discurso (AD) e decidimos apresentar sua fundamentação teórica no terceiro capítulo, antecipando a análise dos questionários. O caminho de construção do conhecimento, o método de pesquisa pelo qual optamos é o materialismo histórico dialético (MHD).

A concepção materialista histórica dialética de Karl Marx representa uma ruptura das concepções de produção de conhecimento anteriores que se pautavam pela metafísica ou pela empiria, constituindo uma nova forma de cientificidade. Sua teoria, de acordo com F. Fernandes, “é intrinsecamente revolucionária, anticapitalista e humanista. Ela é uma teoria que sustenta a esperança e nos entrega instrumentos para a ação transformadora” (MARX, 2008, p.11).

Florestan Fernandes, na apresentação do livro *Contribuição à crítica da economia política* (MARX, 2008) - primeira edição publicada em 1859 - nos esclarece que Marx conseguiu no campo metodológico promover a fusão de dois métodos aparentemente

antagônicos e contraditórios em um só método científico, o materialismo histórico. F. Fernandes afirma que:

Dessa forma, o que havia de essencial e de fecundo no "método naturalista", que permite apanhar o que é geral nas coisas; e o que havia de essencial no "método histórico", que permite captar as coisas em sua singularidade, deram origem a um novo método de trabalho científico, conhecido posteriormente sob o nome de "materialismo histórico" (MARX, 2008, p.24).

Florestan Fernandes ainda nos esclarece que “no campo restrito da filosofia das ciências, a obra metodológica de Marx é a primeira reação no século 19 contra os métodos naturalistas, em particular em sua forma positivista, e contra a ideia de sua aplicação pura e simples ao estudo dos fenômenos sociais” (MARX, 2008, p.33).

Anteriormente à Marx, Hegel “foi o primeiro a tentar destacar na história um processo de desenvolvimento, uma conexão interna” (MARX, 2008, p. 281). Esta consideração foi feita por Friedrich Engels em sua resenha sobre a obra marxista, *Contribuição à crítica da economia política*, escrita no mesmo ano em que a obra foi publicada originalmente, em 1859. O autor discorre sobre a forma admirável com que Hegel aborda sua concepção de história, afirmando que:

Em Fenomenologia [do espírito], em [Cursos de] estética, em [Introdução à] história da Filosofia [obras de sua autoria], em todos os momentos vemos o reflexo dessa concepção grandiosa da história e encontramos a matéria tratada historicamente, em uma determinada conexão com a história, ainda que essa conexão apareça deturpada, de forma abstrata.

Essa concepção da história, que marcou uma época, foi a premissa teórica direta da nova concepção materialista, e isso também oferecia um ponto de união com o método lógico (MARX, 2008, p.281).

Marx, então, reconstruiu o método materialista histórico de Hegel, transformando-o de sua forma idealista para o método dialético. A dialética caracteriza-se por ser um conhecimento sintético e completo da realidade, em que se produz o concreto no pensamento pela apreensão do movimento dialético do desenvolvimento das formas sociais.

A concepção de história proposta pela dialética materialista de Marx, segundo F. Fernandes, consiste na melhor herança sobre as questões metodológicas das modernas ciências sociais, pois as “leis a que as ‘ciências históricas’ - todas as ciências não naturais - podem chegar são leis históricas, porque cada período histórico se rege por suas próprias leis” (MARX, 2008, p.23).

Friedrich Engels, nos *Comentários sobre a Contribuição à crítica da economia política*, de Marx(2008), ainda discorre sobre o novo método que apreende histórica e dialeticamente as relações contraditórias entre as forças sociais de produção, cuja análise parte da primeira e mais simples relação constituída historicamente, a mercadoria:

Com este método, partimos sempre da relação primeira e mais simples que existe historicamente, de fato [**a mercadoria, o produto que entra em intercâmbio**]; portanto, aqui, da primeira relação econômica com a qual nos encontramos. Depois, procedemos à sua análise. Pelo próprio fato de se tratar de uma relação, está implícito que há dois lados que se relacionam entre si. Cada um desses dois lados é estudado separadamente, a partir do que se depreende sua relação recíproca e sua interação. Encontramo-nos com contradições que exigem uma solução. Porém, como aqui não **seguimos** um processo de reflexão abstrato, que se desenvolve exclusivamente em nossas cabeças, mas **uma sucessão real de fatos, ocorridos real e efetivamente em algum tempo ou que continuam ocorrendo, essas contradições também estarão determinadas na prática**, onde, provavelmente, também será encontrada sua solução. E, se estudarmos o caráter dessa solução, veremos que se consegue criando uma nova relação, cujos dois lados opostos teremos agora que desenvolver, e assim sucessivamente (MARX, 2008, p.283, grifo nosso).

Através do novo método, o materialismo histórico dialético, Marx construiu toda sua análise da realidade. A problemática central de sua análise trata, então, das relações sociais de produção que caracterizam a base material da sociedade capitalista. O que significa compreender “como os homens se organizam para produzir sua existência, na forma capitalista de sociabilidade” (MASSON, 2008, p. 208). Apreender estas relações permite a apreensão da gênese do ser social neste contexto histórico em específico e ainda compreender qual a função social do conhecimento. No prefácio de *Contribuição à crítica da economia política*, Marx (2008, p. 47) afirma:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: **na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas**, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. **A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real** sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. **O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual**. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura (MARX, 2008, p. 47, grifo nosso).

O MHD, então, apreende a interação entre o homem e a realidade, considerando a contradição e o conflito nas relações, admite o vir a ser, reconhece o movimento histórico, a totalidade e a unidade dos contrários e percebe as “dimensões filosófica, material/concreta e política” que envolvem o objeto pesquisado (LIMA; MIOTO, 2007, p.39).

O MHD, vinculado a uma dada concepção de mundo e de homem, constitui-se, portanto, em uma reflexão crítica e totalizante do objeto investigado porque revisa e analisa as versões

explicativas construídas historicamente sobre o objeto, no intuito de incorporá-las ou superá-las criticamente gerando uma síntese que apreende a essência do real. E é do real que surgem as categorias que constituem o sistema de mediações e permitem o diálogo entre pensamento e realidade; dadas pela “observação empírica do movimento histórico concreto” em um processo de “aproximações sucessivas” e “não lineares” (LIMA; MIOTO, 2007, p.40).

Uma categoria central do MHD é a práxis, entendida como atividade mediadora, capaz de superar as lacunas que existiam no método materialista e no idealista, já que para o primeiro a realidade é vista externa ao homem e exclui a subjetividade; para o segundo a realidade é concebida pela ideia ou pelo espírito. Pela práxis, entendida como atividade humana sensível, esses dois momentos, a consciência e a matéria, a objetividade e a subjetividade, são compreendidos numa unidade indissolúvel. Por isso, toda a realidade social se origina na práxis; a práxis articula os dois momentos em todas as atividades humanas (MASSON, 2008).

Dessa forma, a consciência reconstrói a dinâmica contraditória das relações sociais por meio de aproximações. O conhecimento, então, não vai esgotar o objeto, mas por meio da práxis, a consciência acessa as categorias que constituem as determinações parciais e por meio da síntese, é possível compreender o real numa totalidade concreta, tal como totalidade do pensamento, formada não por componentes simples, mas por “totalidades de menor complexidade” (MASSON, 2008, p.211).

Marx (2008, p.259), em seu texto de introdução em anexo na obra *Contribuição à crítica da economia política*, na parte em que discorre sobre seu método, nos apresenta o movimento das categorias - concebido como verdadeiro ato de produção, aquele que produz a totalidade concreta como totalidade do pensamento - e ressalta que é através das categorias que é feita a apropriação do mundo de forma teórica:

Para a consciência – e a consciência filosófica é determinada de tal modo que para ela o pensamento que concebe é o homem real, e o mundo concebido é, como tal, o único mundo real – para a consciência, pois, o **movimento das categorias aparece como o verdadeiro ato de produção** – que apenas recebe um impulso do exterior - cujo resultado é o mundo, e isso é exato porque (aqui temos de novo uma tautologia) a **totalidade concreta, como totalidade de pensamento**, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente e acima da intuição e da representação, **mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos**. O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo mental, é um **produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo** da única maneira em que o pode fazer, maneira que difere do modo artístico, religioso e prático de se apropriar dele. O objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, **teoricamente** (MARX, 2008, p.259, grifo nosso).

O concreto no pensamento se constitui, portanto, em um processo de síntese de muitas determinações, numa unidade do diverso:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p.258).

Saviani (1996) teoriza sobre a passagem do senso comum no que concerne à consciência filosófica tendo como referência o MHD e afirma, como já citamos anteriormente, que a consciência filosófica será construída pela lógica dialética, no movimento de construção do concreto pensado, em que supera e incorpora a lógica formal. Parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Portanto, a passagem do senso comum à consciência filosófica corresponde à passagem do empírico ao concreto. Assim, “poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto” (SAVIANI, 1996, p.4).

Ainda segundo Magalhães e Souza (2018, p.22), o concreto pensado diz respeito à "compreensão elaborada do que há de essencial no objeto de estudo, ou seja, é a síntese de suas múltiplas determinações". Trata-se, portanto, de uma "categoria básica do processo de conscientização", pois constitui-se em atividade prática social dos sujeitos históricos. E para construí-lo no movimento do pensamento dialético, é necessário que haja "apropriação, organização, sistematização, exposição das informações e o esforço reflexivo na análise crítica das informações, para se chegar a ele".

Nesse sentido, a totalidade se caracteriza como mais uma das categorias do MHD e sem ela a consciência não pode refletir sobre o real; refere-se ao domínio universal e determinante do todo sobre as partes. De maneira contrária à ciência burguesa, a “ciência histórico-dialética, única e unitária do desenvolvimento da sociedade como totalidade” (MASSON, 2008, p.212), apreende os fenômenos sociais, não do ponto de vista do indivíduo, mas na perspectiva da sociedade tomada enquanto totalidade, o que por sua vez determina tanto o objeto quanto o próprio sujeito do conhecimento. O sujeito do conhecimento ele mesmo é uma totalidade. Dessa forma, o indivíduo singular que tem e detém o domínio parcial e fragmentado sobre os fenômenos só é compreendido “pela análise da sua posição nas relações sociais de produção numa determinada forma histórica” (MASSON, 2008, p.212).

A totalidade social, então, é constituída por suas totalidades parciais numa relação dialética e dinâmica de transformações entre esses complexos sociais, estabelecendo uma unidade concreta entre as contradições. E essa totalidade, sendo mutável, está limitada a um

tempo histórico. Apreendê-la significa também apreender a historicidade do real, ou seja, conhecer cientificamente ou filosoficamente; trata-se de apreender concretamente e objetivamente a historicidade do real.

Severino (1986, p.5) caracteriza o processo permanente de produção da realidade como um processo criador “que ocorre por força da luta provocada pelas contradições que trabalham internamente a realidade [constituindo-se, portanto,] em um processo dialético, de posição, de negação e superação, de acordo com a tríade hegeliana da tese-antítese-síntese”.

Dessa forma, o desvelar do real só é possível apreendendo-se as contradições e as mediações do particular, através do sistema de categorias que possibilita relacionar dialeticamente a particularidade do objeto, situando-o numa totalidade mais abrangente. Isto porque a totalidade concreta da sociedade capitalista é dinamizada pela negatividade, ou seja, pela contradição entre o capital e o trabalho, o que gera as contradições em toda a complexidade social (MASSON, 2008).

O trabalho enquanto categoria ontológica é conceituado por Marx (1996), na obra *o Capital*, como processo de atuação do homem sobre a natureza, o qual ao mesmo tempo em que a transforma, transforma a si mesmo, ou seja, pelo trabalho o homem torna-se homem, torna-se ser social.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p.297).

O trabalho é uma categoria essencialmente humana, pois o processo que imprime de transformação sobre a natureza se dá de forma intencional e idealizada em sua mente:

Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. **No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador**, e, portanto, idealmente. (...) Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, (...). (MARX, 1996, p.298, grifo nosso).

Por meio do trabalho o homem alcança seus objetivos. Seu trabalho, então, é objetivado no produto desse trabalho:

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso; uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. **O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado**. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade

imóvel na forma do ser, do lado do produto. Ele fiou e o produto é um fio. (...) Produtos são, por isso, não só resultados, mas ao mesmo tempo condições do processo de trabalho (MARX, 1996, p.300, grifo nosso).

Todavia, na sociedade capitalista, o trabalho se torna um trabalho alienado, posto que adquiriu apenas valor de troca apropriado pelo capitalista e convertido em capital. O processo, cuja essência é humana e se objetiva no produto do trabalho, torna-se estranhamento e passa a ser apenas uma relação externa de utilidade. Nesse processo a “divisão social do trabalho torna tão unilateral seu trabalho, quanto multilaterais suas necessidades” (MARX, 1996, p.229).

Por isso, Marx e Engels (MARX; ENGELS, 1959 apud MACACORDA, 2007, p.41) afirmavam que era preciso “eliminar a propriedade privada, a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, para atingir um pleno desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da omnilateralidade”.

O trabalho se torna, assim, modelo para toda a práxis social, de modo que nas formas posteriores e mais complexas da práxis, ele passa a ser a ação dos homens sobre outros homens. Nesse sentido, a educação é definida como práxis social fundada no trabalho, que tanto contribui para o desenvolvimento do indivíduo singular como gênero humano quanto é mediação importante para o próprio desenvolvimento do trabalho. Ela promove a “apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos pela humanidade para reagir às diferentes situações da vida” (MASSON, 2008, p. 219) e é mediação importante na reprodução social.

O trabalho educativo que tem por referência a humanização, então, produz nos indivíduos singulares a humanidade. Destarte, o trabalho educativo alcança seu objetivo, quando cada “indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização” (DUARTE, 2008, p.36).

Mas o processo de humanização não se plenifica na sociedade capitalista porque a educação não permite o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Como a educação faz parte de todo o complexo social, a ideologia burguesa, que é internalizada através da educação, internaliza a lógica própria do capital. O que nos leva a concluir que o trabalho educativo orientado ao capital produz alienação, tendo em vista que seus processos formativos são fundados na fragmentação e na unilateralidade.

Sendo a ideologia compreendida como uma consciência específica tradutora das lutas de classes, já que refere-se a uma forma de representação na consciência que mascara a realidade, com implicações práticas a todo o contexto social, a educação não será neutra. A educação não

sendo neutra, também é produzida a partir das contradições sociais, bem como as teorias e práticas pedagógicas com repercussão para todos os níveis de ensino. E o Estado moderno, enquanto “sistema de comando político do capital” (MASSON, 2008, p. 222), é quem articula as políticas que orientam e determinam o processo de escolarização.

Nesse sentido, lutar pelas políticas públicas educacionais transformadoras nos permite conquistas voltadas à emancipação humana, que objetivam a formação integral do sujeito, a qual faz parte do processo de luta referente ao projeto social de emancipação humana, de superação do capital e todas as suas categorias.

Em seu método, Marx distinguiu os processos de investigação e exposição dentro do materialismo histórico dialético. Jacob Gorender, estudioso do Marxismo, escreve em sua apresentação da obra *O Capital* (MARX, 1996, p.24) o quanto a investigação exige esforço para tomar conhecimento de todas as fontes informativas, tendo em vista que seu fim último seja “apropriar em detalhe da matéria investigada, analisar suas diversas formas de desenvolvimento e descobrir seus nexos internos”. Depois desta etapa, se passa à exposição, em que são articuladas as diversas partes apreendidas do real, buscando-se construir uma totalidade orgânica. Esta apreensão se distingue do somatório mecânico dado pela justaposição das partes.

Nossa exposição, então, foi organizada em três capítulos:

- I. A pós-graduação no contexto da universidade pública brasileira;
- II. Epistemologias da prática e da práxis: formação, profissionalização docente, trabalho educativo;
- III. Os sentidos discursivos sobre as concepções de formação docente no contexto da pós-graduação.

Considerando que o MHD apreende todo fenômeno como parte de um processo histórico maior, em nosso caso, a pós-graduação foi apreendida historicamente desde sua gênese, relacionando-se seus processos de origem, consolidação e expansão aos condicionamentos econômicos, sociais, políticos e ideológicos que a engendrou. Por isso, nosso primeiro capítulo, *A pós-graduação no contexto da universidade pública brasileira*, teve por objetivo geral analisar e compreender como se deu o processo de implantação e expansão da pós-graduação no Brasil, considerando-se o processo histórico, social e político- ideológico.

O segundo capítulo, *Epistemologias da prática e da práxis: formação, profissionalização docente, trabalho educativo*, teve por objetivo geral analisar e compreender quais são as concepções em disputa em torno do debate sobre formação docente.

O terceiro e último capítulo, *Os sentidos discursivos sobre as concepções de formação docente no contexto da pós-graduação*, teve por objetivo geral construir o concreto pensado sobre as concepções de formação docente no contexto da pós-graduação em educação, tomando como referência tanto os documentos específicos ao PPGE/UFG quanto os sentidos discursivos produzidos pelos discentes.

As considerações finais tiveram por objetivo apresentar a síntese de todo o estudo. Buscamos retomar os aspectos metodológicos da pesquisa, sua problemática, bem como os objetivos desenvolvidos em cada capítulo e suas respectivas conclusões. Tivemos a intenção de articular as discussões realizadas em cada capítulo numa dimensão de apreensão da totalidade que constitui nosso objeto de investigação.

1 A PÓS-GRADUAÇÃO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

A pós-graduação será analisada nesse capítulo como parte de um todo, que é a realidade da educação brasileira, dentro de uma determinada conjuntura nacional e internacional (MACHADO; PESSOA, 2016). Isso significa que é preciso compreender historicamente os condicionamentos econômicos, sociais, políticos e ideológicos que engendram a educação, que meio das políticas educacionais influenciam as práticas dentro da universidade: práticas políticas, administrativas, curriculares e de pesquisa.

Os condicionantes das políticas públicas deliberadas pelo Estado capitalista para a educação brasileira e, em específico, da pós-graduação, são constituídos no movimento de conflitos e contradições postos pelos projetos sociais em disputa. Há um projeto social contra-hegemônico, que atua na perspectiva crítica de emancipação social e de transformação, e outro hegemônico e ligado aos organismos econômicos, que prioriza o desenvolvimento do capital em detrimento da perspectiva humana e democrática (BRZEZINSKI, 2008, SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, SEVERINO, 2007).

Este primeiro capítulo tem, portanto, como objetivo geral analisar e compreender como se deu o processo de implantação e expansão da pós-graduação no Brasil, considerando-se o processo histórico, econômico e político-ideológico. Em específico, teve por objetivos analisar e compreender criticamente as metas e ideologias presentes nos seis Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG'S), bem como analisar e compreender a expressão dessas políticas nos processos avaliativos promovidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1.1 O SURGIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

O processo de implementação da pós-graduação no Brasil faz parte de um projeto de governo dos militares, que planejaram os modelos de ensino superior, de universidade, e nela o de pós-graduação; vinculando a educação ao desenvolvimento econômico, subordinando-a aos interesses do capital (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p.353).

O governo de militares estabeleceu-se no Brasil após um golpe de estado, em 31 de março de 1964, promovido por “forças conservadoras, dentre elas as Forças Nacionais, a Igreja e a burguesia” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p.353). Um regime que era para ser de transição, mas

que permaneceu no poder por 21 anos, pois tratou de criar todo o aparato burocrático-legal que justificasse os militares no poder.

Além do aparato burocrático-legal, esse regime ainda usou de extrema repressão e violência contra os movimentos que lhes eram contrários: infringiu torturas, assassinatos e exílios políticos; as universidades foram invadidas, os reitores depostos e houve extrema perseguição aos estudantes e professores (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Contudo, apesar de todas as medidas de controle e silenciamento sofridas, a sociedade civil reagiu a tal autoritarismo organizando-se e mobilizando-se contra o regime militar, que teve seu fim anunciado através do movimento pró-eleições diretas entre 1983 e 1984, com eleições para presidência em 1985, elegendo o Sr. Tancredo Neves pelas diretas em 1985 (SIQUEIRA, 2014) — apesar de que a eleição de Tancredo Neves ainda ocorreu de forma indireta, por meio da escolha realizada pelo Colégio Eleitoral, porque ainda estava em vigor a Constituição Federal de 1967.

A perspectiva do sistema político do regime militar era a da modernização do Brasil, a ser implementada através da proposta de racionalizar todos os setores da vida social, política e econômica (MACHADO; PESSOA, 2016), o que veio a provocar relevantes transformações na estrutura formal do ensino nacional e da formação profissional, dadas em função das metas de desenvolvimento econômico acelerado e de desmobilização política (KUENZER, 1991) condicionadas pelas necessidades do mercado de trabalho, com base na Teoria do Capital Humano como “principal enquadramento teórico usado para definir o sentido da relação trabalho-educação no capitalismo contemporâneo” (GENTILI, 2005, p.47).

A Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore W. Schultz a partir da década de 60, apresentava a tese de que o investimento na capacidade humana pode implicar no desenvolvimento da área econômica e do campo competitivo de diversos países. Além disso, o investimento pessoal através da educação é uma das maneiras que os indivíduos têm de ampliar as possibilidades de escolha e aumentar seu bem-estar social.

Elaborada no contexto de construção do Estado de bem-estar social (*Welfare State*), a Teoria do Capital Humano visava à expansão e universalização dos direitos econômicos e sociais. Essa teoria tomou a educação como agente integrador da sociedade à economia, através da formação de força de trabalho para o mercado, de maneira que “o processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual” (GENTILI, 2005, p. 50).

Sobre o Estado de bem-estar social (*Welfare State*), esclarecemos que:

“(…) no contexto de retomada do crescimento/desenvolvimento econômico que caracteriza o pós-segunda guerra, era bastante adequado ao sistema capitalista o reconhecimento da importância dos direitos da classe trabalhadora e das aspirações socialdemocratas; com o que foi estabelecido o compromisso político dos governos, fundamentalmente dos países capitalistas centrais, com o pleno emprego e a ampliação dos direitos sociais. Este compromisso levou à constituição dos chamados Estados de bem-estar social, ou *welfare states*. Na medida em que, enquanto formulação teórica, o Keynesianismo colocou os alicerces para uma gestão macroeconômica mais compatível com os objetivos destes construtos sociais, e uma vez que o intervencionismo estatal encontrava base teórica na obra de Keynes, então os Estados de bem-estar são também denominados de Keynesianismo social”. (BARUCO, 2005, p.19).

O regime militar (que vigorou no Brasil entre 1964 a 1985), seguindo o que foi pautado pelo acordo MEC-USAID argumentava sobre a necessidade da lógica de integração entre sociedade e economia através da educação, e denunciava “a baixa produtividade e a inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico que o país atravessava”. Para implementar uma universidade sem pensamento crítico, sem posicionamento político claro e submetida ideologicamente, buscando a desmobilização política de discentes e docentes apregou-se o discurso de que a maioria dos cursos eram “excessivamente acadêmicos” e não preparavam para o exercício das funções produtivas, não atendendo às necessidades do mercado de trabalho. Esse argumento pretendia explicar a crise econômica em que o país estava mergulhado (KUENZER, 1991, p.9).

Era preciso, portanto, segundo os militares, maior racionalidade para que a educação fosse um fator de “desenvolvimento individual e social, através da constituição de um sistema educacional que diminuísse a demanda pelo ensino superior e substituísse o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2º Grau” (KUENZER, 1991, p.9).

Kuenzer e Moraes (2005) assinalam que a preocupação com a pós-graduação em educação, já em 1965, não foi casual e salientam que a consolidação e a expansão da pós-graduação podem ser consideradas uns dos fatos mais contraditórios do período. Para as autoras, essas políticas para o ensino superior, de defesa da implementação da pós-graduação, decorreram, também, de “uma aliança tácita – e quase sempre conflituosa – entre as elites militares de direita e as elites acadêmicas, intelectuais e cientistas de esquerda”. Os dois grupos, embora opostos, tinham em comum a defesa do nacionalismo e a crença nos “poderes da ciência e da tecnologia” (MACHADO; PESSOA, 2016, p.21). Ambos alegavam que era preciso recorrer “aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado” (MACHADO; PESSOA, 2016, p.23).

Os cursos de mestrado e doutorado propostos na pós-graduação foram assim destinados para formar “professores competentes”, capazes de atender ao processo quantitativo de

expansão do nosso ensino superior, bem como “garantir a elevação dos atuais níveis de qualidade”, “estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores”, “assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores” [...] (MACHADO; PESSOA, 2016, p.23).

A formação proposta pela reforma educacional, realizada nesse regime através dos cursos da pós-graduação foi, portanto, constituída nos moldes do racionalismo e da administração científica voltada ao desenvolvimento econômico nacional. Ianni (1976 apud MACHADO; PESSOA, 2016, p.20) critica esta reforma educacional e afirma que ela se constituiu na “despolitização” do sistema de ensino para “transformá-lo numa agência de preparação de quadros técnicos para a empresa privada e o aparelho estatal”, pois houve uma redução da política científica a uma política de pesquisa para atender às exigências do desenvolvimento econômico.

Configurou-se a partir disso a orientação que Saviani (2008, p.297) denominou de concepção produtivista de educação - imposta através da legislação educacional nos tempos de ditadura militar-, pois foram incorporados à educação os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, visando como consequência a lógica do máximo resultado com o mínimo custo e “não duplicação de meios para fins idênticos”.

Gentili (2005, p.53) nos esclarece que esta teoria “desempenhou um papel central na certificação e legitimação ‘científica’ de que a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva”. Por consequência, o processo de escolarização passa a ser visto como um elemento fundamental na formação do capital humano para que as economias sejam de fato competitivas e, como consequência, tem-se o aumento da riqueza tanto social como individual. Dessa forma, o Estado tem que pensar o planejamento educacional como fator essencial na definição das políticas públicas.

Assim, o conjunto de reformas promovidas pelo regime militar em relação ao sistema educacional, que envolveu a reforma do ensino de 1º e 2º graus e do ensino superior, atribuiu-lhe “função instrumental [...] num evidente esforço de inculcar-lhe, em todos os níveis e ramos especializados, o sentido da objetividade prática” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p.353). Foi assumido de forma explícita pelo regime que o “Grande Objetivo” da educação era ser instrumento para o alcance dos objetivos econômicos e sociais da Política de Desenvolvimento.

A reforma do ensino superior foi regulamentada, então, numa perspectiva instrumental pela Lei nº 5540/1968 e intencionava por um lado a “desmobilização política dos estudantes e, por outro, uma racionalização acadêmica, administrativa e tecnicista em sua estruturação”

(ALVES; OLIVEIRA, 2014, p.353). Dessa maneira, a universidade foi reformada com a finalidade de exterminar qualquer possibilidade de contestação, interna ou externamente, e também de atender às reivindicações de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que tinha apoiado o golpe de 1964 (CHAUÍ, 2001).

A reforma universitária de 1968, então, apresentou seus objetivos práticos e pragmáticos com a pretensão de serem instrumentos de aceleração do desenvolvimento. Para isto, promoveu a vinculação da educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país. Nesse processo, a ideia de autonomia universitária foi refutada, pois o novo modelo de sistema universitário baseava-se nas grandes empresas e passou a atuar sob sistema de administração gerencial desvinculada do corpo técnico-científico e docente (CHAUÍ, 2001).

Para os defensores do regime militar, a reforma do ensino superior foi justificada enquanto um conjunto de soluções dos problemas do sistema educacional brasileiro que foram elencados pelos reformistas. Siqueira (2014, p.40) elencou várias medidas impostas pela reforma de 1968:

- I. Departamentalização, focalizando a otimização dos espaços físicos em detrimento do desenvolvimento qualificado dos indivíduos;
- II. A institucionalização do regime de créditos, visando à redução de custos e aumentando a capacidade de atendimento do sistema. Em última instância, essa decisão repercute na forma de relação pedagógica entre os participantes do processo (tanto alunos quanto professores), uma vez que se tornam rarefeitas as vivências efetivas em conjunto;
- III. Criação dos ciclos básicos de estudo, em que todos os ingressantes do ensino superior assistiam às mesmas aulas para, depois de um ano, serem destinados às disciplinas específicas de seus cursos, sob a justificativa de suprir deficiências nos níveis de ensino anteriores;
- IV. Vestibular unificado por região, além de este passar de habilitatório para classificatório, em que o ingresso se constitui por ordem de classificação;
- V. Divisão das licenciaturas em curtas e plenas, a fim de diminuir os custos de formação e, supostamente, atender a demandas mais emergenciais;
- VI. Criação dos cursos de pós-graduação, objetivando:
 - a) Formação de corpo docente do ensino superior;
 - b) Formação de pessoal de alto nível para atuação nos setores público e privado;
 - c) Estímulo ao estudo e à pesquisa (SIQUEIRA, 2014, p.40).

As medidas propostas pela reforma universitária foram, portanto, articuladas ao ideal nacionalista do regime militar e almejavam a construção de um Estado nacional forte, o “Brasil grande”. Dentre os planos do regime militar estava o desenvolvimento de projetos de grande porte voltados ao desenvolvimento tecnológico, “como a construção das usinas nucleares, de imensas usinas hidroelétricas, de rodovias e ferrovias, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimento na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações” (KUENZER; MORAES, 2005, p.1344).

Diante da carência de recursos humanos para efetivação dos ambiciosos projetos foi

criado e expandido o sistema de pós-graduação no Brasil, dentro e fora das universidades. Verifica-se isto através da indução financeira e da normatização feita pelo regime para com as políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico, sobretudo na fase do chamado “milagre econômico”, no início da década de 1970; ações que repercutiram na expansão do sistema de pós-graduação brasileiro, visando os projetos nacionais de desenvolvimento (KUENZER; MORAES, 2005).

A partir de 1970, um número significativo de cursos de pós-graduação foi instituído e consolidado sob o comando do regime militar por causa da aliança tácita constituída entre as elites militares de direita e as elites acadêmicas, intelectuais e cientistas de esquerda, a qual possibilitou a implementação e a expansão de políticas modernizadoras e de financiamento para as instituições brasileiras de ensino superior, ainda que em anos de intensa opressão (KUENZER; MORAES, 2005).

O processo de expansão da pós-graduação foi caracterizado nos estudos de Siqueira, (2014, p.70) desde sua implementação em 1970 até 2010, e nos demonstrou que:

- a) Em 1976, havia 181 cursos de doutorado e 518 de mestrado.
- b) Em 1988, havia 405 cursos de doutorado e 908 de mestrado.
- c) Em 2010, os cursos de doutorado e de mestrado totalizam 1630 e 2771, respectivamente.
- d) Entre 1976 e 2010, o doutorado obteve um crescimento de 900,5% enquanto o mestrado alcançou a progressão de 534,9%.
- e) No entanto, ao serem comparados esses dados com aqueles que organizam os cursos regionalmente no país, observa-se que esse crescimento, embora expressivo, é localizado em algumas regiões brasileiras em detrimento de outras.

Em resumo Siqueira (2014, p.77) traçou algumas características da pós-graduação brasileira até 2010:

- a) Considerável aumento dimensional dos cursos, principalmente no fim do século XX e início do século XXI;
- b) Concentração da responsabilidade de gestão na esfera federal;
- c) Concentração dos cursos nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Multidisciplinar;
- d) Considerável crescimento dos cursos privados;
- e) Concentração dos cursos nas regiões Sul e Sudeste do país;
- f) Relação de 1,6 programas para cada 100 mil habitantes;
- g) Maioria dos programas de pós-graduação com nota 4 (de 1 a 7). Sendo que os mestrados concentram-se na nota 4 e os doutorados nas notas 4 e 5;
- h) Discentes concentrados nas áreas de Ciências Humanas, Engenharia e Ciências Sociais;
- i) No mestrado em 2010 havia 93059 alunos;
- j) No doutorado em 2010 havia 57923 alunos;
- k) Grande diferença entre o número de discentes matriculados e titulados, sendo que uma parte considerável dos matriculados não é titulada;
- l) Grande diferença entre a quantidade de doutores no Brasil em relação com outros países (Suíça, Alemanha, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Portugal);
- m) Docentes concentrados nas Ciências Sociais, Ciências Humanas e Engenharias;
- n) Docentes vinculados permanentemente na instituição.

Todo esse processo de expansão da pós-graduação teve como marco o “Parecer Sucupira” (“Parecer nº 977 CFE, de 3 de dezembro de 1965 – do então conselheiro Newton Sucupira”). A partir dele, o Brasil presenciou uma demanda crescente pela oferta de cursos que dessem conta da formação de cientistas, técnicos de alto padrão e docentes universitários - prevista após a graduação -, pois nela não havia espaço para esse tipo de formação, tendo em vista: o tempo da graduação não comportar mais atividades de aprofundamento teórico e de prática de pesquisa, a oneração de custos com a graduação, além dos interesses dos graduados que poderiam ser o prosseguimento dos estudos após a graduação ou a entrada no mercado de trabalho (SIQUEIRA, 2014, p.46).

Lampert (1998) destaca que o Parecer “Sucupira”:

[...] foi um marco importante na história da educação brasileira, pois abriu as portas para a pesquisa e a formação de um quadro docente de excelência para as universidades. O Parecer 977/65 foi um grande avanço na educação formal, e mesmo após aproximadamente trinta anos, em que as mudanças no cenário político, econômico, social e educacional foram intensas, continua sendo o referencial para a pós-graduação brasileira (LAMPERT, 1998, p.78).

O marco da pós-graduação: o “Parecer Sucupira”

Anteriormente a 1965 não havia regulação de pós-graduação no Brasil. Havia situações de pós-graduações isoladas que eram voltadas mais aos interesses particulares. Os alunos graduados em nível superior contavam com o apoio de um professor catedrático e se punham a estudar “por conta própria para desvendar, através de diferentes modalidades (leituras, estágios nacionais e internacionais, publicação de artigos) conhecimentos em certa área do saber para elaborar/defender tese e obter o título de livre-docente” (LAMPERT, 1998, p.79).

Em 1965, durante o regime militar, a pós-graduação passa a ter como marco o “Parecer Sucupira”: “Parecer nº 977 CFE, de 3 de dezembro de 1965 – do então conselheiro Newton Sucupira” (MACHADO; PESSOA, 2016, p.20). Esse parecer pautou-se na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDBEN nº 4024, de 20/12/1961) e no Estatuto do Magistério e apresentou a “origem, a necessidade, o conceito, a base para proposição da pós-graduação no Brasil, a definição e a caracterização do mestrado e do doutorado” (SIQUEIRA, 2014, p.46).

O parecer também distinguiu os programas em *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização): enquanto a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) veio com o objetivo essencialmente científico e objetivou conferir grau acadêmico; a pós-graduação *lato sensu* (especialização) veio com sentido eminentemente prático-profissional,

visando à concessão de certificado (CFE, 1965).

O “Parecer Sucupira” veio como solicitação do ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda (TUBINO, 1985), em consideração à necessidade de se implantar e desenvolver o sistema nacional de cursos-pós-graduação, já que estes eram por vezes confundidos com simples especializações, e distinguir sua natureza. Foi solicitado ao Conselho Federal de Educação um parecer voltado à regulamentação dos cursos de pós-graduação referidos no art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4024, de 20/12/1961).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4024, de 20/12/1961), em seu Art. 69, alínea b, afirmava que “fica explícita a existência de cursos de pós-graduação, cuja matrícula era condicionada àqueles que concluíram a graduação e estavam na posse de seus diplomas”. Entretanto, não era discriminada a normatização ou a forma de sua viabilização (SIQUEIRA, 2014, p.45), mas o Estatuto do Magistério (Lei nº 4881, de 06/12/1965, alterado pela Lei nº 5539, de 27/11/1968 e pelo Decreto - Lei nº 465, de 11/02/1969) permitiu a regulamentação da pós-graduação, pois “estabeleceu a exigência de conceituação dos cursos de pós-graduação e de fixação de suas características principais” (SIQUEIRA, 2014, p.45) e ainda em seu art. 25 conferiu ao Conselho Federal de Educação a competência para definir os cursos de pós-graduação e as suas características (CFE, 1965, p.163).

Assim, o parecer nº 977, o “Parecer Sucupira”, conferiu à pós-graduação o *status* de nível de ensino (KUENZER; MORAES, 2005). Começou a se configurar concretamente a localização da pós-graduação na estrutura e no sistema educacional brasileiro. Consequentemente, a Educação Básica voltou-se à instrução científica e humanista, a graduação voltou-se para formação profissional e a pós-graduação ficou responsável pelo desenvolvimento da ciência e da cultura (SIQUEIRA, 2014).

Logo, o parecer nº 977 foi instituído pelo presidente Castelo Branco em 1965 e “contabilizava-se 27 cursos de mestrados e 11 de doutorado, totalizando 38 no Brasil” (SILVA; FARIAS; SANTOS, 2016, p.150).

O modelo de pós-graduação proposto pelo “Parecer Sucupira” foi baseado no modelo norte-americano, tendo em vista que a pós-graduação surgiu na universidade americana. Mas é preciso destacar que o modelo americano foi influenciado pelo modelo germânico, adotando a ideia do “*creative scholar ship* ou o espaço onde não apenas ocorre a transmissão, mas também a criação do conhecimento”: a *Graduate School*, isto é, o instituto que será encarregado dos cursos pós-graduados “será a universidade americana”, lugar por excelência, “onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o *scholar*, se treinam os docentes dos

curso universitários” (CFE, 1965, p.163).

Assim, após a conclusão do *college* (*undergraduate*), ou após alcançar o grau de bacharel, os alunos continuavam nos estudos avançados segundo a área de interesse ou necessidade. Essa continuidade dos estudos da graduação, ou o nível de pós-graduação *strictu sensu*, foi conceitualmente definida pelo parecer como:

[...] o ciclo de estudos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (CFE, 1965, p.166).

O modelo de organização curricular da pós-graduação previsto pelo parecer era flexível: não fixava o mestrado como condição indispensável à inscrição no curso do doutorado. Entretanto, essa flexibilidade foi perdida com o tempo ou por rigidez do sistema de avaliação ou pelo modelo marcadamente sequencial (mestrado/doutorado) assumido pelas IES (KUENZER; MORAES, 2005). Mas citamos que no VI PNPG apresenta-se uma previsão de mudanças para 2020, ano em que provavelmente não haverá mais mestrados no sistema federal de ensino.

Ressaltamos, portanto, que o processo de institucionalização da Pós-Graduação no Brasil teve como marco o “Parecer Sucupira”, mas também envolveu outras decisões legais que instituíram a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e outros órgãos públicos, tão importantes para a implementação da pós-graduação no Brasil.

Nesse processo de institucionalização da década de 1970, também foram implantadas as Associações Científicas de Pós-graduação para atender aos interesses dos programas de pós-graduação de cada uma de suas respectivas áreas: ANPEC (Economia), ANPOCS (Ciências Sociais), ANPED (Educação) e ANPAD (Administração)⁶, que tinham como objetivos “realizar intercâmbio acadêmico”, “encaminhar suas próprias opiniões e posicionamentos perante as políticas governamentais” e “estabelecer indicadores de qualidade em pesquisa em suas áreas” (SIQUEIRA, 2014, p.50).

O CNPq e CAPES

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a

⁶ **ANPEC**: Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (1973), **ANPOCS**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (1977), **ANPED**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1978), **ANPAD**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (1976).

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) surgem em 1951, com a fundação do Conselho Nacional de Pesquisas. As duas instituições faziam parte da estratégia de crescimento acelerado que se estabelecia no Brasil nos anos 1950, com vistas a impulsionar o desenvolvimento socioeconômico do país através da expansão do setor produtivo (SIQUEIRA, 2014).

A atuação das duas instituições foi muito importante para a rápida expansão e para a consolidação da pós-graduação, tendo em vista que foram incumbidas, junto com outros órgãos, de promover a “‘formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior’ e compor para tanto uma política nacional e regional definida pelo CFE e promovida por uma comissão executiva” a partir do Decreto-lei nº 464, art. 36, de 1969 (CURY, 2005, p.18).

O CNPq foi criado com a finalidade de “promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras”. Atualmente é um órgão de fomento à pesquisa, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), tendo por objetivo “participar na formulação, execução, acompanhamento, avaliação e difusão da Política Nacional de Ciência e Tecnologia” (BRASIL, CNPq, 2016).

A CAPES foi criada pelo Decreto nº. 29.741, de 11 de julho de 1951, com o intuito de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (SIQUEIRA, 2014, p.74) e atualmente é “uma autarquia que, formalmente, reporta-se ao Ministério da Educação e Cultura (MEC); no entanto, as normativas por ela emitidas determinam os rumos e destinos dos programas de pós-graduação brasileiros” (SIQUEIRA, 2014, p.44).

Em sua trajetória, a CAPES sofreu uma evolução determinada por uma sucessão de decretos desde seu surgimento em 1951, deixando de ser apenas uma campanha para o desenvolvimento de recursos humanos, de caráter passageiro, “para adquirir feições de uma autarquia fortemente organizada e quase que totalmente independente de seu órgão-pai: o Ministério da Educação e Cultura” (SIQUEIRA, 2014, p.43).

Sendo assim, a CAPES já existia há quase 14 anos, quando se regulamentou a pós-graduação no Brasil (1965). Sua principal função desde 1951 era a concessão de bolsas para estudantes de pós-graduação, operando como uma Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ou seja, sua função era apenas de fomento para formação de docentes e pesquisadores que atuariam no ensino superior (SIQUEIRA, 2014).

Dentre as atribuições da CAPES, desde seu início, o órgão foi responsável pelo processo avaliativo da pós-graduação (KUENZER; MORAES, 2005). E esse processo avaliativo sofreu várias críticas a partir da reforma gerencial do Estado (na década de 1990), por causa de suas dimensões acentuadamente quantitativas e por sua vinculação às políticas de financiamento, que tomaram como referências as metas apresentadas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG's).

Contudo, não era a CAPES quem elaborava os Planos Nacionais de Pós-Graduação. Somente após o Decreto nº 86.791 (1981), ela passou a ser reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior (SIQUEIRA, 2014, p.80). Mas foi extinta no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) por uma medida provisória (MP nº150 15/03/1990) e devido às muitas mobilizações das instituições de ensino superior brasileiras, o Congresso Nacional a restituiu pela Lei nº 8028, de 12 de abril de 1990 (SIQUEIRA, 2014).

A CAPES tornou-se Fundação Pública pela Lei nº 8405, de 09 de janeiro de 1992, e passou a atuar tanto no credenciamento, no credenciamento e na avaliação de cursos e programas de pós-graduação, como também nas atividades de fomentos e investimentos em pesquisa e investigações científicas e formação de profissionais de alto nível, bem como na validação e convalidação de diplomas de pós-graduação *stricto sensu* (SIQUEIRA, 2014).

Por fim, a CAPES, tendo sua trajetória redirecionada em vários momentos em função da perspectiva de modernização do país, passou a ser a gestora do Sistema Nacional de Pós-Graduação pela Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007. E ainda tem acrescida às suas atribuições a direção e a organização das políticas de formação para a educação básica, por meio do Programa Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (SIQUEIRA, 2014), cujas metas veremos presentes no VI PNPG (2011-2020).

1.2 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG'S)

A perspectiva do sistema político vigente que determinou a regulamentação da pós-graduação através do denominado “Parecer Sucupira” - “Parecer nº 977 CEF, de 3 de dezembro de 1965, do então conselheiro Newton Sucupira” (MACHADO; PESSOA, 2016, p.20) - era a da modernização do Brasil. O regime de ditadura militar tinha a modernização como “proposta de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica”, o que veio a

provocar relevantes transformações na estrutura formal do ensino nacional e da formação profissional no Brasil (MACHADO; PESSOA, 2016, p.20).

Esse discurso da modernização se constituiu em função “das metas de desenvolvimento econômico acelerado e de desmobilização política” e em função das necessidades do mercado de trabalho (KUENZER, 1991, p.9). Desse modo, Silva, Farias e Santos (2016) afirmam:

A pós-graduação brasileira foi regularmente reconhecida e implementada sob a doutrina do binômio segurança-desenvolvimento do governo empresarial-militar. É possível reconhecer que os interesses pela pesquisa neste nível de formação tiveram diretamente ligados a política de continuidade do processo de industrialização atrasada do Brasil. Essa condição requisitou da universidade a formação de mão obra qualificada (graduação) e superqualificada (mestrado e doutorado), assim como, uma ciência comprometida com os interesses dos setores produtivos com base epistemológica na teoria do capital humano (SILVA; FARIAS; SANTOS, 2016, p.164).

As marcas desse ideário racionalista serão verificadas através dos objetivos presentes nos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) que analisaremos a seguir, bem como as influências da reforma gerencial do Estado a partir de 1995 sobre a universidade e sobre a formação no ensino superior, em uma contínua orientação pautada na teoria do Capital Humano presente nas políticas de reforma do ensino superior desde o regime militar.

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG's) foram iniciados na década de 1970 e visavam à instauração e a organização da pós-graduação pelo país. Cada um deles tinha que cumprir as metas estabelecidas para aquele período e depois eram submetidos à avaliação no período seguinte. Houve, assim, seis PNPG's: I PNPG (1975-1979), II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1989), IV PNPG (aquele que não aconteceu - 1996), V PNPG (2005-2010), VI PNPG (2011-2020). As metas propostas em cada plano estavam articuladas às políticas de Estado, segundo seus documentos orientadores, voltadas ao desenvolvimento do Brasil, principalmente o econômico.

Nesta seção, discutiremos sobre as diretrizes e as principais metas de cada Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), que foram influenciadas pelo movimento de modernização do Brasil e pelas influências do neoliberalismo sobre a universidade, transformando profundamente sua concepção de origem enquanto instituição social para concebê-la enquanto organização social (CHAUI, 2003).

O I PNPG (1975-1979)

O I PNPG (1975-1979) foi proposto no período da ditadura militar. Esse regime visava à

consolidação do capitalismo através de um modelo de desenvolvimento marcado pela dependência às nações com capitalismo consolidado. Seguindo essa lógica, foi estabelecida uma política desenvolvimentista em que a expansão do ensino superior era meta importante voltada à formação de capital humano que viabilizasse o processo de modernização do país. Por isso que, contraditoriamente, foi no período da ditadura militar que ocorreu o maior volume de investimentos voltados ao ensino superior ocorridos na história do Brasil, enquanto que na mesma época, as universidades latino-americanas eram desmanteladas (SIQUEIRA, 2014).

O primeiro Plano foi elaborado pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação em 1974, de forma integrada às políticas definidas no “II Plano Nacional de Desenvolvimento, por meio do Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT)” (SIQUEIRA, 2014, p.81), constituindo-se, portanto, como questão de Estado, tendo em vista que a pós-graduação é parte integrante do sistema universitário. À época o presidente da república era Ernesto Geisel e o Ministro da Educação e Cultura Ney Braga.

No período em que o I PNPG foi elaborado, a pós-graduação completava cinco anos após o Parecer “Sucupira” CFE nº 977, de 1965, tido como um marco histórico para esta modalidade de ensino no Brasil. Por isso, o plano buscou elencar os problemas a serem enfrentados, em prol da consolidação da expansão da pós-graduação (ALVES; OLIVEIRA, 2014; SIQUEIRA, 2014).

Dentre esses problemas foram citados no I PNPG “o isolamento e a desarticulação das iniciativas; o insuficiente apoio e orientação por parte dos órgãos diretores da política educacional e, na maior parte dos casos, uma grande diversidade de fontes e formas de financiamento” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p.364).

Também foram verificadas ameaças à continuidade dos programas por causa da “inexistência de garantias, pela fragilidade dos vínculos entre os cursos e suas instituições, e pela perspectiva de redução ou corte de verbas” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p.364). Ainda se afirmou que os cursos não eram suficientemente eficientes porque o seu tempo de realização foi considerado muito longo e havia um alto grau de evasão: eram poucos os números de concluintes (SIQUEIRA, 2014).

Outro ponto diagnosticado no I PNPG referia-se à concentração regional dos programas e cursos de pós-graduação, principalmente para as regiões Sul e Sudeste, desencadeando o processo migratório de candidatos, os quais não retornavam para suas regiões de origem (SIQUEIRA, 2014). Essa concentração era contrária à necessidade de uma expansão da pós-graduação para todo o território nacional, tendo em vista que era necessário fixar recursos

humanos em todos os setores básicos do trabalho científico e nas várias regiões do país (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

Logo, sob uma perspectiva estratégica e operacional, o objetivo principal do I PNPG “era implementar formalmente a coordenação, o planejamento, a execução e a normalização das atividades de pós-graduação no prazo de cinco anos – entre 1975 e 1979” (SIQUEIRA, 2014, p.81). Essa perspectiva foi justificada pelo processo de industrialização e pela urbanização do país nas décadas de 1960 e 1970, dentre outras transformações provocadas pelo desenvolvimento do capital e da força de trabalho, as quais exigiram novas técnicas e especialidades proporcionadas pela formação em nível de pós-graduação.

Por isso, buscou-se nesse I PNPG a organização e a expansão de um sistema de pós-graduação no Brasil, centralizado na formação docente e capaz de propiciar a formação qualificada de professores, pesquisadores e técnicos, o qual viesse atender à expansão e promover a elevação da qualidade do ensino superior e da pesquisa, visando o desenvolvimento nacional em todos os setores (SIQUEIRA, 2014).

Destacamos, contudo, que a concepção de qualidade afirmada no I PNPG, necessária à graduação e à pós-graduação e reafirmada nos planos seguintes, não se trata daquela defendida pelo projeto social voltado à democratização e emancipação, que é a concepção de qualidade social; antes trata-se do conceito de qualidade definido nos moldes da qualidade total, defendida pelo ideário neoliberal.

Para atender tais demandas havia o propósito de transformar as universidades em “verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, pois havia a pretensão de que o sistema de pós-graduação viesse a exercer “com eficiência e eficácia funções formativas e de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira” (SIQUEIRA, 2014, p.85). Para isso, o Sistema de Ensino Superior tinha que ser capaz de:

- I. Difundir e ampliar o saber e a cultura da sociedade;
- II. Utilizar seus meios e instrumentos de ensino e pesquisa, para transformação efetiva das condições materiais e culturais da sociedade, no sentido de seu crescimento social e econômico;
- III. Formar, treinar e qualificar recursos humanos de nível superior em volume e diversificação adequados para o sistema produtivo nacional e para o próprio sistema educacional (SIQUEIRA, 2014, p.85).

Assim, sob tais circunstâncias, a CAPES em 1976 deu início ao seu “sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira e procurou pôr em prática as orientações do I PNPG (1975-1979) ” (KUENZER; MORAES, 2005, p.1344) como meta principal estabelecida para aquele momento: formar pesquisadores, docentes e profissionais

para atender principalmente às demandas do ensino superior, o qual estava em franca expansão. Essa meta tinha que ser cumprida pelo MEC e complementada por outros órgãos governamentais mediante financiamento de pesquisas.

Houve, então, bolsas de estudo que financiavam pós-graduandos e o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) mantinha o salário integral dos docentes enquanto eles se dedicavam aos estudos de pós-graduação no Brasil e no exterior; ambos asseguravam a “formação de um expressivo contingente de quadros, em particular para a docência na pós-graduação” (KUENZER; MORAES, 2005, 1345).

Finalizamos dando destaque às orientações definidas pelo I PNPG. Elas provocaram várias mudanças no âmbito da organização dos programas de pós-graduação, sob aspectos da gestão privada, devido à racionalização dos processos administrativos. Como exemplo há a criação de pró-reitorias de pesquisa, pró-reitorias de pós-graduação subordinadas à reitoria universitária, programas institucionais de capacitação docente e alocação de recursos humanos ligados à pós-graduação que favorecem a organização interna do setor e garantem estabilidade institucional para os cursos e para as pessoas que nele operavam (SIQUEIRA, 2014).

Outros exemplos que caracterizam esse modelo institucional nos moldes da gestão privada são a instauração de padrões de desempenho dos cursos, concebidos como “relações lógicas e contábeis entre as formas, os valores e os prazos dos recursos e atividades envolvidos” (SIQUEIRA, 2014, p.87) e a unificação dos critérios de credenciamento e reconhecimento dos cursos (a cargo do CFE). Estas ações visam à elevação dos padrões atuais, pautando-se na lógica neoliberal de racionalização de recursos com eficiência e eficácia.

O II PNPG (1982-1985)

O II PNPG (1982-1985) foi proposto após sete anos da publicação do I PNPG (1975-1979), no contexto em que o regime militar estava chegando ao fim. Seus objetivos, prioridades e diretrizes para a pós-graduação brasileira foram propostas de forma articulada “ao III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND) e ao III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (III PBDCT)” (SIQUEIRA, 2014, p. 89), por isso, o estímulo e apoio à investigação científica e tecnológica, integrada ao desenvolvimento tecnológico do país, foi posto em centralidade.

Ressaltamos que o II PNPG foi elaborado em situação de escassez diante dos recursos financeiros para educação. Isto levou o plano a propor a racionalização de investimentos,

enfatizando-se a grande necessidade de redução de custos (SIQUEIRA, 2014, p. 89), diferentemente do contexto do I PNPG (1975-1979), em que foram efetuados grandes investimentos na pós-graduação brasileira. A escassez de recursos continuou no período do III PNPG (1986-1989), comprometendo sua implementação.

O problema das disparidades regionais e institucionais apontadas no I PNPG foi novamente retomado, com preocupação para com as regiões mais pobres que “necessitam de recursos humanos capazes de enfrentar com competência os problemas fundamentais que marcam a sua realidade socioeconômica” (SIQUEIRA, 2014, p. 89). Mas por razões políticas e econômicas esse problema não foi resolvido e apareceu na pauta do III PNPG (1986-1989).

Outra questão apontada desde o I PNPG foi a “excessiva dependência de recursos extraorçamentários, a sujeição a repentinos cortes de verbas, a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio”, apontados ainda como problemas básicos da pós-graduação (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p.365).

O II PNPG estimulou os “mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas, visando à elevação da qualidade dos cursos” (SIQUEIRA, 2014, p. 89) e alguns dos critérios de avaliação estabelecidos nesse plano vigoraram até 1998, quando houve nova elaboração do processo de avaliação pela CAPES. A ideia era de que a qualidade se daria mediante rigorosos critérios de credenciamento e de financiamento. E essa qualidade se referia tanto aos profissionais e às pesquisas quanto ao próprio sistema de avaliação (ALVES; OLIVEIRA, 2014). A ênfase na qualidade foi posta tanto para graduação quanto para pós-graduação.

Por isso, o aperfeiçoamento da avaliação e a institucionalização tornam-se prioridades. Isso levou à consolidação da sistemática de avaliação da pós-graduação: a “CAPES introduziu aprimoramentos nos formulários de obtenção de dados, bem como buscou sua progressiva informatização; criou as comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento e implementou a prática de visitas in loco aos Programas” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1346). As Associações Nacionais de Pós-Graduação passaram a ser consultadas sobre os nomes para compor os processos de avaliação, o que envolveu diretamente a comunidade acadêmica.

Ainda situamos que as pesquisas educacionais, a partir da década de 1980, foram produzidas em um contexto de transição de um período de cerceamento da liberdade política e da manifestação, para o lento processo de retomada dos processos democráticos através de lutas sociais e políticas promovidas por movimentos sociais e por manifestações socioculturais. Dentre estas lutas de defesa da democracia brasileira, reconhecemos a crítica social presente em grande parte das dissertações e teses que, de forma hegemônica, articulavam as questões

educacionais à crítica social fundamentada em abordagens marxistas. Estas pesquisas tornaram-se grandes fontes de produção da pesquisa educacional (SILVA, 2014).

O III PNPG (1986-1989)

O III PNPG (1986-1989) estava inserido no contexto político, social e econômico “da Nova República e da retomada do processo de democratização do Brasil” (SIQUEIRA, 2014, p.93) e igualmente aos dois primeiros planos, também foi atrelado às “percepções imediatistas das políticas governamentais” (SIQUEIRA, 2014, p.93), ligadas ao contexto produtivo e econômico. A atribuição dada à qualidade da pós-graduação foi notória; todavia, devido ao momento de recessão econômica no Brasil na década de 1980, o II PNPG não foi implementado completamente (SIQUEIRA, 2014, p.92).

Situamos que foi exatamente quando se inicia o III PNPG (1986-1989), em 1986, que o Programa de pós-graduação *stricto sensu* da Faculdade de Educação da UFG (PPGE/FE/UFG) foi criado e nomeado de Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Veremos especificamente sobre a história do PPGE/FE/UFG no capítulo 3.

Este terceiro Plano Nacional para a Pós-graduação reafirmou a política do governo de formação de cientistas em quantidade, qualidade e perfis adequados ao modelo de desenvolvimento do país, após avaliar os dois planos nacionais anteriores e verificar que essa política ainda era necessária mesmo após os avanços de institucionalização da pós-graduação. Os avanços considerados foram o aumento de professores trabalhando em regime integral e dedicação exclusiva nas IES federais, pelo Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), e a implantação de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação (SILVA, 2014).

Naquele momento, segundo avaliação feita pelo plano, o Brasil continuava sem ter um quantitativo de cientistas necessário para o alcance da plena capacitação científica e tecnológica em um curto espaço de tempo. Por isso, foi então proposto um agressivo programa de formação em nível de pós-graduação, porque se almejava a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no século XXI (SILVA, 2014).

Dessa forma, as premissas de fundamentação do III PNPG quase todas foram trabalhadas no II PNPG. Esses pressupostos se referem às indicações feitas pela CAPES, bem como à política do MEC para a pós-graduação e a partir delas foram estabelecidos os objetivos gerais desse terceiro plano: “consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação”, “institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-

graduação” e “integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo” (SILVA, 2014, p.26).

Dentre os avanços do sistema nacional de pós-graduação (SNPG), o III PNPG apresentou as avaliações feitas em conformidade com os referenciais de qualidade que já estavam sendo definidos nos planos anteriores, em moldes gerenciais, com destaque às melhorias na “estrutura e na qualificação dos docentes dos programas de pós-graduação”, de “revisão nas estruturas curriculares, melhoria no desenvolvimento das atividades de pesquisa, aumento na produção científica docente de padrão internacional, melhoria na qualidade das dissertações e teses” (SILVA, 2014, p.26), apesar da heterogeneidade do SNPG notados nos distintos desempenhos acadêmico-científicos.

Por isso, no processo de consolidação da pós-graduação foi se estabelecendo um referencial de qualidade que se tornou orientador tanto da estrutura quanto do funcionamento dos cursos), bem como das concepções de avaliação baseadas nos resultados mensuráveis e das concepções de pesquisa e de formação docente (os quais serão discutidos no capítulo 2) (SIQUEIRA, 2014).

O plano, portanto, enfatizou o desenvolvimento da pesquisa como “elemento indissociável da pós-graduação e da ciência e tecnologia, dirigindo-se para a consolidação e melhoria dos cursos e a institucionalização da pesquisa nas universidades” preconizadas pela Lei de reforma do ensino superior nº 5540/68 e. Posteriormente, a pesquisa foi instituída pela Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o “princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades, o que certamente implica na institucionalização da pós-graduação e da pesquisa” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p.365).

Segundo Kuenzer e Moraes (2005, p. 1346), a pesquisa ganhou relevância na pós-graduação “no âmbito do III PNPG (1986-1989), [em] consequência de sua vinculação ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República”. O I PND traduzia o espírito da época e estabelecia a meta da conquista da autonomia nacional, que para ser alcançada precisava que a pós-graduação formasse o número necessário de cientistas.

Dessa forma, a ênfase na pesquisa visando o desenvolvimento nacional vinculou a pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia, propondo a centralidade não mais na docência, mas na pesquisa. Com esta nova proposta feita no III PNPG, as discussões para o IV PNG vão conduzir um novo modelo de avaliação pela CAPES, com ênfase na produção científica efetivando, de fato, a inversão da centralidade tradicional na docência para a centralidade na pesquisa, a partir dos anos de 1996 (KUENZER; MORAES, 2005).

Essa nova centralidade na pesquisa, de acordo com Kuenzer e Moraes (2005), por um

lado valorizou o caráter de cientificidade, mas por outro promoveu uma exacerbação quantitativista em que o que se torna importante é o tanto que se publica, independente da relevância social e científica do que se produz. Essa lógica produtivista também impactou o tempo médio de titulação, forçando um aligeiramento do mestrado em detrimento da qualidade da formação, visto que poucas disciplinas são cursadas no âmbito dos programas, as dissertações têm sido fragilizadas e tal aligeiramento tem posto em risco a formação posterior, como os estudos de doutoramento. Portanto, supondo-se um aluno idealizado, coloca-se em segundo plano as condições reais de trabalho dos alunos que necessitam de boa formação teórica e amadurecimento acadêmico.

O IV PNPG (1996) e a transformação da concepção da universidade: de instituição social para organização social

O período em que houve a pretensão da elaboração do IV PNPG (1996) foi antecedido pela transição iniciada entre as décadas de 1980 e 1990, que marcou a universidade brasileira pelas profundas modificações que sofreu: “sua identidade pública – própria do Estado de Bem-estar” e foi alterada para uma “identidade mercantil – própria do Estado Empresarial” (SILVA, 2014, p.27).

Este IV PNPG não teve seu documento final oficializado em um Plano Nacional de Pós-graduação devido a uma série de questões como redução de orçamento e falta de articulação entre as agências de fomento nacional (SIQUEIRA, 2014). Mas, ainda assim, exerceu grande influência sobre as políticas públicas de pós-graduação porque as ações implantadas pela Diretoria da CAPES seguiram suas recomendações. Dentre elas, a “expansão do sistema” de pós-graduação, a “diversificação do modelo de pós-graduação”, e as “mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação” (SIQUEIRA, 2014, p.97).

O IV PNPG (1996), apesar de não ter se oficializado, teve suas orientações alinhadas ao planejamento e aos programas estratégicos nacionais, articulando universidades, institutos de pesquisa, setores empresariais e outras agências vinculadas ao desenvolvimento do país. Novas formas de fomento e de regulação foram criadas pelo Estado nesse período para a interação entre universidade e pesquisa, no intuito de produzir conhecimentos, tecnologias e inovações voltados à competitividade industrial, “sobretudo em áreas consideradas estratégicas, tais como: softwares, fármacos, semicondutores e microeletrônica, biotecnologia e nanotecnologia, biodiversidade, energia, dentre outras” (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p.368).

Com a influência da política de estado e da política internacional neoliberal sobre a pesquisa e sobre a pós-graduação, teremos uma situação turbulenta no Brasil entre 1990 e 2002 por causa dos muitos cortes financeiros em prol dos resultados esperados pelas políticas neoliberais ocorridas nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) (SILVA, 2014).

Foi nesse período, durante o governo Collor, que a CAPES foi extinta e restituída. Citamos ainda sobre esse período a criação, em 2003, do curso de doutorado no PPGE/FE/UFG (UFG, 2012), mesmo sendo um período de restrições à criação de novos cursos (SILVA, 2014).

Entre 1990 e 2005 a CAPES, submetida ao MEC - mas com grande autonomia e Portarias com força de lei - foi fortalecida enquanto gestora dos processos de credenciamento, credenciamento, descredenciamento e avaliação dos programas de pós-graduação e teve seus processos avaliativos drasticamente modificados pelas orientações do IV PNPG (mesmo não sendo oficializado) em 1996. Mudanças estas que representaram o recrudescimento da avaliação com duras penalidades aos programas, como seus descredenciamentos (SIQUEIRA, 2014).

O forte impacto dessas avaliações, nos anos de 1996 e 1997, sobre os programas de pós-graduação em Educação tratou-se de uma mudança paradigmática de amplo espectro promovida pelas reformas gerenciais do Estado e para sua execução foram usados “meios violentos” e “tempo exíguo” (SIQUEIRA, 2014, p.98). As avaliações beneficiaram somente os programas em que os docentes eram os realizadores do processo; o que foi péssimo para todos os outros programas. A reação da comunidade acadêmica levou à organização de uma Assembleia Geral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), onde ocorreu uma grande mobilização para destituir a comissão da avaliação. Essa mobilização tornou-se decisão sem grandes discussões, atestando a insatisfação dos programas em relação ao processo avaliativo.

O processo percorrido anteriormente é consequência da reforma do Estado realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso-PSDB (1995-2003), a partir de uma plataforma legal que em grande parte se aproximará das recomendações dos organismos multilaterais (como o Banco Mundial e a UNESCO) e que tem provocado radicais transformações na educação em todos os níveis. Essa reforma redefiniu os setores que compõem o Estado, sendo que a saúde, a educação e a cultura deixaram de ser “serviços exclusivos” para serem considerados “serviços” que podem ser “privados e privatizados”, não sendo mais direito de todos, pois perdeu seu caráter de “serviço público” (CHAUÍ, 2003).

A execução das estratégias governamentais partiu de “dispositivos legais de toda a ordem:

leis, decretos, resoluções, pareceres, medidas provisórias, portarias, propostas de emendas constitucionais etc.” (SIQUEIRA, 2014, p.98). Dentre essas estratégias legais, tem-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, que contribuiu com a diferenciação entre ensino-pesquisa-extensão e deu permissão para a criação dos centros de educação superior, institutos, faculdades, escolas superiores. Isto significa que pela LDBEN, houve a “flexibilização do conhecimento com o *slogan* da redemocratização da educação” (SIQUEIRA, 2014, p.98), contrariando o princípio de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Todo o movimento de reformas sobre a educação – e em específico a reforma universitária, com profundas transformações na educação superior e no modelo de pós-graduação brasileira – constituiu:

Um movimento expressivo de voracidade legiferante nunca experimentado e que transformou o modo de gerir a educação brasileira. Desde então, os gestores educacionais precisariam estar diariamente em contato com as publicações legais em um esforço sobre-humano em busca de algum papel legal que dissesse respeito à sua prática e pudesse, de alguma forma, modificar as atividades em curso (SIQUEIRA, 2014, p.98).

Com a reforma do Estado dos anos de 1990, a universidade passa a ser concebida como organização social, prestadora de serviços. Todavia, a universidade moderna, desde seu surgimento, é uma instituição social que tem sua legitimidade fundamentada na “conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado” (CHAUÍ, 2003, p.5). Ela foi concebida como instituição republicana após a Revolução Francesa (1789), como laica e pública. Com as modificações feitas pela reforma gerencial, a universidade passa agora a desenvolver outra prática social, pautada na instrumentalidade de gerir os meios para alcançar o objetivo que a define, através de operações definidas como estratégias que buscam a eficácia e o sucesso dessa instrumentalidade baseada na gestão, no planejamento, na previsão, no controle e no êxito (CHAUÍ, 2003; 2014).

Essa visão organizacional produziu a universidade operacional (CHAUÍ, 2003). Suas normas e padrões se estruturam desligados do conhecimento e da formação intelectual, sua lógica de funcionamento é ditada pelos programas de eficácia organizacional e pelos contratos de gestão, ela é avaliada pelos índices de produtividade e pensada para ser “flexível”, ou seja, para se adaptar. Destarte, substitui a autonomia universitária pela heteronomia que impõe o “aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios” (CHAUÍ, 2003, p.7).

A concepção de universidade operacional está situada no contexto de hegemonia do capital financeiro e no contexto da sociedade do conhecimento, em que o poder financeiro se funda na posse de informações, constituindo um “campo de competição econômica e militar sem precedentes”, o que impede o direito de acesso, de produção e circulação social das informações porque passam a ser secretas e não se admite a interferência política da sociedade civil. Por isso, o conhecimento produzido pela universidade será destinado ao “aumento de informações para o capital financeiro”, bem como à aplicação tecnológica desse conhecimento, dada numa dimensão cada vez mais veloz (CHAUÍ, 2003, p.8).

Portanto, a radical mudança no *status* da universidade representa, na verdade, uma mudança profunda nos fundamentos da concepção de universidade, pois aniquilou sua autonomia em relação ao saber que a produz e à sua lógica própria de organização, estabelecidas desde sua constituição republicana, pós Revolução Francesa (CHAUÍ, 2003, p.5). Tal autonomia foi substituída pela heteronomia e foi essa lógica que definiu as mudanças nos processos avaliativos da CAPES, pautando-os em índices de produtividade de cada programa, sob a justificativa de modernização e eficiência da administração pública, constituindo-se claramente como um plano de privatização de vários serviços, no nosso caso, do ensino superior (SGUISSARDI, 2000; CHAUÍ, 2003).

No contexto da universidade como organização, a pesquisa e a formação nos moldes da universidade como instituição social são abandonadas em prol da “fragmentação competitiva”, definindo um modelo de pesquisa nos padrões privados. A docência perde sua marca essencial, que é a formação, sendo, pois, reduzida à transmissão e adestramento de graduados que precisam entrar logo no mercado (CHAUÍ, 2003, p.7). Na expressão de Georgen (2013, p.47): passa-se da “formação ao ensino”, pois “confere-se à educação um caráter técnico adaptativo e funcional que anula sua potencialidade crítica e transformadora”.

Por isso, a qualidade do SNPG, será entendida pela mensuração de seus índices, que serão aferidos diretamente através dos produtos dos programas de pós-graduação, como apresentados por Silva (2014, p.27):

- a) a relevância do conhecimento novo, sua importância na interação da pós-graduação com o setor empresarial;
- b) a produtividade dos orientadores e a participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação;
- c) a qualificação de funcionários de empresas pelos cursos de mestrado, uma vez que indica uma maior inserção do programa na sociedade;
- d) a avaliação da produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social;
- e) os novos processos e produtos, expressos por patentes depositadas e negociadas, por transferência de tecnologia e por novos processos de produção;

- f) o aumento do valor agregado dos produtos brasileiros e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado.

Na perspectiva da produtividade de mercado, da eficiência e da eficácia, com a reforma nos moldes do neoliberalismo, o tempo de certificação diminui, bem como o número de bolsas e o doutorado é privilegiado em relação ao mestrado, que passa a ser revisto. Tem-se, ainda, a aceleração da expansão do sistema privado de ensino universitário, uma demanda crescente pela pós-graduação profissional pressionando sua expansão, o que inclui a incorporação da educação à distância e, por fim, ainda se tem o questionamento por parte de alguns da indissociabilidade do binômio ensino e pesquisa (SILVA, 2014).

O V PNPG (2005-2010)

Em 2005 foi oficializado o V PNPG (2005-2010), que contou para sua elaboração com a participação de vários representantes de toda a comunidade científica e acadêmica (SILVA, 2014). Em função da história da pós-graduação nacional, o quinto plano reconheceu o Sistema Nacional de Pós-graduação como umas das “realizações mais bem-sucedidas no conjunto do sistema de ensino existente no país”, com “uma das melhores estruturas organizacionais do hemisfério sul” (SIQUEIRA, 2014, p.103)

Mas, ainda assim, apresentou questões a serem superadas, tanto geográficas quanto econômicas. Por isso, o V PNPG, em conformidade com a orientação para o mercado adotada desde os primeiros planos, elencou os seguintes aspectos: “falta de planejamento”, “assimetrias regionais”, “descompasso entre matriculados e titulados”, “número insuficiente de programas de pós-graduação no norte, nordeste e centro-oeste”, “falta de articulação entre agências federais de fomento”, “baixa prioridade aos doutores”, “reduzida disponibilidade de recursos financeiros para capacitação de docentes” (SIQUEIRA, 2014, p.103).

Também afirmou novamente a necessidade de expansão da pós-graduação brasileira, por ser preciso capacitar o corpo docente para o ensino superior, qualificar os professores para a educação básica e ainda promover “a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado, além da formação de técnicos e pesquisadores para atuarem nos diversos setores em desenvolvimento no século XXI” (SIQUEIRA, 2014, p.105).

O V PNPG ainda apontou a necessidade de mestrados profissionais, sob a justificativa de que muitos egressos dos cursos de mestrado e doutorado não estão desempenhando trabalho acadêmico (SILVA, 2014). Mas esta proposta suscitou vários debates que envolvem a compreensão de aspectos amplos sobre concepções de formação humana e de produção

conhecimento, os quais serão discutidos no capítulo 2.

Também foi retomado no V PNPG o aspecto já abordado em planos anteriores sobre as diferenças regionais dos programas de mestrado e doutorado, ainda concentrados principalmente nas regiões Sul e Sudeste, com poucos programas nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (SILVA, 2014).

Diante das exigências de desenvolvimento econômico da época, o quinto plano enfatizou a necessidade de mudanças quanto “ao enfrentamento da diversidade da sociedade” e apresenta medidas – seguindo a lógica da gestão empresarial já aprofundada no período do IV PNPG (1996) – como: a “flexibilização do modelo pós-graduação a fim de permitir o crescimento do sistema”, a necessidade de “profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não acadêmico”, além de propor a “atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento” (SILVA, 2014, p.29). O V PNPG caracterizou-se também por introduzir “o princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais” e, ainda, “o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação (conceito de nucleação, revisão do Qualis⁷ e introdução do PROEX⁸)” (SILVA, 2014, p.29).

O V PNPG também propõe a discussão referente à avaliação qualitativa sobre os conceitos de avaliação, a quantidade de publicações de docentes e discentes, as formas de publicações, dentre outros aspectos, como a valorização do número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado, sendo critério de produtividade para classificar os centros de pós-graduação e também a “interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de Mestrado”. Conforme o V PNPG isto é indicativo de “maior inserção do Programa na sociedade” (SIQUEIRA, 2014, p.107).

⁷ “O Qualis-Periódicos é um sistema usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

⁸ “O Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) tem como objetivo manter o padrão de qualidade dos programas de pós-graduação *strictu sensu*, avaliado(s) pela CAPES com nota 6 ou 7, atendendo adequadamente as suas necessidades e especificidades”, sendo instituições “jurídicas de direito público e ensino gratuito, ou de direito privado”. “O apoio do PROEX tem seus termos de concessão fixados mediante um plano de metas acadêmicas, elaborado pelo programa de pós-graduação em compromisso direto com a CAPES” (CAPES, 2006).

O que nos leva a concluir que o V PNPG centralizou a questão da qualidade e que a proposta de avaliação da qualidade dos cursos da pós-graduação deveria ser feita pela mensuração da “qualidade da produção científica tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem” (SIQUEIRA, 2014, p.107). Logo, fica em segundo plano a qualidade do ensino e da formação intelectual para pesquisa e docência. O V PNPG apresenta apenas algumas abordagens somente em relação à formação de docentes para a educação básica, que serão aprofundadas no texto do VI PNPG (2011-2020) e discutidas no capítulo 2, tendo em vista que é preponderante nas políticas educacionais como um todo a contínua preocupação com o desenvolvimento do capital no Brasil, dada pela ênfase dos aspectos técnicos e mensuráveis em detrimento dos aspectos humanos e subjetivos.

O VI PNPG (2011-2020)

O VI PNPG (2011-2020) é uma proposta de planejamento para dez anos de políticas públicas a serem desenvolvidas para a pós-graduação. Três comissões – Nacional, Coordenação e Técnica – construíram o VI PNPG. Estudos foram elaborados por especialistas, que propuseram diretrizes de atuação para os temas que devem estar na agenda deste decênio: agricultura, Amazônia, mar, programa espacial, política nuclear, saúde pública, desafio urbano, ensino médio, educação básica, clima, energia, pré-sal e questões sociais (SIQUEIRA, 2014).

Apontamos que o VI PNPG (2011-2020) ainda mantém a preocupação orientada sob a égide da Teoria do Capital Humano, posta pelo V PNPG (2005-2010), com a formação de “recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de ensino, de serviços público e privado” (BRASIL, 2010, p.16).

Verificamos algumas marcas das argumentações tecnocráticas e desenvolvimentistas (GENTILI, 2005), que serão discutidas ao longo desse trabalho, na ênfase do PNPG atual (2011-2020) sobre o desenvolvimento da pesquisa, justificada pela ideia de que o conhecimento e a tecnologia são “ferramentas poderosas” do “desenvolvimento econômico e social”. Isto através do “modelo da tríplice hélice”, em que Estado, Universidade e empresas trabalham em parceria e juntamente com “as agências de fomento federais e estaduais” definem a “Agenda Nacional de Pesquisa” (BRASIL, 2010, p.18).

A Agenda Nacional de Pesquisa, prevista entre 2011 e 2020, está articulada à IV Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (CNCTI). Nesse sentido, prevê o

aumento da quantidade de programas relacionados com as áreas de Ciências Exatas e da Terra, ampliando a atuação dos programas ao desenvolvimento tecnológico. Garante espaço e financiamento aos temas de pesquisa que envolvem “biotecnologia; fármacos; medicamentos e vacinas; materiais avançados; nanotecnologia; tecnologia da informação; microeletrônica; defesa e energia nuclear” (SIQUEIRA, 2014, p.109).

As diretrizes do VI PNPG visam inverter o seguinte panorama: as Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Letras e Artes ocupavam 31% dos programas de pós-graduação, enquanto que as Ciências da Saúde e Biológicas, 27%, e as Engenharias, 11%, ou seja, “os programas relacionados com as áreas humanas (as chamadas ciências “moles”) ficarão relegadas a segundo lugar, principalmente no que tange a financiamentos para pesquisas e projetos” (SIQUEIRA, 2014, p.109).

Sendo assim, sob uma perspectiva bastante utilitarista e economicista, os temas previstos para as Humanidades desenvolverem no decênio se referem: à relação da ciência com a sociedade, à defesa nacional, às estratégias de desenvolvimento sustentável e à melhoria da educação básica (SIQUEIRA, 2014).

A fim de promover a melhoria da educação básica, a CAPES recebeu novas incumbências: foram criadas as Diretorias de Educação Básica a fim de comandarem “os esforços para consecução dessa tarefa”, medida voltada à “aproximação do SNPG com os interesses da sociedade” (BRASIL, 2010, p. 21).

O V PNPG ainda coloca como meta a inclusão do mestrado acadêmico no doutorado, na forma de ciclo completo, seguindo, segundo o plano, uma tendência mundial, ou seja, mais uma estratégia de aligeiramento da formação. A ideia é promover “a absorção, pelos setores acadêmico e extra-acadêmico, de profissionais de alto nível, em idade muito mais favorável à atividade de criação de conhecimento; além de ter, socialmente e economicamente, um custo mais adequado” (BRASIL, 2010, p.120).

Quanto aos processos avaliativos promovidos pela CAPES, referentes à qualidade dos programas, acrescenta-se o enfoque qualitativo na busca contra o produtivismo e a primazia pela quantidade. A proposta seria que cada docente selecionasse suas melhores publicações, que seriam avaliadas por uma “banca que validaria a produção e sua qualidade”, ao invés de valorizar somente o número de produtos apresentados: livros, capítulos, artigos etc. (SIQUEIRA, 2014, p.110).

Todavia, apesar do V e VI PNPG apresentarem a preocupação com a qualidade das produções acadêmicas e não somente com a quantidade de publicações, o estudo aqui realizado sobre os princípios norteadores das políticas de pós-graduação nacional mostram o quanto ainda

são pautados por uma perspectiva mercantil, utilitarista, imediatista, tecnicista e privatista, posto que, ao se centrar nos “aspectos técnico-quantitativo-instrumentais da educação superior, o atual PNPG (2011-2020), deixa de lado a referência ao processo formativo das pessoas” (GEORGEN, 2013, p.47).

Esta perspectiva mercantil para com a educação no país tem se aprofundado a partir da reforma do ensino superior ocorrida nos anos de 1990. Impõe-se nessa nova concepção de universidade operacional um padrão de educação superior em que se prioriza um “modelo referenciado exclusiva ou predominantemente na transmissão de conhecimentos e habilidades performáticos e úteis ao exercício profissional”, em detrimento do modelo da universidade enquanto instituição social, pública e laica, voltada à formação geral, dada “em termos epistêmicos, políticos e éticos dos alunos” (GEORGEN, 2013, p.46). Ao longo do capítulo 2 seguiremos nessa discussão, momento em que buscaremos compreender os aspectos da formação docente presentes nas políticas públicas da pós-graduação.

Finaliza-se esse primeiro capítulo tendo feito o estudo da pós-graduação no Brasil considerando-se o processo histórico, econômico e político-ideológico em que foi instituída e o movimento das políticas públicas para pós-graduação apresentadas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG’S). Bem como tendo analisado e refletido criticamente sobre a pós-graduação e a universidade brasileira no contexto das reformas educacionais da década de 1990, orientadas pelo neoliberalismo. Analisou-se a expressão dessas políticas tanto nos planos nacionais, que foram seis até a atualidade, como nos processos avaliativos promovidos pela CAPES. Desta feita, a partir dessa investigação, segue a síntese apresentada no quadro 1.

Quadro 1 – Diretrizes e principais metas dos Planos Nacionais de Pós-graduação

DIRETRIZES E PRINCIPAIS METAS DOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG)			
PNPG'S	MOMENTO HISTÓRICO	DIRETRIZES E PRINCIPAIS METAS	CONTINUIDADES, RUPTURAS
I PNPG (1975-1979)	Segue a lógica da política desenvolvimentista;	Buscou-se a organização e a expansão de um sistema de pós-graduação no Brasil centralizado na formação docente, capaz de propiciar a formação qualificada de professores, pesquisadores e técnicos que viesse atender à expansão e promover a elevação da qualidade do ensino superior e da pesquisa, visando o desenvolvimento nacional em todos os setores.	Rupturas: As orientações definidas pelo I PNPG provocaram, várias mudanças no âmbito da organização dos programas de pós-graduação, sob aspectos da gestão privada, devido à racionalização dos processos administrativos.
	A expansão do ensino superior era meta importante voltada à formação de capital humano que viabilizasse o processo de modernização do país; Ocorreu o maior volume de investimentos voltados ao ensino superior ocorridos na história do Brasil.		
II PNPG (1986-1989)	Contexto em que o regime militar estava chegando ao fim;	Enfatiza a grande necessidade de redução de custos;	Continuidades: Centralidade no estímulo e apoio à investigação científica e tecnológica integrada ao desenvolvimento tecnológico do país. Aprofundamento da lógica gerencial: Imposição de rigorosos critérios de credenciamento e de financiamento; Alguns dos critérios de avaliação estabelecidos nesse plano, vigoraram até 1998, quando houve nova elaboração do processo de avaliação pela CAPES.
	Momento de recessão econômica no Brasil na década de 1980, Elaborado em situação de escassez dos recursos financeiros para educação; o plano não foi implementado completamente	A ênfase na qualidade referente tanto aos profissionais, às pesquisas e ao próprio sistema de avaliação foi posta tanto para graduação quanto para pós-graduação;	
	Problema das disparidades regionais e institucionais apontados no I PNPG foi novamente retomado.	Objetivos, prioridades e diretrizes para a pós-graduação brasileira foram propostas de forma articulada aos Planos Nacionais de Desenvolvimento econômicos (III PND, científicos e tecnológicos (III PBDCT).	

(Continua)

Quadro 1 – Diretrizes e principais metas dos Planos Nacionais de Pós-graduação

(Continuação)

DIRETRIZES E PRINCIPAIS METAS DOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG)			
PNPG'S	MOMENTO HISTÓRICO	DIRETRIZES E PRINCIPAIS METAS	CONTINUIDADES, RUPTURAS, APROFUNDAMENTOS
III PNPG (1982-1985)	Estava inserido no contexto político, social e econômico da Nova República e da retomada do processo de democratização do Brasil;	Consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação e integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo;	Continuidades: A escassez de recursos; Plano atrelado às políticas governamentais ligadas ao contexto produtivo e econômico; Premissas de fundamentação do III PNPG quase todas foram trabalhadas no II PNPG; As avaliações feitas em conformidade aos referenciais de qualidade que já estavam sendo definidos nos planos anteriores, em moldes gerenciais: estrutura, qualificação dos docentes dos programas de pós-graduação, revisão nas estruturas curriculares, aumento das atividades de pesquisa, aumento na produção científica docente de padrão internacional. Aprofundamentos: Nova centralidade na pesquisa: por um lado valorizou o caráter de cientificidade, mas por outro, promoveu uma exacerbação quantitativista; Lógica produtivista, também impactou o tempo médio de titulação, forçando um aligeiramento do mestrado em detrimento da qualidade da formação; Aprofunda as concepções de avaliação baseadas nos resultados mensuráveis e das concepções de pesquisa e de formação docente.
	O Programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da Faculdade de Educação da UFG (PPGE/FE/UFG) foi criado e nomeado de Mestrado em Educação Escolar Brasileira.	Proposta de um agressivo programa de formação em nível de pós-graduação, porque se almejava a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no século XXI;	
		Reafirmou a política do governo de formação cientistas em quantidade, qualidade e perfis adequados ao modelo de desenvolvimento do País;	
		Pesquisa ganhou relevância na pós-graduação "no âmbito do III PNPG;	
		Enfatizou o desenvolvimento da pesquisa como "elemento indissociável da pós-graduação e da ciência e tecnologia, dirigindo-se para a consolidação e melhoria dos cursos e a institucionalização da pesquisa nas universidades.	

(Continua)

Quadro 1 – Diretrizes e principais metas dos Planos Nacionais de Pós-graduação

(Continuação)

DIRETRIZES E PRINCIPAIS METAS DOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG)			
PNPG'S	MOMENTO HISTÓRICO	DIRETRIZES E PRINCIPAIS METAS	CONTINUIDADES, RUPTURAS, APROFUNDAMENTOS
IV PNPG (1996)	Plano antecedido pela transição iniciada entre as décadas de 1980 e 1990, que marcou a universidade brasileira pelas profundas modificações que sofreu: sua identidade pública – própria do Estado de Bem-estar, foi alterada para uma identidade mercantil própria do Estado Empresarial.	Não teve seu documento final oficializado em um Plano Nacional de Pós-graduação, por uma série de questões como redução de orçamento e falta de articulação entre as agências de fomento nacional. Suas orientações se alinharam ao planejamento e programas estratégicos nacionais, articulando universidades, institutos de pesquisa, setores empresariais e outras agências vinculadas ao desenvolvimento do país.	Aprofundamentos: O forte impacto das avaliações, nos anos de 1996 e 1997 sobre os programas de pós-graduação em Educação, tratou-se de uma mudança paradigmática de amplo espectro promovida pelas reformas gerenciais do Estado. Avaliações beneficiaram somente os programas em que os docentes eram os realizadores do processo; péssimo para todos os outros programas. A visão organizacional produziu a universidade operacional.
	Exerceu grande influência sobre as políticas públicas de pós-graduação, porque as ações implantadas pela Diretoria da CAPES, seguiram suas recomendações. Dentre elas, a expansão do sistema de pós-graduação, a diversificação do modelo de pós-graduação, e as mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação.	Novas formas de fomento e regulação foram criadas pelo Estado nesse período, para interação entre universidade e pesquisa, no intuito de produzir conhecimentos, tecnologias e inovações voltados à competitividade industrial, sobretudo em áreas consideradas estratégicas, tais como: softwares, fármacos, semicondutores e microeletrônica, biotecnologia e nanotecnologia, biodiversidade, energia, dentre outras. Na perspectiva da produtividade de mercado, da eficiência e da eficácia, com a reforma nos moldes do neoliberalismo: o tempo de certificação diminui, bem como o número de bolsas, o doutorado é privilegiado em relação ao mestrado que passa a ser revisto.	Questionamento por parte de alguns da indissociabilidade do binômio ensino e pesquisa. Aceleração da expansão do sistema privado de ensino universitário; incorporação da educação à distância. Tentativa de ruptura: Organização de uma Assembleia Geral da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), grande mobilização para a destituir a comissão da avaliação. Essa mobilização tornou-se decisão sem grandes discussões, atestando a insatisfação dos programas para com o processo avaliativo.

(Continua)

Quadro 1 – Diretrizes e principais metas dos Planos Nacionais de Pós-graduação

(Continuação)

DIRETRIZES E PRINCIPAIS METAS DOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG)			
PNPG'S	MOMENTO HISTÓRICO	DIRETRIZES E PRINCIPAIS METAS	CONTINUIDADES, RUPTURAS, APROFUNDAMENTOS
V PNPG (2005-2010)	Contou para sua elaboração, a participação de vários representantes de toda a comunidade científica e acadêmica.	Afirmou novamente necessidade de expansão da pós-graduação brasileira, por ser preciso capacitar o corpo docente para o ensino superior, qualificar os professores para a educação básica, e ainda promover “a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado, além da formação de técnicos e pesquisadores para atuarem nos diversos setores em desenvolvimento no século XXI.	Continuidades: Segue a orientação para o mercado adotada desde os primeiros planos. Reafirma os mesmos argumentos para as reformas neoliberais: “falta de planejamento”, “assimetrias regionais”, “descompasso entre matriculados e titulados”, “número insuficiente de programas de pós-graduação no norte, nordeste e centro-oeste”, “falta de articulação entre agências federais de fomento”, “baixa prioridade aos doutores”, “reduzida disponibilidade de recursos financeiros para capacitação de docentes.
	O quinto plano reconheceu o Sistema Nacional de Pós-graduação, como umas das “realizações mais bem-sucedidas no conjunto do sistema de ensino existente no país.	Apontou a necessidade de mestrados profissionais, sob a justificativa de que muitos egressos dos cursos de mestrado e doutorado não estão desempenhando trabalho acadêmico. Enfatiza o enfrentamento da diversidade da sociedade e apresenta medidas, seguindo a lógica da gestão empresarial – já aprofundada no período do IV PNPG (1996). Propõe a atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento.	Continua a ênfase na mensuração da qualidade da produção científica e deixa em segundo plano, a qualidade do ensino e da formação intelectual para pesquisa e docência. Aprofundamentos: Reafirma a flexibilização do modelo pós-graduação a fim de permitir o crescimento do sistema: a necessidade de profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não acadêmico. Introduz o princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais. Tentativa de ruptura: o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação em contraposição ao quantitativismo.

(Continua)

Quadro 1 – Diretrizes e principais metas dos Planos Nacionais de Pós-graduação

(Conclusão)

DIRETRIZES E PRINCIPAIS METAS DOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG)			
PNPG'S	MOMENTO HISTÓRICO	DIRETRIZES E PRINCIPAIS METAS	CONTINUIDADES, RUPTURAS, APROFUNDAMENTOS
VI PNPG (2011-2020)	Proposta de planejamento para dez anos de políticas públicas.	Estudos foram elaborados por especialistas, que propuseram diretrizes de atuação para os temas que devem estar na agenda do decênio: agricultura, Amazônia, mar, programa espacial, política nuclear, saúde pública, desafio urbano, ensino médio, educação básica, clima, energia, pré-sal e questões sociais.	Continuidades: Mantém a preocupação orientada sob a égide da Teoria do Capital Humano, posta pelo V PNPG. A metas se mantém pautados na perspectiva mercantil, utilitarista, imediatista, tecnicista e privatista, ao se centrar nos aspectos técnico-quantitativo-instrumentais da educação superior e deixa de lado a referência ao processo formativo das pessoas.
	Três comissões – Nacional, Coordenação e Técnica, construíram o VI PNPG.	Através da Agenda Nacional de Pesquisa à IV Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (CNCTI) e prevê o aumento da quantidade de programas relacionados com as áreas de Ciências Exatas e da Terra, ampliando a atuação dos programas ao desenvolvimento tecnológico. Mantém a preocupação posta pelo V PNPG (2005-2010) com a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino e quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de ensino, de serviços público e privado. Propõem inverter o seguinte panorama: de 31% dos programas de pós-graduação em Ciências Humanas, para 27% de Ciências da Saúde e Biológicas, 11% de Engenharias. Reduzindo financiamentos para pesquisas e projetos para as ciências humanas.	Aprofundamentos: Aprofunda os argumentos tecnocráticos sobre a vinculação entre o desenvolvimento da pesquisa, o conhecimento e a tecnologia e o desenvolvimento econômico e social, através do “modelo da triplice hélice”, em que Estado, Universidade e empresas trabalham em parceria e juntamente com “as agências de fomento federais e estaduais” definem a “Agenda Nacional de Pesquisa. Garante espaço e financiamento aos temas de pesquisa que envolvem biotecnologia; fármacos; medicamentos e vacinas; materiais avançados; nanotecnologia; tecnologia da informação; microeletrônica; defesa e energia nuclear. Reduz financiamentos para pesquisas e projetos para as ciências humanas. Segue a tendência mundial de estratégia de aligeiramento da formação: ciclo completo do doutorado acadêmico.
		Propõe a inclusão do mestrado acadêmico no doutorado na forma de ciclo completo.	Tentativa de ruptura: Mantém a tentativa de estabelecer o enfoque qualitativo na busca contra o produtivismo acadêmico.

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

Conclusões sobre o estudo acerca dos processos histórico, econômico e político- ideológico da pós-graduação no Brasil

Compreende-se que o Sistema Nacional de Pós-graduação foi implantado tendo por marco o Parecer “Sucupira”, publicado em 1965, que apresentou rápida expansão e foi consolidado ao longo desses cinquenta anos, tornando-se referência para outros países. Apesar das imposições políticas, econômicas e ideológicas, uma parte da comunidade científica tem sido atuante desde o início do SNPG, contribuindo com o debate e resistência às políticas para o ensino superior, através das pesquisas críticas e das Associações Nacionais da Pós-graduação, por exemplo.

Conclui-se que, desde sua origem, as políticas da pós-graduação estiveram atreladas às políticas de desenvolvimento econômico e, por isso, seus princípios foram orientados pelas perspectivas de modernização e racionalização. Nesse sentido, apesar das tentativas de resistências e rupturas quanto a essas políticas neoliberais sobre a pós-graduação, observamos, por parte de membros da comunidade acadêmica, que as políticas de avaliação, voltadas ao controle e indução estratégicos dos programas, foram se aprofundando ao longo do processo histórico de consolidação e expansão do Plano, seguindo a lógica da produtividade, dos resultados, da eficiência e de eficácia, muito bem demarcada e retomada a cada novo Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG's), deixando em segundo lugar o processo formativo das pessoas em aspecto amplo. Isto impacta as políticas públicas para a pós-graduação, pois também coloca em segundo plano as pesquisas promovidas no âmbito das Ciências Humanas, reduzindo inclusive o financiamento em relação às Ciências Biológicas e Exatas.

Os aspectos da formação docente no contexto da pós-graduação, foco principal desse estudo, serão discutidos no próximo capítulo considerando as concepções de formação docente em disputa socialmente.

2 EPISTEMOLOGIAS DA PRÁTICA E DA PRÁXIS: FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E TRABALHO EDUCATIVO

Em nosso percurso sustentamos, numa perspectiva crítica, a indissociabilidade entre formação, profissionalização e prática docente, entendendo que essa relação enfrenta o embate de várias contradições reforçadas, epistemologicamente, por um paradigma linear. Analisamos que essas contradições, (o confronto entre as concepções da função social do professor que geram as contradições na formação ancorada numa perspectiva crítica reprodutivista versus a que se coloca como crítica emancipadora), mostram tanto tentativas de construir caminhos contra-hegemônicos quanto a resistência às mudanças, parece-nos que esse seja um conflito a ser enfrentados pelos professores.
(SOUZA, 2014)

O segundo capítulo, *Epistemologias da prática e da práxis: formação, profissionalização docente e trabalho educativo*, tem por objetivo geral analisar e compreender quais são as concepções em disputa em torno do debate sobre formação, na relação com a profissionalização docente e o trabalho educativo. Isto servirá como pano de fundo para compreender como estas concepções se dão no âmbito da pós-graduação no Brasil. Em específico, buscamos compreender as distintas concepções de formação docente e o ideário pedagógico correspondente a elas, tomando como referência a análise das bases epistemológicas que as fundamentam: epistemologias da prática e da práxis; buscamos analisar e compreender as categorias prática e práxis; pretendemos analisar e compreender quais são as concepções da formação docente apresentadas no VI Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020); bem como discutir criticamente a formação para a pesquisa e a problemática da especificidade da formação docente no contexto da pós-graduação.

Compreender a formação docente a partir da perspectiva epistemológica ajuda a desvendar as perspectivas que vêm definindo a função social do professor, seja nos trabalhos científicos, seja através das políticas públicas sancionadas pelos documentos legais que orientam a formação docente no país, as quais não estão desarticuladas das políticas para formação docente em curso em várias partes do mundo. Isto porque, “a perspectiva epistemológica ampara posições ideológicas que são a base da construção e implantação de políticas de formação docente” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.52).

O desvelar das epistemologias que fundamentam as concepções e as políticas de formação docente pode contribuir no processo de conscientização do professor acerca dos processos contraditórios próprios da sociedade capitalista. Por ser um sujeito histórico, cuja identidade se

constrói social e culturalmente, no interior da sociedade de classes e no âmbito de sua estrutura de poder, ele pode se conscientizar ou ser conscientizado de que é um “ser no mundo [...] com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2016, p.20), e por isso, pode assumir conscientemente uma perspectiva de engajamento político e ideológico de resistência às políticas neoliberais, que promova a construção de sujeitos com vistas à emancipação.

Até porque, conforme Souza (2014, p.87), o confronto entre as concepções da função social do professor que geram as “contradições na formação ancorada numa perspectiva crítica reprodutivista versus a que se coloca como crítica emancipadora”, também evidencia que:

(...) as contradições presentes nas instituições formadoras, que podem ser compreendidas, como espaços ideológicos e de reprodução dos interesses da classe dominante, mas não somente isso, pois embora diretivas políticas, econômicas, ideológicas condicionem o processo formativo não o determinam. É o professor, em sua interação intersubjetiva com os estudantes é quem concretiza a prática formadora emancipadora na sala de aula (SOUZA, 2014, p.87).

Saviani (2017, p.16) esclarece que epistemologia é uma palavra grega que diz respeito ao conhecimento. Contudo, os gregos atribuíram vários sentidos ao conhecimento, diferenciando-o em “doxa”, “sofia”, “gnosis”, “episteme”. Em que “doxa” significa opinião, trata-se do conhecimento do nível do senso comum; “sofia”, traduz-se em sabedoria, pois se refere ao conhecimento construído ao longo da vida; “gnosis”, “remete ao conhecimento em seu significado geral”; “episteme”, “se refere ao conhecimento metódico e sistemático” (em especial a partir de Platão), portanto, refere-se “ao conhecimento científico”. Logo, a epistemologia é um campo da filosofia que questiona, “de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico”.

Segundo Jeffman e Menezes (2013, p.2 apud JAPIASSÚ, 1979), epistemologia “significa, etimologicamente, discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*)”, que tem a historicidade como essencial, pois trata da reflexão das ciências a partir da história, o que caracteriza uma filosofia das ciências. Sendo assim, a epistemologia realiza o “estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências” e reflete sobre os métodos científicos. Seu conceito não é único, mas suas distintas perspectivas se voltam à construção de uma teoria geral do conhecimento, porquanto seus estudos interrogam “sobre a gênese e a estrutura das ciências”, e objetiva a “análise lógica da linguagem científica” e o “exame das condições reais de produção dos conhecimentos científicos”.

Gamboa (1998, p.17) aponta que o interesse pela análise filosófica da ciência tem aumentado, sendo uma “necessidade premente da época”. É importante compreender tanto as

funções histórico-sociais (aspectos ontológicos e históricos) que a produção científica tem desempenhado diante da humanidade quanto refletir acerca dos aspectos internos do conhecimento científico: aspectos lógicos, gnosiológicos e metodológicos. Dessa forma, com a “reintrodução dos fundamentos epistemológicos do materialismo histórico na reflexão sobre a ciência, a Epistemologia torna-se Teoria Crítica do Conhecimento e a dialética materialista apresenta-se como um método fundamental da epistemologia moderna” (GAMBOA, 1998, p.17).

A distinção entre as leis objetivas e as leis do pensamento, iniciada por Aristóteles e consolidada por Kant, será desfeita inicialmente com Hegel ao nível do ideal e, posteriormente, por Marx, que supera essa distinção por meio da dialética materialista. A filosofia não separava a gnosiologia (doutrina do conhecimento) da ontologia (doutrina do ser) e da lógica (ciências das formas e leis do pensamento). A separação foi impulsionada pelo desenvolvimento das ciências naturais que, por sua vez, permitiu o avanço das ciências e da filosofia, possibilitando, ainda, a criação de uma teoria e um método do conhecimento desvinculados das leis gerais do ser, da ontologia (GAMBOA, 1998).

Inicialmente, Hegel critica Kant e propõe a unificação entre as leis do pensamento e as leis objetivas, através de uma tentativa de unificação entre a ontologia, a lógica e a teoria do conhecimento por meio do “princípio de identidade entre as leis do ser e as leis do desenvolvimento do pensamento” (GAMBOA, 1998, p.18). Identidade que se realiza ao nível do ideal, em que o pensamento é a base de tudo. Segundo Hegel, “as mesmas leis do mundo objetivo são as mesmas leis da lógica. A lógica em Hegel engloba tudo e toda a Filosofia se converte em lógica” (GAMBOA, 1998, p.19).

Marx, por sua vez, mediante um processo inverso à dialética de Hegel, supera a separação entre ontologia e gnosiologia através das bases materialista e histórica, que reconhece a lógica dialética entre sujeito e objeto na produção do conhecimento e o lugar da prática na teoria do conhecimento.

A dialética materialista relaciona sujeito e objeto na base real de sua unificação na história. Na atividade prática e histórica dos homens verifica-se a relação dialética entre o sujeito e o objeto e a interação entre o homem e a natureza, considerados isolados e com leis próprias, nas concepções filosóficas anteriores a Hegel. A prática histórica, entendida como a ação transformadora do homem sobre a natureza, é a base para entender a relação entre pensamento e natureza como um processo de reflexo desta na consciência do homem, e para compreender melhor a unidade entre as leis do pensamento e as leis do ser (GAMBOA, 1998, p.19).

A dialética materialista busca, portanto, compreender as “leis do movimento dos objetos e dos processos tanto da natureza como do pensamento e a lógica do avanço da relação entre o

mundo objetivo e o pensamento, segundo as leis objetivas, assegurando assim que o pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que está fora dele” (GAMBOA, 1998, p.19). Assim, a dialética materialista se constitui enquanto “método e lógica do movimento do pensamento no sentido da verdade objetiva” (GAMBOA, 1998, p.19). O princípio da identidade entre as leis do mundo objetivo e as leis do pensamento não será uma identidade plena, mas constituída na dinamicidade do movimento dialético “de mútua elucidação e explicitação” (GAMBOA, 1998, p.20).

Contudo, esse processo que une na dialética, a teoria do conhecimento, a ontologia e a lógica, através dos estudos de Hegel, Marx e Engels, não é um processo linear, pois a divisão entre essas áreas não foi totalmente superada na Filosofia. Todavia, estes filósofos contribuíram para o desenvolvimento histórico da Filosofia e estabeleceram princípios de coincidência entre elas que, juntamente com do desenvolvimento da reflexão epistemológica, do conhecimento científico e da filosofia, são as condições para a superação histórica dessa divisão.

Portanto, segundo Gamboa (1998, p.47), os “estudos epistemológicos procuram na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto”, buscam resolver questões sobre problemas gerais das relações entre a tradição filosófica e a tradição científica, da mesma maneira que constituem-se no ponto de encontro entre elas, o que é possível somente na prática concreta. No caso das pesquisas deste autor, essa possibilidade se dá no âmbito da pesquisa em ciências da educação, apoiado em elementos críticos e reflexivos da filosofia, o que integra o campo da epistemologia da pesquisa educacional.

Outro exemplo de estudos epistemológicos no campo educacional são os estudos de Saviani (2007), que se reporta ao debate epistemológico para discutir acerca da questão da cientificidade das teorias da educação. Em sua análise ele esclarece que falamos de teorias da educação e não de uma só, porque devido ao fato de existirem várias concepções de educação, logo, produzem-se várias teorias da educação. Sendo assim, as concepções de educação podem ser agrupadas em cinco tendências: a “concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica, que cabe considerar paralelamente à concepção produtivista; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica” (SAVIANI, 2007, p.17), de modo que cada uma delas estão filiadas a distintas bases epistemológicas e se diferenciam pelo modo como articulam a filosofia da educação, a teoria da educação ou pedagogia e a prática pedagógica.

Entende-se, através desses autores, que a compreensão epistemológica nos auxilia a apreender a educação em sua complexidade, o que ao longo deste estudo nos permitirá o entendimento das demais dimensões da educação que se desdobram na formação e no trabalho

educativo do professor. A “educação coincide com o processo de formação humana” e seu valor se legitima porque se refere à promoção do homem. Isto exige que o educador seja um “conhecedor profundo do homem” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423), o que só é possível através do processo de formação docente voltado para este fim. Sendo um ser livre e capaz de, a partir de seu trabalho educativo, intervir conscientemente na educação das futuras gerações, considerando-se sua possibilidade de tomar decisões de aceitação ou de rejeição para transformar situações.

As distintas concepções de educação irão, então, determinar distintas concepções de formação humana e, conseqüentemente, distintas concepções de formação docente. Deste modo, tanto a educação quanto a formação docente serão orientadas pelas políticas educacionais de cada país. Nesse processo, o conhecimento científico e seus fundamentos teóricos e metodológicos são muito importantes, tanto para fundamentar as distintas concepções de educação e formação docente como para corroborar o fortalecimento ou enfraquecimento de determinadas políticas educacionais, tendo em vista sua filiação ideológica (ALMEIDA; TELLO, 2013).

Almeida e Tello (2013), através das pesquisas realizadas no campo dos estudos epistemológicos das políticas educacionais, questionam de onde e para quem se produz o conhecimento, haja vista o processo de globalização em que a universidade pública e os programas de pós-graduação vêm sendo submetidos no Brasil e na América Latina. Nesse processo, o conhecimento produzido tem se caracterizado não mais como um bem cultural, público, que deve ser sociabilizado, e sim como mercadoria, já que não é mais socializado, mas apropriado através do sistema de patentes e convênios, pois sua origem e destino são determinados pelas demandas empresariais, que passam a ter direito exclusivo sobre o conhecimento produzido. Essa mudança tem constituído um novo *ethos* acadêmico, em que os interesses comerciais são quem agenciam a pesquisa acadêmica.

Diante do atual contexto político e econômico, sob a hegemonia do neoliberalismo, em que a produção de conhecimento se caracteriza em processos de privatização e consumo, Almeida e Tello (2013, p.12) assumem que as pesquisas em políticas educacionais não são neutras, por isso propõem um “debate onto-epistemológico, isto é, de sentido e de finalidade (ontologias) e de construção (epistemologias) para alcançar um determinado fim”. Como existem várias epistemologias de políticas educacionais, sua proposta, denominada Enfoque das Epistemologias da Política Educativa (EEPE), é concebida como um “modo de reflexão sobre a investigação no campo” ou uma categoria composta pela posição epistemológica, a

perspectiva epistemológica e a perspectiva epistemometodológica (ALMEIDA; TELLO, 2013, p.13).

O conceito de perspectiva epistemológica refere-se à cosmovisão que guia o investigador, é a Teoria Geral. Tal cosmovisão se refere não ao modo de ver, mas de constituir a realidade “em termos de refletividade epistemológica”, pois é pautada em um conjunto de premissas. Dessa maneira, pode ser orientada pelo “marxismo, o neo-marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, positivismo e pluralismo” (ALMEIDA; TELLO, 2013, p.12).

A concepção de posicionamento epistemológico numa pesquisa coerente “advém da perspectiva epistemológica”, ou seja, constituirá as teorias próprias do campo. Nesse sentido, o “posicionamento epistemológico se converte no posicionamento político e ideológico do pesquisador”. Segundo Almeida e Tello (2013, p.14), o “posicionamento epistemológico repousa sobre a seleção que realiza o investigador enquanto a perspectiva epistemológica com a que desenvolverá o pesquisador”. Estes podem ser:

Posicionamentos neoinstitucionalistas, institucionalistas, clássico ou jurídico-legal, construtivismo político, da complexidade, ecleticismo, pós-moderno, pós-modernista, hiperglobalista, estético, neoliberal, enfoque transformador, funcionalista, crítico, crítico-radical, crítico-analítico, teóricos da resistência, crítico reproductivista, humanista, economicista, etc. (Almeida; Tello, 2013, p.14).

O terceiro componente do Enfoque das Epistemologias da Política Educativa (EEPE) será a metodologia convertida na categoria epistemometodologia, pois “está alinhada aos outros componentes: Perspectiva epistemológica e Posição Epistemológica (ALMEIDA; TELLO, 2013, p.15). Nesta categoria “confluem a apresentação de método e a posição epistemológica do pesquisador” (ALMEIDA; TELLO, 2013, p.14).

Dessa forma, a pesquisa e política educativa serão analisadas através da identificação desses três componentes (Perspectiva Epistemológica, Posicionamento Epistemológico e a Epistemometodologia), no sentido de apreender a complexidade da pesquisa, observando a coerência e a consistência entre eles. Essa orientação, segundo Almeida e Tello (2013), contribui para a maior liberdade do pesquisador para escolher o método que produzirá sua pesquisa, porque pressupõe o reconhecimento dos valores da ciência, seus usos técnicos e de sua própria subjetividade, o que também amplia sua responsabilidade diante da finalidade e das consequências sociais de sua investigação.

Nesse sentido, esta pesquisa, cujo objeto de investigação se refere aos sentidos discursivos produzidos pelos discentes do PPGE/UFG sobre concepções de formação docente, tem o marxismo como perspectiva epistemológica, um posicionamento crítico com perspectivas

de transformação social e se fundamenta no método materialista histórico-dialético, tomando como referência as epistemologias da prática e da práxis, discutidas por Souza e Magalhães (2016b).

O estudo das epistemologias da prática e da práxis permite compreendermos o posicionamento epistemológico e político e ideológico que sustentam as concepções de formação docente. Estas duas epistemologias são antagônicas. A epistemologia da prática, que diz respeito a uma teoria do conhecimento que tem a prática por referência, tem ocupado um lugar de hegemonia, tanto no âmbito da produção acadêmica quanto no âmbito das políticas educacionais. Enquanto a epistemologia da práxis, refere-se a uma teoria do conhecimento contra-hegemônica, pautada na indissociabilidade entre teoria e prática para compreender e transformar a realidade social.

Cada uma dessas epistemologias orienta um ideário pedagógico, ou seja, uma concepção de educação, de escola, de professor e do processo de ensino-aprendizagem, como também orientará a concepção dialética de formação, profissionalização docente e trabalho educativo. Basicamente, veremos que a epistemologia da prática construirá cada uma dessas concepções sob as orientações que atendem aos interesses do mercado. Enquanto que a epistemologia da práxis, contrariamente, construirá novos significados para aquelas concepções e ao processo de emancipação, pois “expressa a resistência à política neoliberal, exigindo qualidade social para a educação” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.52), se colocando em contraposição ao conceito de qualidade neoliberal.

2.1 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

Historicamente, de uma forma geral, tanto a filosofia quanto o materialismo pré-marxista não consideravam a condição social e histórica do homem quando construíam teorias sobre o conhecimento. O homem era reduzido “a um ser individual que se ia impregnando do saber a medida de seu desenvolvimento, através da experiência, ou era a razão imanente do ser humano ou uma razão superior que permitia a constituição do conhecimento” (TRIVIÑOS, 2006, p.133).

Antes do século dezoito a compreensão da “dependência do conhecimento em relação à prática social” não existia (TRIVIÑOS, 2006, p.46), o que significa apreender o conhecimento na relação com a produção e à luta de classes:

Não houve, em geral, antes do século dezoito, uma preocupação da filosofia para discutir a ideia de prática em relação ao desenvolvimento da sociedade e as transformações que, pela ação do homem, sofriam a realidade tanto natural como social. O problema da prática começou a ser colocado nos primeiros quarenta anos do século dezenove pelo idealismo clássico alemão. Porém, esses filósofos estiveram longe de dar ao conceito de práxis as dimensões que teria logo no pensamento de Marx, que a considerou como uma atividade objetiva, material, fundamental, capaz de modificar a sociedade e a natureza, ao mesmo tempo, que era desenvolvida pelo homem, modificava a este (TRIVIÑOS, 2006, p.127).

No materialismo dialético marxista, portanto, “a forma fundamental da prática se expressa nas atividades produtivas” (TRIVIÑOS, 2006, p.46), pois da atividade de produção dependem todas as outras atividades práticas que reagem, em última análise, sobre a atividade de produção (TRIVIÑOS, 2006, p.124).

O mundo material é que determina o mundo das ideias e não o contrário. Esta é a distinção básica entre o idealismo e o materialismo. O materialismo “concebe a origem das ideias, a formação das ideias, a partir das formações materiais”. Portanto, é a “práxis material a que determina as ideias, e não estas a que definem aquela” (TRIVIÑOS, 2006, p.134).

A teoria tal qual conhecemos hoje “não existia nos primórdios da humanidade. A produção, destinada a satisfazer necessidades básicas, cada vez foi fazendo-se mais complexa” (TRIVIÑOS, 2006, p. 32). Essa complexificação levou ao acúmulo de conhecimento que foi sendo elaborado a partir da prática, da experiência e tradicionalmente armazenado pelos grupos sociais. As próprias ideias, princípios e teorias apresentadas pelo materialismo dialético, “não foram inventados por ninguém: eles estão aí, existem num movimento histórico que se processa diante de nossos olhos. E sua aplicação prática dependerá sempre e em toda parte das circunstâncias históricas existentes” (MARX; ENGELS, 1981, v.1, p. 108 apud TRIVIÑOS, 2006, p.132).

Esse processo de produção se compõe pelas “forças produtivas (o próprio homem, as ferramentas, a experiência, os hábitos, etc.) ” dentre outros elementos fundamentais. Nesse sentido, as forças produtivas “são o resultado da energia prática do homem, mas este, não é livre árbitro das suas forças produtivas, as quais são a base de toda sua história, e depende esta força produtiva das circunstâncias na qual o homem se encontra situado” (MARX, 1981, v.1, p. 145 apud TRIVIÑOS, 2006, p.133).

Além disso, as “formas de produção da existência humana foram gerando, historicamente, novas formas de educar, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.53).

Seguindo a história, “no século vinte, Henri Bergson, denominado o ‘filósofo da vida’, começou também a falar de prática, mas como uma atividade da consciência individual dos

homens” (TRIVIÑOS, 2006, p.128) e este conceito de prática pragmatista, de cunho liberal e individualista, foi difundido por W. James e Dewey de tal maneira que é o conceito que mais se desenvolveu na educação escolar. Ancorando a produção de relatos de experiências pedagógicas, esvaziados de elementos teóricos.

Sem dúvida alguma, o conceito de prática que mais fortuna teve no campo educacional, especialmente na escola nova, de cunho liberal e individualista, foi o sustentado pelos pragmatistas, encabeçados por W. James e Dewey, que fizeram da prática a “esfera única e exclusiva de reflexão filosófica. Descreveram-na como o meio da vida ativa do homem, mas subjetivaram-na, tratando-a como a ‘aventura’ da consciência na esfera da experiência individual” (NARSKI, 1980, v. 2, p. 111). Esta classe de prática, pragmatista, é, geralmente, a que se desenvolve em nossas escolas e nos trabalhos que se realizam na chamada educação popular. Esses “relatos de experiências”, sem apoios teóricos conscientes, estão impregnados da filosofia pragmatista individualista, baseada na competitividade e no interesse subjetivo (TRIVIÑOS, 2006, p.128).

Esta concepção de prática se caracteriza, então, por tratar de forma dicotômica a relação teoria e prática, dando prioridade à prática como critério de verdade.

Conforme Duarte (2000 apud SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.52) a epistemologia da prática se conceitua como a:

Teoria do conhecimento que se caracteriza como peculiar, individual, não incorporada pela racionalidade científica. Organiza-se a partir do conhecimento pragmático, adota a concepção dicotômica da relação teoria e prática com a primazia desta, ou seja, a prática é posta como suficiente para o conhecer, é tomada em seu sentido utilitário, ao mesmo tempo em que se contrapõe à teoria, que é compreendida como de menor relevância. Portanto, a prioridade é conferida à prática, mas sem teoria, ou com um mínimo dela, respondendo ao praticismo ou ao pragmatismo. Reafirma-se o conhecimento como apropriação individual da realidade objetiva, portanto parcial e limitado à percepção imediata (DUARTE, 2000 apud SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.52).

Do ponto de vista do processo de escolarização esta epistemologia dá ênfase à resolução dos problemas práticos, reduzindo a aprendizagem a capacidades de reprodução de conhecimentos. Por isso, concebe a formação de professores focada no conhecimento da prática, nos conhecimentos gerados pela prática. Souza e Magalhães (2016b) nos informam como os autores desta epistemologia nomeiam a prática para esse fim:

Teoricamente, a epistemologia da prática é apresentada por Tardif como marco essencial para a formação dos professores e para resolver problemas relativos à sua profissionalização e identidade. Para esse autor, essa epistemologia refere-se ao estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais nas suas tarefas. Tardif e Schön propõem a epistemologia da prática com esse fim e, quando assim o fazem, põem em relevo a questão da reorganização das estruturas de poder na escola, passando a aprendizagem a ser concebida como capacidades de reprodução do conhecimento (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.55).

A caracterização feita por Duarte sobre a epistemologia da prática e citada por Souza e Magalhães (2016b), advém da análise da “epistemologia implícita ao ideário neoliberal e quais seriam as principais características dessa epistemologia”, em que o autor recorreu à “análise

feita por Wainwright (1998, pp. 44-56) sobre a teoria do conhecimento de Frederick Hayek, economista e filósofo austríaco, falecido em 1992 e considerado por muitos como o mais importante dos pensadores neoliberais” (DUARTE, 2001, p.98)⁹.

Wainwright (apud DUARTE, 2001, p.99) identificou a existência de uma íntima relação entre a concepção de sociedade e a concepção de conhecimento na obra de Hayek. Em que o conhecimento é “entendido como exclusivamente individual, circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real”, pois é caracterizado por ser parcial e particular. Esse conhecimento reduz a ciência “a uma classificação de fatos ou dados perceptíveis”, mas que não fundamenta, no âmbito da economia, as ações dos indivíduos. Antes, suas ações são pautadas em conhecimentos pessoais, circunstanciais, temporários e não generalizáveis. Logo, infere-se que se trata de um conhecimento pautado na prática.

Souza e Magalhães (2016b, p.52) nos esclarecem sobre os pressupostos dessa epistemologia a partir da proposta feita por Tello (2013) e apontam que:

A perspectiva da epistemologia da prática é o positivismo. O posicionamento epistemológico e político ideológico não apresentam perspectivas de transformação social, pois as relações sociais estão dadas e não são históricas. Já o enfoque epistemológico que representa a opção metódica, gera a epistemologia da pesquisa filiada ao método positivista (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.52).

Em outro estudo feito por Souza (2014, p.36), verificamos uma análise da relação entre o conhecimento e a concepção de sociedade, em que para o positivismo os “fenômenos são então tomados pela perspectiva idealizada de harmonia social”, que nos permite concluir que se trata de um conhecimento sobre a realidade que não considera os conflitos enquanto constituidores da realidade social, mas, antes, os considera patologias da sociedade, concebida como um organismo. Para a dialética materialista, de outro modo, são os conflitos entre as partes que engendrarão uma nova conformação social. Retomaremos este aspecto mais adiante ao caracterizarmos a epistemologia da práxis.

Gamboa (2014) aponta que os principais representantes do positivismo são Comte e Durkheim. E em sua análise epistemológica situa-o como ligado a uma grande corrente de pensamento, a empírico-analítica. Esta, por sua vez, está ligada ao paradigma das ciências naturais, que será tomado por paradigma das ciências sociais construindo a tradição empirista-positivista ou funcionalista (GAMBOA, 2009; 2014).

⁹ A obra de Duarte (2001) se refere à segunda edição, versão digital. Disponível em: <<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>> Acesso: 24 ago.2017.

Justificamos que, para Gamboa, as correntes mais gerais “articulam em nível dos fundamentos epistemológicos, características técnicas, metodológicas e teóricas diferenciadas” na elaboração das práticas e pesquisas científicas das ciências humanas e sociais (GAMBOA, 2014, p.157). Nesse sentido, o autor nomeou três grandes correntes de pensamento que orientam a produção de conhecimento científico: as empírico-analíticas, as fenomenológico-hermenêuticas e as crítico-dialéticas, bem como os três tipos de interesses humanos que cada corrente apresenta e que norteiam a construção do objeto de investigação que, respectivamente, são: o interesse técnico de controle, o diálogo de consenso e o crítico emancipador (GAMBOA, 2014).

O conceito de paradigma para Gamboa (2009, p.71) constitui-se como “uma lógica reconstituída, ou maneira de ver, decifrar e analisar a realidade”, pois, sendo a teoria uma “construção intelectual que aparece como resultado do trabalho científico-filosófico” muitas delas passam a ter hegemonia e se constituem como paradigmas, “amplamente aceitos pela comunidade científica” (GAMBOA, 2014, p.81). Como ocorreu com a corrente de pensamento empírico-analítica, cujo interesse humano é o técnico de controle, inquestionada enquanto modelo de produção do conhecimento até 1980 no Brasil.

O paradigma positivista influenciou muito as pesquisas educacionais, a educação e a formação docente, de forma que predominaram entre 1970-1980 por causa da formação dos docentes que orientavam a pesquisa na pós-graduação no Brasil. Tais orientadores formavam-se fora do país e, assim, promoveram a importação cultural, além de que o próprio modelo de pós-graduação à época valorizava e impunha a transposição de modelos de pesquisa de países capitalistas desenvolvidos (GAMBOA, 2014; KUENZER, 1991).

A influência do paradigma positivista sobre as pesquisas educacionais, sobre a educação e sobre a formação docente promoveu um ideário pedagógico de consequências desumanizadoras. Souza (2014) elenca que a racionalidade técnico-científica do paradigma positivista afastou os aspectos subjetivos do homem, retirou da ciência tanto o homem que pensa seu próprio pensamento como a ideia de “Deus”. Promoveu a fragmentação da realidade, do próprio pensamento e o reduziu a uma visão unilateral, que valoriza somente os conhecimentos das ciências exatas e “superespecializou” os saberes; tomando-os como saberes únicos e verdadeiros, negando as “interações entre os indivíduos, entre a ciência e a sociedade, entre técnica e política, entre cultura e conhecimento” (SOUZA, 2014, p.226), por fim, conduzindo o homem a um processo de alienação.

Essa influência ainda submeteu a escola a um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático e excludente, com horários rígidos, segregador dos alunos em grupos

dos que sabem e dos que não sabem, dos fracos e dos fortes (estamos chamando de escola, todo o processo de escolarização, desde a educação básica até a universidade - incluindo os níveis mestrado e doutorado; a universidade é uma “escola universitária” (COÊLHO¹⁰, 2013), pré-estabelecendo comportamentos como: o não questionamento, a não divergência do pensamento, além do aceite passivo da autoridade. Os alunos são confinados em espaço reduzido, imobilizador dos movimentos, silenciador das falas e do pensamento. Com isso, reduz-se a criatividade, limita-se a sociabilidade e os considera como não detentores de conhecimento. Por fim, valoriza o individualismo, a competitividade, a passividade, a subserviência, o conformismo e a violência.

Em Paulo Freire podemos entender mais acerca das consequências desumanizadoras promovidas pela concepção de educação nomeada por ele como educação domesticadora e bancária (FREIRE, 2015). Nela, o professor está no centro do processo pedagógico porque é quem detém o conhecimento “verdadeiro” e o deposita em formas de conteúdo no aluno, que tem que memorizar esse conhecimento. Souza (2014) ainda acrescenta que para essa perspectiva, o professor é formado para reproduzir o conhecimento já elaborado e para isso precisa ser detentor de técnicas para bem repassar os conteúdos para os alunos.

Podemos associar a crítica anterior à metáfora do professor concebido sob uma concepção tradicional de educação, sobre o conceito de “*mestre explicador*”. Este tipo de professor “considera o discente como incapaz de compreender o que lê ou observa, cabendo, portanto, ao mestre explicar-lhe tudo”. Por isso as técnicas de explicação são cada vez mais aperfeiçoadas, pela ideia de que o aluno vai melhor aprender. Para esse *mestre* é natural que “na sua prática docente sejam garantidas as hierarquias de linguagem, de pensamento, de ações e de poder” (SOUZA, 2014, p.86).

Dessa forma, a perspectiva epistemológica positivista constituiu um ideário pedagógico com concepções de educação, escola, professor e processo de ensino-aprendizagem, sintetizadas no quadro abaixo, construído pela Redecentro. O quadro refere-se a um trecho do instrumento de análise sobre o ideário pedagógico na perspectiva positivista:

¹⁰ COÊLHO, Ildeu Moreira. **Universidade e formação**: entrevista [23 mai. 2013].

Entrevistador: Samuel Lima. Palmas: UFT. Entrevista concedida no Contexto das Comemorações dos 10 anos de implantação da UFT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AcHdzxCTA1c>. Acesso em: 21 mar.2017.

Quadro 2 – Trecho do instrumento de análise sobre o ideário pedagógico conforme a Perspectiva Positivista

PERSPECTIVA POSITIVISTA
A educação é compreendida como instrução, transmissão de informação, de conhecimentos tidos como verdades e certezas científicas; é instrumento de progresso da humanidade. Veicula noções, conceitos e valores que visam a adaptação do indivíduo a um sistema social alinhados a ações de manutenção das estruturas sociais dominantes.
A escola é investida de um otimismo utilitário, que resulta da compreensão de que a ela cabe contribuir para a ascensão social, reorganizando a sociedade, para alcançar o progresso.
O professor é o centro de processo pedagógico. É aquele que dirige, organiza, treina, transmite o conhecimento como verdade e certeza científica. Enfatiza a memorização, avalia a reprodução do conhecimento ensinado, age para evitar o erro e controlar o processo de aprendizagem.
O processo de ensino-aprendizagem enfatiza a transmissão do conhecimento, mediado ou não pelas TIC'S, a repetição de exercícios e atividades. Traduzem uma concepção coerente com a visão tecnicista de planejar, organizar, dirigir e controlar. O rigor metodológico, a objetividade e a neutralidade se estendem para o âmbito da prática pedagógica. Evidenciam um progresso que se inicia com o que é considerado mais simples e segue para o mais complexo. O ensino e a aprendizagem estão relacionados com a memorização e reprodução de ideias e modelos centralizados no desempenho individual.

Fonte: Souza e Magalhães (2014, p.17, Apêndices).

O paradigma positivista defende também uma concepção de formação docente mecanicista e instrumental. Identificamos a influência da epistemologia da prática no esclarecimento que Coêlho oferece acerca do foco no “aprender a fazer”, em que a formação atual universitária enfatiza a profissionalização de todos os estudantes universitários e não se “centra na formação de seres humanos, de matemáticos, de historiadores, de sociólogos, de filósofos, de artistas e de homens de letras que pensem a realidade e a recriem” (COÊLHO, 2006, p.46). Antes, ela valoriza o “aprender fazer”, a execução de tarefas, desprezando a importância de “uma formação e de uma cultura ampla, rigorosa e significativa” (COÊLHO, 2006, p.47).

No caso da formação de professores que serão os responsáveis “pela formação intelectual, moral, ética e política” de crianças, jovens e adultos, a situação ainda é mais grave, pois sua formação é estreitada e limitada ao âmbito de técnicas, habilidades e competências, conformando o trabalho docente nos moldes das exigências do capital, ou seja, à sua lógica de acumulação que exige lucro rápido e seguro, alto índice de produtividade e, por causa disso, exige a busca da eficiência permanente, que assegure a competitividade e o sucesso, ligado à ideia de sucesso nos negócios (COÊLHO, 2006, p.47).

Com esta lógica propõe-se a concepção do professor reflexivo, que está limitado “a pensar a própria prática” e, ainda, a “conceber o conhecimento apenas como resultante da experiência no trabalho, privado de sistematização teórica”, sua formação, portanto, colocará em segundo plano os fundamentos teóricos, menosprezando a construção da práxis docente (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.55).

Arnoni (2012, p.63) aponta que essa exaltação da prática é tomada como critério de qualidade da formação docente porque é tida como garantia da ação pedagógica. Nesse ínterim, tem engendrado uma confusão no campo educacional, em que se culpa a teoria pela não “compreensão e objetivação da prática” e a prescinde da sua formação docente. Dessa forma, a desqualificação da teoria torna-se emblema do neoliberalismo. As consequências desse processo são que as exigências de qualificação pautadas nas habilidades elaboradas na ação não são sustentadas em mediações teóricas, o que retira do professor a possibilidade consciente de optar pela aula enquanto práxis.

Visto que seu objetivo é atender ao mercado, esta formação “mecanicista e instrumental” é ilusória e contribui muito pouco para sua empregabilidade, porquanto é restrita e não ultrapassa as fronteiras de preparação do especialista e dos técnicos, que operam “o mundo e a sociedade” para “fazê-los funcionar” (COÊLHO, 2006, p.46). Por isso, a preocupação que predomina tanto nas organizações, quanto nas instituições e em toda sociedade, é com “a estrutura, a organização, o funcionamento, a gestão, a eficiência, a produtividade, os resultados obtidos” (COÊLHO, 2006, p.47).

Esta orientação sobre a formação docente ocorreu sobretudo na década de 1990 (conforme discutimos no primeiro capítulo), nos termos das reformas neoliberais do Estado (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b). Essa reforma, voltada à superação da então crise educacional conduzida no governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, atuou tanto em aspectos da prática escolar e “correlatos” como no âmbito da reformulação da formação docente (SHIROMA, 2003, p.7).

Para a formação de professores, estas políticas neoliberais estão promovendo uma “reconversão docente” baseada, por um lado, no alargamento do conceito de docência e, por outro, em um estreitamento do conceito de docência. É “alargamento, pois converge à ideia de superprofessor”; e estreitamento, pois fecha o professor “para a dimensão política do trabalho docente, caracterizando o exercício da profissão como Pedagogia da Hegemonia” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.55), de modo que, a constituição dos professores para o exercício dessa pedagogia, contribui para a construção do consenso ativo.

A construção do consenso ativo consiste na “estratégia neoliberal de manutenção do *status quo*” e tem por objetivos promover a legitimação da ideologia neoliberal e consolidar “a criação e a propagação de ideias que passam a ser aceitas pela sociedade, compreendidas e assumidas como indicadores da qualidade hegemônica da educação, implantados a partir da lógica da regulação” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.55). A lógica da regulação, ligada ao controle social e político, se contrapõe à lógica da emancipação social e para se consolidar se utiliza de mecanismos de avaliação, pois é pautada em padrões e “*rankings*” (MAGALHÃES; SOUZA, 2015, p.258).

O intuito desse consenso diz respeito ainda às “estratégias da classe dominante para se tornar também classe dirigente” porque assumirá a “direção intelectual e moral do processo social”. Logo, o consenso é fundamental para a constituição da hegemonia, pois “promove a regulação que é essencial para a introdução de uma nova sociabilidade na educação, capaz de envolver professores, alunos, dirigentes educacionais, pais, comunidade, em um mesmo projeto”, em que todos passam a aceitar um conjunto amplo de conceitos construídos sob a lógica da regulação. Este movimento é que determina e consolida a “acreditação e aprovação das políticas educacionais” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.57).

Contudo, a ideologia neoliberal não está se impondo sem resistência. Por isso, a construção do consenso ativo também tem por intenção “conter as crescentes ondas de resistência e negação às políticas neoliberais postas à educação” (MAGALHÃES; SOUZA, p.259). Tal contenção é feita travestindo as políticas neoliberais com uma roupagem mais “humana”, que toma parte do discurso democrático com conceitos de defesa das questões sociais e o ressignifica nos moldes da ideologia neoliberal para que as práticas docentes, o ideário pedagógico e as políticas públicas sirvam à reprodução e à manutenção da ordem vigente, em um movimento de reinvenção da eficiência econômica do capitalismo.

A constituição dos professores para o exercício da Pedagogia da Hegemonia também se relaciona ao processo de profissionalização docente. Conforme Shiroma e Evangelista (2010), a profissionalização docente está relacionada tanto à formação inicial quanto à formação continuada dos professores, abarcando o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional.

O projeto de profissionalização docente, desenvolvido em forma de política pública, foi proposto pelas reformas neoliberais a partir da década de 1990, em seu plano de uma nova gestão pública, e teve em vista adequar os professores supostamente desqualificados e desprovidos de competências às demandas impostas pelas reformas. Esse projeto, proposto não só no Brasil, mas também para os demais países da América Latina, justapõe o termo

profissionalização a conceitos como competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade e avaliação. Entender suas características ajuda a compreender algumas dimensões da precarização do trabalho dos professores.

Primeiramente, as políticas públicas promovem uma vinculação ideológica entre o processo de profissionalização docente e a qualidade da educação. Dessa forma, os docentes passam a ser responsabilizados pela tarefa de implementar a reforma neoliberal e melhorar os indicadores escolares. Juntamente a esta concepção, difunde-se também a ideia de que através de professores bem formados a sociedade também melhorará. Por isso, os docentes necessitam de preparo profissional para que os alunos elevem seus índices de desempenho em sala de aula (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010).

Desse modo, sob uma perspectiva funcionalista, o projeto de profissionalização neoliberal caracteriza-se como política compensatória ao agravamento dos problemas sociais decorrentes do acirramento das contradições próprias da sociedade capitalista. Logo, sob a justificativa de elevar a qualidade da educação, deseja-se formar o professor eficaz, cuja identidade profissional reforça suas habilidades de gestão e a necessidade de possuir conhecimento especializado para, conseqüentemente, atender às demandas de uma “sociedade complexa”. Até porque é o responsável pela resolução de problemas educacionais, por reduzir gastos e ainda estabelecer parcerias com a comunidade ou empresas “desejosas” de fazer investimento social privado na educação (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010).

A concepção de profissionalização neoliberal constitui-se, portanto, a partir da racionalidade técnica. Por esse motivo, liga-se aos princípios de eficiência, de neutralidade e de um suposto desinteresse e objetividade. Este conceito de profissionalização promove, então, o professor eficiente tecnicamente, porém desintelectualizado e fragilizado politicamente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010).

Desta maneira, isto significa que a profissionalização proposta pelas reformas neoliberais se constitui em um fetiche que, em resposta à reivindicação de maior qualificação feita pelos trabalhadores, visa adequar a escola e os professores às demandas de mercado. Esse projeto, na verdade, “iludiu os trabalhadores, semeou a discórdia e instalou a competição entre professores” (SHIROMA, 2003, p.14). Suprimiu a capacidade crítico-reflexiva dos professores e os silenciaram. Portanto, retirou-lhes as “ferramentas do pensar” e o “poder de contestação” (SHIROMA, 2003, p.16).

Por conseguinte, a questão da profissionalização docente no Brasil se relaciona com as políticas de formação quanto ao uso da docência para viabilizar o projeto neoliberal de educação, numa perspectiva individual, em detrimento de uma educação como projeto social e

político que proletariza o docente e o obriga a ensinar o que é determinado no âmbito do mercado. Por esse motivo, o discurso ideológico neoliberal tem se constituído e proliferado rapidamente através dos organismos multilaterais como a BID, BIRD, OREALC E CEPAL¹¹ (SHIROMA, 2003, p.14), como nos discursos da literatura de autoajuda.

A construção e a difusão desse discurso, nos moldes da literatura de autoajuda, se liga ao processo de construção da hegemonia e tem sua gênese no século XX. É, ainda, disseminado no senso-comum e constitui-se num modo homogêneo de pensar, por isso, se apresenta com aparência de neutralidade, pois “difunde uma concepção de mundo e de homem e, também modos de ação no mundo, pautada em um conjunto de valores ‘pretensamente universais’” (TURMINA; SHIROMA, 2014, p.168). Orienta e, portanto, forma, através de uma linguagem pragmática e doutrinadora de administração pelos fatos, o indivíduo para “ser um trabalhador de novo tipo”: “eficiente, proativo, flexível e funcional, solidário, que tolere e conviva com as diferenças espirituais e culturais” (TURMINA; SHIROMA, 2014, p.176).

A difusão desse pensar e agir homogêneos é indispensável à nova gestão do trabalho neoliberal e à construção no imaginário do ideal de trabalhador: “homem realizado, de sucesso, possuidor de riqueza e de poder”, “fruto da persistência, do esforço e do trabalho”, que é “capaz de evoluir, de se adaptar a um mundo rápida mudança e capaz de dominar essas transformações” (TURMINA; SHIROMA, 2014, p.165, p.170, p.177) e que, portanto, é o único responsável por seu sucesso ou fracasso. No caso do novo docente, será o profissional, trabalhador, *expert*, responsável, competitivo cuja “subjetividade está sendo moldada pelo discurso dominante, apresentado sob a forma de autoajuda”¹² (MAGALHÃES, 2014, p.126).

Esse discurso neoliberal, produzido com apropriações de conceitos próprios dos discursos democráticos e sociais, repercute no discurso educacional com as solicitações de “qualidade, competência, habilidades, etc.”. E nas políticas sociais, nesse viés, temos o apelo ao “voluntariado, pela filantropia e, sobretudo, pela redução das demandas sociais ao nível

¹¹ Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Organização Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

¹² Esse ideário capitalista pode ser verificado em textos como o de Smiles: “Ajuda-te e Deus te ajudará”; Carnagie: “Como influenciar pessoas”; Minarelli: “Seja seu próprio empresário”; Shinyashiki: “Apenas os melhores atingirão suas metas”; Johnson: “Quem não mudar morrerá” (TURMINA; SHIROMA, 2014). Semelhanças com essas ideias são percebidas nos textos da UNESCO através do projeto de “ensinar a ser”, apresentadas nos Relatórios Faure (1972) e Delors (1996). Estimulam formas de comportamento, “de ver e agir no mundo”, “ter perseverança, coragem, criatividade, capacidade para inovar, flexibilidade, pensamento positivo, disciplina, caráter, paciência, economia entre outros” (TURMINA; SHIROMA, 2014, p.178).

corporativo dos interesses particulares e pelo processo de despolitização da política” (MAGALHÃES; SOUZA, 2015, p.259).

Já em âmbito acadêmico, o discurso aparece presente na “exigência do aumento quantitativo da produção, com vistas ao atendimento do mercado, o que também tem gerado seu recuo teórico” por causa da quantidade e prazos para se produzir, bem como pela influência que esta produção exerce na “conformação técnica, ética e política dos profissionais em geral e da educação” (MAGALHÃES; SOUZA, 2015, p.259). Nesse sentido, existem autores no contexto da pós-graduação que têm produzido um discurso alinhado ao pensamento neoliberal, cuja epistemologia que o funda, é a da prática, que, por sua vez dicotomiza teoria e prática e enfatiza o conhecimento pronto para ser transmitido e as competências a serem desenvolvidas pelos sujeitos numa lógica de reprodução das estruturas sociais de desigualdade (MAGALHÃES; SOUZA, 2015).

Lindino (2016, p.46) nos esclarece que esse processo de supervalorização da pesquisa, em função da cobrança de altos níveis de publicação, descaracteriza a profissão docente, porque a rotula em “eficácia excessiva, sem se importar com as reais necessidades para a boa atuação do docente e até mesmo a permanência desse profissional no ensino superior”. Isto ocorre em função das regras de qualificação do professor, pautadas no modelo de competências.

Esse modelo de competências criado em 1970 na França, cujo uso com fins mercadológicos se intensificou na década de 1990, estabelece as habilidades esperadas dos trabalhadores, as quais são aprendidas individualmente na profissão ao longo da vida. O conceito de competência veio do setor produtivo, e “vem do exercício da atividade profissional e tem sido identificada como a capacidade de o indivíduo mobilizar saberes intelectual e emocional, construídos ao longo da experiência de vida e pela vivência no trabalho” (LINDINO, 2016, p.46).

Este modelo define quais são as competências a serem adquiridas, entre elas: as político-administrativas, as científico-pedagógicas e as competências pessoais. No caso do professor universitário, tem em vista o cidadão competente e competitivo, com alto nível de escolarização e qualificação, que utilize novas tecnologias na docência, que trabalhe em redes nacionais e internacionais e domine bem os conhecimentos de sua área para resolver acertadamente os problemas (LINDINO, 2016). Sendo assim, o modelo de competências não visa formar o cidadão autônomo e emancipado, mas se destina a formar o sujeito adaptado à lógica produtiva da sociedade capitalista industrial.

O conceito de qualificação docente imposto pela CAPES, orientado pelas reformas neoliberais segundo as orientações dos organismos multilaterais como o Banco Mundial,

distorce esse conceito, limitando-o à ideia de competência estabelecida pelo mercado, retirando de sua essência a formação docente, pois dá-se numa lógica de treinamento que é imposto, uma vez que é vinculado ao processo de titulação (LINDINO, 2016).

Essa titulação por competências adquire valor de troca, pois é atrelada ao conceito de empregabilidade, tornando-se, desse modo, um “preceito incontestável para a manutenção de posto de trabalho”, pois as especificidades docentes são assim ditadas pelo empresariado, conformando “o tipo de formação técnico-científica do professor universitário” aos meios de produção das empresas, em “detrimento da relação de pesquisas desenvolvidas por ele na universidade” (LINDINO, 2016, p.37). A qualificação nesta perspectiva é um “instrumento de controle da carreira do magistério e está articulada à progressão funcional baseada na avaliação de desempenho recomendada pela CAPES” (LINDINO, 2016, p.38).

Portanto, conforme nossa exposição, o processo de mercantilização da educação também impõe o conceito hegemônico de qualidade educativa, que é a neoliberal, articulada à construção do consenso ativo, que direciona o percurso de construção da ideologia neoliberal envolvendo a produção científica de conhecimento, a educação, a formação, a profissionalização e o trabalho educativo.

Esta concepção de qualidade neoliberal, que reduz a educação a dados quantitativos – expressos em indicadores que avaliam os resultados obtidos – ligados à lógica de produção e à lógica da gestão empresarial, é legitimada e difundida pelo “Banco Mundial, UNESCO e Organismos Internacionais, que produziram documentos que acabaram se tornando governamentais” (MAGALHÃES; SOUZA, 2015, p.258). Nesta perspectiva de educação, a função social da escola e do professor é também convertida aos padrões neoliberais.

No âmbito da pós-graduação, a presença da concepção de qualidade, com ênfase na quantificação proposta através do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), é entendida pela mensuração de seus índices, aferidos diretamente através dos produtos dos programas de pós-graduação. Além disso, por meio dos resultados da avaliação se passou a selecionar as melhores instituições a serem financiadas, pois os promotores das reformas afirmam que é inviável ao Estado financiar todo o sistema educacional. Com esta medida, também estimulam a competição institucional, o que na visão dos neoliberais, conduz a maiores índices de produtividade e qualidade os programas de pós-graduação (SHIROMA, 2003).

A concepção de qualidade neoliberal para a educação, segundo Souza e Magalhães (2016b, p.55), “reduz a premissa ontológica da educação e do trabalho como constituidoras do sujeito social” porque, apesar do trabalho ser importante para a existência humana nessa sociedade, o que o modo capitalista de produção realmente gera “é a alienação do homem em

relação ao seu trabalho e ao trabalho de seu produtor, ferindo o princípio fundamental e ontológico do trabalho, que é a omnilateralidade e a transformação da realidade”.

No caso do trabalho docente, trata-se de “uma forma específica de trabalho educativo” (QUEIROZ, 2016, p.151), a qual é concretizada na mediação do processo de humanização e de sua socialização no interior das práticas sociais. Através do trabalho docente enquanto práxis, tanto o professor quanto os alunos são humanizados. O processo de ensino ou de realização da práxis educativa exige que o professor planeje e faça a escolha de quais conteúdos da cultura devem ser apropriados e de quais maneiras, para que os estudantes sejam por eles transformados. Nesse movimento, enquanto o professor trabalha para transformar seus alunos através da apropriação da cultura, ele também transforma a si mesmo.

Contudo, na sociedade capitalista, o trabalho docente se constitui de forma alienada, contradizendo a práxis docente como possibilidade de transformação do real e de emancipação humana. Tais processos de alienação se aprofundam e se transfiguram nas formas de “desintelectualização e desprofissionalização do professor, na pauperização de seu trabalho, na perda da identidade docente, na quebra de sociabilidade de classe e na consequente negação do trabalho como processo de humanização” (QUEIROZ, 2016, p.151).

O docente se aliena porque não participa das decisões que envolvem o processo de seu trabalho. Não mais decide sobre os conhecimentos, aprendizagens e meios. Seu trabalho é controlado externamente por meio dos mecanismos de avaliação. A alienação do trabalho docente consiste, assim, em um processo de estranhamento acerca de seu trabalho, de si mesmo e do outro, no sentido universal de humanidade. Deixa de ser capaz de se reconhecer na atividade que realiza e em si mesmo, pois seu trabalho perde o prazer de ser transformador de si e do outro, passando a ser enfadonho, cansativo e de sacrifício (QUEIROZ, 2016).

Esse processo de estranhamento em relação a sua atividade e a si mesmo, e que também lhe causa a estranheza em relação ao outro, o conduz ao isolamento. Afastado dos demais, torna-se impotente para trabalhar em prol da formação humana, pois a coletividade, elemento base desse trabalho, é aniquilada. Segundo Queiroz (2016, p.172), esta base se constitui na “sociabilidade sobre a qual se constrói cada subjetividade”.

Sua formação nos moldes neoliberais é, portanto, pautada na epistemologia da prática, que o instrumentalizou para que seja apenas reproduzidor das relações sociais fundamentadas nas desigualdades da divisão de classes. Assim, a formação é um dos fatores que também contribui para que o trabalho docente não seja um processo humanizador. De fato, quando o trabalho docente se concretiza como mecânico, repetitivo, unilateral, prático, vazio e desconfigurado,

torna-se um processo opressor, pois que o professor trabalha somente para garantir suas necessidades imediatas (QUEIROZ, 2016).

Desse modo, em contraposição ao trabalho docente como alienação, retomaremos na próxima seção o conceito de trabalho educativo pautado na humanização, pois é este o que permite a superação de uma formação pautada somente na prática. O trabalho docente é uma forma específica do trabalho educativo e, sendo concebido como humanização, está fundamentado em outra epistemologia: a da práxis.

2.2 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

Conforme Souza e Magalhães (2016b, p.52), a epistemologia da práxis valoriza as dimensões social, histórica, política e ideológica do conhecimento, contrariando a ênfase individualista da epistemologia da prática, sendo, por isso, contra-hegemônica. Não dissocia teoria e prática, pois concebe o conhecimento enquanto práxis – atividade social humana. “Reconhece-se o valor teórico da prática e o valor prático da teoria” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.52), que articuladas permitem compreender a realidade através da mediação das categorias do método materialista histórico-dialético, produzindo, assim, o conhecimento como práxis.

Segundo Triviños (2006, p.122), a categoria da prática social é uma das mais importantes do materialismo dialético, tanto quanto as categorias da matéria, da consciência e da contradição. A “práxis, ou a prática social, é a unidade da teoria e da prática. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional”. Isto posto, tanto a teoria quanto a prática são categorias filosóficas.

O conjunto dos fenômenos materiais sociais está em perpétuo movimento, transformação e reorganização em função da ação prática, objetiva, que os seres humanos (indivíduos, grupos, classes sociais) exercem sobre a natureza e sobre a sociedade, e está fora de sua consciência. Triviños (2006, p.123) esclarece que a prática social “é a atividade objetiva na realização da qual o homem emprega todos seus meios humanos, todas suas forças e também os recursos espirituais”. Isso o constitui sujeito da transformação material do objeto, que é o real, porque:

A prática, como atividade relacional, une o sujeito e o objeto e dá origem às coisas que existirão independentemente de nossa consciência. ‘A prática é a unidade do sujeito com o objeto, é ativa por forma, porém, concreta sensorial por conteúdo e resultados’” (TRIVIÑOS, 2006, p.124).

A prática social “refere-se sempre à totalidade do processo social de atividade material e não às atividades individuais” (TRIVIÑOS, 2006, p.124). O entendimento da prática enquanto “experiência individual, subjetiva, de natureza sensorial” (TRIVIÑOS, 2006, p.124) é própria do empirismo e do positivismo, de maneira que o pragmatismo, uma das correntes do positivismo, valorizou tanto a dimensão da prática individual que a tornou sua principal característica.

A prática social humana na perspectiva do materialismo dialético é a base do conhecimento e, logo, da teoria. Pelo fato da prática poder ser limitada diante de um fenômeno material, exige-se conhecimento “acurado” do fenômeno. Esse conhecimento se dará pela teoria construída sobre os fenômenos materiais, o que permite “descrever, interpretar, explicar e compreender o mundo objetivo” através dos conceitos que foram sistematizados, pois refletem a realidade que lhes deu origem (TRIVIÑOS, 2006, p.122). Isso significa que “o tipo de prática desenvolvida frente a um determinado fenômeno material, origina o reflexo na consciência, relativamente, semelhante no nível de complexidade, ao da prática desenvolvida frente a determinado fenômeno material” (TRIVIÑOS, 2006, p.122).

Dessa forma, ao desenvolver-se como ser racional, o homem produz a práxis, ou a prática social, que é a unidade da teoria e da prática, no movimento de elaboração e organização do mundo material social. Por isso, tanto a teoria quanto a prática são históricas, porque dependeram das circunstâncias existentes. E a teoria, enquanto conjunto de conceitos sistematizados que refletem a realidade, é considerada como o mais alto nível de “explicação e compreensão da vida natural e social” que o ser humano pode alcançar (TRIVIÑOS, 2006, p.122). Ela constitui-se, por isso, como um fenômeno espiritual, porque é a imagem do fenômeno material elaborado e organizado representada na consciência.

Gamboa (2014) identifica que as teorias fundadas no método materialista histórico-dialético ligadas à corrente do pensamento crítico-dialético, têm como pressuposto que nenhum fenômeno está isolado, portanto, não pode se constituir autonomamente, separado da realidade. A totalidade complexa é composta de partes que lhes são constitutivas e só pode ser apreendida em sua historicidade. Logo, o presente só tem sentido na sua relação com a história, e a sociedade atual é apenas uma etapa da história da humanidade.

Na relação entre o todo e as partes, das teorias crítico-dialéticas com abordagem no materialismo histórico, as partes “não são idênticas ao todo” e nem são “sua prolongação”, uma vez que podem ser “paradoxalmente a sua negação”. Este é o princípio da contradição e da “negação da negação”: essa oposição é também em si, a origem da transformação desse todo. O que explica as transformações sociais a partir de suas contradições internas, pois são os

conflitos entre as partes que vão resultar em uma nova “conformação de sociedade” (GAMBOA, 2014, p.147).

Para a perspectiva epistemológica materialista histórico dialética, o homem é “um ser social histórica e socialmente determinado”, mas que ao mesmo tempo “também é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, de educar-se por meio das ações políticas e de liberar-se por meio da prática revolucionária” (GAMBOA, 2014, p.161). Por isso, é possível a construção de um ideário pedagógico contrário àquele proposto pela perspectiva positivista.

Dessa maneira, no ideário pedagógico construído na perspectiva histórico dialética, a educação compreendida como “processo humanizador de caráter técnico, político e social” (SOUZA; MAGALHÃES, 2013, p.153) não será tida como simples reprodução do social, mas, sim, tomada em sua especificidade, podendo ser oposta às estruturas e aos interesses socialmente dominantes, gestando mudanças e transformações sociais, com vistas à emancipação social.

Esclarecemos que o conceito de humanização é compreendido na perspectiva antropológica posta por Marx, e se refere “à autocriação do homem no processo de transformação da natureza pelo trabalho” (GORENDER, 1996, p.23).

Freire (2015) é um dos autores que concebe uma educação pautada na epistemologia da práxis: a educação libertária. Para este autor trata-se de uma educação feita com o povo e não para o povo. Por ser práxis, ou ação e reflexão para a transformação, romperá com todos os pressupostos ontológicos, epistemológicos, pedagógicos e políticos da educação “bancária”. Assim, essa educação promoverá o *ser mais*, a humanização dos sujeitos, através da comunhão e da solidariedade. Tendo em vista que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2015, p.95).

Desse modo, a educação libertária pretende promover a desalienação porque permite ao oprimido descobrir que os motivos de sua dor, de seu fracasso, não são resultados de sua incompetência, mas tem suas razões na “perversidade do sistema, social, econômico e político em que vivem” (FREIRE, 2016, p.81). Tal compreensão rompe com a percepção ingênua que sustenta posturas fatalistas frente à realidade (FREIRE, 2015).

O processo de desalienação promovido pela pedagogia libertária também causa rupturas nas perspectivas éticas e estéticas, no sentido *poiésis* – do sensível – da educação, geradoras de aprendizagens significativas, pois o educador libertário, se pensar certo, pode ser testemunha da boniteza de quem nós somos enquanto seres humanos que estamos no mundo, enquanto sujeitos históricos que podem tomar consciência de sua historicidade e passar a ser protagonista dessa história, o que possibilita conhecer e intervir no mundo (SOUZA, 2014).

Para a educação libertária, o professor não será um transmissor do conhecimento pronto e acabado. Não fará narrativas, mas, sim, promoverá o diálogo. Será um problematizador. Restituirá a palavra aos discentes e docentes. Não será um *mestre explicador* (SOUZA, 2014). Rompe-se, então, com a hierarquização dada entre o que sabe e o que não sabe. Rompe-se com a lógica que reproduz a dominação. Este educador sai de sua condição de detentor do saber e no movimento em que educa, é também educado com seus educandos.

Deste modo, a perspectiva epistemológica materialista histórico-dialética constituiu um ideário pedagógico com concepções de educação, escola, professor e processo de ensino-aprendizagem. O quadro abaixo, construído pela Redecentro, sintetiza esse ideário e refere-se a um trecho do instrumento de análise sobre o ideário pedagógico na perspectiva materialista histórico-dialética:

Quadro 3 – Trecho do instrumento de análise sobre o ideário pedagógico conforme a Perspectiva Materialista Histórico-Dialética

PERSPECTIVA MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICA
A educação é compreendida como processo humanizador de caráter técnico, político e social. Implica o caráter relacional em que os sujeitos apropriam-se das práticas culturais historicamente construídas, transformam o mundo e a si mesmos. Decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade.
A escola é parte inseparável da totalidade social, e como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam aquela totalidade. Representa uma possibilidade de ruptura e transformação da sociedade ao proporcionar a construção do conhecimento emancipador.
O professor é sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social. O professor é mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação no processo de mudança social. Oportuniza construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração reflexiva e saberes emancipatórios.
O processo de ensino-aprendizagem se expressa numa práxis que propicia construções de conhecimentos e de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados. O diálogo, a reflexão, a contradição e o conflito são elementos essenciais para implicar os sujeitos em uma relação de aprendizagem na qual a internalização e construção de conhecimentos possibilita a transformação das relações e da sociedade.

Fonte: Souza e Magalhães (2014, p.17, Apêndices).

O educador libertador, segundo este ideário, se forma para, antes de ensinar a ler a palavra, ser capaz de ler o mundo de seus educandos e ensinar-lhes a também fazer essa leitura, “pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2016, p.79). Por isso, estará continuamente se formando enquanto educador, já que, dialeticamente, “quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2016,

p.25). Por esse motivo, na educação libertária, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, pois não “há docência sem discência” (FREIRE, 2016, p.25). Esses pressupostos impossibilitam a educação bancária, de interesse do opressor, posto que sua lógica não admite o oprimido expressar sua palavra.

Portanto, em oposição à perspectiva do homem unilateral presente na epistemologia da prática, temos a epistemologia da práxis que “sustenta uma concepção de formação que exige mediações de caráter histórico, cultural e social, as quais sustentam um processo basilar de desenvolvimento do ser social e da humanização do homem” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.54). Essa concepção de formação tem no trabalho a sua centralidade, pois ele é o mediador entre teoria e prática, sendo, portanto, o constituidor da práxis. “Pelo trabalho, a prática, ao se fazer presente no pensamento, transforma-se em teoria; pelo trabalho também, a teoria se faz prática, desenhando as possibilidades de transformações da realidade” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.54), pois em verdade a história de ambas, da “teoria (do saber humano no seu conjunto) e da práxis (das atividades práticas do homem), são abstrações de uma única e verdadeira história: a história humana” (TRIVIÑOS, 2006, p.129).

Marx compreende o trabalho como uma “atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, [...] condição natural eterna da vida humana [...] comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 1996, p.303).

Consequentemente, para pensar uma formação docente que contemple a formação omnilateral, numa contra-hegemonia às políticas neoliberais, voltada aos processos de humanização e conscientização e à construção da autonomia docente, afirmamos a exigência de saberes emancipatórios produzidos numa perspectiva de indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, de “práxis ou prática social” (TRIVIÑOS, 2006, p.122), pois compreender “teoria” e “prática” como categorias filosóficas distintas, que se constituem reciprocamente; em que a teoria se origina na prática material, mas tem autonomia em relação à prática, significa dizer que se existe uma prática, existe também uma compreensão dessa prática constituída na forma da teoria (TRIVIÑOS, 2006, p.122).

Nesse sentido, contrariando a epistemologia da prática e o processo de esvaziamento teórico da formação docente, podemos perceber que é muito importante que nos cursos de formação seja propiciado, e que o professor se dedique ao conhecimento das bases teóricas da prática docente; ou seja, é importante “conhecer a teoria que origina essa prática, não esquecendo que a teoria nasceu da prática, isto é, de múltiplas tentativas realizadas pelo ser humano em seu devir, de variadas tentativas práticas”, porque “se o homem não conhece os

elementos teóricos de uma determinada prática, ele não compreenderá a prática” (MARX, 1996, p.125).

Além disso, a valorização da formação do professor pautada na práxis contribui para a construção da qualidade social da formação docente, por ser capaz de se contrapor à concepção de qualidade total pautada na epistemologia da prática imposta pelo mercado. Porque sendo fundamentada no materialismo histórico dialético, a epistemologia da práxis concebe a educação, o professor, o aluno e a formação em sua historicidade. Sendo a educação tomada em suas perspectivas libertadora, emancipadora, transformadora através dos processos de conscientização expressando “resistência à política neoliberal”, logo, também impõe a exigência de outra concepção de qualidade, que é a concepção de qualidade social, tanto para formação quanto para a educação (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.49).

Souza (2014, p.82) construiu indicadores para a qualidade social da formação docente concebida enquanto *Bildung*, apoiando-se em estudos desenvolvidos por vários autores¹³ críticos. Esses indicadores são construídos historicamente, pensados em sua dinamicidade dada na relação com o contexto social, político, econômico e cultural, considerando as necessidades formativas da época, pois não podem ser “parâmetros definidos externamente ao processo formativo e seus agentes”. O que significa dizer, que a “[...] qualidade social não é generalizável, universalizada, depende de cada contexto (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p.35).

A educação enquanto *Bildung* é compreendida como “processo integral de formação histórica”, se refere ao “desenvolvimento interior do sujeito e sua autonomia e tem como objetivo realizar o pleno desenvolvimento do ser humano (SOUZA, 2014, p.81). Isso implica, mediante uma postura ética, uma “resistência ao processo desumanizador” da sociedade capitalista e, ainda, reconhecer a educação enquanto bem público.

Diante disso, ao compreender a formação docente enquanto *Bildung*, temos que considerar aspectos importantes que se referem às dimensões epistemológica e ontológica dessa formação, que envolvem “condições objetivas e subjetivas dos sujeitos” (SOUZA, 2014, p.83). Pois temos em vista a pretensão de se “preparar professores em sua complexidade, a partir da reflexão e do pensamento crítico, da valorização do pensamento emancipatório e de libertação, da ênfase no pensamento criativo e inovador” (SOUZA, 2014, p.82). Essa pretensão concebe a formação como um projeto social e histórico em que as potencialidades humanas não se realizam, a não ser pelo enfrentamento das contradições em âmbitos objetivos e subjetivos.

¹³ HEGEL, 1988, SILVA (2007), GUR-ZE'EV(2006), RAMOS-DE-OLIVEIRA(2003).

Dessa forma, estamos tomando a formação docente enquanto uma “prática social específica” envolvida na intencionalidade de construção da realidade (FREIRE, 2016, p.13) e que, portanto, compõe um projeto de mundo, de sociedade e, por isso, também integra um projeto de formação do homem para “esse” mundo. Por esse motivo, a pensamos como um objeto “implicado” tanto pelas teorias que a constrói quanto pelos distintos e contraditórios valores políticos, econômicos, sociais e culturais constituídos historicamente (CUNHA, 2013, p.3).

Destacamos ainda, que a formação omnilateral pode se contrapor à profissionalização neoliberal e à especialização reservada à classe trabalhadora pelas classes dominantes, porque carrega o sentido aristotélico de concepção do homem integral, formado através de uma educação que permite o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, que não são inatas, mas produzidas no trabalho (GADOTTI, 1995). De forma que este conceito de profissionalização se opõe à proletarianização ou desprofissionalização docente, pois não é sinônimo de capacitação ou qualificação como posto pelas políticas neoliberais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010).

Contrariamente aos sentidos de capacitação ou qualificação colocados pelas políticas neoliberais, temos o conceito proposto por Brzezinski (2008, p. 1150), em que a profissionalização docente, fundada na epistemologia da práxis, constitui-se pela unidade dialética entre a profissionalidade e o profissionalismo, processos que irão contribuir na definição da identidade docente durante o caminho que este percorre entre formação e profissionalização, para se tornar um profissional professor. A profissionalidade diz respeito ao conjunto de saberes, conhecimentos e capacidades que são necessários para desempenhar sua função social. Já o profissionalismo “pode ser conceituado como o desempenho competente e compromissado de deveres e responsabilidades no exercício da profissão do magistério”, os quais só são garantidos através da ação coletiva e integrada aos projetos institucionais em que atua o docente.

Então, por meio do processo de profissionalização o professor exerce sua função social, porque está inserido no conjunto das relações sociais de produção por um tipo específico de trabalho, que é o trabalho docente. E o trabalho docente, como forma específica de trabalho educativo, transforma e forma tanto o professor quanto o aluno. Somente por ele existe a possibilidade do desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Dessa forma, o trabalho educativo, segundo Duarte (2008), apoiado em Saviani (1997), conceitua-se como:

(...) o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (DUARTE, 2008, p.34).

O trabalho educativo capaz de produzir o desenvolvimento pleno das capacidades humanas é o trabalho não alienado, que tem por base a humanização. Somente ele permite o desenvolvimento que vai além da limitação posta pela divisão social do trabalho:

Esse conceito de trabalho educativo também supera a concepção de educação guiada pela existência empírica, na medida em que sua referência para a educação é a formação do indivíduo enquanto membro do gênero humano. Ao adotar tal referência, esse conceito de trabalho educativo está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o do desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho (DUARTE, 2008, p.37).

Logo, esse trabalho educativo é concebido enquanto práxis. E somente a práxis é promotora de transformação da realidade natural e social. Por isso, nem toda atividade é práxis. A práxis mobiliza a capacidade teórico-prática dos homens, a qual requer que se pense, idealize, projete e preveja finalidades para sua ação. Pela práxis o homem produziu criações ao longo de sua história, e é nesse processo que o homem vai produzindo o próprio homem, ou seja, vai se humanizando (QUEIROZ, 2016):

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. [...]. A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, “abstratas”. [...]. A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria (QUEIROZ, 2016, p.16).

O trabalho docente enquanto forma específica de trabalho educativo é um trabalho produtivo não material ou trabalho como mediação, caracterizado principalmente pela atividade teórica, pois não se refere imediatamente à prática, mas, antes, ao saber sistematizado decorrente de sua atividade prático-material, que é “tornado herança cultural, o qual, assimilado e apropriado pelos sujeitos, tem a potência de desenvolver e sustentar a produção de novos saberes e a própria atividade material” (QUEIROZ, 2016, p.162).

Contudo, esse trabalho não se reduz unicamente à atividade teórica, pois também se refere à prática enquanto atividade produtiva ligada ao trabalho material. O qual cumpre as exigências “do e para o processo de trabalho, materializando, assim, a teoria, por seu trabalho de mediação” (QUEIROZ, 2016, p.163).

Esse processo de materialização da teoria pelo trabalho de mediação, próprio do trabalho docente, será objetivado no processo de produção do homem, isto é, será objetivado na formação do homem singular em homem genérico. Vai transformar o indivíduo em membro do gênero humano. A finalidade deste trabalho educativo então é alcançada, quando os sujeitos se apropriam do patrimônio histórico e cultural da humanidade, sob a mediação realizada pelo professor através do ensino, entre o conhecimento e o indivíduo que aprende (QUEIROZ, 2016).

Assim, o trabalho docente, de natureza imaterial, de forma análoga ao trabalho em geral, tem por finalidade imediata tornar possível ao aluno a compreensão da realidade, tem por matéria-prima a consciência do aluno e toma por instrumento os conhecimentos produzidos pelo conjunto dos homens ao longo da história e sistematizados para sua apropriação, e como produto de seu trabalho tem a consciência transformadora do aluno (QUEIROZ, 2016).

Mas esse processo que transforma os estados mentais, os conceitos e as ideias dos alunos, também transforma o professor. Sendo práxis, o trabalho docente, transforma seus alunos e a ele próprio. Ambos são formados e humanizados, as práticas sociais mais amplas também são transformadas. Pois tendo objetivos emancipadores, professor e aluno são capazes de confrontar os objetivos da educação neoliberal, que ao invés de formar o sujeito em homem integral, transforma-o em mercadoria, em consonância com as exigências do capital (QUEIROZ, 2016).

Por isso, em contraposição e em resistência ao trabalho educativo como alienação, o conceito de trabalho educativo pautado na humanização ou na epistemologia da práxis é o que permite a superação de uma formação pautada na empiria, ou seja, pautada somente na prática ou na epistemologia da prática.

Isto posto, afirmamos então que a educação está sendo compreendida como um ato político, e que por esse motivo os professores precisam compreender o projeto de educação que estão compartilhando (MAGALHÃES, 2014), pois, esse processo de despolitização imposto através do processo de profissionalização, tem impedido o trabalho coletivo, incluindo as instâncias sindicais. O trabalho coletivo é imprescindível no processo de transformação social.

Considerando a dialética, podemos pensar em um movimento de resistência que rejeite o “projeto social excludente”. Para isso é necessário que os docentes de todos os níveis de ensino, saibam que não são os responsáveis pelos problemas históricos da educação, portanto não podem aceitar a ideia de “superprofessor”. Além disso, têm que se apropriar do conhecimento pedagógico e de suas áreas em específico, com qualidade epistemológica, articulando em sua formação a dimensão teórica, prática e investigativa, constituindo a práxis pedagógica com potencial transformador (MAGALHÃES, 2014).

Por fim, como uma síntese de nossa análise entre as epistemologias da prática e da práxis, apresentamos um quadro comparativo entre as concepções de sociedade, educação, escola, professor, processo de ensino-aprendizagem, formação, profissionalização docente, trabalho educativo e qualidade.

Quadro 4 – Quadro comparativo entre concepções segundo as epistemologias da prática e da práxis

EPISTEMOLOGIAS DA PRÁTICA E DA PRÁXIS: CONCEPÇÕES		
CONCEPÇÕES	EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	EPISTEMOLOGIAS DA PRÁXIS
SOCIEDADE	Compreendida como organismo social, sem conflitos e contradições entre as partes. Tem no consenso seu princípio organizativo.	Compreendida na perspectiva da contradição e dos conflitos entre classes sociais com interesses antagônicos.
EDUCAÇÃO	Compreendida como instrução, transmissão de informação, de conhecimentos tidos como verdades e certezas científicas; é instrumento de progresso da humanidade. Veicula noções, conceitos e valores que visam a adaptação do indivíduo a um sistema social alinhados a ações de manutenção das estruturas sociais dominantes (SOUZA; MAGALHÃES 2014, p.17, Apêndices).	Compreendida como processo humanizador de caráter técnico, político e social. Implica o caráter relacional em que os sujeitos apropriam-se das práticas culturais historicamente construídas, transformam o mundo e a si mesmos. Decorre de uma relação dialética entre a produção e a transmissão de conhecimentos assumindo um potencial transformador da sociedade (SOUZA; MAGALHÃES 2014, p.17, Apêndices).
ESCOLA	É investida de um otimismo utilitário, que resulta da compreensão de que a ela cabe contribuir para a ascensão social, reorganizando a sociedade, para alcançar o progresso (SOUZA; MAGALHÃES 2014, p.17, Apêndices).	É parte inseparável da totalidade social, e como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam aquela totalidade. Representa uma possibilidade de ruptura e transformação da sociedade ao proporcionar a construção do conhecimento emancipador (SOUZA; MAGALHÃES 2014, p.17, Apêndices).
PROFESSOR	É o centro de processo pedagógico. É aquele que dirige, organiza, treina, transmite o conhecimento como verdade e certeza científica. Enfatiza a memorização, avalia a reprodução do conhecimento ensinado, age para evitar o erro e controlar o processo de aprendizagem (SOUZA; MAGALHÃES 2014, p.17, Apêndices).	Sujeito historicamente situado, marcado pelas relações políticas, econômicas e culturais, produto e produtor da realidade social. O professor é mediador, intelectual defensor de uma atitude de resistência, uma ação que provoca engajamento e participação no processo de mudança social. Oportuniza construções diversas, de maneira crítica, aberta e autônoma, o que demanda a elaboração reflexiva e saberes emancipatórios (SOUZA; MAGALHÃES 2014, p.17, Apêndices).
FORMAÇÃO	Concepção mecanicista e instrumental, valoriza o aprender fazer, a execução de tarefas. Despreza a formação por meio de uma cultura ampla, rigorosa e significativa. É estreitada e limitada ao âmbito de técnicas, habilidades e competências. É unilateral e conformadora do trabalho docente nos moldes das exigências do capital. Constitui os professores para o exercício da Pedagogia da Hegemonia para contribuir na construção do consenso ativo.	Concepção de formação nos aspectos da <i>Bildung</i> , que exige mediações de caráter histórico, cultural e social, as quais sustentam um processo basilar de desenvolvimento do ser social e da humanização do homem, da construção da autonomia docente. Exige saberes emancipatórios produzidos numa perspectiva de indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, de práxis, mediadas pelo trabalho. É formação omnilateral e contra-hegemônica às políticas neoliberais.

(Continua)

Quadro 4 – Quadro comparativo entre concepções segundo as epistemologias da prática e da práxis

(Conclusão)

EPISTEMOLOGIAS DA PRÁTICA E DA PRÁXIS: CONCEPÇÕES		
CONCEPÇÕES	EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	EPISTEMOLOGIAS DA PRÁXIS
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	Enfatiza a transmissão do conhecimento, mediado ou não pelas TIC'S, a repetição de exercícios e atividades. Traduzem uma concepção coerente com a visão tecnicista de planejar, organizar, dirigir e controlar. O rigor metodológico, a objetividade e a neutralidade se estendem para o âmbito da prática pedagógica. Evidenciam um progresso que se inicia com o que é considerado mais simples e segue para o mais complexo. O ensino e a aprendizagem estão relacionados com a memorização e reprodução de ideias e modelos centralizados no desempenho individual (SOUZA; MAGALHÃES 2014, p.17, Apêndices).	Expressa-se numa práxis que propicia construções de conhecimentos e de sujeitos críticos, abertos, autônomos e emancipados. O diálogo, a reflexão, a contradição e o conflito são elementos essenciais para implicar os sujeitos em uma relação de aprendizagem na qual a internalização e construção de conhecimentos possibilita a transformação das relações e da sociedade (SOUZA; MAGALHÃES 2014, p.17, Apêndices).
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	Visa adequação da escola e dos professores e as demandas de mercado. Responde às políticas de formação, quanto ao uso da docência para viabilizar o projeto neoliberal de educação numa perspectiva individual. É pautada na racionalidade técnica, se liga aos princípios de eficiência. Justapõe profissionalização a conceitos como competência, eficiência, meritocracia, autonomia, responsabilidade e avaliação.	Está relacionada tanto à formação inicial, quanto à formação continuada dos professores, sendo desenvolvimento e construção da identidade profissional. Constitui-se pela unidade dialética entre a profissionalidade e o profissionalismo, processos que irão contribuir na definição da identidade docente durante o caminho que percorre entre formação e profissionalização, para se tornar um profissional professor (BRZEZINSKI, 2008).
TRABALHO EDUCATIVO	Caracteriza-se como trabalho alienado, reproduzidor das relações sociais de desigualdades e que contradiz a práxis docente enquanto possibilidade de transformação do real e de emancipação humana. Os altos níveis de alienação, no contexto da sociedade capitalista neoliberal se apresentam nas formas de desintelectualização e desprofissionalização do professor, na pauperização de seu trabalho, na perda da identidade docente, na quebra de sociabilidade de classe e na consequente negação do trabalho como processo de humanização.	Concebido enquanto práxis, é um trabalho produtivo não material e não alienado, ou trabalho como mediação. Refere-se ao saber sistematizado decorrente de sua atividade prático-material. É de natureza imaterial, que de forma análoga ao trabalho em geral, tem por finalidade imediata tornar possível ao aluno a compreensão da realidade; tem por matéria-prima a consciência do aluno; por instrumento os conhecimentos produzidos pelo conjunto dos homens ao longo da história e sistematizados para sua apropriação, e como produto de seu trabalho tem a consciência transformadora do aluno. Sendo práxis, transforma seus alunos e a ele próprio.
QUALIDADE	Concebida como qualidade total. Tem a prática como critério de qualidade. Está articulada à construção do consenso ativo, que direciona o percurso de construção da ideologia neoliberal envolvendo a produção científica de conhecimento, a educação, a formação, a profissionalização e o trabalho educativo.	Qualidade social concebida enquanto <i>Bildung</i> reconhece a educação enquanto bem público, cujos indicadores são construídos historicamente. É compreendida como processo integral de formação histórica, tem como objetivo realizar o pleno desenvolvimento do ser humano. Articula a construção da contra-hegemonia envolvendo a produção científica de conhecimento, a educação, a formação, a profissionalização e o trabalho educativo, sob uma postura ética de resistência ao processo desumanizador da sociedade capitalista.

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

2.3 AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PARA A PESQUISA E PARA A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO: FORMAR PARA O MERCADO OU PARA A AUTONOMIA

A pós-graduação no Brasil priorizou nos dois primeiros PNPG's (I PNPG – 1975 a 1979, II PNPG – 1982 a 1985) a formação de docentes para as universidades, formando também os primeiros pesquisadores e especialistas da federação. Contudo, conforme estudamos no primeiro capítulo, a partir do III PNPG, a pesquisa foi colocada na centralidade da pós-graduação, pois a preocupação das políticas educacionais nacionais estava em promover o desenvolvimento nacional, efetivando, então, a vinculação da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia. Com esta nova proposta feita no III PNPG, as discussões para o IV PNPG passam a orientar para um novo modelo de avaliação promovida pela CAPES, que dá ênfase à produção científica. Impulsionando, a partir de 1996, o processo de inversão da centralidade tradicional na docência para a centralidade na pesquisa (KUENZER; MORAES, 2005).

O PNPG atual está sob a orientação dessa centralidade na pesquisa. Nesse sentido, discutiremos a predominância da pesquisa na pós-graduação, bem como a problemática da formação docente no contexto da pós-graduação, analisando quais concepções de formação e quais epistemologias estão sendo fortalecidas ou enfraquecidas no discurso do atual Plano Nacional de Pós-graduação (VI PNPG/ 2011-2020).

No primeiro capítulo ponderamos acerca dos princípios norteadores das políticas de pós-graduação nacional serem pautados em uma “perspectiva mercantil, utilitarista, imediatista, tecnicista e privatista” (GEORGEN, 2013, p.47), condicionando “uma ciência comprometida com os interesses dos setores produtivos com base epistemológica na teoria do Capital Humano” (SILVA; FARIAS; SANTOS, 2016, p.164). Também apontamos que o modelo da pós-graduação adveio da importação de países mais desenvolvidos.

Contudo, gostaríamos de apresentar o aspecto positivo indicado por Saviani (2017, p.13) sobre o modelo de pós-graduação *strictu sensu* que se constituiu no Brasil a partir da fusão entre “a estrutura organizacional do modelo americano com a densidade teórica resultante da influência europeia, [que] acabou por produzir um modelo novo, de certo superior àqueles que lhe deram origem”.

Assim, Saviani (2017, p.6) esclarece que a pós-graduação *strictu sensu* se distingue da pós-graduação *latu sensu*. De modo que, apesar de ambas se referirem a estudos que ocorrem após a graduação, a modalidade *latu sensu* se refere a formas de aperfeiçoamento e

especialização voltadas à formação profissional e não para formar o pesquisador. Nessa modalidade a pesquisa é posta como mediadora para o alcance do objetivo que é o ensino, volta-se à “assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência”. Já a pós-graduação *strictu sensu* tem estreito vínculo com a pesquisa, pois ela “determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida” (SAVIANI, 2017, p.5). Essa modalidade visa o próprio avanço do conhecimento e não se restringe à assimilação dos procedimentos e resultados do avanço da pesquisa. Está dividida em níveis de mestrado e doutorado, os quais exigem a produção de trabalho próprio: a dissertação e a tese, respectivamente.

Apesar do Parecer nº 77/69, de autoria de Newton Sucupira (SAVIANI, 2017, p.11), não estabelecer formalmente a necessidade de se ter concluído o mestrado para cursar o doutorado, os programas têm adotado o ciclo completo do processo investigativo, tendo em conta que o mestrado seja um “nível de iniciação ao processo de formação do pesquisador”; e o doutorado a consolidação dessa formação.

A distinção entre as duas modalidades *strictu sensu* e *latu sensu* também é marcada pela nomenclatura utilizada. A *strictu sensu* foi tradicionalmente nomeada como Programa de Pós-Graduação ou Programa de Estudos Pós-Graduados, referindo-se ao Mestrado e Doutorado. Enquanto que a *latu sensu* é nomeada como Curso de Especialização ou Curso de Aperfeiçoamento. A “razão dessa distinção reside no fato de que o termo curso se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem cursar” (SAVIANI, 2017, p.5).

Segundo a análise de Saviani (2017), a pós-graduação *strictu sensu* no Brasil consegue ser melhor que os modelos que lhes deram origem. O autor explica que a estrutura organizacional é norte-americana, centrada na hierarquia mestrado e doutorado, e sua ênfase recai em aspectos técnicos-operacionais, mas “o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência europeia, particularmente da Europa continental” (SAVIANI, 2017, p.8), cuja ênfase é o aspecto teórico. Essa fusão entre modelos constituiu a especificidade da pós-graduação brasileira, marcada pela riqueza de se ter uma estrutura organizacional bem articulada aos moldes norte-americanos, bem como se ter primado por garantir uma satisfatória densidade teórica na formação do pesquisador, de influência europeia.

O processo de desenvolvimento da pós-graduação *strictu sensu* teve, em sua primeira etapa, um mestrado desenvolvido ao longo de muitos anos e em que a dissertação tinha valor

de tese, até porque não havia ainda ofertas suficientes de doutorado. Seus estudantes apresentavam maturidade intelectual e experiência com magistério superior. Após esta etapa, começou a haver pressão para a redução do tempo do mestrado, pois os alunos passaram a não demonstrar tanta autonomia, despendendo tempo e energia em leituras e trabalhos de campo que não satisfaziam às expectativas. Isso exigiu a orientação de professores acerca da delimitação de objeto de estudo, metodologia, enfoque teórico, etc.

Entretanto, segundo Saviani (2017), as pressões acerca do tempo do mestrado põem em risco a riqueza específica da pós-graduação brasileira, pois existem rumores a favor da retirada da exigência da produção da dissertação, pondo em risco a existência desse nível como pós-graduação *strictu sensu*. A retirada da dissertação descaracteriza o mestrado, pois são os cursos de pós-graduação *latu sensu* que não têm essa exigência. O que reafirma a tendência de se subordinar a formação acadêmica à formação profissional.

Além disso, a importância do mestrado para a formação do pesquisador em relação à construção de autonomia intelectual é sintetizada por Saviani (2017, p.11) pela afirmação de que “para o mestrado a autonomia intelectual e a originalidade constituem ponto de chegada, para o doutorado esses requisitos se põem no ponto de partida como condições prévias para a realização da etapa final do processo de formação do pesquisador”. O mestrado, em vista disso, é de suma importância para introduzir o novo pesquisador no processo investigativo.

Essa questão do tempo só pode ser resolvida dimensionando-se o tempo de produção da dissertação, caracterizada por ser o centro e o ápice do mestrado, tendo em vista que concretiza seus objetivos. Esse dimensionamento “só poderá ser definido com certo grau de generalidade, na medida em que se dispuser de algum critério, também mais ou menos geral, de caracterização da própria dissertação” (SAVIANI, 2017, p.12).

Portanto, diante do que foi exposto, pode-se concluir que o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), apesar de recente, alcançou grandes êxitos e conseguiu se constituir de forma rica e consistente, mesmo que tenha se atrelado aos planos de desenvolvimento nacionais, principalmente no âmbito econômico, e influenciado ideologicamente pela Teoria de Capital Humano. Igualmente recente é o sistema universitário a qual ele faz parte, estabelecido somente após a Revolução de 1930, “por meio do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras” (SAVIANI, 2017, p.6).

Além disso, desde o início do sistema universitário brasileiro, a formação dos pesquisadores e professores se constituía de forma espontânea. Pois só eram oferecidos cursos de graduação. Os alunos de destaque na graduação eram convidados a acompanhar as disciplinas como auxiliar de ensino ou assistente. Assim, eram preparados através de uma

formação em serviço que às vezes era complementada por meio de bolsas de aperfeiçoamento ou doutorado no exterior, para posteriormente assumirem uma cadeira como livre docente (SAVIANI, 2017).

Assim, o parecer nº 977/1965, o “Parecer Sucupira”, conferiu à pós-graduação o *status* de nível de ensino (KUENZER; MORAES, 2005). De maneira que a Educação Básica voltou-se à instrução científica e humanista, a graduação voltou-se para formação profissional e a pós-graduação ficou responsável pelo desenvolvimento da ciência e da cultura (SIQUEIRA, 2014).

Os cursos de mestrado e doutorado propostos na pós-graduação foram então destinados para formar professores competentes, capazes de atender ao processo quantitativo de expansão do ensino superior brasileiro, bem como “garantir a elevação dos atuais níveis de qualidade”; “estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores”; “assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores” [...] (CFE, 1965, p. 165).

Logo, se faz importante discutir a problemática da formação específica para docência, caracterizada desde o início do sistema universitário por uma formação espontânea, construída como uma formação em serviço, mas que agora deve se dar nos níveis de mestrado e doutorado. A questão que se põe a partir de pesquisas de alguns autores, como Quadros et al. (2012), Pachane (2007) e Severino (2008), é a de que este espontaneísmo para com a formação docente tem continuado, mesmo com o Sistema de Pós-graduação estando consolidado, devido à ênfase na formação para a pesquisa sem a sistematização de uma formação própria para a docência. Situação que tem apresentado consequências negativas para a qualidade do ensino de nível superior.

As análises de Quadros et al. (2012) e Pachane (2007) sobre os temas formação para o ensino universitário e sua prática, e a formação docente no âmbito da pós-graduação apontam que há pouca atenção aos aspectos pedagógicos que envolvem a profissão docente, prevalecendo, portanto, a ideia de que dominar o conhecimento próprio da área, sem conhecimentos próprios da docência, é suficiente para o desenvolvimento da prática educativa. A crítica feita por Pachane (2007, p.220) à ideia de que a titulação dá capacitação “automática para a docência” expressa bem esta questão:

A pós-graduação tem sido o *locus* privilegiado para a formação do professor universitário, porém, tende a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, na educação superior, ser um bom pesquisador. De maneira geral, considera-se que a titulação, automaticamente, capacitaria o professor para a

docência, crença que cai por terra diante de constatações obtidas em diferentes trabalhos, a exemplo de Dias Sobrinho (1994, p. 14), Pimenta e Anastasiou (2002, p.190-196) ou Marcelo García (1999, p. 244).

Baseando-se em autores como Maseto (1998), Pachane (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Severino (2008) esclarece ainda mais a questão do menosprezo aos aspectos pedagógicos da formação docente na pós-graduação, que é antecedido pelo desprestígio da função docente. Segundo o autor, ambas as formas de desprestígio foram construídas historicamente no âmbito da nossa cultura universitária. Isto posto, são três os fatores históricos que corroboram com essa desvalorização:

- I. Ausência de preocupação com a preparação para o exercício dessa função, o que se expressa pela ideia de que quem sabe, sabe automaticamente ensinar. Sob seu modelo napoleônico, a universidade não consolidou na cultura acadêmica uma preocupação com o preparo pedagógico do professor ou com a qualidade didática de seu trabalho (MASETTO, 1998. p. 11)¹⁴.
- II. Igualmente quando a Universidade passa-se influenciar pelo modelo humboltiano, o pedagógico continua ainda mais negligenciado, dada a primazia que a pesquisa começa a ocupar. Isso leva a um segundo fator: a avaliação da qualidade docente passa a pautar-se na produção acadêmica. Postura tanto das Universidades como da Capes.
- III. Um terceiro fator é a ausência de amparo e incentivo na legislação sobre o ensino superior (PACHANE, 2004, p. 2-3)¹⁵. Daí o fato de a pós-graduação não integrar, de forma sistemática, questões pedagógicas em seu trabalho de formação do pesquisador. A nova LDB limita-se, quanto a este assunto, a estabelecer, no art. 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Define também determinados percentuais de docentes que devem possuir titulação, forma indireta de cobrar alguma preparação. Mas isso ainda numa perspectiva que mais se refere à titulação do que à formação propriamente dita (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.40)¹⁶.

Observamos, portanto, nessas considerações feitas por Severino (2008), que os aspectos históricos que contribuem para a desvalorização docente, referentes às ideias de saber automático ou da preocupação exclusiva apenas com a pesquisa e, ainda, às questões de amparo legal acerca da formação pedagógica para a docência em nível superior, necessitam ser questionadas no âmbito da formação docente, tendo vista que essas ideias contrariam a concepção de formação pedagógica do professor universitário compreendida como práxis educativa. A concepção de práxis educativa concebe o ensino “como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou somente o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo” (PACHANE,

¹⁴ MASETTO, Marcos (org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

¹⁵ PACHANE, Graziela G. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões de uma experiência. In: **27 Reunião anual da ANPED**, 2004, Caxambu. Anais da 27 Reunião anual da ANPED: Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade. Caxambu: CD-ROM, 2004. v. 1. p. 1-16.

¹⁶ PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, LEA. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

2007, p.222).

Severino (2008) apresenta algumas iniciativas concretas desenvolvidas na Universidade de São Paulo e que podem nos servir de exemplo, pois são voltadas à superação desse desprestígio para com a formação do professor de ensino superior e seus aspectos pedagógicos, (USP). Tais práticas são consideradas por ele como “como indicadoras de uma postura que demonstra um reconhecimento da importância dessa formação e que pode induzir uma revalorização da função docente universitária” (SEVERINO, 2008, p.6).

As respectivas iniciativas, citadas por Severino (2008), estão promovendo o estudo, o debate e a reflexão dos aspectos políticos, teóricos e metodológicos da docência universitária e foram materializadas nas formas do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE¹⁷) e da realização do ciclo “Seminários Pedagogia Universitária”, acompanhados dos “Cadernos de Pedagogia Universitária”, que põem à disposição dos professores da USP uma discussão sobre os “múltiplos aspectos políticos, teóricos e metodológicos orientadores da docência, bem como das condições que permeiam a sua realização, com a esperança de contribuir com a necessária mudança paradigmática do ensino universitário” (SEVERINO, 2008, p.6).

Podemos considerar iniciativas como as citadas por Severino (2008) como um ponto de partida importante diante do grande processo de revalorização da docência e dos seus aspectos pedagógicos, numa perspectiva de contra-hegemonia, a qual deve ser repensada no âmbito da universidade e do debate das políticas para a pós-graduação.

Cunha (1998) também aponta que a reflexão sobre o fazer docente já está sendo realizada por professores que se encontram em conflito pela busca de uma redefinição da prática docente pautada numa nova relação entre ensinar e aprender. Por isso, a autora defende que a formação profissional do professor universitário seja tomada como “um processo complexo de natureza sócio-cultural, tanto quanto cognitiva” (CUNHA, 2010, p.136). E, por isso, apreende o tema numa perspectiva cada vez mais complexa, tendo em vista que compreender suas mudanças conceituais no contexto atual é fundamental para “construir alternativas mais eficazes para a formação de professores”.

Como alternativa para que se busque a superação do paradigma tradicional, pautado na racionalidade técnico-científica, em âmbito universitário, Cunha (2010, p.138) propõe que os

¹⁷ “PAE - Programa de Aperfeiçoamento de Ensino é regulamentado pela Portaria GR 3588, de 10 de maio de 2005, destina-se exclusivamente a alunos de Pós-Graduação matriculados na Universidade de São Paulo nos cursos de mestrado e doutorado. Seu principal objetivo é aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação e sua composição consiste em duas etapas: Preparação Pedagógica; Estágio Supervisionado em Docência”. Texto disponível em: <http://www.prpg.usp.br/index.php/pt-br/pae/o-que-pae>. Acessado em: 30 de ago.2016.

professores vivenciem “práticas de ensino com pesquisa para que eles tenham condições de desenvolver seu trabalho na mesma lógica e melhor compreender os desafios de sua prática”. Para ela, a alteração da lógica universitária, que se dá pela reflexão sobre o próprio fazer docente, pode ocorrer com a quebra do ciclo de reprodução das relações acadêmicas, dado nas repetições de práticas baseadas nas vivências, pois o conhecimento está pronto e não admite nem o erro e nem a “dúvida intelectual que é a produtora da pesquisa” (CUNHA, 1998, p.10).

Além disso, contamos com a consideração de Guimarães (2004, p. 108) de que as faculdades e programas de Educação podem “desenvolver importante papel na melhoria da formação de professores nas respectivas instituições, por meio, por exemplo, do oferecimento de disciplinas sobre a temática, principalmente nos programas de mestrado e doutorado”. Acrescentamos ainda que, além de oferecer as disciplinas voltadas à formação docente nos programas de pós-graduação de todas as áreas, estes departamentos também devem promover um processo valorativo pela mudança da cultura acadêmica, nos termos de Severino (2008) que citamos acima. De forma que coordenadores e professores construam e consolidem a ideia de que são disciplinas relevantes para a formação do professor universitário; tendo em vista que, diante de uma cultura acadêmica cujo enfoque exclusivo é o desenvolvimento da pesquisa, essas disciplinas normalmente são optativas e, por isso, podem ser desprezadas da formação.

Os Planos Nacionais de Pós-graduação, como documentos legais orientadores das políticas para este nível de ensino, também podem corroborar para fortalecer determinadas concepções de formação docente e enfraquecer outras. Conforme estudamos, os seis planos propostos para a pós-graduação, estando atrelados ao projeto nacional de desenvolvimento econômico, orientam uma formação voltada aos interesses do capital. E a cada novo plano, existem continuidades e aprofundamentos para com estes objetivos.

Nesse sentido de continuidades, o atual VI PNPG (2011-2020) ainda mantém a preocupação posta pelo quinto plano, o V PNPG (2005-2010) para com a formação de “recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, como também a formação de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de ensino, de serviços público e privado” (BRASIL, 2010, p.16).

Ao pesquisarmos nesse documento referências que nos ajudem a compreender com quais concepções de formação docente ele pode estar corroborando para fortalecer ou enfraquecer, encontramos uma longa discussão sobre formação docente, com foco na formação de professores para educação básica, no item 8 do plano, intitulado “Formação e valorização dos profissionais da educação básica” (BRASIL, 2010, p.168). Mas o plano não apresenta uma

discussão específica de formação docente para a pós-graduação, apesar de ser um documento específico desse nível, no qual, segundo a LDB/1996¹⁸, art. 66, se realiza a formação para o ensino superior: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Apesar de não ter encontrado no plano referências claras que definam a concepção de formação docente para o magistério do ensino superior, pudemos analisar criticamente que o documento atual contribui para o fortalecimento de uma concepção de formação universitária que podemos associar à epistemologia da prática, isso pelo fato de menosprezar a formação ampla e humanística e se pautar no ideário neoliberal. Georgen (2013) nos ajuda nessa compreensão.

Georgen (2013) através de uma análise crítico-filosófica ao VI PNPG, nos esclarece sobre a questão da formação e registra que não encontrou ali, nenhuma referência à questão da formação:

Dei-me o trabalho de ler as seiscentas e poucas páginas dos dois volumes de textos estratégicos elaborados para subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação. Embora não sejam o Plano em si, tais intervenções são representativas em seu conjunto pelas expectativas que lhe subjazem. Pois bem, salvo melhor leitura, não encontrei ali nenhuma referência à questão da formação, pelo menos não no sentido que lhe pretendo dar aqui, ou seja, o de uma formação humanística que envolva o debate de questões políticas, culturais, éticas e humanísticas de modo geral. Ao contrário, a absoluta maioria dos textos está focada no tema da pesquisa e do ensino. Ainda que se reconheça a importância deste último aspecto, surpreende a ausência de texto consagrado às questões mais amplas de formação humanística. Mesmo admitindo que um dos objetivos da educação superior é a formação de bons profissionais para o mercado, é relevante, também, saber equacioná-la com uma formação geral mais ampla (...) (GEORGEN, 2013, p.53).

O autor também afirma, que tanto o Plano Nacional de Educação como o VI PNPG, "se concentram sobre os aspectos técnico-quantitativo-instrumentais da educação superior, deixando de lado a referência ao processo formativo das pessoas". Georgen (2013) entende que a dimensão formativa da educação superior, é parte importante e inerente à educação para a cidadania em nível superior. Educação esta, compreendida de forma ampla, pois refere-se às ideias de emancipação, aperfeiçoamento, liberdade e autonomia.

Agora, a educação subjacente ao VI PNPG corresponde a uma concepção de aprendizagem útil e eficaz, que se faz sob o lema da rivalidade e da livre escolha no mercado da aprendizagem. Posto que a atual tendência de transição de um modelo de educação superior constituído historicamente, que prioriza a formação geral, dada “em termos epistêmicos, políticos e éticos dos alunos; se converte para um modelo referenciado exclusiva ou

¹⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394 de 21 de dezembro de 1996.

predominantemente na transmissão de conhecimentos e habilidades performáticos e úteis ao exercício profissional” (GEORGEN, 2013, p.46).

Desse modo, passa-se da “formação ao ensino”, pois “confere-se à educação um caráter técnico, adaptativo e funcional que anula sua potencialidade crítica e transformadora” (GEORGEN, 2013, p.47). Isso significa que a educação passa a exercer a função de formar mão de obra para o mercado e não forma cidadãos críticos e autônomos.

Esta tendência de formação, caracterizada pela epistemologia da prática (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b) e que tem por base o modelo de competências (LINDINO, 2016), pode ser percebida também a partir de alguns aspectos presentes na discussão dedicada à formação dos professores que atuarão na educação básica (item 8 do plano). Elencamos aqui alguns aspectos que nos permitiram fazer associações à epistemologia da prática como base para as orientações presentes no VI PNPG acerca da formação docente:

- a) Observamos a exigência de que o professor “seja capaz de articular os diferentes saberes escolares à prática social e ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho [...]”;
- b) Como consequência disso, é afirmado no documento que “necessitamos repensar a formação dos professores para que eles possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas dos professores que lhes são confiadas” (BRASIL, 2010, p.169);
- c) Pois além de estudos sobre “a baixa aprendizagem demonstrada pelos alunos da educação básica[...]”, “temos ainda um problema com a nossa capacidade de ensinar [...]”, “parece ser necessário que ampliemos os estudos sobre novas metodologias, [...]” “para que esses resultados possam chegar às nossas salas de aula” (BRASIL, 2010, p.171).

Destacamos, aqui, os seguintes trechos: “desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho”; a ideia do professor performático que possa “enfrentar as novas e diversificadas tarefas” e, por último, a afirmação que “temos problema com a nossa capacidade de ensinar”, pois é necessário investir no estudo de novas metodologias.

Estas afirmações, pelo estudo que fizemos sobre a epistemologia da prática, ao nosso ver têm por pressuposto que os problemas educacionais são puramente de ordem metodológica, ou seja, apenas de ordem técnica, de se ensinar de forma mais eficaz. Por isso, afirma-se que é preciso investir em técnicas de transmissão cada vez melhores. O que exige o desenvolvimento das competências do professor para então alcançar o resultado esperado expresso nas

avaliações, que é a capacidade de bem reproduzir o conhecimento pronto que será depositado no aluno.

Mas esta concepção de formação, não assegura “a formação omnilateral, que assuma o trabalho docente e a pesquisa como princípios formativos, articulados socialmente, ancorada nas instituições públicas e não garante o correto desenvolvimento da profissionalização docente, não defende a concepção de formação que se funda no pensamento crítico, na relação dialética entre teoria e prática, no trabalho coletivo e interdisciplinar, no compromisso social” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016b, p.31).

Se considerarmos que tais recomendações acerca da formação docente se pautam pela epistemologia da prática, notamos que seria uma contradição ao que é previsto no Art. 62 da LDB/1996, que dentre outros aspectos, preconiza a sólida formação teórica ao futuro licenciado e a não separação entre teoria e prática na formação (BRASIL, 2010, p.171). Ora, a base epistemológica que não dissocia a teoria da prática é a epistemologia da práxis.

Esta contradição, além de estar presente no discurso do próprio VI PNPG em relação a um artigo da lei que rege a educação, não se refere a apenas um discurso ideológico. Partindo dos nossos estudos sobre a epistemologia da prática, a formação sólida ao futuro licenciado tem sido negada através do esvaziamento teórico da formação, de sua fragmentação, dos processos de profissionalização neoliberal baseados no modelo de competências e de meritocracia.

Dessa forma, destacamos que é a presença das contradições que possibilita a luta e a resistência para a construção de formação docente enquanto práxis, pautada na concepção de qualidade social. Porque a sociedade não é homogênea, mas move-se dinâmica e historicamente por meio das contradições e assim podemos defender que o ensino universitário, tanto no âmbito do ensino da graduação e principalmente, no âmbito da pós-graduação, pode sim ser um conhecimento produzido com o compromisso da “construção de uma sociedade onde as pessoas possam encontrar subsídios para sua emancipação” (SEVERINO, 2007, p.32).

Sendo assim, em nosso percurso sustentamos, numa perspectiva crítica, a indissociabilidade entre formação, profissionalização e prática docente, entendendo que essa relação enfrenta o embate entre várias contradições reforçadas epistemologicamente por um paradigma linear. Analisamos que essas contradições (as quais se referem ao confronto entre as concepções da função social do professor, que geram as contradições na formação ancorada numa perspectiva crítica reprodutivista versus a que se coloca como crítica emancipadora) mostram tanto tentativas de construir caminhos contra-hegemônicos quanto a resistência às mudanças. Parece-nos que esse seja um conflito a ser enfrentados pelos professores.

E para isto, precisamos de uma formação universitária e docente ampla, que possibilite o desenvolvimento do sujeito para que seja capaz de entender e transformar a sua realidade profissional e pessoal, que faça história, que seja formado para a autonomia e não para o mercado, pautado em uma epistemologia contra-hegemônica: a epistemologia da práxis.

3 OS SENTIDOS DISCURSIVOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

O terceiro capítulo buscou responder especificamente as seguintes questões: quais os sentidos discursivos sobre as concepções da formação docente construídas por discentes da pós-graduação *strictu sensu* em educação apresentadas nas dissertações e teses pesquisadas sobre o tema? Quais são os sentidos discursivos sobre concepções de formação docente produzidos pelos discentes do PPGE/UFG? Teve por objetivo geral construir o concreto pensado sobre as concepções de formação docente no contexto da pós-graduação em educação, tomando como referência tanto documentos relacionados ao PPGE/UFG quanto os sentidos discursivos produzidos pelos discentes.

Uma etapa importante da pesquisa diz respeito à análise documental sobre o tema, que em nossa pesquisa se refere às concepções de formação docente no contexto da pós-graduação em educação a partir da ótica discente. Para a análise documental pesquisamos teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e artigos no Banco de dados da ANPEd. Ainda analisamos o regimento do Programa de Pós-graduação em Educação da UFG, *O Caderno do PPGE*; e os planos de curso das disciplinas ligadas à linha de pesquisa *Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo*, ofertadas entre 2015 a 2017. Para esta análise documental recorreremos aos passos teóricos-metodológicos propostos por Lima e Miotto (2007).

Para analisar e compreender as concepções de formação docente e os sentidos discursivos produzidos pelos discentes, considerando as categorias formação docente, epistemologia e posicionamento político ideológico, foi realizada uma análise crítica sobre os questionários respondidos pelos participantes da pesquisa. Para tanto, tomamos como referência as categorias do método materialista histórico-dialético, conforme referido na introdução desse trabalho e a Teoria de Análise de Discurso, que apresentaremos mais adiante. Os autores tomados como referência foram Orlandi (2015) e S. Freire (2014).

3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE O TEMA: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Esta pesquisa, integrada à Redecentro, busca responder à necessidade de analisar e compreender os sentidos discursivos produzidos pelos discentes do PPGE/UFG sobre as concepções de formação docente, na relação com as distintas posições epistemológicas,

políticas e ideológicas que constituem as bases de fundamentação sobre o tema. Esta necessidade foi justificada na introdução, em que concluímos que os estudos produzidos no âmbito da Redecentro, de André et al. (1999) e Brzezinski (2014), nos levou a perceber uma lacuna para com o tema formação de professores do ensino superior, bem como para pesquisas que investigassem a perspectiva dos discentes da pós-graduação. Por isso, nesta seção pretendemos analisar, através da pesquisa documental, se essa lacuna ainda persiste nas pesquisas acadêmicas produzidas entre 2013 e 2016.

Com a intenção de encontrar trabalhos que apresentassem pesquisas sobre concepções de formação docente, na ótica dos discentes da pós-graduação em educação *strictu sensu*, partimos para a análise documental no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos trabalhos publicados no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Se encontrados, pretendíamos investigar quais seriam as concepções da formação docente construídas por discentes da pós-graduação em educação, apresentadas nas dissertações, teses e artigos publicados no período de 2013-2016.

Passos teóricos-metodológicos

Para realizar a análise documental nos bancos de dados, utilizamos como referência as orientações teórico-metodológicas apontadas por Lima e Miotto (2007). Essas se referem à pesquisa bibliográfica, a qual prevê uma série de procedimentos que devem ser seguidos em conformidade com os objetivos e os pressupostos que fundamentam a investigação, para que a “vigilância epistemológica” ocorra. De forma flexível, as orientações prevêem alterações e mudanças nos procedimentos metodológicos, mas sem deixar o comprometimento com a lógica a ser seguida (LIMA; MIOTO, 2007, p.40).

A coleta de dados através da pesquisa bibliográfica teve o universo temático, definido pelos seguintes parâmetros (LIMA; MIOTO, 2007, p.40):

- a) Temático: concepções de formação de professores/docente; pós-graduação; ótica/perspectiva discente;
- b) Linguístico: somente trabalhos em língua portuguesa;
- c) Fontes principais: dissertações, teses (Banco CAPES, BDTD) e trabalhos (ANPEd);
- d) Cronológico: 2013 a 2016 (2013 ano em que a plataforma Sucupira foi disponibilizada).

Como técnica para identificar as informações, utilizamos a sequência de leituras sucessivas (LIMA; MIOTO, 2007):

- a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico (localização de obras relacionadas ao tema; leitura rápida);
- b) Leitura exploratória (leitura rápida dos sumários e das obras e verificar se as informações atendem aos objetivos);
- c) Leitura seletiva (selecionar informações relevantes e descartar secundárias);
- d) Leitura reflexiva ou crítica (realizada nos textos definitivos, busca compreender as afirmações dos autores);
- e) Leitura interpretativa (a mais complexa: relaciona as ideias das obras ao problema proposto).

O desenho metodológico seguido é circular ou de aproximações sucessivas, por causa da flexibilidade para com os procedimentos. Prevendo a volta ao material para definir melhor o objeto de estudo, rever novas informações, incorporar novos procedimentos e/ou abandonar outros e analisar com mais profundidade os pontos contraditórios e não claros (LIMA; MIOTO, 2007, p.42).

A pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Para a pesquisa no Catálogo¹⁹ de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram utilizados filtros de refinamento de busca próprios da pesquisa em bancos digitais, os operadores booleanos²⁰: AND (para incluir

¹⁹ **Catálogo de Teses e Dissertações Capes:** < <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>.

²⁰ **Tutoriais consultados sobre o uso de operadores booleanos para pesquisa bibliográfica em bancos de dados:**

AGUIAR, Gisele Adornato. **Operadores booleanos**. Biblioteca FEAUSP, 2015. Disponível em: <<https://bibliotecafea.com/2015/05/10/tutoriais-bases-de-dados-e-operadores-booleanos/>> . Acesso em: 04 abr.2017.

NEVES, Lilia Maria Bitar (Org. et al.). **Tutorial de Pesquisa Bibliográfica**. UFPR, Biblioteca de Ciências da saúde. Paraná, 2013.. Disponível em:

<<file:///C:/Users/Adriana/Google%20Drive/1%20Mestrado%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20UFG/Livros/Metodologia/Tutorial%20de%20Pesquisa%20bibliografica%20em%20bancos%20de%20dados%20REFINAMENTO%20e%20OPERADORES%20BOOLEANOS.pdf>>. Acesso em 04 abr.2017.

SAVI, Maria GORETE Monteguti. **Principais Bases de dados nacionais em saúde disponíveis na UFSC**. Biblioteca Setorial do CCS, Programa de Capacitação do Usuário. Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj2juGFgIrTAhXIiJAKHX4hBkYQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bu.ufsc.br%2Fdesign%2Fbases_nacionais_saude_UFSC.ppt&usq=AFQjCNEhtKUKL9WcYt25MIJUmrNq7N91jQ&sig2=-H1Nl3KLwNwER-proMAv4g&bvm=bv.151426398,d.Y2I>. Acesso em 04 abr.2017.

termos), NOT (para excluir termos) e OR (para buscar um ou outro termo). Ainda foram utilizados os refinamentos disponíveis acerca dos Programas de pós-graduação, em que selecionamos os trabalhos produzidos pelos programas em educação.

Para a etapa da **leitura de reconhecimento do material bibliográfico**, tivemos como objetivo buscar trabalhos que abordassem o tema “Concepções de formação docente no contexto da pós-graduação”. E por isso construímos a primeira estratégia de busca: "pós-graduação"AND"concepções"AND"formação"AND"docente"NOT"continuada"NOT"contínua"NOT"educação básica"NOT"ensino médio". Nosso intuito foi selecionar os trabalhos com temas mais aproximados possível do objeto de estudo desta pesquisa. Excluímos, portanto, os termos “continuada”, “contínua”, “educação básica” e “ensino médio”, pois nas primeiras buscas foram listados muitos trabalhos com estes termos, que, apesar disso, não correspondiam aos nossos objetivos.

Ainda refinamos a busca através dos filtros disponíveis no banco de dados da **CAPES** em: **Nome do Programa: Educação** e **Anos: 2013, 2014, 2015, 2016** (2013 foi o ano que a Plataforma Sucupira²¹ passou a publicar trabalhos).

Para esta primeira estratégia de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram listados 40 trabalhos. Através das **leituras exploratória e seletiva** dos títulos e resumos, fizemos um primeiro levantamento de trabalhos que vão de encontro à necessidade de pesquisas em fundamentos da formação dos profissionais da educação, conforme mencionou Brzezinski (2014): a partir dos títulos, das palavras-chaves e dos resumos, e os dispusemos no quadro 5.

²¹ Plataforma Sucupira: “É uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. (...) A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977 de 1965. O documento conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias de hoje”.

Quadro 5 – Primeira seleção de trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

TIPO	ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
DISSERT.1	2013	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DO CENTRO-OESTE	CYNTIA APARECIDA DE ARAUJO BERNARDES	UFG	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE. PESQUISA ACADÊMICA. EMANCIPAÇÃO
DISSERT.2	2014	CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS QUE FUNDAMENTAM PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PROFESSOR, CONSOLIDADAS NO CUIDAR E O EDUCAR NO COTIDIANO DO BERÇÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DE UMA LEITURA PIAGETIANA	KEILA BEATRIZ FERNANDES CUSTODIO	UNESP	EPISTEMOLOGIA. EDUCAÇÃO INFANTIL – BERÇÁRIO. PROFESSOR. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. CUIDAR E EDUCAR
TESE 1	2013	FUNÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE: REFLEXOS DO PACTO PROPOSTO PELA UNESCO NA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES CURITIBA 2013	PAULO FIORAVANTE GIARETA	UFPR	PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA, POLÍTICA EDUCACIONAL, UNESCO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
TESE 2	2014	O MAL-ESTAR E O BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA SUPERIOR A DIALÉTICA ENTRE RESILIÊNCIA E CONTESTAÇÃO	VANDERLEIDA ROSA DE FREITAS E QUEIROZ	UFG	ESTADO DO CONHECIMENTO; MAL-ESTAR DOCENTE; BEM-ESTAR DOCENTE; PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.
TESE 3	2014	CONCEPÇÕES DO ALUNO EM RELAÇÃO À DOCÊNCIA NOS CURSOS LICENCIATURA EM TEMPOS DE CIBERCULTURA	ELISABETE CERUTTI	PUCRS	FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

A partir da análise documental dos títulos, palavras-chave e resumos das duas dissertações e das três teses apresentadas no quadro acima, pudemos concluir que, em relação à nossa pesquisa:

- a) A dissertação 1 (2013) aproxima-se de nossa pesquisa pela discussão das concepções de formação de professores na perspectiva emancipatória na produção acadêmica do

centro-oeste, mas também se distancia pois não se refere à ótica discente na pós-graduação;

- b) A dissertação 2 (2014) se aproxima de nosso trabalho pela discussão das concepções epistemológicas que fundamentam as práticas do professor, mas se distancia pois se refere ao contexto da educação infantil;
- c) A tese 1 (2013) se aproxima da nossa pesquisa pela discussão da função social da universidade e a influência das políticas da UNESCO na pedagogia universitária, para formação de professores, mas se distancia pois não se refere à ótica discente na pós-graduação;
- d) A tese 2 (2014) se aproxima da nossa pesquisa pela discussão do mal-estar e o bem-estar docente na docência superior numa perspectiva dialética, mas também se distancia pois não se refere à ótica discente na pós-graduação;
- e) A tese 3 (2014) se aproxima do tema deste trabalho porque refere-se a um estudo feito sobre as concepções de docência construídas pelos alunos, mas se distancia de nossa pesquisa pois é voltada ao contexto da graduação e não da pós-graduação.

Mediante os resultados apresentados no quadro 5, fizemos mais uma tentativa de busca para a etapa da **leitura seletiva**. Uma segunda estratégia foi utilizada, incluindo os termos discente ou aluno: "pós- graduação" AND "discente" OR " aluno" AND "formação" AND "docente" OR "professores", entre 2013 e 2016, com refinamento somente quanto aos programas de pós-graduação em Educação. Foram listados dois trabalhos nesta busca e dispostos no quadro 6:

Quadro 6 – Segunda seleção de trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

TIPO	ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
DISSERT.	2016	MICROFÍSICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESLOCAMENTOS NO DISCURSO PEDAGÓGICO E NA PRÁTICA DOCENTE	OLIVEIRA, JOSE EDUARDO FONSECA	UFMA	MICROFÍSICA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUBJETIVAÇÃO
TESE	2015	AVALIAÇÃO DO PROFESSOR PELO ALUNO: O ENSINO E A PRÁTICA AVALIATIVA EM GEOGRAFIA EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA/CE	SILVA, DEBORA MARQUES DA	UFC	ENSINO DE GEOGRAFIA AVALIAÇÃO DO PROFESSOR PELO ALUNO FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

Sobre os dois trabalhos dispostos no quadro acima, em relação à nossa pesquisa analisamos que:

- a) A dissertação (2016) se aproxima de nossa pesquisa porque realiza uma análise epistemológica, mas se distancia porque analisa a prática pedagógica a partir de Foucault, construindo um caminho epistemológico para discutir o discurso pedagógico e o processo de subjetivação de professores e alunos no espaço escolar de forma geral;
- b) A tese (2015) se aproxima desta pesquisa porque contempla a perspectiva do aluno, mas se distancia porque discute a avaliação dos alunos acerca de seus professores no âmbito do ensino fundamental.

Novamente, nessa segunda tentativa, não foi publicada nenhuma pesquisa especificamente relacionada ao estudo das concepções de formação docente sob a ótica discente da pós-graduação em educação *strictu sensu*. Por isso, dos trabalhos listados nos quadros 5 e 6, nenhum foi selecionado para a etapa de **leitura reflexiva ou crítica**.

A pesquisa no Banco de dados da ANPEd

Para a análise documental no Banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) continuamos seguindo os passos teóricos-metodológicos de Lima e Miotto (2007).

A busca no banco de dados da ANPEd foi realizada através de termos únicos relacionados ao tema, pois foram feitas tentativas do uso da estratégia de busca com operadores booleanos, mas, ainda assim, a pesquisa estava listando o mesmo trabalho repetidas vezes. Por isso, optamos por pesquisar termo a termo em cinco grupos de trabalhos (GT's):

Quadro 7 – GT's pesquisados e termos de busca usados para a pesquisa no Banco de dados da ANPEd

GT'S	TERMOS DE BUSCA	ANOS	TIPO DE DOCUMENTO
GT4: Didática GT05: Estado e política educacional GT8: Formação de professores GT11: Política do ensino superior GT12: Currículo	Pós-graduação Formação Docência Universitária	2013 2014 2015 2016	Trabalho

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

Sendo assim, de acordo com o quadro acima, fizemos o recorte da pesquisa disponível pelos parâmetros de busca do banco da ANPED nos cinco GT's, em **Tipo de documento** selecionamos: Trabalho; e em **Série**, selecionamos **grupos trabalho**. Pois existem várias opções como Ata de reunião, relatório, etc. O refinamento cronológico só é feito através da **leitura exploratória**. Não existem filtros disponíveis para seleção do ano.

Houve grupos de trabalhos que não listaram nenhum trabalho ligado ao termo de busca. Enquanto que um mesmo trabalho foi listado mais de uma vez, pois estavam ligados a mais de um termo de busca. Estes resultados produzidos a partir das **leituras exploratória e seletiva** estão dispostos no quadro 8.

Quadro 8 – Trabalhos selecionados do Banco de dados da ANPED por termos de busca

TERMO PESQUISADO E TOTAL DE TRABALHOS DE TODOS OS GT'S	GRUPO DE TRABALHO E Nº DE TRABALHOS LISTADOS	TRABALHO SELECIONADO
Pós-graduação 10 trabalhos listados	GT4 (2):	1) ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro; CAVALCANTE, Maria Marina Dias, 2013); 2) ESTADO DA PESQUISA E DA PRODUÇÃO DIDÁTICA NA REGIÃO SUL DE BRASIL (AQUINO, O. Fernández, BORGES, M. Célia, VIEIRA, Vânia M. de Oliveira, RESENDE, M. Ribeiro, 2013);
	GT5 (0)	Nenhum trabalho listado.
	GT8 (1)	1) DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: SITUANDO EFEITOS DA AVALIAÇÃO DA CAPES NA PROFISSIONALIDADE (FERRAZ, Bruna Tarcilia; MELO, Márcia Maria de Oliveira, 2012);
	GT11 (7)	1) DESAFIOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO – PERSPECTIVAS INSTITUCIONAIS E DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO (MENEHUEL, Stela Maria ; ROBL, Fabiane; WASSEM, Joyce, 2007); 2) FORMAÇÃO DE PESQUISADORES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: EMBATES ONTOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS (HOSTINS, Regina Célia Linhares, 2007);
	GT12 (0)	Nenhum trabalho listado.
Formação 211 trabalhos listados	GT4 (17)	1) Mesmo trabalho (MARTINS; CAVALCANTE, 2013);
	GT5 (7)	Nenhum trabalho selecionado ligado à pós-graduação;
	GT8 (173)	1) Mesmo trabalho (FERRAZ; MELO, 2012); 2) FORMAR OU PREPARAR PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR? EIS A QUESTÃO (CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno, 2012);

(Continua)

Quadro 8 – Trabalhos selecionados do Banco de dados da ANPEd por termos de busca
(Conclusão)

TERMO PESQUISADO E TOTAL DE TRABALHOS DE TODOS OS GT'S	GRUPO DE TRABALHO E Nº DE TRABALHOS LISTADOS	TRABALHO SELECIONADO
Formação 211 trabalhos listados	GT8 (173)	3) FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: POSSIBILIDADES E LIMITES DO PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves de, 2015);
		4) MARCAS E TENSÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR (SCHNETZLER, Roseli P.; CRUZ, Maria Nazaré da; MARTINS, Ida Carneiro, 2015)
	GT11 (14)	2) FORMAÇÃO STRICTO SENSU NO PNE: METAS TANGÍVEIS? COSTA, Jordanna Maria Nunes, 2015);
	GT12 (0)	Nenhum trabalho listado.
Docência universitária 5 trabalhos listados	GT4 (4)	1) Mesmo trabalho (MARTINS; CAVALCANTE, 2013);
	GT5 (0)	Nenhum trabalho listado;
	GT8 (1)	2) Mesmo trabalho (FERRAZ; MELO, 2012);
	GT11 (0)	Nenhum trabalho listado;
	GT12 (0)	Nenhum trabalho listado;

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

Destacamos acerca do quadro 8, que para o termo “pós-graduação”:

a) Os dois trabalhos listados no GT4, apesar de abordarem o contexto da pós-graduação, se distanciam de nossa pesquisa porque: o de Martins e Cavalcante (2013) discute a formação para docência através do Estágio em docência; o de Aquino et al. (2013) teve por objetivo compreender o estado da pesquisa e da produção intelectual na área da Didática na região Sul do Brasil;

b) O trabalho listado no GT8, de Ferraz e Melo (2012), aproximava-se de nosso estudo pela discussão sobre concepções de docência de professores universitários e os efeitos da avaliação da CAPES sobre estas concepções; contudo, se distanciava porque seu ano de publicação é anterior a 2013 e não se refere à ótica discente;

c) No GT11 foram listados 7 trabalhos e somente 2 voltados à pós-graduação. Ambos se aproximavam parcialmente de nosso objeto porque o de Meneghel, Robl e Wassem (2007) tinha por tema a produção do conhecimento no contexto da pós-graduação e o de Hostins (2007) tinha por tema a formação de pesquisadores no contexto da pós-graduação; contudo, se

distanciam porque o ano de publicação dos dois são de 2007, ano anterior ao recorte estabelecido nesta pesquisa (2013-2016).

Destacamos que para o termo “formação” no contexto da pós-graduação:

a) Foram listados 17 trabalhos no **GT4** e só um ligado à pós-graduação. Este único trabalho era o mesmo trabalho ligado ao primeiro termo de busca, pós-graduação (MARTINS; CAVALCANTE, 2013);

b) No **GT5**, foram listados 7 trabalhos e nenhum ligado à pós-graduação;

c) No **GT8**, foram listados 173 trabalhos, destes, somente 4 ligados à pós-graduação e aproximam-se parcialmente do objeto desta investigação por causa da temática abordada, mas se distanciavam por outras dimensões:

- ✓ O de Ferraz e Melo (2012) apareceu na busca com o termo anterior;
- ✓ O de Campos (2012) aproximava-se pela temática formação de professores no âmbito da pós-graduação e aponta que a formação docente foi substituída por uma preparação aligeirada, mas seu ano de publicação era anterior a 2013;
- ✓ O de Assunção (2015) aproximava-se pela temática sobre formação docente de pós-graduandos pelo Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), mas se distanciava porque se refere à formação continuada em serviço, de professores universitários e não era voltado à ótica discente;
- ✓ O de Schnetzler et al. (2015) aproxima-se por ser voltado à pós-graduação e ao olhar discente, aos sentidos e significados elaborados pelos sujeitos, discutindo as marcas e tensões do desenvolvimento profissional de seis professores universitários, doutorandos em um programa de pós-graduação em educação, mas, distancia-se porque não está focado nas concepções de formação docente. Seu foco se deu no desenvolvimento profissional analisado pelos eixos temáticos: formação inicial, a iniciação universitária e movimentos de mudança docente;

d) No **GT11**, foram listados 14 trabalhos, 2 ligados à pós-graduação: o de Pachane (2007) se aproxima de nosso objeto de estudo porque discute os aspectos ontológicos e epistemológicos da formação na pós-graduação, mas, se distancia porque a ênfase está na formação do pesquisador e não na formação docente e seu ano de publicação é anterior a 2013. O de Costa (2015) se aproxima do nosso estudo porque está voltado ao âmbito da pós-graduação, mas sua discussão se afasta de nosso estudo sobre concepções de formação docente, focando nas metas 13 e 14 do PNE referentes à pós-graduação e a necessidade de financiamento e engajamento político para a sua consolidação.

Destacamos que para o termo “**docência universitária**” ligado à pós-graduação:

- a) Foram listados 4 trabalhos no **GT4** e só um ligado à pós-graduação e apareceu na busca com o termo anterior (MARTINS; CAVALCANTE, 2013);
- b) No **GT8**, foi listado 1 trabalho, sendo este ligado à pós-graduação e foi o mesmo trabalho apresentado nas buscas anteriores (FERRAZ; MELO, 2012).

Após as três buscas utilizando diferentes termos: “pós-graduação”, “formação” e “docência universitária”, para realizar outras buscas decidimos não usar mais outros termos relacionados ao objeto de investigação aqui proposto: “discente”, “aluno”, “concepções”, porque através da leitura exploratória fomos observando se estes termos estavam presentes nos títulos listados pelas buscas dos termos mais gerais. No nosso caso, o termo mais geral é a pós-graduação.

Nossa análise documental não encontrou publicações no banco de dados da ANPED que estejam relacionadas diretamente ao nosso objeto de investigação: os sentidos discursivos dos discentes de pós-graduação sobre as concepções de formação docente. Por isso, não selecionamos nenhum trabalho para a etapa de **leitura reflexiva ou crítica**.

A pesquisa no Banco de dados da BDTD

Mediante os resultados da análise documental feita nos bancos de dados da CAPES e da ANPED, decidimos realizar outra análise nos trabalhos disponíveis no Banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)²², dessa vez incluindo o ano de 2017, apesar de nossa primeira pesquisa ter sido até 2016. Consideramos 2017 para este banco porque a pesquisa foi realizada em 2017. Nessa nova busca foram utilizados os termos: “formação” AND “pós-graduação” NOT “continuada” NOT “licenciatura” NOT “inicial”. Os filtros aplicados foram: teses e dissertações em Português, defendidas entre 2013 e 2017 em Programas de pós-graduação em educação. Foram listadas 622 produções.

²² Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 25 jun.2018.

Quadro 9 – Parâmetros e termos de busca usados para a pesquisa na BDTD

TERMOS DE BUSCA	ANOS	TIPO DE DOCUMENTO	PARÂMETROS	TOTAL DE TRABALHOS LISTADOS	TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS
Pós-graduação	2013	Teses Dissertações	Programas de Pós-graduação em Educação	622	10
Formação	2014		Língua Portuguesa		
	2015				
	2016				
	2017				

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

Destas 622 produções listadas, através das leituras exploratória e seletiva dos títulos, das palavras-chave e dos resumos foram selecionadas 8 teses e 2 dissertações. As produções que apresentavam pesquisas sobre a pós-graduação ou formação e pós-graduação estão dispostas no **Quadro 10 – Trabalhos selecionados da BDTD**.

Quadro 10 – Trabalhos selecionados da BDTD

TIPO	ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
TESE 1	2013	A FORMAÇÃO DO PESQUISADOR NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE MODERNA: VALORES EPISTEMOLÓGICOS E ÉTICO-POLÍTICOS	OLIVEIRA, DAMIÃO BEZERRA	UFP	UNIVERSIDADE PÓS-GRADUAÇÃO FORMAÇÃO DO PESQUISADOR PESQUISA EDUCACIONAL EDUCAÇÃO E VALORES
TESE 2	2013	BILDUNG ENQUANTO FORMAÇÃO ESTÉTICA NO JOVEM NIETZSCHE	CRUZ, RAIMUNDO JOSÉ BARROS	PUCRS	BILDUNG NIETZSCHE FORMAÇÃO ESTÉTICA MÚSICA
TESE 3	2013	IMPACTO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NAS PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL (1987 - 2010)	GERBASI, LUCIANA BARBOSA	UNICAMP	FREIRE, PAULO, 1921-1997 PRODUÇÃO CIENTÍFICA EDUCAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO
TESE 4	2014	POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU BRASILEIRA NO TEMPO PRESENTE: CORPO E CULTURA COMO OBJETO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	PIRES, APARECIDA CARNEIRO	UFBA	PÓS-GRADUAÇÃO CAPES PRODUTIVIDADE CULTURA CORPORAL
TESE 5	2015	DISCURSOS DO PERFIL DOCENTE NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	FIGUEIREDO, MARIZE PEIXOTO DA SILVA	UERJ	PERFIL DOCENTE CURRÍCULO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

(Continua)

Quadro 10 – Trabalhos selecionados da BDTD*(Conclusão)*

TIPO	ANO	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
TESE 6	2015	A EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA: POR UMA FORMAÇÃO QUE FAÇA SENTIDO AOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	LIMA, ANA CARLA RAMALHO EVANGELISTA	UFBA	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EXPERIÊNCIA FORMATIVA FORMAÇÃO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS FORMAÇÃO PRÁTICA DE ENSINO
TESE 7	2017	AGENCIAMENTO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	PENSIN, DANIELA PEDERIVA	UNISINOS	AGENCIAMENTO DOCÊNCIA EDUCAÇÃO SUPERIOR
TESE 8	2017	LIMITES EPISTEMOLÓGICOS DA FILOSOFIA DIALÉTICA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM EDUCAÇÃO	SOARES, RAIMUNDA LUCENA MELO	UFPA	PESQUISA EDUCACIONAL DIALÉTICA TEORIA DO CONHECIMENTO CIÊNCIA EDUCAÇÃO FILOSOFIA DIALÉTICA LIMITES EPISTEMOLÓGICOS PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO COMPLEXIDADE
DISSERT. 1	2013	A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO DE ALUNOS ESTRANGEIROS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL/UFRGS	FEIJÓ, ROSEMERI NUNES	UFRGS	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL INTERNACIONALIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA PEC-PG CAPES-CNPQ UFRGS ANTROPOLOGIA
DISSERT. 2	2017	ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DO DISCENTE SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	ADADA, FLÁVIA	UFBA	EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLOGIAS EDUCATIVAS INOVAÇÃO PEDAGÓGICA METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

Por meio da análise documental concluímos que:

a) A tese 1 (2013) se aproxima de nosso objeto por se referir à formação no contexto da pós-graduação, mas se distancia porque não se refere à formação docente, mas à formação do pesquisador fundamentada na fenomenologia hermenêutica-existencial;

b) A tese 2 (2013), se aproxima de nosso objeto por se referir à formação enquanto *Bildung*, mas não se refere ao contexto da pós-graduação, tampouco à formação docente;

c) A tese 3 (2013) aproxima-se de nossa pesquisa porque diz respeito ao estudo das pesquisas científicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, mas se distancia porque analisa repercussão do pensamento freireano na produção discente sem abordar especificamente a formação docente;

d) A tese 4 (2014) aproxima-se de nossa pesquisa por se referir à políticas da pós-graduação mas se distancia porque não se refere à formação docente;

e) A tese 5 (2015) aproxima-se desta pesquisa por se referir ao estudo dos discursos sobre a formação docente tomando como referência as produções acadêmicas publicadas na 36ª Reunião Anual da ANPEd, mas se distancia porque não é voltada ao olhar discente de pós-graduandos e porque está relacionada ao entendimento dos mecanismos de construção dos discursos sobre o perfil docente, articulando-se, portanto, à discussão de currículo;

f) A tese 6 (2015) aproxima-se de nossa pesquisa por abordar a formação docente do professor universitário, mas também se distancia pelos aspectos do estudo do olhar docente sobre a sua prática, analisada a partir princípios da hermenêutica e da perspectiva interpretativo-compreensiva das narrativas;

g) A tese 7 (2017) aproxima-se desta pesquisa por se referir à docência do professor universitário e de como ela tem sido agenciada para o mercado, mas se distancia principalmente pelo referencial teórico em Foucault e porque não contempla nem a pós-graduação, nem o olhar discente;

h) A tese 7 (2017) aproxima-se de nossa pesquisa por se referir ao contexto da pós-graduação, mas distancia-se porque não trata da formação docente e sim da formação do pesquisador e do questionamento dos limites epistemológicos da produção do conhecimento fundamentado na perspectiva dialética;

i) A dissertação 1 (2013) se aproxima de nossa pesquisa porque analisa o olhar dos discentes da pós-graduação, mas se distancia porque se refere à análise do processo de internacionalização da pós-graduação e não aborda a formação docente no contexto da pós-graduação em educação;

j) A dissertação 1 (2013) se aproxima do objeto desta pesquisa porque analisa o olhar dos discentes do ensino superior, mas se distancia porque não se refere aos discentes da pós-graduação, mas à formação em Administração. Portanto, não se refere à formação docente.

Pudemos então concluir que a análise documental nos bancos de dados da CAPES, da ANPEd e da BDTD nos permitiu selecionar trabalhos que se aproximavam parcialmente do nosso tema, essa aproximação foi justificada, bem como os aspectos que os distanciavam do nosso objeto.

Deste modo, não foram selecionados trabalhos para a leitura crítica e, por isso, não lemos nenhum trabalho na íntegra. Através das leituras exploratória e seletiva constatamos que as pesquisas que investigam a formação docente na ótica dos discentes no âmbito da pós-graduação em educação, não têm sido escolha dos pós-graduandos e de seus orientadores.

Análise documental do Regimento do PPGE/UFG

No ano de 2017, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE) completou 31 anos de história. O Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Faculdade de Educação da UFG teve início em 1986, sendo pioneiro no Estado de Goiás e na região Centro-Oeste e o trigésimo primeiro programa de mestrado em educação a ser criado no país (UFG, 2012). Ele foi também o primeiro programa em educação da região Centro-Oeste a criar o curso de doutorado (2003).

Segundo Magalhães e Souza (2018, p.24), o PPGE “conta hoje com mais de 200 alunos, orientados por 32 professores, subdivididos atualmente em suas cinco linhas de investigação”:

- a) Linha de Pesquisa I - Educação, Trabalho e Movimentos Sociais;
- b) Linha de Pesquisa II - Estado, Políticas e História da Educação;
- c) Linha de Pesquisa III - Cultura e Processos Educacionais;
- d) Linha de Pesquisa IV - Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo;
- e) Linha de Pesquisa V - Fundamentos dos Processos Educativos.

A história do PPGE contribuiu de forma “fundamental para a institucionalização da pesquisa e para a formação de docentes e pesquisadores no Estado e na Região” (UFG, 2012, p.3). Até 2014, 524 mestres e 117 doutores foram titulados, segundo informe da secretaria do PPGE. Com produção científica marcada pela quantidade e, sobretudo, pela expressiva qualidade, pautada pela “sólida formação de base epistemológica e teórica e, intrinsecamente, política, valorativa e ética” dos discentes e docentes (UFG, 2012, p.3), o programa ainda garantiu a formação de “centenas de professores docentes e pesquisadores da UFG, de outras universidades do Estado, do Centro-Oeste e do país, e ainda das redes de ensino público (municipal e estadual) e privado, além de outros setores da educação formal e informal” (UFG, 2012, p.3).

O Caderno do PPGE, documento que apresenta o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, disponível no *site*²³, “tem a finalidade de colocar à disposição de alunos, professores, servidores e demais membros da comunidade acadêmica, uma coletânea atualizada dos documentos mais significativos que balizam as suas ações”. Ele aponta que a trajetória do PPGE/UFG tem sido “apreendida pelas avaliações da CAPES, culminando, nos dois últimos triênios, com a atribuição da avaliação 5 ao PPGE, o que o situa entre os mais prestigiados programas da área no país” (UFG, 2012, p.3).

²³ Disponível em: < https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/caderno_pós_FIM.pdf?1330352410 />. Acesso em: 19 jun. 2018.

Além disso, o Caderno “destaca a nova Resolução CEPEC Nº 972 de 07/05/2012, que regulamenta os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFG e ensejou a atualização da regulamentação do PPGE, expressa na Resolução CEPEC Nº 1063, de 09/09/2011” (UFG, 2012, p.3).

Quanto aos objetivos apresentados no Caderno da PPGE acerca da pós-graduação *stricto sensu* na Universidade Federal de Goiás, seu Regulamento Geral, Art. 2º, atesta que este nível de ensino “tem por objetivos a qualificação docente e de outros profissionais, a formação de pesquisadores, aliada à geração de novos conhecimentos” (UFG, 2012, p.11). O PPGE em sua resolução CEPEC, nº 1063/2011, tem seus objetivos assim declarados:

Do Programa e seus Objetivos

Art. 1º. O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) tem por finalidade:

- I- aprofundar estudos e pesquisas que contribuam para o avanço dos processos político-educacionais;
- II- propiciar a reflexão e a produção de projetos socialmente relevantes;
- III- criar e consolidar linhas de pesquisa objetivando a produção de novos conhecimentos.

Art. 2º. São objetivos específicos do PPGE, em nível de mestrado e de doutorado:

- I- preparar profissionais para a docência e a pesquisa na Área de Concentração em Educação;
- II- capacitar profissionais para atuarem nos diversos graus de ensino e em atividades educacionais desenvolvidas em outras instâncias;
- III- desenvolver a pesquisa e a produção de saberes e conhecimentos na área de Educação;
- IV- conferir o grau de Mestre em Educação e de Doutor em Educação.

Art. 3º. O PPGE terá como campo específico de conhecimento a Educação, conforme expresso em suas linhas de pesquisa, disciplinas e demais atividades acadêmicas (UFG, 2012, p.30).

O PPGE/UFG também afirma publicamente seu comprometimento “com a educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis e com um projeto de formação sólido e rigoroso” (UFG, 2012, p.3).

Procurando apreender os aspectos que abordam a docência no regimento do PPGE, destacamos: a) os objetivos gerais da pós-graduação na UFG, do art. 2º, que trata-se da “qualificação docente e de outros profissionais[...]”; b) os objetivos específicos do PPGE em nível de mestrado e doutorado, do art. 2º, que corresponde a “[...] I- preparar profissionais para a docência e a pesquisa na Área de Concentração em Educação”. Concluímos a partir dos pontos em destaque, que não há elementos suficientes para inferir qualquer concepção de formação docente.

Dessa forma, na análise realizada nesse regulamento, não identificamos explicitações de concepções de formação ou formação docente, no entanto observamos a predominância de um posicionamento ético, político e epistemológico contra-hegemônico do PPGE/UFG, concretizados em seus referenciais teóricos.

A análise documental dos Planos de Curso das Disciplinas ligadas à linha Formação e Profissionalização Docente

Os planos de curso analisados referem-se às disciplinas (D) ligadas à linha de pesquisa *Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo*, ofertadas entre 2015 a 2017/1 pelo PPGE-UFG, dispostas no quadro 11.

Quadro 11 – Quadro de disciplinas selecionadas para análise dos Planos de Curso e ano correspondente

DISCIPLINA	TÍTULO	ANO(S)
D1	Formação e profissionalização de professores(as): epistemologias, pesquisas e perspectivas críticas	2016
D2	Trabalho docente, pedagogia e didática	2015 2016
D3	Docência universitária: epistemologias, implicações na qualidade, na profissionalização e no trabalho docente	2015 2017
D4	Docência e identidade profissional	2015
D5	Estudos da Infância	2015
D6	Trabalho docente e ensino para o desenvolvimento (disciplina ofertada após aplicação dos questionários)	2017

Fonte: Quadro produzido por Adriana Borges de Alencar Milhomem com informações do PPGE/UFG.

Através da análise crítica dos planos descritos acima, buscamos por meio de inferências apreender quais as concepções de formação docente e as bases epistemológicas subjacentes aos objetivos e referenciais bibliográficos.

O plano de curso da D1 (2016) registra que “o propósito da disciplina é compreender histórica e criticamente as tendências investigativas nacionais e estrangeiras sobre a formação e profissionalização de professores” e que um dos seus objetivos é “analisar paradigmas, posições epistemológicas e referenciais teórico-metodológicos que embasam investigações no campo da formação e profissionalização docente”. Quanto à metodologia, “o desenvolvimento das atividades dar-se-á por meio da vivência na sala de aula da metodologia ativa (...)”. A bibliografia é constituída predominantemente por autores críticos.

Os planos de curso da D2 (2015, 2016) apresentam na ementa o conceito de trabalho “como princípio ontológico”. Em seus objetivos se propõem a “discutir a formação e o trabalho dos professores como processos historicamente constituídos”. Além de informarem o

desenvolvimento de uma “metodologia de ensino e de aprendizagem que visa à construção autônoma e crítica de conhecimentos sobre o trabalho docente, a Pedagogia e a didática”.

Os planos de curso da D3 (2015, 2017) apresentam pequenas diferenças entre eles, desde o acréscimo ao de 2017 das categorias: ideologias, paradigmas, epistemologias, metodologias; ao nome da disciplina e a inclusão do termo práxis ao objetivo: “Refletir sobre docência universitária, no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem no contexto atual do ensino superior, construindo a práxis da articulação dos conhecimentos específicos das diversas áreas aos saberes didático-pedagógicos”. Nota-se também mudanças nos textos de referência.

Em seu objetivo, o plano de curso da D4 (2015) apresenta a formação como um dos processos de mediação para a construção da identidade docente: “Analisar aspectos históricos e mediações no processo identitário docente, destacando formação e exercício profissional, políticas públicas, classe social, relações étnico-raciais e gênero”.

Já o plano de curso da D5 (2015) não aborda as categorias formação, profissionalização docente ou trabalho educativo, pois se volta às “especificidades na pesquisa sobre/com crianças e infâncias e seus diferentes contextos educativos: estudos e pesquisas”. Neste plano, o método de investigação para as pesquisas sobre o tema é o método dialético.

Do plano de curso da D6 (2017) ressaltamos: a) a ementa: “Formação de professores e trabalho docente para a/na escola pública de Educação Básica. A didática na formação e no trabalho dos professores”; b) a metodologia, em que as atividades se voltam para a “construção autônoma e crítica de conhecimentos sobre o trabalho docente e a didática”; c) dos objetivos: “discutir as relações entre trabalho, educação, formação de professores e trabalho docente como processos historicamente constituídos que constituem uma totalidade”; d) dos conteúdos: “o trabalho docente: formas históricas, resistência e precarização”.

Concluimos, assim, que os planos de curso não apresentam explicitamente a concepção de formação, entretanto eles têm na proposta teórico metodológica a fundamentação crítica e dialética, o que permite inferir a aproximação da epistemologia da práxis.

Como estamos desenvolvendo um estudo de caso, a análise documental nos permitiu apreender o tema sob diferentes aspectos que envolvem nosso objeto de pesquisa. Verificamos que o tema *concepções de formação docente na ótica discente no âmbito da pós-graduação* não tem sido escolha recorrente dos pós-graduandos e de seus orientadores para a realização de dissertações e teses. O que justifica ainda mais a importância de nossa investigação.

Sobre os documentos ligados ao PPGE/UFG, selecionamos com base no recorte da pesquisa o Regimento interno e os Planos de curso das disciplinas ligadas à Linha *Formação e Profissionalização Docente*, cursadas pelos participantes das pesquisas. Concluimos que o

regimento (e os planos também), apesar de não explicitar qualquer concepção de formação ou formação docente, apresenta a predominância de um posicionamento ético, político e epistemológico contra-hegemônico do PPGE, concretizados em seus referenciais teóricos.

Em relação à análise dos Planos de curso, concluímos que todos os planos apresentam categorias marxistas. De acordo com o nosso referencial teórico, interpretamos que, ao se assumir os planos fundamentados em autores críticos dialéticos para se estudar a formação, profissionalização e trabalho educativo, há o compromisso epistemológico e político de se contribuir para o projeto social de emancipação. Este compromisso será importante na formação dos discentes que cursaram as disciplinas, e é também um aspecto que será analisado em seus discursos acerca da concepção de formação docente.

3.2 OS SENTIDOS DISCURSIVOS PRODUZIDOS PELOS DISCENTES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE

*O trabalho ideológico é um trabalho da memória e do esquecimento pois é só quando passa para o anonimato que o dizer produz seu efeito de literalidade, a impressão do sentido (...)
O dizer tem história. Os sentidos não se esgotam no imediato.
Tanto é assim que fazem efeitos diferentes para diferentes interlocutores.
Não temos controle sobre isso. Mas tentamos.*

Orlandi, 2015.

Nesta seção analisamos os sentidos discursivos dos discentes do PPGE e a formação docente a partir da análise dos questionários. Analisamos, ainda, a quais discursos, hegemônico ou contra-hegemônico, fundamentados respectivamente nas epistemologias da prática e práxis, se relacionam. Discorreremos sobre a perspectiva discente acerca das contribuições das disciplinas cursadas no PPGE, ligadas à linha *Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo*. Para esta análise, tomaremos por base a metodologia de análise de discurso (AD), bem como todo o estudo teórico realizado principalmente no segundo capítulo desta dissertação.

Princípios teóricos da teoria da Análise de Discurso

Eni P. Orlandi (2015), em sua obra *Análise de discurso: princípios e procedimentos*, afirma que a AD é uma forma de produção de conhecimento que surge na década de 1960, na confluência de distintas áreas das ciências humanas: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, constituindo um novo objeto de investigação, o discurso.

Para trabalhar o sentido - definido não como algo em si mas como “relação a”, segundo Canguilhem (1980) – a Análise de Discurso reúne três regiões de conhecimento em suas articulações contraditórias: a. a teoria da sintaxe e a enunciação; b. a teoria da ideologia e c. a teoria do discurso que é a determinação histórica dos processos de significação. Tudo isso atravessado por uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica (ORLANDI, 2015, p. 23).

Para Sérgio Freire (2014)²⁴, AD é uma disciplina institucionalizada no Brasil, presente nos currículos de graduação e pós-graduação e em grupos de pesquisa de todo o país. Existe uma ampla produção intelectual que discute a AD para além do campo da linguagem, tornando-a base teórica para o estudo em diversas áreas: “pesquisadores do direito, da comunicação, do serviço social, da psicologia, da enfermagem, entre tantas outras, têm procurado pensar seus objetos por meio da linguagem e têm recorrido aos construtos teóricos da AD” (S. FREIRE, 2014, posição 59-61).

Tanto Orlandi (2015) quanto S. Freire (2014) trabalham com a Análise de Discurso chamada francesa ou materialista. Esta, como disciplina, foi criada em 1960 na França por Michel Pêcheux, que propunha a articulação entre os conceitos de língua, ideologia, discurso e sujeito.

Por meio da AD tem-se a pretensão de observar o homem falando e produzindo sentidos, bem como o seu discurso, que se refere à prática da linguagem, à palavra em movimento. A linguagem, como discurso, é a mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. O discurso é então concebido como trabalho simbólico, pois permite a transformação, a permanência, a continuidade do homem e da sua realidade, por isso o discurso como trabalho simbólico está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2015).

A AD preocupa-se com os processos e as condições de produção da linguagem na história, pela análise da relação estabelecida entre a língua e os sujeitos falantes, tal como com as situações em que se produzem os dizeres. Logo, com a influência do materialismo, a língua não é tomada em si mesma, como um sistema abstrato, mas como produtora de sentidos, sendo ao mesmo tempo estrutura e acontecimento. De modo que não há uma “separação estável” entre língua e discurso, mas uma relação de recobrimento, em que a língua é “condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 2015, p.20).

Assim, a AD compreende a produção de linguagem não como simples transmissão de informações entre emissor e receptor, mas compreende a complexidade do funcionamento da

²⁴ FREIRE, Sérgio. Análise de Discurso: Procedimentos metodológicos. Instituto Census. Edição do Kindle, 2014. Como se trata de uma versão digital do Aplicativo Kindle, não há referências a números de páginas, mas somente à posição do trecho para citação direta.

linguagem, que relaciona “sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história”, envolve processos de “identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc.” (ORLANDI, 2015, p.19).

A linguagem, nesse sentido, serve tanto para comunicar como para não comunicar, e o discurso será o “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2015, p.20). Trata-se, portanto, de interpretar através da AD, tendo em vista que não é possível não interpretar.

A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da Análise do Discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2015, p.7).

Por conseguinte, segundo Orlandi (2015), podemos concluir que a AD nos dá condições de estabelecermos uma relação menos ingênua com a linguagem, pois a interpretação dos sentidos ocorre de forma crítica e desmistificadora. Pela AD é possível refletir sobre os discursos e seus simbolismos na relação com o aspecto político da linguagem, isto envolverá a compressão da relação da língua com a ideologia.

Pela relação língua-discurso-ideologia, compreende-se que o sujeito produz um discurso que, enquanto palavra em movimento, materializa a ideologia. A língua, por sua vez, é a materialidade específica do discurso. Segundo Orlandi (2015, p.15), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. Por consequência, “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015, p.15).

O conceito de ideologia, desenvolvido a partir de uma longa história de formação, tem como principal referência a teoria marxista que basicamente o concebe como “a forma de representação, no plano da consciência, que serve para mascarar a realidade fundamental, que é de natureza econômica” (SEVERINO, 1986, p.8), ou seja, é uma atividade do pensamento usada como recurso de domínio, pela classe dominante, para ocultar seus verdadeiros interesses. Assim, refere-se a uma “justificativa teórica do poder, na medida em que traduz, ao nível de subjetividade, verdades e valores a que os homens são sensíveis” (SEVERINO, 1986, p.9). Verdades e valores postos como universais, como interesse de todos, mas que, essencialmente, tratam-se dos interesses particulares de grupos sociais restritos.

Dessa forma, a falsa consciência, possível pelo processo de alienação da consciência subjetiva “que perdeu seu contato direto com a objetividade” (SEVERINO, 1986, p.9), é que permite aos homens se deixarem dominar. Esta alienação da consciência é “decorrente da

alienação econômica anterior, que acontecia no processo de trabalho dividido” (SEVERINO, 1986, p.10).

É por meio da ideologia que o aparelho ideológico do Estado (AIE), concebido como mecanismo de poder, pode se constituir como realidade que se apresenta de forma imediata ao indivíduo, na forma de instituições - privadas ou públicas (escolas, igrejas, empresas, família, justiça, sindicatos, meios de comunicação, cultura). A ideologia é o elemento que assegura o processo de coesão social, de regulamentação e normatização das práticas sociais, garantindo, assim, a manutenção da realidade, ou melhor, das relações de produção. Essa relação entre instituições, ideologia e sujeito é esclarecida por S. Freire (2014):

A ideologia interpela (convoca) o indivíduo, ele se reconhece na ideologia e se sujeita a ela. Isso se dá dentro de um AIE [Aparelho Ideológico do Estado], como a escola, a família, a igreja, o partido político, etc. Portanto, há um assujeitamento do indivíduo à ideologia e, a partir do momento em que ele é assujeitado, ele passa a falar da posição determinada por ela (S. FREIRE, 2014, posição 147-150).

Nesse processo a educação é tomada como instrumento poderoso de preparação de intelectuais, agentes dos aparelhos hegemônicos. Contudo, existem espaços de contradições, em que a educação também pode ser entendida como possibilidade de transformações operadas pelas lutas de classes, pelas disputas e embates entre distintas concepções de mundo. Numa instituição escolar, por exemplo, pode haver uma ação pedagógica contraditória à ideologia dominante, que promova a formação de “intelectuais de outras classes, habilitando-os a sistematizar organicamente a concepção de mundo dessas classes” (SEVERINO, 1986, p.45).

Por isso, os discursos não são isolados, são sempre em relação a outros discursos e condicionam historicamente o comportamento dos sujeitos. S. Freire (2014) explicita que os discursos como práticas do pensamento são aprendidos ao longo da vida. Eles nos habitam. As “palavras simples de nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2015, p.18). Ao falarmos, atualizamos seus sentidos já postos.

Os discursos estão em contínuo embate nas práticas sociais e tentam excluir seus contrários. Deste modo, “a língua é uma prática social de sujeitos ideológicos que, por práticas de pensamento, querem que seus sentidos sejam os sentidos prevaletentes. A realização da ideologia na língua, sua luta por poder, é o discurso” (S. FREIRE, 2014, posição 182-184).

Esses discursos, cujos enunciados têm suas condições de enunciação determinadas historicamente, sofrem **derivas** que podem derivar os sentidos, e estes sentidos podem ser outros. Segundo Orlandi (2015, p.51), a deriva ou deslize “é o efeito metafórico, a transferência,

a palavra que fala com outras”. A “deriva no discurso religioso, por exemplo, é o pecado; no discurso jurídico, a deriva é ser um fora-da-lei” (S. FREIRE, 2014, posição 196-199).

Logo, a AD identifica que os sujeitos não estão condenados a apenas repetir os discursos. Esses discursos podem, pela deriva, ser rompidos, deslocados, refeitos, fortalecidos ou desaparecerem. “Isso é determinação histórica” (FREIRE, 2014, posição 196-199). Portanto, do ponto de vista da linguagem, a possibilidade de transformação se dará devido à tensão entre “o mesmo” e “o diferente”, ou seja, devido à tensão entre os processos parafrásticos e entre os processos polissêmicos. As paráfrases são “diferentes formulações de dizeres segmentados”, se referem à estabilidade do discurso. A polissemia joga com o equívoco, por ela se produz “o deslocamento, ruptura de processos de significação”.

Se o real da língua não fosse sujeito a falhas e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história (ORLANDI, 2015, p.35).

Interessa, então, à AD “explicitar o processo da constituição do sentido a partir da língua. Explicar por que o sentido é a e não b ou c”, pois a ideologia se organiza em **formações discursivas**. Para isso, o analista utilizará a teoria para produzir a interpretação a partir de procedimentos metodológicos que permitam “circunscrever uma **formação discursiva** filiada a uma **formação ideológica** e compreender de onde o sujeito fala, de onde os sentidos vêm” (S. FREIRE, 2014, posição 224-228). Esse aspecto justifica a importância da análise e compreensão dos sentidos discursivos produzidos pelos discentes do PPGE/UFG.

Isso significa compreender o processo de produção de linguagem, que pressupõe que todo sujeito de linguagem é ideológico. Os sentidos são, desta maneira, produzidos a partir das **formações ideológicas (FI)**, entendidas como um “conjunto complexo de atitudes e de representações que se relacionam às posições no mundo em conflito umas com as outras” (S. FREIRE, 2014, posição 246-247). Estas **formações ideológicas (FI)** são concebidas como os sentidos em estado bruto, ou seja, tem a ideologia como matriz, que por sua vez será organizada na língua em **formações discursivas (FD)**.

Nesse contexto, a “produção dos sentidos na linguagem é inconsciente, o sujeito não tem controle e nem tem ciência desse processo. O sujeito até esquece que o processo acontece” (S. FREIRE, 2014, posição 266-267). A ideologia produz o sentido e se organiza em forma de discursos, que, por sua vez, orientam as palavras a serem ou não ditas. Como o processo é

inconsciente, o sujeito tem a ilusão de que seu discurso é original, no entanto ele foi evocado, pois já existia ao nível do interdiscurso, isto é, “da memória”, “da história”, “das filiações de sentidos constituídos em outros dizeres [...] no jogo da língua que vai se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas de poder” (ORLANDI, 2015, p.29-30). Trata-se de todo um conjunto de formulações já feitas e esquecidas, as quais determinam o que dizemos.

Quando o sujeito se esquece que é um sujeito ideológico, a AD denomina este fato de Esquecimento número 1, pois o sujeito esquece-se também que a seleção do que vai ou não dizer é feita ao nível do enunciado. Quando esquece que sua seleção se deu ao nível do enunciado, de que falamos de uma maneira e não de outra, chama-se Esquecimento número 2. Identificar “o que foi esquecido é função do analista e quando ele o faz diz-se que está trabalhando com o objeto discursivo” (S. FREIRE, 2014, posição 277-279).

Em resumo, S. Freire (2014) evidencia que:

No processo de enunciação, os sentidos ideológicos (FI) se organizam em discursos (FDs). As FDs determinam o que vai ser dito e o que fica de fora (processo discursivo). Ao determinar as possibilidades do dizer, o sujeito “escolhe” como textualizar, deixando as possibilidades que não cabem no discurso de fora (objeto discursivo). O sujeito esquece que havia outras formas de dizer (Esquecimento 2) e esquece o próprio processo ideológico de produção de sentido (Esquecimento 1), produzindo um texto (superfície linguística) e tendo a ilusão de que esse texto e os seus sentidos nasceram ali, no momento exato de sua enunciação (S. FREIRE, 2014, posição 287-288).

O analista de discurso fará o caminho inverso ao descrito. Através de marcas textuais, ou seja, pelas entradas no discurso pela língua, o analista irá procurar identificar os textos que ficaram de fora (objeto discursivo), evidenciar o que esses textos ausentes significam (processo discursivo), quais são as propriedades do discurso e também a que formação discursiva pertence (FD). Para, por fim, compreender qual é a formação ideológica que lhe dá sustentação (FI) (S. FREIRE, 2014, posição 288-294). S. Freire nos apresenta um exemplo de AD fazendo o caminho inverso:

No primeiro exemplo, um sujeito, homem, enuncia “Eu sou liberal. Lá em casa não tem essa. Eu ajudo em casa”. Sua enunciação apresenta uma marca, o verbo ajudar, visível na superfície linguística. Se nos perguntarmos pelo objeto discursivo – as outras possibilidades de dizer – e colocarmos o dizer em relação parafrástica, chegaremos a possibilidades no eixo paradigmático como “... divido o trabalho...”, “... cuido das coisas...”. A parafrase é um procedimento de descoberta da análise do discurso. Assim, o sujeito poderia ter dito outras coisas e essas outras coisas significariam diferentemente. A pergunta é: em que significaria diferente dizer “Eu divido o trabalho em casa” em vez de “Eu ajudo em casa”? Dizer isso mostra que o processo discursivo deixou de fora uma possibilidade de pensar as atividades caseiras como de responsabilidade tanto do homem quanto da mulher. O que foi possível dizer foi que se “ajuda” nas tarefas. Quem ajuda está numa posição secundária no que diz respeito à responsabilidade quanto à tarefa. Em parafrase, podemos dizer que a frase diz “Eu auxílio em casa, mas essa não é minha obrigação”. A FD explicitada é a de

um discurso sexista que define como responsabilidade da mulher as tarefas de casa. Esse discurso tem sua origem em uma FI patriarcal que define papéis e funções de homens e mulheres. Ainda que se enuncie ser liberal no texto, o funcionamento do discurso mostra que há um machismo no discurso. Como enunciação não é discurso, pode-se dizer algo com a forma da língua e fazer outra coisa com seu funcionamento (S. FREIRE, 2014, posição 296-312).

Portanto, o analista identifica as marcas “na superfície linguística [que] são como janelas de entrada para a análise”, através da **leitura flutuante**. Estas marcas vão se configurando e se reconfigurando mediante os processos inseparáveis e sequenciais da análise: de descrição e interpretação do discurso. O analista do discurso irá trabalhar no lugar “da possibilidade de um enunciado ser descrito como uma série de pontos de deriva possíveis, que oferecem lugar à interpretação” (S. FREIRE, 2014, posição 332-333). Ele observará ainda o uso de modalizadores, que funcionam como um quebra-molas do discurso. “É uma maneira de frear o sentido posto pelo discurso por meio da estratégia de suavização” (S. FREIRE, 2014, posição 584-587). Por exemplo, “enuncia-se no texto o respeito a diferenças, mas o discurso funciona fazendo o inverso, construindo um sentido que nega em texto” (S. FREIRE, 2014, posição 590-591). Isto é, “diz uma coisa no conteúdo e faz outra diferente no funcionamento do discurso. Ou seja, existe um procedimento de apreensão do funcionamento ideológico”.

Procedimentos de pesquisa e identificação dos sujeitos

As informações relativas às questões sobre o discurso discente foram levantadas por meio da aplicação de questionário misto, de respostas fechadas e abertas, via e-mail (Apêndice A - Questionário enviado por e-mail aos discentes). Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UFG pelo parecer de nº 1.919.145, sob a mediação da coordenação do PPGE/UFG, os questionários foram enviados a todos os alunos atualmente registrados no programa, pois não havia precisão de quais alunos estão cursando ou cursaram as disciplinas ligadas à linha *Formação, Profissionalização docente e Trabalho educativo*, entre 2015 e 2017/1.

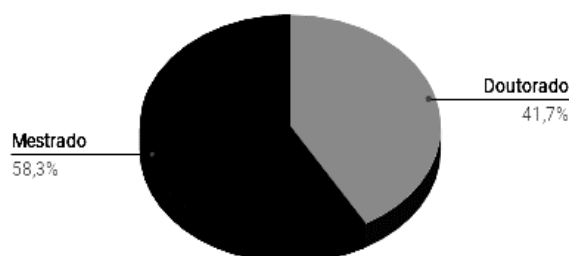
Por questão de segurança e nível de dificuldade acerca do recolhimento das assinaturas digitais de cada participante, optamos por enviar o questionário pelo aplicativo Formulários Google ao final do mês de abril/2017 e aguardamos as respostas até o final de agosto/2017, com alguns lembretes sendo enviados durante o tempo de espera. Na introdução do questionário foi incluído o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exigido pelo Comitê de Ética da UFG, e a orientação de que os participantes necessariamente teriam que ter cursado uma das disciplinas ligadas à linha de pesquisa *Formação e Profissionalização Docente*. Após sua

leitura, o participante deveria responder à pergunta: “Cursou alguma das disciplinas listadas abaixo ligadas à linha de pesquisa *Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo*?”. E para seguirem respondendo, deveriam marcar sim para a pergunta: “Em caso afirmativo, você aceita participar da pesquisa ‘Concepções de formação docente no contexto da pós-graduação?’”. Todos marcaram “Sim”.

Foram enviados 147 e-mails e 27 pessoas responderam ao questionário. Alguns colegas gentilmente enviaram justificativas de que não tinham cursado nenhuma das disciplinas, portanto, não poderiam contribuir. Três discentes não cursaram qualquer das disciplinas, mas seguiram respondendo ao questionário; mas como não atendiam ao critério de recrutamento, não consideramos suas respostas na análise. Deste modo, 24 questionários atenderam aos critérios da pesquisa.

Cada participante recebeu um nome fictício e para o processo de identificação, eles foram separados por níveis: mestrando (M) e doutorando (D). O total de doutorandos que responderam a pesquisa foi de 10 discentes, equivalente ao percentual de 41,7%. O total de mestrandos foi de 14 discentes, equivalente ao percentual de 58,3%. Conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1- Percentual de discentes por nível de pós-graduação



Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

Análise das informações de identificação dos doutorandos

Devido à quantidade de dados, as informações de identificação dos mestrados e doutorandos foram divididas em duas partes, segundo os critérios de: a) nome fictício, idade, curso de graduação, instituição de graduação, tempo de magistério, nível de ensino em que atua; b) idade, sexo, programa de pós-graduação, linha de pesquisa do orientador.

Quadro 12 – Quadro de identificação dos doutorandos: idade, graduação, instituição, tempo de magistério, nível de atuação

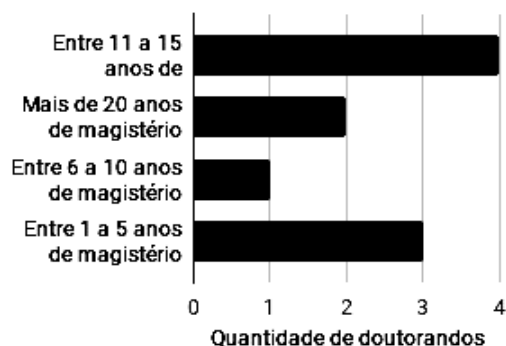
SUJEITOS DOUTOR.		IDADE	GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE GRADUAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	NÍVEL DE ATUAÇÃO
DOUTORANDOS	SD.1	37	História	UFG/CATALÃO	Entre 11 a 15	Ensino superior público
	SD.8	41	Pedagogia	UEG São Luís de Montes Belos	Mais de 20 anos	Educação básica pública
	SD.9	32	Educação Física	UEG	Entre 6 a 10	Ensino superior público
	SD. 21	32	Pedagogia	UEG	Entre 1 a 5	Ensino superior público
	SD.10	55	Jornalismo	UFG	Mais de 20	Ensino superior público
	SD. 22	55	Letras	Universidade Católica de Brasília	Entre 11 a 15	Ensino superior público
	SD.5	51	Matemática	UEG	Entre 11 a 15	Ed. básica pública Ens. superior privado
	SD.11	24	Nutrição	UniRV	Entre 1 a 5	Ensino superior privado
	SD.12	36	Pedagogia	UFG	Entre 11 a 15	Ed. básica pública Ens. superior privado
	SD.18	29	Nutrição	PUC/GO	Entre 1 a 5	Ensino superior privado

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

A partir do quadro 12, podemos destacar:

- 2 doutorandos cursaram Pedagogia; 2 cursaram Nutrição; 1 cursou História, 1 cursou Educação Física, 1 cursou Jornalismo, 1 cursou Letras, 1 cursou Matemática;
- 4 doutorandos graduaram-se pela UEG, 3 pela UFG, 1 pela Universidade Católica de Brasília, 1 pela Universidade de Rio Verde e 1 pela PUC/GO;
- O gráfico 2, apresenta a quantidade de doutorandos por tempo de magistério: 3 estão trabalhando entre 1 e 5 anos; 1 trabalha entre 6 e 10 anos; 4 trabalham entre 11 e 15 anos e 2 doutorandos têm mais de 20 anos de profissão;

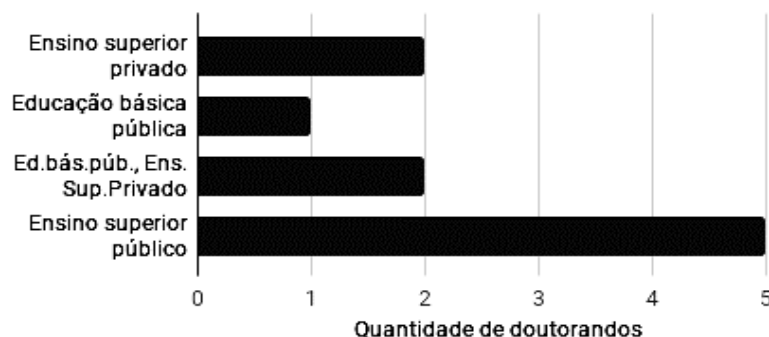
Gráfico 2 - Tempo de trabalho na Profissão docente



Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

d) O gráfico 3, apresenta a quantidade de doutorandos por nível de atuação docente: 5 atuam no Ensino superior público, 2 Ensino superior privado, 2 atuam tanto na Educação básica pública como no Ensino superior privado e somente 1 atua exclusivamente na Educação básica;

Gráfico 3- Nível de ensino em que os doutorandos atuam



Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

O quadro 13, apresentará a segunda parte das informações de identificação dos doutorandos.

Quadro 13 – Quadro de identificação dos doutorandos: nome fictício, idade, sexo, programa de pós-graduação, linha de pesquisa do orientador

SUJEITOS DOUTOR.		IDADE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	LINHA DE PESQUISA DO ORIENTADOR
DOUTORANDOS PPGE/UFG (TOTAL: 6)	SD.1 Aline	37	PPGE/UFG	Estado, Políticas e História da Educação (L.P.II)
	SD.8 Maria	41	PPGE/UFG	Estado, Políticas e História da Educação (L.P.II)
	SD.9 Carlos	32	PPGE/UFG	Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo (L.P.IV)
	SD.10 Bruna	55	PPGE/UFG	Fundamentos dos Processos Educativos (L.P.V)
	SD. 21 Caio	32	PPGE/UFG	Fundamentos dos Processos Educativos (L.P.V)
	SD. 22 Júlio	55	PPGE/UFG	Estado, Políticas e História da Educação (L.P.II)
DOUTORANDOS OUTROS PROGRAMAS (TOTAL: 4)	SD.5 Carmem	51	Educação em Ciências Matemáticas/ universidade não informada	Não informada
	SD.11 Tânia	24	Programa Ciências da Saúde/ UFG	Ensino na saúde
	SD.12 Nicolas	36	PPGE/UnB	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
	SD.18 Taís	29	PPG Ciências da Saúde/ UFG	Ensino na saúde

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

A partir do quadro 13, podemos destacar:

- A idade média dos 10 doutorandos é de 39,2;
- Dos 10 doutorandos participantes desta pesquisa, 6 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino;
- 6 doutorandos que cursaram as disciplinas ligadas à linha *Formação e Profissionalização Docente* são vinculados ao PPGE/UFG; 4 são vinculados a outros programas de pós-graduação: 1 em Educação em Ciências Matemáticas; 1 PPGE/UnB; 2 ao Programa de pós-graduação em Ciências da Saúde/ UFG;
- Discentes vinculados ao PPGE/UFG: 3 doutorandos são ligados à linha Estado, Políticas e História da Educação (L.P.II); 1 doutorando ligado à linha Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo (L.P.IV); 2 doutorandos são ligados à linha Fundamentos dos Processos Educativos (L.P.V). Em outros programas: 2 doutorandos ligados à linha Ensino na saúde de outro programa; 1 doutorando ligado à linha Profissão Docente, Currículo e Avaliação e 1 doutorando não informou a linha a qual está vinculado.

O quadro 14, apresenta as disciplinas que cada doutorando cursou e seus respectivos anos.

Quadro 14 – Disciplinas cursadas pelos doutorandos ligadas à linha Formação e Profissionalização Docente em 2015, 2016, 2017

SUJEITOS DOUTORANDOS		DISCIPLINAS CURSADAS					
		TOTAL CURSADAS	D1	D2	D3	D4	D5
DOUTORANDOS PPGE/UFG (TOTAL: 6)	SD.1 Aline	2	2016	2015			
	SD.8 Maria	1		2017			
	SD.9 Carlos	3	2016	2015	2015		
	SD.10 Bruna	2		2016		2016	
	SD. 21 Caio	1		2016			
	SD. 22 Júlio	1		2016			
DOUTORANDOS OUTROS PROGRAMAS (TOTAL: 4)	SD.5 Carmem	1	2016				
	SD.11 Tânia	1			2017		
	SD.12 Nicolas	2				2016	2015
	SD.18 Taís	2	2016		2017		
TOTAL DE DOUTORANDOS PARA CADA DISCIPLINA			3	6	3	2	1

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

A partir do quadro 14, podemos destacar que: a disciplina D2 foi a mais cursada, por 6 doutorandos; D1 e D3 tiveram 3 doutorandos; D4 foi cursada por 2 doutorandos e D5 por 1 doutorando;

Análise das informações de identificação dos mestrados

Como apresentamos no Gráfico 1, há mais mestrados (14) que doutorandos (10) participando desta pesquisa. As informações de identificação dos mestrados foram dispostas nos quadros 15 e 16, e analisadas logo abaixo de cada quadro.

Quadro 15 – Quadro de identificação dos mestrandos: idade, graduação, instituição, tempo de magistério, nível de atuação

	SUJEIT. MESTR.	IDADE	GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE GRADUAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	NÍVEL ATUAÇÃO
MESTRANDOS	SM. 2	35	Pedagogia	UFG	Entre 6 a 10 anos	Educação básica pública
	SM.3	24	Pedagogia	UFG	NENHUM	NENHUM
	SM.4	42	Matemática	UFMT	Entre 16 a 20 anos	Educação básica pública
	SM.6	25	Educação Física	UFG	NENHUM	NENHUM
	SM.7	59	Física	UFMT	Mais de 20 anos	Educação Tecnológica
	SM.13	32	Pedagogia	UNITINS	Entre 1 a 5 anos	Ed. básico pública Ens. super. privado
	SM.14	41	Pedagogia	UniRV	Entre 11 a 15 anos	Ed. básica pública Ens. sup. privado
	SM.15	34	Educação Musical	UFG	Entre 6 a 10 anos	Educação básica pública
	SM.16	23	Filosofia	UnB	NENHUM	NENHUM
	SM.17	23	Pedagogia	UFG	NENHUM	NENHUM
	SM.19	26	Publicidade e Propaganda e Pedagogia	UFG	NENHUM	NENHUM
	SM. 20	35	Matemática	UFG/Jataí	Entre 11 a 15 anos	Educação básica pública
	SM.23	53	Enfermagem	PUC/GO	NENHUM	NENHUM
	SM.24	43	Pedagogia	UFG	Mais de 20 anos	Educação básica pública

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

A partir do quadro 15, podemos destacar:

- A idade média dos 14 mestrandos é de 35,4;
- 6 mestrandos cursaram Pedagogia; 1 cursou Educação Física, 1 cursou Matemática, 1 cursou Filosofia; 1 cursou Física, 1 cursou Educação Musical, 1 cursou Enfermagem, 1 graduou-se em dois cursos: Pedagogia e Publicidade e Propaganda;
- 8 mestrandos graduaram-se pela UFG, 2 pela UFMT, 1 pela PUC/GO, 1 pela UniRV, 1 pela UNITINS e 1 pela UnB;
- O gráfico 4 apresenta: 2 trabalham entre 6 e 10 anos; 6 mestrandos nunca trabalharam como professor; 1 está trabalhando entre 16 a 20 anos; 2 mestrandos tem mais de 20 anos de profissão; 1 está trabalhando entre 1 e 5 anos e 2 trabalham entre 11 e 15 anos;

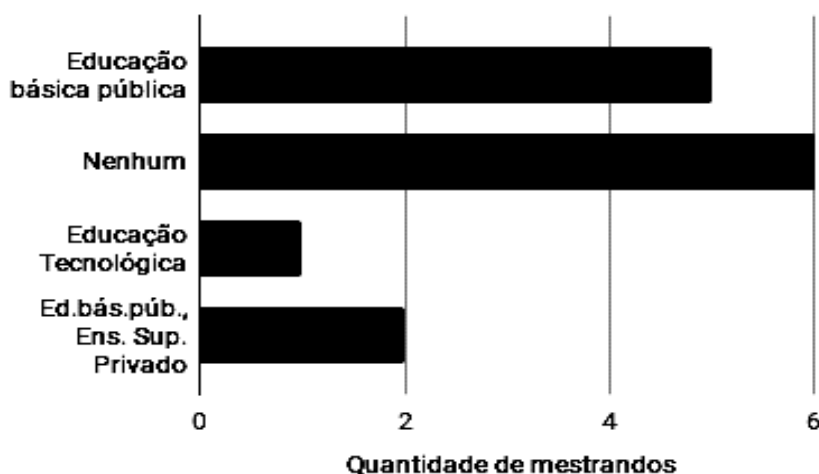
Gráfico 4- Tempo de trabalho na Profissão docente



Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

e) O Gráfico 5, apresenta a quantidade de mestrandos que atuam por nível de ensino: 5 atuam na Educação básica pública, 6 mestrandos não atuam na profissão, 1 atua na Educação tecnológica e 2 atuam tanto na Educação básica pública como no Ensino superior privado;

Gráfico 5 - Nível de ensino em que os mestrandos atuam



Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

O quadro 16, apresentará a segunda parte das informações de identificação dos mestrandos.

Quadro 16 – Quadro de identificação dos mestrandos: nome fictício, idade, sexo, programa de pós-graduação, linha de pesquisa

SUJEITOS		IDADE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	LINHA DE PESQUISA
MESTRANDOS PPGE/UFG (TOTAL: 8)	SM. 2 Lúcia	35	PPGE/UFG	Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo (LP.IV)
	SM.3 Suzana	24	PPGE/UFG	Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo (LP.IV)
	SM.7 Martin	59	PPGE/UFG	Estado, Políticas e História da Educação (LP.II)
	SM.14 Pablo	41	PPGE/UFG	Estado, Políticas e História da Educação (LP.II)
	SM.15 Benjamin	34	PPGE/UFG	Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo (LP.IV)
	SM.16 Cláudia	23	PPGE/UFG	Cultura e Processos Educacionais (LP.III)
	SM.17 Kátia	23	PPGE/UFG	Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo (LP.IV)
	SM.24 Marina	43	PPGE/UFG	Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo (LP.IV)
MESTRANDOS OUTROS PROGRAMAS (TOTAL: 6)	SM.4 Sônia	42	Em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM) IFG/Jataí	Educação Matemática
	SM.6 Eduardo	25	Em Educação Física (UnB).	Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer
	SM.13 Antônio	32	PPGECM - IFG/Campus Jataí	Não informada
	SM.23 Camila	53	Em Educação e ensino da saúde (PPGES/UFG)	Processos Educativos no ensino em Saúde
	SM.19 Sara	26	Em Comunicação da UFG	Mídia e cidadania
	SM. 20 Isabela	35	PPGECM - IFG/Campus Jataí	Não informada

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

A partir do quadro 16, podemos destacar:

- a) Dos 14 mestrandos participantes desta pesquisa, 9 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino;
- b) 8 mestrandos que cursaram as disciplinas ligadas à linha *Formação e Profissionalização Docente* são vinculados ao PPGE/UFG; 6 são vinculados a outros programas de pós-graduação: 3 mestrandos são vinculados ao PPGECM - IFG/Jataí, 1 em

programa de pós-graduação em Educação Física (UnB), 1 ao programa de pós-graduação em Comunicação da UFG e 1 ao PPGES/UFG;

c) Dos discentes vinculados ao PPGE/UFG: 2 mestrandos são ligados à linha Estado, Políticas e História da Educação (L.P.II); 1 mestrando ligado à linha Cultura e Processos Educacionais (LP.III), 5 mestrandos ligados à linha Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo (L.P.IV). A outros programas, eles se vinculam pelas linhas: 1 pela linha Educação Matemática; 1 pela linha Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer; 1 pela linha Processos Educativos no ensino em Saúde; 1 pela linha Mídia e Cidadania e 2 não informaram a linha de pesquisa as quais estão vinculados.

O quadro 17, apresenta as disciplinas que cada mestrando cursou e seus respectivos anos.

Quadro 17 – Disciplinas cursadas pelos mestrandos ligadas à linha Formação e Profissionalização Docente em 2015, 2016, 2017

SUJEITOS MESTRANDOS		DISCIPLINAS CURSADAS					
		TOTAL CURSADAS	D1	D2	D3	D4	D5
MESTRANDOS PPGE/UFG (TOTAL: 8)	SM. 2 Lúcia	1	2016				
	SM.3 Suzana	2	2015		2017		
	SM.7 Martin	2	2016			2016	
	SM.14 Pablo	2		2016		2016	
	SM.15 Benjamim	3	2016	2016		2016	
	SM.16 Cláudia	2	2016	2016			
	SM.17 Kátia	2		2016		2016	
	SM.24 Marina	2	2016		2017		

(Continua)

Quadro 17 – Disciplinas cursadas pelos mestrandos ligadas à linha Formação e Profissionalização Docente em 2015, 2016, 2017

(Conclusão)

SUJEITOS MESTRANDOS		DISCIPLINAS CURSADAS					
		TOTAL CURSADAS	D1	D2	D3	D4	D5
MESTRANDOS DE OUTROS PROGRAMAS (TOTAL: 6)	SM.4 Sônia	1	2016				
	SM.6 Eduardo	1		2015			
	SM.13 Antônio	1	2016				
	SM.23 Camila	1	2016				
	SM.19 Sara	1	2016				
	SM. 20 Isabela	1				2016	
TOTAL DE MESTRANDO PARA CADA DISCIPLINA			10	5	2	5	0

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

A partir do Quadro 17, podemos destacar: que a disciplina D1 foi a mais cursada, por 10 mestrandos; D3 foi cursada por 2 mestrandos; D2 e D4 tiveram 5 mestrandos; e D5 não foi cursada por nenhum mestrando.

Algumas considerações sobre os sujeitos da pesquisa

Ao compararmos alguns dados entre mestrandos e doutorandos, notamos que as idades médias estão aproximadas: D: 39,2/ M: 35,4. Todos os doutorandos (10) trabalham como professores, enquanto 6 mestrandos nunca atuaram na profissão. O curso de Pedagogia se sobressai entre a graduação cursada pelos mestrandos (6).

O número de discentes ligados ao PPGE/UFG e a outros programas também mostrou certa proximidade (14x10). Mas os discentes do PPGE/UFG que procuram as disciplinas ligadas à formação docente são em quantidade maior: 14 (Tabela 1).

Tabela 1- Comparativo de números de mestrandos e doutorandos ligados ao PPGE/UFG e a outros programas de pós-graduação

SUJEITOS	PPGE/UFG	OUTROS PROGRAMAS
MESTRANDOS	8	6
DOCTORANDOS	6	4
TOTAL	14	10

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

A disciplina mais cursada entre os participantes da pesquisa ao longo de 2015, 2016 e 2017 foi a D1, com 15 cursistas (Formação e profissionalização de professores(as): epistemologias, pesquisas e perspectivas críticas); a D2 teve 10 cursistas (Trabalho docente, pedagogia e didática); a D3 teve 6 cursistas (Docência universitária: epistemologias, implicações na qualidade, na profissionalização e no trabalho docente); D4 teve 7 cursistas (Docência e identidade profissional); D5 teve 1 cursista (Estudos da Infância) (Tabela 2).

Tabela 2- Quantidade de cursistas por disciplina

ABREVIATURA	TÍTULO DA DISCIPLINA	QUANTIDADE DE CURSISTAS
D1	Formação e profissionalização de professores(as): epistemologias, pesquisas e perspectivas críticas	15
D2	Trabalho docente, pedagogia e didática	10
D3	Docência universitária: epistemologias, implicações na qualidade, na profissionalização e no trabalho docente	6
D4	Docência e identidade profissional	7
D5	Estudos da Infância	1

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

As informações de identificação dos discentes serão relacionadas aos sentidos discursivos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, os quais foram mestrandos e doutorandos de diversos cursos de graduação (Pedagogia, Educação Física, Matemática, Filosofia; Física, Educação Musical, Enfermagem, Publicidade e Propaganda; Nutrição, História, Jornalismo, Letras).

Contudo, no âmbito da pós-graduação, eles têm em comum a ligação aos programas de pós-graduação relacionados à docência: Educação, Educação Matemática ou Ciência da Saúde com ênfase em ensino da saúde.

Diante de todas estas informações e considerando a grande diversidade de áreas de formação, analisaremos os sentidos discursivos produzidos pelos discentes após o estudo sistemático acerca da formação docente, através das disciplinas ligadas à linha de Formação e Profissionalização Docente (as quais tiveram seus planos analisados neste capítulo), na relação com as epistemologias que sustentam as distintas concepções de formação docente: da prática e da práxis.

Descrição do corpus de análise e procedimentos metodológicos

Os 24 participantes da pesquisa produziram os textos para análise, em resposta a três perguntas propostas por meio do questionário: a) Como concebe a formação docente?; b) Houve mudanças sobre o que pensava acerca das concepções de formação docente após ter cursado a(s) disciplina(s) da Linha *Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo* no PPGE/FE/UFG? Justifique sua resposta; c) Exemplifique que aspectos mais significativos que mudaram em sua concepção depois de cursar as disciplinas que marcou na primeira questão.

Para compreendermos o sentido discursivo manifestado pelos discentes, primeiramente pesquisamos sobre o quantitativo de questionários que deveriam ser analisados em relação ao total de 24, ou seja, sobre os parâmetros para estabelecermos o recorte, chamado na teoria da análise de discurso de *corpus de análise*.

Para compreender o princípio da amostragem na pesquisa social recorreremos, inicialmente, ao texto de Perseu Abramo (1979). Uma pesquisa pode combinar dados de natureza objetiva e subjetiva, de origem primária ou secundária, no nosso caso os dados são de natureza subjetiva e de origem primária, pois foram colhidos diretamente pelo próprio investigador. Quanto às amostras, elas podem ser do tipo intencional (escolhidas intencionalmente pelo pesquisador por representarem o universo) ou do tipo aleatória (escolhidas inteiramente ao acaso, mediante procedimentos estatísticos). A adotada para esta pesquisa foi a intencional.

Abramo (1979, p.38) alerta que “não existem regras fixas para definir *a priori* o número percentual ótimo das amostras em pesquisa”.

De um modo geral, pode aceitar que quanto mais homogêneo o universo menor poderá ser a amostra para ser representativa, e, ao contrário, quanto mais heterogêneo o

universo maior precisará ser a amostra para conter todos os tipos possíveis de variação e, portanto ser representativa. O conceito de homogeneidade ou heterogeneidade do universo é relativo, isto é, está diretamente referido ao tema da pesquisa e aos atributos que se pesquisam” (ABRAMO, 1979, p.38).

Do ponto de vista da teoria de análise do discurso, S. Freire (2014), pautado em Orlandi (1996, 1999), oferece subsídios para desenvolvermos os procedimentos metodológicos desta forma de análise, que incluem como primeira etapa a definição do *corpus* de análise. Esse *corpus* tem como referência a análise de textos e para a teoria de AD o “texto é definido como qualquer objeto simbólico que produza sentido” (S. FREIRE, 2014, posição 770-772). Sobre a quantidade de material a ser analisado, o que determina “o escopo da análise não é a quantidade de textos (exaustividade horizontal), mas a qualidade dos textos (exaustividade vertical)”. S. Freire (2014) afirma, a respeito do assunto, que:

Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos de horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao projeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (S.FREIRE, 2014, posição 428-429).

Além disso, o ***corpus de análise*** será composto por etapas de leituras que permitam o alcance da saturação, ou seja, quando o “analista percebe a recorrência das propriedades do discurso, a ponto de poder dar por encerrado o acréscimo de textos ao *corpus*” (S. FREIRE, 2014, posição 430-432). Logo, a definição do *corpus* já se constitui como um dos movimentos de análise.

A primeira leitura é a **flutuante**, sem muita preocupação com a análise ainda, ela tem o intuito de levantar as primeiras hipóteses. Depois desta, realiza-se uma nova leitura, a **analítica**. A leitura analítica é realizada utilizando-se de três perguntas orientadoras: Qual é o conceito-análise presente no texto? Como o texto constrói o conceito-análise? A que discurso pertence o conceito-análise construído da forma que o texto constrói? (S.FREIRE, 2014).

A primeira pergunta é autoexplicativa: ou o conceito-análise já vem definido a priori ou vai ser definido na leitura e no trabalho com o texto. A segunda pergunta vai ser repetida pelo analista até que um sentido seja estabelecido para o conceito-análise. Enquanto o sentido não é estabelecido claramente – ou seja, enquanto não está saturado – é preciso continuar descrevendo e interpretando o texto. Talvez seja necessário voltar à redefinição do *corpus* para ampliar a quantidade de textos caso os textos analisados não tenham permitido ainda a saturação. É por isso que dizemos que a análise é feita em espiral. A partir do momento em que há a saturação, o analista pode passar para a terceira pergunta. **A terceira pergunta localiza o sentido construído pelo texto dentro de algum discurso.** É o momento em que o analista **evidencia o funcionamento da ideologia** na textualização (S. FREIRE, 2014, posição 452-462).

Assim, nosso *corpus* de análise considerou tanto os critérios de intencionalidade para a definição de uma amostragem quanto o conceito-análise formação docente, definido *a priori*. Isto nos levou a selecionar inicialmente 13 (54,16%) do total de 24 questionários, considerando a heterogeneidade das informações e algumas marcas textuais observadas através da leitura flutuante. Para esta seleção optamos preferencialmente pelos participantes que fizeram somente uma única disciplina, no intuito de representar os cursistas por disciplinas, e seguimos escolhendo os que fizeram mais de uma disciplina sem repeti-los.

Seguindo as etapas da leitura analítica pela qual buscamos a saturação, verificamos que os questionários selecionados não dispunham de informações suficientes relacionadas ao debate sobre formação docente. Por esse motivo, realizamos a leitura analítica em todos os 24 questionários (100%).

Dessa forma, a teoria da AD esclareceu a forma de compreender os sentidos discursivos através dos tipos de leitura - flutuante e analítica, tendo como foco o conceito-análise. Como nosso conceito-análise é formação docente, pudemos ainda construir mais duas categorias de análise relacionadas às concepções de formação docente: epistemologia e posicionamento político-ideológico.

Portanto, relacionamos a análise das categorias epistemologia e posicionamento político-ideológico aos passos teóricos-metodológicos da AD, que nos possibilita tanto construir os sentidos produzidos, ou seja, entender como está operando o funcionamento ideológico do discurso, como localizar o sentido construído pelo texto dentro de algum discurso. O que significa relacionar os discursos sobre formação docente à formação ideológica (FI) que lhes dão sustentação.

Os sentidos dos discursos produzidos pelos discentes da pós-graduação

A análise buscou explicitar de onde vêm os sentidos produzidos pelos discursos dos discentes de pós-graduação sobre o conceito-análise definido *a priori* (formação docente), em resposta à última questão problematizadora: "Quais são os sentidos discursivos sobre concepções de formação docente, produzidos pelos discentes?". Para isto, relacionou três categorias de análise: formação, epistemologia e posicionamento político-ideológico.

Para analisarmos de onde vem os discursos produzidos pelos discentes e relacioná-los à formação ideológica que lhes dão sustentação, optamos por separá-los em dois grupos de discentes, como fizemos na etapa de identificação dos sujeitos: doutorandos e mestrandos.

Categoria formação docente

A categoria formação docente, que é apresentada em síntese no Quadro 4, no capítulo 2, fundamentada na epistemologia da práxis, trata-se da formação baseada na concepção de *Bildung*. Esta formação exige mediações de caráter histórico, político, cultural, social, ético, afetivo, as quais sustentam um processo basilar de desenvolvimento do ser social e da humanização do homem, bem como da construção da autonomia docente. Ela exige também saberes emancipatórios, produzidos numa perspectiva de indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, de práxis mediada pelo trabalho. É uma formação omnilateral e se posiciona de modo contra-hegemônico às políticas neoliberais. Está, portanto, relacionada à intencionalidade de construção da realidade, na perceptiva da emancipação.

Quando a categoria formação docente está fundamentada na epistemologia da prática, ela se refere à concepção mecanicista e instrumental, valoriza o aprender fazer e a execução de tarefas. Ignora a historicidade, as dimensões éticas, políticas, culturais, subjetivas na formação docente, dicotomiza a relação dialética entre teoria e prática e supervaloriza a prática, as técnicas, habilidades e competências. É unilateral e conformadora do trabalho docente nos moldes das exigências do capital. Seu posicionamento político-ideológico relaciona-se à constituição de professores para o exercício da Pedagogia da Hegemonia, que contribuam na construção do consenso ativo.

Cotejando estes conceitos, apresentamos abaixo as considerações sobre os discursos dos sujeitos doutorandos: Carlos (SD. 9), Tânia (SD. 11), Taís (SD. 18), Júlio (SD. 22); e dos sujeitos mestrandos, Eduardo (SM. 6), Benjamim (SM.15), Cláudia (SM.16), Isabela (SM. 20), Marina (SM.24).

a) Identificamos concepções de formação docente nos aspectos da *Bildung* nos discursos de Taís (SD. 18, D1, D3), em que destacamos o movimento de reconstrução da própria história docente através do processo formativo vivenciado na disciplina. E do Carlos (SD. 9), em que destacamos o processo de formação que envolve a profissionalização e se relaciona à formação humana, de forma ampla, de sujeitos capazes de transformar criticamente sua realidade:

As disciplinas me fizeram **reconstruir toda minha história enquanto profissional, enquanto ser humano**. Me fizeram sair da zona de conforto e assumir um posicionamento, fortalecendo minha esperança de mudar a educação atual. É um divisor de águas na minha carreira docente, espero incorporar todas essas mudanças

no dia a dia na minha vivência. Me fez ver o mundo de outra forma, deu significado ao meu desejo de ser professora (Taís, SD. 18, grifo nosso).

Processo de **desenvolvimento profissional** que envolve estudo profundo sobre o ser humano, sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre didática, mas, fundamentalmente, **está relacionado ao movimento de formação humana** cuja perspectiva é **formar sujeitos para exercer a docência** e com ela a possibilidade de **transformar o homem, seu trabalho, a vida e as relações sociais**. A formação docente, diferente de qualquer outra formação profissional, deve necessariamente ser entendida como **formação de sujeitos** que irão formar e contribuir com o crescimento e com a formação de outros sujeitos, com a formação para a vida, para a apropriação do conhecimento e o exercício crítico deste (Carlos, SD. 9, grifo nosso).

A distinção feita por Carlos entre a formação docente e outras formações profissionais, nos levou à consideração feita por Coêlho (2006, p.48), de que formar professores significa formar os “responsáveis pela formação intelectual, moral, ética e política (intelecto, valores, hábitos, caráter, atitudes) das crianças, dos jovens e dos adultos”. E que o “predomínio da repetição, da rotina, da destreza, dos resultados, da quantidade, da eficiência e da produtividade na educação e na escola compromete a dimensão intelectual, humana e autônoma da formação” (Coêlho, 2006, p.49).

a) Tânia (SD. 11) também afirma que o fundamento da prática pedagógica é a formação docente, para que o professor “consiga atuar no processo de construção de ensinagem dos acadêmicos, para que construa profissionais autônomos, críticos, reflexivos e contextualizados com a realidade”. Pelas categorias “profissionais autônomos, críticos, reflexivos e contextualizados com a realidade”, relacionamos o sentido deste discurso aos aspectos da *Bildung*:

A formação docente é fundamento para prática pedagógica do mesmo, uma vez que precisa formar o docente para que ele consiga atuar no processo de construção de ensinagem dos acadêmicos, para que construa profissionais autônomos, críticos, reflexivos e contextualizados com a realidade (Tânia, SD. 11).

b) Júlio (SD. 22) recomenda que a formação docente deve ser abrangente e consistente (“humana, crítica, reflexiva e profissional”), por se referir tanto à *aquisição* quanto à construção de conhecimentos específicos e pedagógicos, e do mesmo modo da identidade docente, visando à atuação profissional.

Processo abrangente e consistente que inclua a aquisição e construção de conhecimentos específicos e, também, o domínio da área pedagógica e seus temas, que possibilitem a formação da identidade para a atuação profissional e necessária ligação entre as dimensões epistemológica e pedagógica no ensino. Deve ser humana, crítica, reflexiva e profissional (Júlio, SD. 22).

Nesse discurso, identificamos seu funcionamento vinculado aos aspectos da *Bildung*. Contudo, nos detemos na questão de usos de termos carregados de significados específicos de

uma determinada epistemologia, como os termos “aquisição” e “construção” do conhecimento. Se tomados isoladamente, podemos associá-los à distintas concepções de conhecimento: como produto (aquisição) e como produção (construção). O primeiro é carregado de sentidos concernentes à epistemologia da prática e o segundo é carregado de sentidos que se referem à epistemologia da práxis. Pela perspectiva da AD, podemos entender como uma questão de deriva ou Esquecimento 2, que são processos que constituem os sentidos do discurso. A deriva permite o deslocamento, ou a ruptura, ou que sejam refeitos, ou que desapareçam com os discursos. O Esquecimento 2, se dá quando o sujeito se esquece que sua seleção se dá ao nível do enunciado. E escolhe dizer de uma maneira e não de outra.

Analisar essa fala nos remete à importância dos usos dos termos científicos com a vigilância que ajude a expressar o rigor epistemológico dos trabalhos. Esta seria uma forma de garantirmos que nosso discurso não derive tanto, ao ponto de nos filiar-mos ao discurso de hegemonia.

c) Eduardo (SM. 6) afirma que:

É a formação para atuação profissional no âmbito da educação formal, nos diversos níveis de Ensino, e suas variadas áreas. É caracterizada pela presença de elementos, ou conteúdos, oriundos da pedagogia, principalmente relacionadas ao saber ensinar, e elementos específicos de cada área de formação. No meu caso, Educação Física, estes conteúdos são relacionados Cultura Corporal. Além destes dois elementos, a formação docente deve ser permeada por discussões acerca do papel da Educação na sociedade na qual o futuro (a) professor (a) está inserido (a), as relações sociais dentro de escola e demais instituições de ensino, as políticas educacionais e seus impactos no currículo, dentre outros temas. Deve se constituir como uma formação pautada no saber científico, no domínio da literatura especializada e sistematizada das áreas de atuação, aliada ao saber pedagógico, para transformar estes conhecimentos e torná-los acessíveis aos futuros alunos em sua atuação profissional (Eduardo, SM. 6, grifo nosso).

Por meio desse discurso, compreendemos que Eduardo entende a formação docente para a atuação profissional, no âmbito da educação formal, nos diversos níveis de Ensino e suas variadas áreas. Para isto, ela deve ser “pautada no saber científico, no domínio da literatura especializada e sistematizada da área de atuação, aliada ao saber pedagógico” (SM.6). Interpretamos que a concepção construída pelo Eduardo sobre a questão da formação científica que contemple tanto a literatura especializada da área como o saber pedagógico, para tornar o conhecimento acessível aos futuros alunos em sua atuação profissional, pode derivar dos estudos realizados na disciplina D2.

Esta consideração alude às análises de Pachane (2007) sobre a prevalência da ideia de que dominar o conhecimento próprio da área, sem conhecimentos próprios da docência, é suficiente para o desenvolvimento da prática educativa. A autora critica a ideia de que a

titulação dá capacitação “automática para a docência”. Para ela, “a pós-graduação tem sido o *locus* privilegiado para a formação do professor universitário, porém, tende a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, na educação superior, ser um bom pesquisador” (PACHANE, 2007, p.220).

d) Benjamim (SM.15) assim se expressa:

Entendo a Formação Docente dentro de uma perspectiva cuja formação seja única e exclusivamente orientada pela Ciência obviamente não falamos de qualquer Ciência, nos referimos à ciência que historicamente foi construída pela humanidade e falamos também de uma ciência que nos possibilite a consciência de quem somos e o que de fato podemos fazer para contrapor ao pensamento hegemônico capitaneado pelos discursos neoliberais. De igual modo entendemos que a formação docente deva proporcionar ao professor pleno conhecimento sobre o que e como ensinar de modo que possamos proporcionar aos alunos da educação básica uma formação digna com vistas a emancipar e proporcionar as transformações sociais que tanto desejamos na atualidade (Benjamim, SM. 15).

Consideramos que para Benjamim, a formação que se fundamenta na *Bildung* exige posicionamento ético e político, pois defende a concepção de ciência não neutra, construída historicamente, contrária à concepção positivista de ciência, ou seja, que tenha um posicionamento político-ideológico contra a hegemonia neoliberal. Segundo Benjamim, a ciência contra-hegemônica deve nortear a formação docente e permitir “a consciência de quem somos e o que de fato podemos fazer para contrapor ao pensamento hegemônico capitaneado pelos discursos neoliberais” (SM.15).

Ressaltamos que apesar de Benjamim voltar seu discurso à formação docente do professor da educação básica, no âmbito da pós-graduação a formação se propõe a abranger todos os níveis, de acordo com o projeto de pesquisa e de trabalho de cada discente.

e) Cláudia (SM.16) assim responde:

Formação docente é contínua e eterna na vida do docente. Devendo ser crítica e emancipatória. Neste caso, visando a emancipação (em sua integralidade) de ambas as partes nos processos de ensino-aprendizagem. A formação deve visar, para concluir, auto emancipação e emancipação de todos os atores da educação (Cláudia, SM.16).

Esta discente destaca a continuidade da formação docente, seu caráter crítico e emancipatório tanto para o professor quanto para o discente. Inferimos, então, que sua concepção sobre formação docente tem o significado de emancipar e formar criticamente o professor, para que ele tenha condições de produzir um processo de ensino-aprendizagem voltado à emancipação de seus alunos.

f) Isabela (SM. 20) conceitua:

A Formação docente se dá em vários aspectos. Na formação acadêmica, a partir de estudos, fundamentação teórica, discussões, análises críticas dos diferentes contextos; no exercício da docência, onde somos confrontados com a diversidade, momentos que buscaremos mais fundamentação para suprir as "lacunas" que por ventura aparecerem na formação (Isabela, SM. 20).

Avaliamos que, segundo sua exposição, a formação docente se relaciona à formação acadêmica e ao exercício da docência. Identificamos nesse discurso a dimensão da práxis, em que o professor, ao agir sobre sua realidade, investiga-a e reflete sobre ela, articulando teoria e prática.

g) Marina (SM.24) tem o seguinte posicionamento sobre formação docente:

Aquisição de conhecimentos teóricos e habilidades práticas para o exercício da docência. Antes tinha uma ideia muito limitada da formação docente. Hoje sei que a formação se constitui também da profissionalização e do trabalho enquanto categoria essencial do sujeito (SM.24).

Marina reconhece a importância de seus estudos para a construção dessa concepção. Destaca a importância do movimento de relacionar teoria e prática, e sua indissociabilidade da profissionalização e do trabalho docente. O que anotamos como uma concepção relacionada à de *Bildung*.

Categoria epistemologia

De acordo com nossos estudos sobre epistemologia, refletimos como a epistemologia da prática tem ocupado um lugar de hegemonia, tanto no âmbito da produção acadêmica como no âmbito das políticas educacionais. Posto que ela diz respeito a uma teoria do conhecimento que tem a prática como única referência. A epistemologia da práxis é uma teoria do conhecimento contra-hegemônica, pautada na indissociabilidade entre teoria e prática para compreender e transformar a realidade social. O estudo das epistemologias é importante para a compreensão do posicionamento epistemológico, político e ideológico que sustenta as concepções de formação docente.

É possível afirmar que cada uma dessas epistemologias orienta um ideário pedagógico, isto é, uma concepção de educação, de escola, de professor e do processo de ensino aprendizagem, como também uma concepção de formação, profissionalização docente e trabalho educativo. A primeira tem suas concepções alinhadas aos interesses do mercado. Enquanto a epistemologia da práxis, de forma contra-hegemônica, tem suas concepções direcionadas ao processo de emancipação, em um posicionamento político-ideológico de resistência à exploração, à injustiça, à exclusão social.

Apresentamos abaixo os sentidos envolvendo a epistemologia, apresentados pelos sujeitos doutorandos: Carmem (SD. 5), Carlos (SD. 9) e sujeitos mestrandos: Lúcia (SM. 2), Sônia (SM. 4), Kátia (SM.17) e Sara (SM. 19).

a) O discurso de Carmem (SD. 5) apresenta a importância de se romper com a prática advinda da racionalidade técnica. Este aspecto diz respeito às questões epistemológicas. Tanto que em sua concepção de formação docente, ela apresenta o conceito de práxis e a relação dialética entre teoria e prática, que não admite a dicotomia entre elas. Porque esta dicotomia é que permite a predominância da prática sobre a teoria, pautada numa racionalidade técnica cuja concepção de conhecimento é a de conhecimento como “produto”, “pronto a ser aplicado”:

A formação (inicial ou continuada) é concebida como momento de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua, uma relação entre teoria e prática enquanto práxis. [...] A formação continuada é um processo permanente e sistemático de aprimoramento de um profissional, tendo em vista o desenvolvimento de novos saberes advindos da produção de conhecimentos e da socialização desses conhecimentos. E esse processo tende a fornecer ferramentas para que eu possa superar a mera aplicação dos conhecimentos matemáticos já produzidos, presentes nos livros didáticos e orientações curriculares, **rompendo com a prática advinda da racionalidade técnica** (Carmem, SD. 5, grifo nosso).

b) Carlos (SD. 9) reconhece a importância de se compreender os aspectos epistemológicos e políticos para que o trabalho docente seja transformado, e seja transformador da vida de seus discentes e da sua própria, voltado, deste modo, para a contra-hegemonia, pois revelam as concepções de formação de professores que estão em disputa:

(...) destaco a **relevância das discussões em torno dos aspectos epistemológicos e políticos que revelam as concepções de formação de professores que estão em disputa** na sociedade e no desenvolvimento dos processos formativos e educacionais na contemporaneidade. Especialmente com relação a disciplina Docência Universitária, destaco sua importância para refletir e questionar a função do professor no ensino superior, possibilitando o meu questionamento sobre minha própria prática, minhas concepções e os paradigmas que acabam determinando meu desenvolvimento profissional (Carlos, SD. 9, grifo nosso).

c) No discurso de Lúcia (SM. 2) temos a afirmação da defesa de que a formação docente deve ser na Universidade, tendo por objetivo a formação do professor. Esta afirmação remonta Brzezinski (2008, p.1142), que adota “em sintonia com princípios, propostas, ideais e bandeiras de luta” das entidades [ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CEDES, FORUNDIR], “a premissa de que a formação inicial de professores deve ser feita na universidade”, pois a universidade é o “lugar do trabalho não-material, que o professor poderá preparar-se para o domínio do trabalho pedagógico, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social” (BRZEZINSKI, 2008, p.1142). Isto significa a formação docente concebida como práxis, porque não dissocia teoria e prática e se propõe significativa à medida que articula o saber construído em sala de aula “à

prática social ética que lhe deu origem”, promovendo, assim, amplas transformações “cognitivas, afetivas e corporais de discentes e docentes” (SOUZA, 2014, p.84).

A formação docente se refere a formação desenvolvida na universidade e se refere a formação voltada à formação do professor. Penso que deve ser uma formação ampla, que envolva os conhecimentos próprios da área, conhecimentos filosóficos, éticos, estéticos e aspectos pedagógicos (Lúcia, SM. 2).

d) O discurso de Sônia (SM. 4) destaca a importância do estudo das epistemologias da prática e da práxis. Percebemos que o sentido de seu discurso reconhece a concepção de práxis como verdade, pois é condição para que o homem se torne um ser social:

Ao estudarmos a **epistemologia da prática e da práxis**, pude compreender a verdadeira concepção da **práxis**, entendida como atividade material do homem social, seu sentido como atividade real, objetiva, material do homem, que só é homem socialmente pela práxis. Mudou a consciência da práxis, entendo a importância da superação do ponto de vista limitado acerca desse conceito (Sônia, SM. 4, grifo nosso).

e) A formação docente na perspectiva de Kátia (SM.17) foi demarcada a partir da perspectiva histórico-crítica, apontando a categoria contradição no movimento de formação. Estas dimensões se referem à compreensão das perspectivas epistemológicas que sustentam as concepções de formação docente:

A formação docente ao longo das discussões das disciplinas da pós-graduação foram se transformando, passei a **compreender a formação docente a partir da perspectiva histórico-crítica** e posso dizer que dialeticamente também, pois além dos conhecimentos do cotidiano, que podem ser superados pela incorporação dos conhecimentos científicos, devemos **levar em consideração a contradição desse movimento de formação docente**, levando sempre em discussão a formação docente para que sociedade? Esse modelo de formação valoriza não só o conhecimento científico, mas a função do professor (e do formador de professores) como aquele profissional que ensina (Kátia, SM.17, grifo nosso).

Interpretamos que o sentido discursivo do discente se aproxima do posicionamento de Brzezinski (2008, p.1141), do qual compartilhamos, para quem a concepção histórico-social “tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação”, que considera “as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor”.

f) Sara (SM. 19) assume um posicionamento de formação docente sob a perspectiva crítica fundamentada na epistemologia da práxis. Nos alinhamos ao sentido discursivo expresso na resposta a esse questionário, o qual destacamos no conjunto das três respostas abaixo (em que negritamos os termos):

Concebo a **formação docente a partir de uma perspectiva crítica**, que se baseia em autores e teorias que se valem da epistemologia da práxis. (...) Deste modo, como professora, toda disciplina que cursei, por menos pretensão que tivesse nessa área, colaborou para que eu ampliasse minha visão e concepções sobre formação de professores. (...) Hoje vejo que a formação docente deve ser emancipadora, deve influenciar a autonomia, e é isso que vislumbro para a minha caminhada (Sara, SM. 19).

Categoria posicionamento político-ideológico

O posicionamento político-ideológico se refere ao posicionamento ético-político, que segundo Magalhães e Souza (2018, p.21) "pertence ao território epistemológico e, se sustentado na epistemologia da práxis, reforça o movimento de resistência contra-hegemônico, engajado na luta por transformações da lógica neoliberal (...)". Porém, se sustentado na epistemologia da prática, contribui na produção do consentimento ativo, como estratégia neoliberal de manutenção das desigualdades sociais.

Apresentamos na sequência os sentidos envolvendo o posicionamento político-ideológico, apresentados pelos sujeitos doutorandos: Carlos (SD. 9), Tânia (SD.11), Taís (SD.18), Caio (SD. 21) e sujeitos mestrados: Lúcia (SM. 2), Suzana (SM. 3), Antônio (SM.13) e Kátia (SM. 17).

a) Os discursos dos sujeitos doutorandos Carlos, Tânia e Taís destacam a importância do estudo das disciplinas para a transformação dos posicionamentos epistemológicos que, por sua vez, transformam o posicionamento político-ideológico, como estudamos em Almeida e Tello (2013). Concordamos com os sentidos discursivos presentes nas expressões de : "um olhar crítico e contra hegemônico" (SD.9), "aspectos políticos, éticos, profissionais e epistemológicos que influenciam o professor e a função social docente"(SD.9), "mudança da minha postura docente e político-crítica pessoal" (SD.11) e " estar comprometido e bem articulado com sua função social " (SD.18).

São disciplinas que tocam na essência do ser professor. Buscam desvendar, a partir de um **olhar crítico e contra hegemônico**, os desafios postos à docência e à formação de professores, destacando os **aspectos políticos, éticos, profissionais e epistemológicos** que influenciam o professor e a função social docente na sociedade contemporânea (Carlos, SD.9, grifo nosso).

A disciplina na educação está sendo fundamental para **mudança da minha postura docente e político-crítica pessoal** (Tânia, SD. 11, grifo nosso).

É o percurso que o professor precisa seguir, para **estar comprometido e bem articulado com sua função social** no espaço de educação que ele está inserido. Nesse processo, o professor vai delimitando um posicionamento, delineando sua conduta, suas reflexões acerca da sua prática, a fim de transformá-la. Eu me transformei ao adentrar na faculdade de educação (Taís, SD.18, grifo nosso).

b) Concordamos também com Caio (SD.21), que em seu discurso distingue alguns aspectos sobre o posicionamento político-ideológico contra-hegemônico, reconhece que a formação docente é carregada de intencionalidade política e as concepções não são neutras, elas legitimam o projeto de sociedade hegemônico ou resistem a ele:

Um trabalho intencional. Ação didático-pedagógica de cunho político diretamente relacionado a um determinado projeto de sociabilidade, seja para legitimar ou resistir o projeto societal hegemônico. A **ação pedagógica desenvolvida pelo trabalho docente**, independentemente do nível de ensino, **não é neutra**, sempre está, consciente ou inconscientemente, **alinhado a um projeto de sociedade** (Caio, SD. 21, grifo nosso).

c) Nos identificamos com Lúcia (SM. 2) quando ela afirma que a formação para a docência deve ser comprometida socialmente e orientada à emancipação social. Contudo, discordamos com a expressão que Lúcia utiliza, "não só para atender interesses de mercado", pois defendemos que uma formação universitária contra-hegemônica não deve ser para o mercado. Ela deve ser omnilateral, promotora da emancipação humana.

(...) Deve ser uma formação consciente de seu comprometimento social. No caso, defendo a docência voltada à emancipação social e não só para atender interesses de mercado (Lúcia, SM. 2).

d) Suzana (SM. 3) afirma a existência de distintas concepções de formação docente, permeadas por contradições em nossa sociedade. Conforme esta discente, uma concepção é voltada ao mercado e se alicerça no projeto neoliberal hegemônico. A outra concepção de formação docente busca a desalienação e a emancipação humana, manifesta um posicionamento contra tal hegemonia, e nela se constitui um trabalho pedagógico como prática social emancipadora. Estamos de acordo com a defesa que Suzana expressa, com clareza epistemológica, numa perspectiva contra-hegemônica de formação docente, voltada à integralidade, assim também a formação deve ocorrer na universidade, principalmente na universidade pública.

Compreendo a existência de **diferentes concepções** de formação docente em nossa sociedade, permeada por contradições. Em especial, percebo uma concepção voltada ao mercado, alicerçada no projeto neoliberal hegemônico dos Organismos Multilaterais que defendem a manutenção do status quo na sociedade e uma outra concepção de formação docente que com um **posicionamento contra-hegemônico busca a desalienação e a emancipação humana**. Com tal entendimento, concebo que o principal *locus* da formação docente deve ser a universidade pública, com a defesa de que é nela que o docente terá a possibilidade de prepara-se para o trabalho **pedagógico como prática social emancipadora**. Isto é, me posiciono em favor da concepção de formação docente contra-hegemônica que leve em consideração os aspectos intelectuais, subjetivos, afetivos, políticos, sociais e culturais para a constituição de uma formação consciente e crítica (Suzana, SM. 3, grifo nosso).

e) Antônio (SM.13) destaca a importância do *locus* de formação e dos autores para que o docente desenvolva um posicionamento crítico e reflexivo para a emancipação. Esse *locus* de formação é a universidade pública. Consentimos com a discussão que o discente traz sobre a diferença do posicionamento político-ideológico destas em relação às universidades privadas, as quais junto com autores favoráveis aos interesses do capital, não promovem o posicionamento para resistência:

Vejo como um grande desafio, visto que a mesma deve ser realizada em Universidade em específico nas públicas de modo que nestas possam desenvolver o **posicionamento crítico reflexivo**, como percebo que vem acontecendo na UFG, IFG, UEG. Porém, existe uma grande quantia de IES, privada que acolhe grande parte dos estudantes em licenciatura, não trabalhando as questões da crítica, da reflexão, tornando professores reprodutores, com dificuldade de pensar e manter um posicionamento crítico, diante dos problemas postos pelas atuais políticas neoliberais, na educação e na sociedade de forma geral. Com a disciplina, ampliou-se o leque de leituras, uma vez que autores que eram tidos como consagrados, lidos durante a graduação, hoje desvelado pela disciplina. Os mesmos estão a favor do capital, e que **não promovem o posicionamento crítico reflexivo a emancipação do docente**, e estão a favor do posicionamento neoliberal (Antônio, SM.13, grifo nosso).

f) Kátia (SM. 17) apresenta um posicionamento político-ideológico em seu discurso, trata-se de considerar que a formação docente tem a função de elevar moral e intelectualmente o homem, para que ele seja constituído de saberes e competências que o capacitem a compreender e intervir na realidade. Para isto, se faz necessária a constituição de pensamento conceitual, de transformação do nível de consciência do senso comum para uma consciência filosófica:

(...). Defendendo **agora a formação docente que proporcione o elevar moral e intelectualmente do homem, constituindo esse homem de saberes e competências para compreender e interferir na sua realidade**. Para isso, ele precisa da constituição de **um pensamento conceitual, de uma elevação da consciência do senso comum para consciência filosófica**. Nesse sentido, esse homem precisa ter uma relação predominantemente com o saber, com o desvelamento dessa realidade. É a teoria que possibilitará ao professor se movimentar na sua realidade material, pois é a partir do referencial teórico que o docente tem a possibilidade de partindo da sua prática, compreendê-la em sua totalidade, desvelar as suas contradições e a ela retornar para transformá-la (Kátia, SM. 17, grifo nosso).

Destacamos que o discurso sobre a consciência se fundamenta na discussão sustentada na epistemologia da práxis feita por Saviani (1996). Analisamos ainda, os termos "saberes" e "competências", que se compreendidos isoladamente carregam significados ligados à epistemologia da prática, tal uso na linguagem acadêmica rigorosa deve ser apurado e cuidadoso para não promover confusão nas proposições. Pois, analisando o discurso de Kátia, apesar do uso dessas expressões, reconhecemos a expressão de um posicionamento político-ideológico pautado na epistemologia da práxis, portanto, voltado para o movimento de resistência contra-hegemônico.

Síntese da análise crítica dos sentidos discursivos dos discentes

Para produzir a síntese da análise crítica dos discursos dos discentes, identificamos seus sentidos comparando-os com os aspectos teóricos do debate sobre a formação docente realizado no segundo capítulo. Para isto, na seção anterior, analisamos a categoria formação docente tanto nos aspectos da *Bildung* como da formação para o mercado; a categoria epistemologia, considerando as epistemologias da práxis e da prática; e o posicionamento político-ideológico para o movimento de resistência contra-hegemônico ou para a produção do consenso ativo, voltado à manutenção da hegemonia.

Nesta seção, sintetizamos estas informações nos quadros: 18 e 20. Localizando, deste modo, cada discurso segundo: sujeito doutorando (SD) ou mestrando (SM), o programa a que se vincula, a linha de pesquisa, a concepção de formação docente, a epistemologia e o posicionamento político-ideológico. Após as análises dos discursos dos doutorandos e mestrandos, apresentamos suas respostas na íntegra, à primeira pergunta: Como concebe a formação docente?, através dos quadros 19 e 21.

Quadro 18 – Localização dos discursos dos doutorandos observando as categorias formação, epistemologia e posicionamento político-ideológico

SUJEITOS DOUTORANDOS LINHA DE PESQUISA DISCIPLINAS CURSADAS		CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS DOUTORANDOS	EPISTEMOLOGIA	POSICIONAMENTO POLÍTICO- IDEOLÓGICO
DOUTORANDOS PPGE/UFG (TOTAL: 6)	SD.1, Aline D1, D2	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA- HEGEMÔNICO
	SD.8, Maria D2	Não identificado	Não identificado	Não identificado
	SD.9, Carlos D1, D2, D3	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA- HEGEMÔNICO
	SD.10, Bruna D2	CONTEMPLA PARCIALMENTE OS ASPECTOS DA BILDUNG	Não identificado	Não identificado
	SD. 21, Caio D2	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA- HEGEMÔNICO
	SD. 22, Júlio D2	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA- HEGEMÔNICO
DE OUTROS PROGRAMAS (TOTAL: 4)	SD.5, Carmem D2	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA- HEGEMÔNICO
	SD.11, Tânia D1	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA- HEGEMÔNICO
	SD.12, Nicolas D4, D5	CONTEMPLA PARCIALMENTE OS ASPECTOS DA BILDUNG	Não identificado	Não identificado
	SD.18, Taís D1, D3	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA- HEGEMÔNICO

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

Pela análise do quadro 18, dos 10 doutorandos, 7 (Aline, Carmem, Carlos, Tânia, Caio, Júlio, Taís) apresentaram discursos com aspectos que contemplam a formação docente na perspectiva da *Bildung*, pautados na epistemologia da práxis, sob a expressão de um posicionamento político-ideológico para a resistência. A formação enquanto *Bildung* exige um posicionamento ético-político contra os processos de desumanização, contrários à uma formação integral.

Quanto aos outros 3 doutorandos (Maria, Bruna, Nicolas), registramos no quadro 18 como "Não identificado" ou "Contemplam parcialmente aspectos da *Bildung*", e em relação à epistemologia e ao posicionamento político-ideológico, não foram identificados.

O discurso de Maria contemplou somente a importância do aspecto teórico; o de Bruna contemplou somente a importância da formação para o trabalho docente; e o de Nicolas conceituou a formação docente como trabalho docente. Diante destas respostas às primeiras perguntas, apresentamos abaixo as três respostas e justificamos o motivo de não localizarmos a base epistemológica, do ponto de vista do discurso.

No caso de Maria, registramos "Não identificado" para as três categorias – formação, epistemologia e posicionamento político-ideológico. Em seu discurso ela destaca apenas como foi conscientizada acerca da precarização do trabalho docente e das teorias de ensino e de aprendizagem, na intenção de melhorar efetivamente o trabalho docente.

Imprescindível aprender a teoria. (...). Na disciplina eu conheci mais sobre a importância da formação docente, sobre a precarização do trabalho docente. O que me marcou na disciplina que cursei, **foi a conscientização acerca da precarização do trabalho docente**, e, sobre as teorias de aprendizagem, como precisamos saber as teorias de ensino e de aprendizagem para melhorarmos efetivamente o nosso trabalho docente (Maria, SD.8, grifo nosso);

No caso de Bruna, registramos "Contempla parcialmente aspectos da *Bildung*" e "Não identificado" para as categorias epistemologia e posicionamento político-ideológico. A discente afirmou que através da disciplina ficou claro que os docentes devem estar sempre alertas para a resistência, além da necessidade de formação constante e do preparo para o debate social. Mas a discente não completa a expressão do seu pensamento, pois não deixa claro sobre quais aspectos os professores devem resistir, nem sobre qual projeto de formação o debate deve defender. Essa imprecisão na linguagem dificulta afirmar sobre seu posicionamento político epistemológico.

Como essencial para o trabalho docente. Não sei se houve mudanças, mas estudar sempre amplia a visão sobre os temas estudados. Nos tira da zona de conforto. Penso que os cursos **deixaram ainda mais clara a visão de que os docentes devem estar sempre alertas para resistir**. A docência exige formação constante e **preparo para o debate social** (Bruna, SD.10);

No caso de Nicolas, registramos "Contempla parcialmente aspectos da *Bildung*" e "Não identificado" para as categorias epistemologia e posicionamento político-ideológico. Nicolas afirmou que os conhecimentos precisam ser de forma mais ampla, bem como relacionados às questões sociais, culturais e históricas. Pode-se dizer que sua resposta se aproxima da concepção de *Bildung*, embora tenha deixado de considerar o posicionamento político-ideológico que essa concepção exige.

Como trabalho docente. Com certeza houveram mudanças. Conceitos agregados e concepções de mundo revistas. Os aspectos mais significativos foram o fato de compreender que os **conhecimentos precisam ser de forma mais ampla, relacionado às questões sociais, culturais e históricas** (Nicolas, SD.12, grifo nosso).

Abaixo segue o quadro 19, com as respostas dos doutorandos, na íntegra, à primeira pergunta: Como concebe a formação docente?

Quadro 19- Discursos dos doutorandos sobre concepções de formação docente

DOUTORANDOS PPGE/UG (TOTAL: 6)	SUJEITOS DOUTORAN DOS DISCIPLINAS CURSADAS	DISCURSOS DOS DOUTORANDOS SOBRE CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE
	SD.1 Aline D1, D2	A construção teórica sobre a formação e trabalho docente que tive contato durante o meu processo de formação estava voltado para a preocupação histórica, cultural e social em diferentes contextos, geográfico e temporal, e com a utilização de metodologias para o uso de documentos históricos. Não havia a preocupação em concatenar teóricas pedagógicas que pudessem auxiliar na concepção de educação e docência com base em perspectivas de políticas e vinculações teóricas.
	SD.8 Maria D2	Imprescindível aprender a teoria.
	SD.9 Carlos D1, D2, D3	Processo de desenvolvimento profissional que envolve estudo profundo sobre o ser humano, sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre didática, mas, fundamentalmente, está relacionado ao movimento de formação humana cuja perspectiva é formar sujeitos para exercer a docência e com ela a possibilidade de transformar o homem, seu trabalho, a vida e as relações sociais. A formação docente, diferente de qualquer outra formação profissional, deve necessariamente ser entendida como formação de sujeitos que irão formar e contribuir com o crescimento e com a formação de outras sujeitos, com a formação para a vida, para a apropriação do conhecimento e o exercício crítico deste.
	SD.10 Bruna D2	Como essencial para o trabalho docente.
	SD. 21 Caio D2	Um trabalho intencional. Ação didático-pedagógica de cunho político diretamente relacionado a um determinado projeto de sociabilidade, seja para legitimar ou resistir o projeto societal hegemônico.
	SD. 22 Júlio D2	Processo abrangente e consistente que inclua a aquisição e construção de conhecimentos específicos e, também, o domínio da área pedagógica e seus temas, que possibilitem a formação da identidade para a atuação profissional e necessária ligação entre as dimensões epistemológica e pedagógica no ensino. Deve ser humana, crítica, reflexiva e profissional.

(Continua)

Quadro 19- Discursos dos doutorandos sobre concepções de formação docente

(Conclusão)

DE OUTROS PROGRAMAS (TOTAL: 4)	SUJEITOS DOUTORANDOS DISCIPLINAS CURSADAS	DISCURSOS DOS DOUTORANDOS SOBRE CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE
	SD.5 Carmem D2	A formação (inicial ou continuada) é concebida como momento de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua, uma relação entre teoria e prática enquanto práxis.
	SD.11 Tânia D1	A formação docente é fundamento para prática pedagógica do mesmo, uma vez que precisa formar o docente para que ele consiga atuar no processo de construção de ensinagem dos acadêmicos, para que construa profissionais autônomos, críticos, reflexivos e contextualizados com a realidade.
	SD.12 Nicolas D4, D5	Como trabalho docente. Com certeza houveram mudanças. Conceitos agregados e concepções de mundo revistas. Os aspectos mais significativos foram o fato de compreender que os conhecimentos precisam ser de forma mais ampla relacionado às questões sociais, culturais e históricas.
	SD.18 Taís D1, D3	É o percurso que o professor precisa seguir para estar comprometido e bem articulado com sua função social no espaço de educação que ele está inserido. Nesse processo, o professor vai delimitando um posicionamento, delineando sua conduta, suas reflexões acerca da sua prática, a fim de transformá-la.

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

Passamos aos discursos dos sujeitos mestrands, localizados no Quadros 20 e dispostos na íntegra no Quadro 21.

Quadro 20 – Localização dos discursos dos mestrands observando as categorias formação, epistemologia e posicionamento político-ideológico

MESTRANDOS PPGE/UGF (TOTAL: 8)	SUJEITOS MESTRANDOS LINHA DE PESQUISA DISCIPLINAS CURSADAS	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS MESTRANDOS	EPISTEMOLOGIA	POSICIONAMENTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO
	SM. 2, Lúcia D1	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA-HEGEMÔNICO
	SM.3, Suzana D1,D2	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA-HEGEMÔNICO
	SM.7, Martin D1,D4	Não identificado	Não identificado	Não identificado
	SM.14, Pablo D2,D4	Não identificado	Não identificado	Não identificado
	SM.15, Benjamim D1,D2,D4	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA-HEGEMÔNICO
	SM.16, Cláudia D1,D2	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA-HEGEMÔNICO
	SM.17, Kátia D2,D4	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA-HEGEMÔNICO
	SM.24, Marina D1,D3	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA-HEGEMÔNICO

(Continua)

Quadro 20 – Localização dos discursos dos mestrados observando as categorias formação, epistemologia e posicionamento político-ideológico

(Conclusão)

MESTRANDOS PPGE/UFG	SUJEITOS MESTRANDOS LINHA DE PESQUISA DISCIPLINAS CURSADAS	CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS MESTRANDOS	EPISTEMOLOGIA	POSICIONAMENTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO
MESTRANDOS OUTROS PROGRAMAS (TOTAL: 6)	SM.4, Sônia D1	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA-HEGEMÔNICO
	SM.6, Eduardo D2	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA-HEGEMÔNICO
	SM.13, Antônio D1	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA-HEGEMÔNICO
	SM.23, Camila D4	Não identificado	Não identificado	Não identificado
	SM.19, Sara D1	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA-HEGEMÔNICO
	SM. 20, Isabela D1	CONTEMPLA ASPECTOS DA BILDUNG	DA PRÁXIS	CONTRA-HEGEMÔNICO

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

Pela análise ao quadro 20, destacamos: dos 14 discursos dos mestrados, 11 (Lúcia, Suzana, Benjamim, Cláudia, Kátia, Marina, Sônia, Eduardo, Antônio, Sara, Isabela) foram sustentados na epistemologia da práxis, apresentaram discursos em que pudemos identificar aspectos que contemplam a formação docente na perspectiva da *Bildung*, sob a expressão de um posicionamento político-ideológico para a resistência às políticas neoliberais, mas 3 (Martin, Pablo, Camila) foram registrados como "Não identificado" para as três categorias.

No caso do Martin, ele apenas afirmou que a formação docente é essencial sob qualquer aspecto, mas não especificou quais são esses aspectos. Além disso, mediante sua afirmação sobre a existência de "barreira entre os docentes de formação profissional e formação geral", questionamos se o sentido seria justamente sua percepção acerca da disputa ideológica entre formar para o mercado ou para a emancipação. Os conceitos sobre a formação docente apresentam-se fragmentados e desarticulados. Por isso, não foi possível localizar a epistemologia e o posicionamento político-ideológico.

É essencial a formação docente sob qualquer aspecto. Sinto que ainda existe uma grande barreira entre os docentes de formação profissional e formação geral. [Houve] ampliação do universo cultural e crítico (Martin, SM.7)

Em relação ao discurso do Pablo, ele afirmou apenas que a formação docente é "Fundamental para a formação do cidadão", e sobre as mudanças que a disciplina lhe promoveu,

focou apenas nas mudanças que se referem as metodologias das aulas e não na construção da concepção de formação docente.

Fundamental para a formação do cidadão. (...). Pontuo sobre a dinâmica de sala de aula, autores e diálogos por participantes. Planejamento das aulas foi de fundamental importância do momento em que vivemos, a leveza das explicações da professora e sua forma de conduzir à disciplina me deixou confortável em expor minhas dúvidas. Considero absolutamente satisfatório todo o estudo (Pablo, SM.14).

Enquanto o discurso de Camila respondeu apenas a primeira e a terceira pergunta. Em suas respostas, ela afirmou que a formação docente é extremamente difícil, mas enriquecedora e pontuou também que passou a entender a identidade profissional "neste contexto", mas não diz qual é. Nesse discurso não há elementos para análise, embora se possa dizer que reconhecemos as características postas por Saviani (1996) sobre as elaborações conceituais fragmentárias e desarticuladas.

Extremamente difícil, todavia enriquecedora. Entender a identidade profissional que eu ainda não havia pensado neste contexto, além de exaltar e valorizar ainda mais esse profissional (Camila, SM.23).

Abaixo segue o quadro 21, com as respostas dos mestrandos, na íntegra, à primeira pergunta: Como concebe a formação docente?

Quadro 21 – Discursos dos mestrandos sobre concepções de formação docente

SUJEITOS MESTRANDOS LINHA DE PESQUISA DISCIPLINAS CURSADAS		DISCURSOS DOS MESTRANDOS SOBRE CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRANDOS PPGE/UFG (TOTAL: 8)	SM. 2 Lúcia D1	A formação docente se refere a formação desenvolvida na universidade e se refere a formação voltada à formação do professor. Penso que deve ser uma formação ampla, que envolva os conhecimentos próprios da área, conhecimentos filosóficos, éticos, estéticos e aspectos pedagógicos. Deve ser uma formação consciente de seu comprometimento social. No caso, defendo a docência voltada à emancipação social e não só para atender interesses de mercado.
	SM.3 Suzana D1,D2	Compreendo a existência de diferentes concepções de formação docente em nossa sociedade, permeada por contradições. Em especial, percebo uma concepção voltada ao mercado, alicerçada no projeto neoliberal hegemônico dos Organismos Multilaterais que defendem a manutenção do status quo na sociedade e uma outra concepção de formação docente que com um posicionamento contra-hegemônico busca a desalienação e a emancipação humana. Com tal entendimento, concebo que o principal lócus da formação docente deve ser a universidade pública, com a defesa de que é nela que o docente terá a possibilidade de prepara-se para o trabalho pedagógico como prática social emancipadora. Isto é, me posiciono em favor da concepção de formação docente contra-hegemônica que leve em consideração os aspectos intelectuais, subjetivos, afetivos, políticos, sociais e culturais para a constituição de uma formação consciente e crítica.
	SM.7 Martin D1,D4	É essencial a formação docente sob qualquer aspecto.

(Continua)

Quadro 21- Discursos dos mestrandos sobre concepções de formação docente

(Continuação)

SUJEITOS MESTRANDOS LINHA DE PESQUISA DISCIPLINAS CURSADAS		DISCURSOS DOS MESTRANDOS SOBRE CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRANDOS PPGE/UEFG (TOTAL: 8)	SM.14, Pablo D2,D4	Fundamental para a formação do cidadão.
	SM.15 Benjamim D1,D2,D4	Entendo a Formação Docente dentro de uma perspectiva cuja formação seja única e exclusivamente orientada pela Ciência obviamente não falamos de qualquer Ciência, nos referimos à ciência que historicamente foi construída pela humanidade e falamos também de uma ciência que nos possibilite a consciência de quem somos e o que de fato podemos fazer para contrapor ao pensamento hegemônico capitaneado pelos discursos neoliberais. De igual modo entendemos que a formação docente deva proporcionar ao professor pleno conhecimento sobre o que e como ensinar de modo que possamos proporcionar aos alunos da educação básica uma formação digna com vistas a emancipar e proporcionar as transformações sociais que tanto desejamos na atualidade.
	SM.16 Cláudia D1,D2	Formação docente é contínua e eterna na vida do docente. Devendo ser crítica e emancipatória. Neste caso, visando a emancipação (em sua integralidade) de ambas as partes nos processos de ensino-aprendizagem. A formação deve visar, para concluir, auto emancipação e emancipação de todos os atores da educação.
	SM.17 Kátia D2,D4	A formação docente ao longo das discussões das disciplinas da pós-graduação foram se transformando, passei a compreender a formação docente a partir da perspectiva histórico-crítica e posso dizer que dialeticamente também, pois além dos conhecimentos do cotidiano, que podem ser superados pela incorporação dos conhecimentos científicos, devemos levar em consideração a contradição desse movimento de formação docente, levando sempre em discussão a formação docente para que sociedade? Esse modelo de formação valoriza não só o conhecimento científico, mas a função do professor (e do formador de professores) como aquele profissional que ensina. Defendendo agora a formação docente que proporcione o elevar moral e intelectualmente do homem, constituindo esse homem de saberes e competências para compreender e interferir na sua realidade. Para isso, ele precisa da constituição de um pensamento conceitual, de uma elevação da consciência do senso comum para consciência filosófica. Nesse sentido, esse homem precisa ter uma relação predominantemente com o saber, com o desvelamento dessa realidade. É a teoria que possibilitará ao professor se movimentar na sua realidade material, pois é a partir do referencial teórico que o docente tem a possibilidade de partindo da sua prática, compreendê-la em sua totalidade, desvelar as suas contradições e a ela retornar para transformá-la.
MESTRANDOS OUTROS PROGRAMAS (TOTAL: 6)	SM.24 Marina D1,D3	Aquisição de conhecimentos teóricos e habilidades práticas para o exercício da docência.
	SM.4 Sônia D1	Vejo como um grande desafio, visto que a mesma deve ser realizada em Universidade em específico nas públicas de modo que nestas possam desenvolver o posicionamento crítico reflexivo como percebo que vem acontecendo na UFG, IFG, UEG.
	SM.6 Eduardo D2	Porém existe uma grande quantia de IES, privada que acolhe grande parte dos estudantes em licenciatura não trabalhando as questões da crítica, da reflexão tornando professores reprodutores com dificuldade de pensar e manter um posicionamento crítico diante dos problemas postos pelas atuais políticas neoliberais na educação e na sociedade de forma geral.
	SM.13 Antônio D1	Vejo como um grande desafio, visto que a mesma deve ser realizada em Universidade em específico nas públicas de modo que nestas possam desenvolver o posicionamento crítico reflexivo como percebo que vem acontecendo na UFG, IFG, UEG.
	SM.23 Camila D4	Porém existe uma grande quantia de IES, privada que acolhe grande parte dos estudantes em licenciatura não trabalhando as questões da crítica, da reflexão tornando professores reprodutores com dificuldade de pensar e manter um posicionamento crítico diante dos problemas postos pelas atuais políticas neoliberais na educação e na sociedade de forma geral.

(Continua)

Quadro 21- Discursos dos mestrandos sobre concepções de formação docente*(Conclusão)*

SUJEITOS MESTRANDOS LINHA DE PESQUISA DISCIPLINAS CURSADAS		DISCURSOS DOS MESTRANDOS SOBRE CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRANDOS OUTRO PROGRAMAS (TOTAL: 6)	SM. 20 Isabela D1	Porém existe uma grande quantia de IES, privada que acolhe grande parte dos estudantes em licenciatura não trabalhando as questões da crítica, da reflexão tornando professores reprodutores com dificuldade de pensar e manter um posicionamento crítico diante dos problemas postos pelas atuais políticas neoliberais na educação e na sociedade de forma geral.

Fonte: Pesquisa elaborada por Adriana Borges de Alencar Milhomem.

Mediante as considerações feitas sobre os sentidos presentes nos discursos produzidos pelos doutorandos e mestrandos acerca da concepção de formação docente, é possível concluir que dos 24 (100%) discentes participantes da pesquisa, 18 (75%) construíram suas concepções de formação na mesma perspectiva epistemológica, a da práxis, e 6 (25%) não deixam claro em seus discursos a qual perspectivam se filiam.

Pela teoria da AD aqui estudada, compreendemos que os discursos não são isolados. As “palavras simples de nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2015, p.18), e, ao falarmos, na verdade, atualizamos seus sentidos já postos. Portanto, se consideramos as respostas dos 3 doutorandos e dos 3 mestrandos como concepções fragmentárias, incoerentes e/ou desarticuladas, não podemos associar seus sentidos aos sentidos dos discursos da epistemologia da práxis, embora talvez os autores tenham querido se expressar nessa perspectiva.

Logo, pensamos o quanto é importante o rigor para expressar o posicionamento epistemológico, no intuito de se evitar contribuir com a produção do consenso ativo, justamente porque se não houver esse rigor, a elaboração conceitual não rompe com o senso-comum carregado de sentidos hegemônicos para formação. Por isso, na perspectiva da emancipação, a expressão rigorosa da definição epistemológica presente na formação docente é um indicador importante na construção da qualidade social (SOUZA; MAGALHÃES, 2016c).

É, portanto, necessário o esforço crítico de distinguir os conceitos, identificando suas bases epistemológicas como um posicionamento político de resistência e contra-hegemonia ao

consenso ativo. O estudo sistemático promovido ao nível da pós-graduação pode ajudar a desvendar os sentidos das concepções de formação docente. Isto é, pelo estudo dos conceitos, superamos o conhecimento enquanto *doxa* (opinião, senso-comum), para construir o conhecimento como *episteme* (metódico e sistemático).

A passagem do senso comum à consciência filosófica é, portanto, o caminho para que a educação seja tomada sob uma perspectiva revolucionária. Isto "significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada", conforme defende Saviani (1996, p.1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, integrada à Redecentro, pautou-se no método materialista histórico dialético e teve por objetivo geral analisar e compreender quais são os sentidos discursivos produzidos pelos discentes do PPGE/UFG sobre as concepções de formação docente, na relação com as distintas posições epistemológicas, políticas e ideológicas que constituem as bases de fundamentação sobre o tema.

Tratou-se de um estudo de caso sobre as concepções de formação docente no contexto da pós-graduação, com uma abordagem qualitativa. Os participantes desta pesquisa foram os discentes do PPGE/UFG, com recorte nos alunos que cursaram disciplinas ligadas à linha de pesquisa *Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo*, nos anos de 2015 a 2017/1.

Utilizou-se para a coleta de informações dois instrumentos: a análise documental realizada em bancos de teses e dissertações (CAPES, BDTD, ANPED), no VI PNPG, no regimento do PPGE/UFG e nos planos de cursos das disciplinas; e o questionário misto respondidos pelos participantes. As informações coletadas pelo questionário foram analisadas observando os princípios da Teoria da Análise de Discurso. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFG pelo parecer de nº 1.919.145.

O percurso investigativo permitiu compreender o quanto a pós-graduação é de suma importância para a construção da soberania de um país. No Brasil, apesar do sistema de pós-graduação ter apenas 53 anos, ele se expandiu e tornou-se modelo para outros países. Saviani (2017) o elogia, pois, para ele, trata-se de um sistema síntese das qualidades de dois outros sistemas, o alemão e o americano.

Entretanto, como nos processos sociais da sociedade capitalista contemporânea, a pós-graduação também está submetida a disputas políticas e ideológicas. Desde seu início ela teve seus objetivos atrelados aos interesses de desenvolvimento industrial do país, pautados na Teoria de Capital Humano. Porém, em tempos de reformas do aparelho de Estado brasileiro, pudemos compreender que a pós-graduação está cada vez mais tendo suas pesquisas definidas, orientadas e apropriadas não por toda a sociedade, mas por grupos econômicos e de origem internacional.

As transformações são tão profundas que Chauí (2003) discute a transformação radical dos fundamentos da universidade, que em sua origem republicana foi pensada como espaço laico e democrático de produção do saber, como instituição social. Nestes tempos de

aprofundamento e plena consolidação do projeto de sociedade neoliberal, a universidade é reconfigurada e transformada em uma organização social. Suas normas e padrões se estruturam desligados do conhecimento e da formação intelectual. Sua lógica de funcionamento é ditada pelos programas de eficácia organizacional, pelos contratos de gestão. Atualmente a universidade é avaliada pelos índices de produtividade, pensada para ser flexível, ou seja, para se adaptar, substituindo a autonomia universitária pela heteronomia.

Se a concepção de universidade é radicalmente transformada, todo o sistema de ensino, em todos os níveis, bem como as concepções de educação e formação docente seguem a mesma lógica da instrumentalidade, de gerir os meios para alcançar resultados através de operações definidas como estratégias que buscam a eficácia e o sucesso dessa instrumentalidade - baseada na gestão, no planejamento, na previsão, no controle e no êxito. No entanto, existe a contradição em relação a essas orientações, que se expressa em programas como PPGE/UFG e outros, cujos docentes trabalham fortemente, resistindo a essa posição política e ideológica, como constatado nesta pesquisa.

Considerando essa lógica, por meio do estudo desenvolvido no capítulo primeiro, intitulado *A pós-graduação no contexto da universidade pública brasileira*, que teve por objetivo geral analisar e compreender como se deu o processo de implantação e expansão da pós-graduação no Brasil, de acordo com o processo histórico, social e político-ideológico, concluo que desde sua origem, as políticas da pós-graduação estiveram e estão atreladas às políticas de desenvolvimento econômico. Por isso, seus princípios foram orientados pela perspectiva de modernização e racionalização.

Nesse sentido, apesar das tentativas de resistências e rupturas a estas políticas neoliberais por parte de membros da comunidade acadêmica, observamos que as políticas de avaliação, voltadas ao controle e indução estratégicos dos programas, foram se aprofundando ao longo do processo histórico de consolidação e expansão, seguindo a lógica da produtividade, dos resultados, da eficiência e de eficácia muito bem demarcada e retomada a cada novo Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG's). Deixando, desta maneira, em segundo lugar o processo formativo das pessoas em aspecto amplo. Isto impacta as políticas públicas para a pós-graduação, pois também coloca em segundo plano as pesquisas promovidas no âmbito das Ciências Humanas, reduzindo inclusive o financiamento em relação às Ciências Biológicas e Exatas.

Essa lógica neoliberal é sustentada na epistemologia hegemônica, a da prática. De forma que no segundo capítulo, *Epistemologias da prática e da práxis: formação, profissionalização docente, trabalho educativo*, que teve por objetivo geral analisar e compreender quais são as

concepções em disputa em torno do debate sobre formação docente. Analisamos assim, as duas epistemologias contrárias, da prática e da práxis, que fundamentam as concepções e as políticas de formação docente.

Compreendemos com Souza e Magalhães (2016b), que a epistemologia hegemônica, a da prática, não apresenta um posicionamento epistemológico e político-ideológico com perspectivas de transformação social. Como é pautada no método positivista, as relações sociais não são tomadas historicamente, mas como dadas. Já a epistemologia da práxis, contrariamente, apresenta um posicionamento epistemológico e político-ideológico, com perspectivas de transformação social e é sustentada no método materialista histórico dialético. Por isso, ela valoriza as dimensões social, histórica, política e ideológica do conhecimento, contrariando a ênfase individualista da epistemologia da prática. Além disso, não dissocia teoria e prática, pois concebe o conhecimento enquanto práxis – atividade social humana.

Em síntese, foi apresentado que a epistemologia da prática orienta uma concepção que despreza a formação por meio de uma cultura ampla, rigorosa e significativa. É estreitada e limitada ao âmbito de técnicas, habilidades e competências. É unilateral e conformadora do trabalho docente nos moldes das exigências do capital, seu posicionamento político-ideológico refere-se à constituição de professores, para o exercício da Pedagogia da Hegemonia, que contribuam na construção do consenso ativo.

Em oposição àquela, a epistemologia da práxis sustenta a formação fundamentada na concepção de *Bildung*, a qual exige mediações de caráter histórico, cultural e social. Estas mediações amparam um processo basilar de desenvolvimento do ser social e da humanização do homem, da construção da autonomia docente. Ela exige saberes emancipatórios produzidos numa perspectiva de indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja, de práxis mediada pelo trabalho. É uma formação omnilateral e contra-hegemônica às políticas neoliberais e está, portanto, relacionada à intencionalidade de construção da realidade, na perceptiva da emancipação.

O desvelar das epistemologias que fundamentam as concepções e as políticas de formação docente, pode contribuir no processo de conscientização do professor acerca dos processos contraditórios próprios da sociedade capitalista. Para que este possa, então, assumir conscientemente o posicionamento político-ideológico da construção do projeto de sociedade para a emancipação social, de resistência às políticas neoliberais, que promova a construção de sujeitos com vistas à emancipação.

O estudo das epistemologias também serviu como base teórica para compreender como estas concepções se dão no âmbito da pós-graduação no Brasil. Pois ainda no segundo capítulo,

foram analisadas as concepções da formação docente que poderiam ser apresentadas no VI Plano Nacional de Pós-graduação (2011-2020). Concluímos que o VI PNPG, apesar de ser o documento orientador das políticas de pós-graduação, *locus* de formação do professor do ensino superior previsto pela LDB LDB/1996 em seu art. 66, não apresenta orientações sobre a docência. Nesta pesquisa, procurou-se referências que ajudassem a compreender com quais concepções de formação docente o documento pode estar corroborando, seja para fortalecer ou enfraquecer, e encontrou-se uma longa discussão sobre formação docente, com foco na formação de professores para educação básica. Apesar de não encontrar no plano referências claras que definam a concepção de formação docente para o magistério do ensino superior, analisou-se criticamente que o plano atual corrobora com o fortalecimento de uma concepção de formação universitária passível de ser associada à epistemologia da prática, especificamente por menosprezar a formação ampla e humanística e se pautar no ideário neoliberal.

Esta conclusão se deu porque a educação subjacente ao VI PNPG corresponde a uma concepção de aprendizagem útil e eficaz, sob o lema da rivalidade e da livre escolha no mercado da aprendizagem. Segundo Georgen (2013), esta concepção caracteriza o modelo atual de educação, referenciado exclusiva ou predominantemente na transmissão de conhecimentos e habilidades performáticos e úteis ao exercício profissional. O modelo de educação superior constituído historicamente lhe é contrário, pois prioriza a formação geral, em termos epistêmicos, políticos e éticos. Esse modelo constitui uma formação que ao invés de potencializar a crítica à realidade para transformá-la, promove adaptação e funcionalidade. A educação passa então a exercer a função de formar mão de obra para o mercado e a não formar cidadãos críticos e autônomos.

Esta tendência de formação, caracterizada pela epistemologia da prática, tem por base o modelo de competências. Através dos estudos de Lindino (2016), pode-se compreender que esse modelo criado em 1970 na França, intensificou seu uso com fins mercadológicos na década de 1990. É um modelo que exige a capacidade de o indivíduo mobilizar saberes intelectuais e emocionais, e adquirir habilidades ao longo da experiência de vida pela vivência no trabalho e na profissão. Essas habilidades se referem às capacidades político-administrativas, as científico-pedagógicas e as competências pessoais. Logo, esse modelo não tem intenção de formar o cidadão autônomo e emancipado.

No caso do professor universitário, o modelo de competências tem em vista o cidadão competente e competitivo, com alto nível de escolarização e qualificação, que utilize novas tecnologias na docência, trabalhe em redes nacionais e internacionais, e domine bem os conhecimentos de sua área para resolver bem os problemas. No âmbito da pós-graduação, o

modelo orienta o processo de supervalorização da pesquisa, numa lógica de cobrança de altos níveis de publicação. Isto descaracteriza a profissão docente, porque sua concepção diz respeito a uma eficácia excessiva, que menospreza as reais necessidades para a boa atuação docente e ainda compromete sua permanência no ensino superior.

Este aspecto se refere à discussão sobre a formação para a pesquisa e a problemática da especificidade da formação docente no contexto da pós-graduação. Através das análises de Quadros et al. (2012) e Pachane (2007), sobre o tema formação para o ensino universitário e sua prática e a formação docente no âmbito da pós-graduação, concluímos que há pouca atenção aos aspectos pedagógicos que envolvem a profissão docente, com a prevalência da ideia de que dominar o conhecimento próprio da área, sem conhecimentos próprios da docência, é suficiente para o desenvolvimento da prática educativa. O que corrobora para a ênfase somente sobre as pesquisas, tendo em vista que a titulação proporciona automática capacitação para a docência.

Nossa investigação observou que a problemática da formação específica para docência caracterizou-se, desde o início do sistema universitário, por uma formação espontânea, construída como uma formação em serviço. Contudo, com a consolidação do Sistema de Pós-graduação, define-se que tal formação deve ocorrer nos níveis de mestrado e doutorado, um pressuposto para que haja o rompimento com o espontaneísmo e promova-se uma formação docente sistematizada e fundamentada cientificamente. Até porque, Severino (2008) esclarece que o menosprezo aos aspectos pedagógicos da formação docente na pós-graduação é antecedido pelo desprestígio da função docente e ambos foram historicamente construídos no âmbito da nossa cultura universitária.

Dessa forma, concluímos que a pós-graduação, contraditoriamente, apesar de respaldar através de pesquisas a consolidação do projeto social neoliberal e sua concepção de educação bancária, também é espaço de resistência, sobretudo nas instituições públicas, aos processos desumanizadores e alienantes proporcionados pela formação tecnicista e unilateral, de característica fragmentada e restrita aos processos do fazer, com ênfase na reprodução. Portanto, discutir, estudar e pesquisar sobre a formação docente, no sentido de compreender os sentidos dos discursos hegemônicos, e contribuir através de pesquisas, de disciplinas ofertadas nos programas de pós-graduação, de seminários, grupos de estudo, discussões em espaços de movimentos sociais é um movimento de resistência ao projeto social hegemônico.

Nossa investigação pôde, então, identificar esse movimento de resistência contra-hegemônico, tanto na análise documental, como nos sentidos dos discursos dos discentes da pós-graduação. Essa análise foi apresentada no terceiro capítulo, *Os sentidos discursivos sobre as concepções de formação docente no contexto da pós-graduação*, o qual teve por objetivo

geral construir o concreto pensado sobre as concepções de formação docente no contexto da pós-graduação em educação, tomando como referência os documentos específicos ao PPGE/UFG e os sentidos discursivos produzidos pelos discentes.

Como foi desenvolvido um estudo de caso, a análise documental permitiu a apreensão do tema sob diferentes aspectos que envolvem este objeto de pesquisa. Verificamos que o tema sobre concepções de formação docente na ótica discente no âmbito da pós-graduação não tem sido escolha recorrente dos pós-graduandos, e de seus orientadores, para a realização de dissertações e teses. O que justifica ainda mais a importância desta investigação.

Sobre os documentos ligados ao PPGE/UFG, que em nosso recorte selecionou o Regimento interno e os Planos de curso das disciplinas ligadas à *Linha Formação e Profissionalização Docente*, cursadas pelos participantes das pesquisas, concluímos que o regimento, apesar de não explicitar qualquer concepção de formação ou formação docente, apresenta a predominância de um posicionamento ético, epistemológico, político e contra-hegemônico, concretizados em seus referenciais teóricos.

Sobre a análise dos Planos de curso, foi possível concluir que todos os planos apresentam categorias marxistas. De acordo com o nosso referencial teórico, interpretamos que, ao se assumir os planos fundamentados em autores críticos dialéticos para se estudar a formação, profissionalização e trabalho educativo, há o compromisso epistemológico e político de se contribuir para o projeto social de emancipação.

A análise dos questionários buscou explicitar de onde vêm os sentidos produzidos pelos discursos dos discentes de pós-graduação sobre o conceito-análise definido *a priori* (formação docente), em resposta à última questão problematizadora: "Quais são os sentidos discursivos sobre concepções de formação docente, produzidos pelos discentes?". Para isto, foram relacionadas três categorias de análise: formação docente, epistemologia e posicionamento político-ideológico.

Para analisar de onde vem os discursos produzidos pelos discentes e relacioná-los à formação ideológica que lhes dão sustentação, optamos por separar em dois grupos de discentes. Foi feito o mesmo na etapa de identificação dos sujeitos: doutorandos (10) e mestrandos (14).

Pela análise, dos 10 doutorandos, 7 apresentaram discursos em que é possível identificar aspectos que contemplam a formação docente na perspectiva da *Bildung*, pautado na epistemologia da práxis, sob a expressão de um posicionamento político-ideológico para a resistência às políticas neoliberais. Dos outros 3 doutorandos, em 1 dos discursos não houve elementos para identificar qual concepção de formação, epistemologia e posicionamento

político-ideológico estavam presentes. Em 2 discursos, afirmamos que contemplam parcialmente aspectos da *Bildung*, e quanto à epistemologia e ao posicionamento político-ideológico, não foram identificados.

No caso dos sujeitos mestrandos, dos 14 discursos, 11 foram sustentados na epistemologia da práxis, e apresentaram discursos com aspectos que contemplam a formação docente na perspectiva da *Bildung*, sob a expressão de um posicionamento político-ideológico para a resistência às políticas neoliberais, mas em 3 discursos dos mestrandos não houve elementos para identificar qual epistemologia e qual posicionamento político-ideológico estavam presentes em seus sentidos.

Relacionando as considerações feitas aos sentidos presentes nos discursos dos discentes acerca da concepção de formação docente, podemos concluir que dos 24 (100%) discentes participantes da pesquisa, 18 (75%) construíram suas concepções de formação na mesma perspectiva epistemológica, a da práxis; e 6 (25%) não deixam claro em seus discursos a qual perspectivam se filiam, já que apresentaram concepções fragmentárias, desarticuladas, simplistas (SAVIANI, 1996).

Pela teoria da AD aqui estudada, compreende-se que os discursos não são isolados. Nesse sentido, ao considerarmos os 75% de respostas coerentes à epistemologia da práxis, reconhecemos que a formação promovida pelo PPGE e pelas disciplinas da linha *Formação, Profissionalização docente e Trabalho educativo*, tem alcançado grande êxito em seus propósitos.

Ao considerarmos as respostas dos 6 participantes (25%) que não deixam claro em seus discursos a qual perspectiva se filiam, devido ao silêncio ou à inconsistência, pela perspectiva da AD, associamos estas repostas como uma questão de deriva ou Esquecimento 2, que são processos que constituem os sentidos do discurso. A deriva permite o deslocamento, ou a ruptura, ou que sejam refeitos, ou que desapareçam com os discursos. O Esquecimento 2, se dá quando o sujeito se esquece que sua seleção se dá ao nível do enunciado, e escolhe dizer de uma maneira e não de outra.

Neste trabalho estamos defendendo a consciência filosófica como condição para situar a educação numa perspectiva revolucionária. A expressão dessa consciência se dá de diferentes formas nas práxis social. Uma dessas formas é o discurso. Nesse sentido, refletimos sobre o que é preciso saber para produzir textos que revelem o discurso que se quer produzir? O que é preciso saber para produzir textos que não “traiam” o discurso?

Sobre o que é preciso saber para produzir textos que revelem o discurso que se quer produzir, pensamos que o discente da pós-graduação necessita de uma formação filosófica,

como defende Severino (2007), que possibilite a imersão no universo teórico e conceitual, para que acesse as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas de toda a discussão relevante e crítica da área, para que nos trabalhos científicos, haja a problematização da temática pela contínua interação com o conhecimento acumulado na área, e realmente se construa uma proposta provocadora de reflexão e pesquisa. E que esta imersão também considere conhecer os textos da área de conhecimento, na perspectiva de seus funcionamentos com relação a determinado discurso.

Sobre produzir textos que não "traiam" o discurso, nos colocamos a refletir sobre a importância dos usos dos termos científicos de forma vigilante, para que possamos garantir o rigor epistemológico dos trabalhos. Esta seria uma forma de garantirmos um determinado nível de controle sobre as derivas e esquecimentos, para que nosso discurso não derive tanto, ao ponto de nos filiarmos ao discurso de hegemonia.

O rigor para expressar o posicionamento epistemológico, poderia influenciar para a não contribuição com a construção do consenso ativo, justamente porque se não houver esse rigor, a elaboração conceitual não rompe com o senso-comum carregado de sentidos hegemônicos para formação. Pois nossos discursos podem ser carregados de sentidos concernentes a uma ou a outra, ou às duas epistemologias, da prática e/ou a da práxis. Por isso, na perspectiva da emancipação, a expressão rigorosa da definição epistemológica presente na formação docente é um indicador importante na construção da qualidade social (SOUZA; MAGALHÃES, 2016c).

Pensando ainda sobre os possíveis motivos que produziram as respostas destes 25% de participantes, no que se refere ao silenciamento e aos aspectos de inconsistência, questionamos ainda a eficácia do instrumento. Nossa pesquisa utilizou somente o texto escrito pelos alunos, como forma de materialidade do discurso. Diante dos dados, podemos apontar para a necessidade de ampliar o uso dos instrumentos, no intuito de acessar mais elementos dos discursos dos discentes, que pode se manifestar com mais riqueza, no discurso oral. O discurso oral, pode ser tomado através de entrevistas ou grupos de discussão, por exemplo. Esta pesquisa previu no projeto de pesquisa a coleta de informações através de grupos de discussão, mas sua realização não foi possível, em função do tempo previsto para pesquisa ao nível de mestrado.

Portanto, reiteramos a necessidade do esforço crítico de distinguir os conceitos, identificando suas bases epistemológicas como um posicionamento político de resistência e contra-hegemonia ao consenso ativo. O estudo sistemático promovido ao nível da pós-graduação, pode nos ajudar a desvendar os sentidos das concepções de formação docente e a

passar do senso-comum à consciência filosófica, para que a educação seja tomada sob uma perspectiva revolucionária.

Deste modo, em todo nosso percurso sustentamos, numa perspectiva crítica, a indissociabilidade entre formação, profissionalização e prática docente, entendendo que essa relação enfrenta o embate de várias contradições reforçadas epistemologicamente por um paradigma linear.

No caso da pesquisa empírica, no âmbito do PPGE/UFG, confirmamos que as tentativas de construir caminhos contra-hegemônicos, através da formação de intelectuais pesquisadores e docentes, na perspectiva da práxis, tem sido exitosas. Já que estão manifestadas nos sentidos dos discursos do regimento do programa, nos Planos de cursos das disciplinas ofertadas pela linha *Formação, Profissionalização e Trabalho educativo*, com repercussão nos 75% dos discentes participantes que apresentaram sentidos ligados à mesma epistemologia e com o mesmo posicionamento político-ideológico.

A trajetória da pesquisa, permitiu construir importantes conhecimentos sobre a formação docente, sobre as epistemologias que podem fundamentá-la e sobre como a distinção epistemológica influi no posicionamento político-ideológico. Compreendemos ainda, como o estudo sistemático, ao nível da pós-graduação, é revolucionário no sentido da formação da consciência crítica.

Percebemos o quanto é importante que a formação de professores seja concebida em função da formação como *Bildung*, porque esta concepção de formação pretende a formação integral do ser humano, a plenitude desse desenvolvimento, o que abarca não só os aspectos técnicos da profissão, mas a construção de um ser humano que conhece profundamente os processos de formação humana, pois irá formar outros seres humanos, que por sua vez serão também formadores. A *Bildung* é, portanto, contrária à atual proposta neoliberal de formação, que se mostra fragmentada, precária, vazia de conhecimentos teóricos. Esse esvaziamento teórico da formação compromete a práxis docente, pois segundo Marx (1996), para se apropriar de fato de uma determinada prática, é necessário deter o conhecimento teórico sobre ela.

Ainda acrescentamos, que a formação docente como *Bildung*, como práxis, como atividade humana social, que não dissocia teoria e prática”, constitui-se pelo e para o trabalho, concebido como práxis revolucionária, atividade humana prático-crítica, emancipadora, construtora de uma sociedade humana, solidária e justa. Porque, o trabalho docente, nessa perspectiva, atua como processo de humanização, de formação humana integral, o que implica produzir e socializar conhecimentos, que possibilite aos educandos constituírem-se

trabalhadores conscientes das formas de relações de poder que se estabelecem sob a lógica do capital e atuantes na prática social em defesa de um projeto societal radicalmente humanizador.

Nesta pesquisa, aprendemos que a fundamentação teórica crítica, possibilita compreender as epistemologias que fundamentam as concepções de formação, de educação e do ideário pedagógico que envolve os processos formativos. As epistemologias que sustentam todas estas concepções não são neutras, elas convergem em posicionamentos políticos-ideológicos. Isto orienta a questão: formar para quais propósitos?

Foi importante compreender que a epistemologia hegemônica, a da prática, pretende a formação para o mercado, por isso valoriza apenas a aquisição de competências e habilidades que formem sujeitos adaptáveis, que trabalhem em prol do consenso ativo. Já a epistemologia contra-hegemônica, a da práxis, defende a dignidade humana, a liberdade, a não exploração do homem pelo homem, a desalienação. Acresce que o posicionamento político-ideológico da primeira se refere à manutenção do *status quo*, enquanto o da segunda, da práxis, está comprometida ética e politicamente com um projeto de sociedade que promova a justiça social e emancipe a todos.

Ao terminar esta dissertação, podemos afirmar com convicção, que se torna imprescindível defender a formação como práxis tanto no âmbito da pós-graduação quanto na graduação. Esta afirmação foi fundamentada, tendo em vista, a importante função da pós-graduação ao propor projetos de formação entendidos como práxis. Ao analisar os sentidos discursivos nas exposições dos alunos que, em sua maioria, tiveram suas formações anteriores pautadas na epistemologia da prática, verificamos que eles aprenderam a valorizar, sobretudo, a aplicação prática de conteúdos. Os relatos dos estudantes dão sustentação a essa interpretação quando salientam que, em sua formação no PPGE/FE/UFG, com as leituras e discussões promovidas, não só no âmbito das disciplinas ligadas à linha de pesquisa *Formação, Profissionalização docente e Trabalho educativo*, mas no âmbito de todo o programa, eles conseguiram construir concepções de formação docente comprometidas com o projeto de emancipação humana.

Nessa exposição ainda ressaltamos a função da pós-graduação como promotora de um consistente processo, fundado na perspectiva crítica que permita distinguir as bases epistemológicas dos conhecimentos, para possibilitar assumir um posicionamento político de resistência e contra-hegemonia, objetivando que seus discentes sejam preparados para contribuir na transformação social.

Nesse sentido, apontamos para a possibilidade dos professores do PPGE/UFG juntamente com os discentes, de promoverem a discussão sobre incluir nos planos de curso das disciplinas

e no regulamento do PPGE/UFG, as concepções de formação tanto para pesquisa como para a docência, as quais se fundamentam.

Esperamos ter contribuído para que o estudo sistemático promovido pelo PPGE/UFG continue a construir caminhos que possibilitem, cada vez mais, o desvendar dos sentidos das concepções de formação docente. Que estes caminhos possibilitem ainda, se possível, que todos os discentes construam o concreto pensado e realizem a passagem do senso comum, cujas elaborações caracterizam-se por serem fragmentárias, incoerentes, desarticuladas, implícitas, degradadas, mecânicas, passivas e simplistas, à consciência filosófica, caracterizada por elaborações conceituais coerentes, articuladas, explícitas, originais, cheias de intencionalidade, ativas e cultivadas. Esta passagem, segundo Saviani (1996), permite que tornemos a educação revolucionária.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Perseu. Pesquisa em Ciências Sociais. In: HIRANO, Sedi (org.) **Pesquisa social: projeto e planejamento**. São Paulo: T.^a Queiroz, 1979.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TELLO, César. Consolidando o campo da investigação em Política Educacional. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de letras, 2013.
- ALVES, Mirian Fábila Alves, OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do regime militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 2, pp. 351-376, mai./ago. 2014.
- ANDRÉ, Marli E.D.A; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, pp.301- 309, dez. 1999.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, pp. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: 21 abr. 2018>.
- ANASTASIOU, Léa das Graças. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. pp.147-171. Disponível em: <http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Doc%C3%Aancia%20da%20edu%20superior.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2017.
- ARNONI, Maria Eliza Brefere. Mediação didático-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.5. n.2.jul/dez, 2012.
- BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha. **Do consenso Keynesiano ao pós-consenso de Washington**. 2005. 105f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade Federal de Uberlândia, 2005.
- BERNARDES, Sueli Terezinha de Abreu; PEREIRA, Elton Antônio Alves; MARTINHO, Juliana Silva. Temas nas pesquisas educacionais: tendências do Centro-Oeste (1999-2005). In: SOUZA. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; (Orgs). **Pesquisa sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais**. 2 ed. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2014. pp.107-126.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação: PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 05 jul.2016.

BRASIL. **CNPq**: Competências conteúdo. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/competencias>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n.105, pp.1139-1166, set. /dez. 2008. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jun.2016.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CAPES. **Regulamento do Programa de Excelência Acadêmica: PROEX**. Anexo à Portaria CAPES n° 34, de 30 de maio de 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/1782015-Portaria-34-2006-atualizada-em-ago-2015.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, set /dez. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002>. Acesso em: 18 mar.2018.

COÊLHO, Ildeu. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas: Papirus, 2006.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Universidade e formação**: entrevista [23 mai. 2013]. Entrevistador: Samuel Lima. Palmas: UFT. Entrevista concedida no Contexto das Comemorações dos 10 anos de implantação da UFT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AcHdzxCTA1c>. Acesso em: 21 mar.2017.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CFE nº 977/1965, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.30, p. 162-173. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>> Acessado em: 03 jan. 2017.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de; (Org. et al.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p129-149. Disponível em: < <https://groups.google.com/forum/#!topic/didaticaufpr20121s/4dbuXOJtrfA>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, pp. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>>. Acesso em: 18 mar.2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.30, p.7-20, set/out/nov /dez. 2005. Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30>>. Acesso em: 18 mar.2018.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 2. ed. rev. e ampl. (Coleção educação contemporânea). Disponível em: <<http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>> Acesso: 24 ago.2017.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86). Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjdzfrwio_ZAhXJDJAKHetIC2oQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.afoiceemartelo.com.br%2Fposfsa%2FAutores%2FDuarte%2C%2520Newton%2FSociedade%2520do%2520conhecimento%2520ou%2520sociedade%2520das%2520ilusoes.pdf&usg=AOvVaw3tJBM6vWvi065m-mF5PmAA> Acesso em: 27 jan.2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Sérgio. **Análise de Discurso**: Procedimentos metodológicos. Instituto Census. Edição do Kindle, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de educação**: um estudo introdutório. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1995. Disponível em: <<file:///F:/1%20Mestrado%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20UFG/Tema%20FUNDAMENTOS/Livro%20A%20concep%C3%A7%C3%A3o%20dial%C3%A9tica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20GADOTTI.pdf>>. Acesso em: 31 mar.2017.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1998.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Sílvio Sánchez (Orgs.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2014.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTERDBR, 2005. – (Coleção educação contemporânea).

GEORGEN, Pedro. Da formação ao ensino: um ponto cego nas políticas de pós-graduação. **Revista Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, pp. 45-68, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-0772013000100004&lng=pt&nrm=is&tlng=pt> Acesso em: 21 ago.2016.

GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda.,1996. Disponível em: <[http://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Cole%C3%A7%C3%A3o%20-%20Os%20Economistas/Karl_Marx_-_O_Capital__Cr%25C3%25ADtica_da_Economia_Pol%25C3%25ADtica,_Vol_I_\(Os_Economistas\).pdf](http://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Cole%C3%A7%C3%A3o%20-%20Os%20Economistas/Karl_Marx_-_O_Capital__Cr%25C3%25ADtica_da_Economia_Pol%25C3%25ADtica,_Vol_I_(Os_Economistas).pdf)>. Acesso em: 13 jan.2017.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

JEFFMAN, Tauana Mariana Weinberg; MENEZES, Darciele Paula Marques. **Epistemologia: compreendendo as bases teóricas do fazer epistemológico**. In: IV SIPECOM – Seminário Internacional de Pesquisa em Comunicação, 2013. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj8mPu9wtLVAhVDHZAKHW7NADwQFggrMAE&url=http%3A%2F%2Fcoral.ufsm.br%2Fsipecom%2F2013%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F10%2FTauana-Darciele.pdf&usg=AFQjCNHdORRbII8K3Fv-6jPXlVOE0LsR8w>>. Acesso em: 18 jul.2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, pp. 1341-1362, Set./Dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015>. Acesso em: 03 jan.2017.

LAMPERT, Ernâni. A pós-graduação brasileira: retrospectiva histórica e perspectivas. **Revista História da Educação**, Pelotas, n.4, pp.77-86, set.1998. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30690>>. Acesso em: 15 jan.2017.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., pp. 37-45, 2007.

LINDINO, Terezinha Corrêa. Quem tu és? Eu? Um professor universitário!. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v.6, n.2, pp.35-62, out.2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MACHADO, Maria Margarida; PESSOA, Jair de Moraes. Pós-graduação e pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social. In: DUARTE, Aldimar Jacinto; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes (Orgs.). **Pesquisa e produção de conhecimento**: pós-graduação e pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social. Vol.1. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2016. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/b25316a5674337f3b1d1667f38fc916f.pdf>>. Acesso em: 18 mar.2018.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. **Poiésis e Práxis II**: Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2014.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidade social e produção do conhecimento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, pp. 253-270, out./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjpiByK1PbZAhXEfpAKHU1DCMYQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fpdf%2Fer%2Fn58%2F1984-0411-er-58-00253.pdf&usq=AOvVaw22rpXsOi0D--tNe44ROZjU>>. Acesso em: 18 mar.2018

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/Adriana/Google%20Drive/1%20Mestrado%20Educação%20UFG/Tema%20FUNDAMENTOS/Artigo%20Epistemologia%20da%20práxis%20e%20produção%20de%20conhecimento%20SOUZA%20MAGALHAES%202018.pdf>>. Acesso em: 11 mar.2018.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda.,1996. Disponível em: <[http://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Cole%C3%A7%C3%A3o%20-%20Os%20Economistas/Karl_Marx_-_O_Capital__Cr%25C3%25ADtica_da_Economia_Pol%25C3%25ADtica,_Vol_I_\(Os_Economistas\).pdf](http://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Cole%C3%A7%C3%A3o%20-%20Os%20Economistas/Karl_Marx_-_O_Capital__Cr%25C3%25ADtica_da_Economia_Pol%25C3%25ADtica,_Vol_I_(Os_Economistas).pdf)>. Acesso em: jan.2017.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. 2 ed.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia, 2013. pp.1-15.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2015.

PACHANE, Graziela G. Formação pedagógica de pós-graduandos para atuação docente no ensino superior: a experiência da Unicamp. In: **Revista de Educação Educere e Educare**, v. 2, n. 4, pp. 219-233, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/index/index>>. Acesso em: 10 já. 2017.

QUADROS, A.L. *Et al.* Formação do professor universitário no percurso de pós-graduação em química. **Revista Ciência & Educação, Baurú**, v. 18, n. 2, p. 309-321, 2012.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. O trabalho docente e sua dupla determinação: práxis e alienação. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Revista Pro-Posições**, Unicamp, v. 18, n. 1, pp.15-27, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>>. Acesso em: 24 jul.2017.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf> >. Acesso em 9 jul.2017.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, pp.422-590, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>>. Acesso em: 8 ago.2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão, v.9, n.1, pp.7-19, jan/jun.2011. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rc=t&j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi5osbruPvYAhWGVZAKHV_VAuMQFghPMAU&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.ufg.br%2Fpoiesis%2Farticle%2Fview%2F15667%2F9592.%2520Acesso&usg=AOvVaw0G2XDWgeUYROpTSYy0Fcki> Acesso em: 28 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Revista Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n.4, pp. 3 -19, jan./abr., 2017. Disponível em: <[http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=argumentosproeducacao&page=article&op=view&path\[\]=184](http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=argumentosproeducacao&page=article&op=view&path[]=184)>. Acesso em: 23 set.2017.

SEVERINO, Antônio José. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.1, n.1, p.31-49, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em 06 de jun.2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: Caminhos para a integração. **Cadernos Pedagogia Universitária**. Pró-reitora de Graduação. USP, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. Campinas: EPE, 1986.

SQUAREZI, Nilza de Oliveira. Modalidades de pesquisa sobre professores (as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; (Orgs). **Pesquisa sobre professores (as):** métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais. 2 ed. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, pp. 7-24, 2003. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416202> >. Acesso em: 11 jun. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=346>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SGUISSARD, Valdemar. O desafio da educação superior no Brasil: Quais são as perspectivas? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas v. 5, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/avaliacao/article/view/1098>>. Acesso em: 22 fev.2017.

SILVA, Márcia Cristina. **As pesquisas em educação básica realizadas no PPGE/FE/UFG**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2014.

SILVA, Ivson Conceição; FARIAS, Leidiane Alves de; SANTOS, Willian. Pós-graduação e produção científica: a teoria do capital humano e as demandas do setor produtivo. In: **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, v. 8, n. 3, p.142-168. Out. 2016/Jan. 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwigkdyCjvbZAhWLiZAKHeFICqUQFggoMAA&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.sbu.unicamp.br%2Ffojs%2Findex.php%2Frf%2Farticle%2Fdownload%2F8647169%2F14632&usg=AOvVaw1ecM7EiVNxt2AXKl0p_Pbc>. Acesso em: 30 jan.2018.

SILVEIRA, Marly de Jesus; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona; SOUSA, José Vieira de; SOARES, Silvia Lucia. Concepções de professor (a) predominantes nas pesquisas sobre professores (as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; (Orgs). **Pesquisa sobre professores (as):** métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais. 2 ed. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2014.

SIQUEIRA, Elizandra de. **Uma pedra no rio Cuiabá: movimentos consolidantes do PPGE da UFMT (1988-2013)**. 2014. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. 2014.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico-dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, pp. 145-166, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/25155/15124>>. Acesso em: 28 mar.2017.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e práticas dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e Práxis II: Formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia, Kelps, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Concepções de qualidade da educação nos discursos políticos e acadêmicos: compreender a epistemologia para esclarecer contribuições e embustes**. 2016a. Prelo.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): epistemologias, confluências e contradições. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professor**, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, pp. 49-64, jan./jun. 2016b. Disponível: < <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>>. Acesso em: 5 jan.2017.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. São Paulo: Mercado das letras, 2016c. (Coleção As dimensões da formação humana).

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; GUIMARÃES, Valter Soares. Método e metodologia na pesquisa sobre professores (as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; (Orgs). **Pesquisa sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais**. 2 ed. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2014.

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

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, pp. 121-142, maio/agosto de 2006. < <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2899/1535>>. Acesso em:15 jan. 2017.

TURMINA, Adriana Cláudia; SHIROMA, Eneida Oto. “Se você não mudar, morrerá”: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, jan. /mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a09.pdf>>. Acesso em: 31 mar.2017.

TUBINO, Manoel José Gomes (Org.). **A universidade ontem e hoje**. São Paulo: IBRASA, 1985.

UFG. **Caderno da Pós**: Programa de pós-graduação em educação (PPGE). Goiânia, 2012. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/caderno_p%C3%B3s_FIM.pdf?1330352410>. Acesso em: 23 abr. 2017.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO ENVIADO POR E-MAIL AOS DISCENTES

PESQUISA SOBRE CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Prezado (a) discente,

Meu nome é Adriana Borges de Alencar Milhomem e sou aluna mestranda da 29ª Turma de Mestrado do PPGE-UFG.

Estou contatando vocês através da coordenação do PPGE-UFG, para convidá-los a participar da minha pesquisa que tem como título: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO.

Os participantes são pessoas que cursaram ou estão cursando, alguma disciplina no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFG), ligada à linha de Pesquisa Formação, Profissionalização docente e Trabalho educativo.

Esta pesquisa é vinculada à Rede de pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste/Brasil (REDECENTRO) e está sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e coorientação da Prof.^a Dr.^a Solange Martins Oliveira Magalhães, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), junto à linha Formação, profissionalização docente e trabalho educativo.

A Redecentro de uma maneira formativa e colaborativa realiza uma pesquisa metateórica em que são identificados, catalogados e lidos integralmente teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro-Oeste construídas sobre os diversos aspectos ligados aos professores (as) no período de 1999 a 2015.

Esta pesquisa buscará contribuir com a temática "Pesquisa sobre professores" desenvolvida pela REDECENTRO. Pretende-se por meio das informações coletadas através desse questionário compreender os sentidos discursivos que discentes vinculados ao Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade Educação, estão produzindo sobre as dimensões que envolvem as concepções de formação docente.

Assim, pedimos a sua colaboração responder o questionário para esta pesquisa.

Muito obrigada pela participação!

Atenciosamente,

Adriana Borges de Alencar Milhomem

*Obrigatório

1.

Endereço de e-mail *



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Este termo é exigido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás. Se o questionário é respondido manualmente o participante tem que assiná-lo. Mas como estamos trabalhando com formulário on line a sua resposta já é um aceite a participar da pesquisa.

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Concepções de formação docente no contexto da pós-graduação” desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da UFG ao nível de Mestrado e vinculada à Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste (REDECENTRO).

Meu nome é Adriana Borges de Alencar Milhomem, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é a Formação de professores. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine se for impresso ou marque a opção aceito participar da pesquisa.

Este Termo de consentimento livre e esclarecido, se entregue impresso terão duas vias, uma para você e a outra à pesquisadora responsável.

Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado de forma alguma.

Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail adrianamilhomem.ufg@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 98330-6877.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A temática dessa pesquisa se refere às “Concepções de formação docente no contexto da pós-graduação em educação” e pretende analisar e compreender os sentidos discursivos dos estudantes da pós-graduação sobre a formação docente. Caso aceite participar dessa pesquisa informamos que haverá a aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas que pretendem conhecer o que os alunos de pós-graduação que cursaram disciplinas ligadas a linha de Formação, Profissionalização docente e Trabalho educativo, ofertadas pelo Programa de Pós-graduação pela Faculdade de Educação-UFG, pensam sobre as concepções de formação docente.

E posteriormente poderá ser convidado a participar de um grupo de discussão sobre o tema, voltado a colher informações mais detalhadas para esta pesquisa.

As informações colhidas serão utilizadas somente para fins científicos descritos no protocolo desta pesquisa.

Para preservação dos participantes da pesquisa, os nomes serão fictícios, como uma forma de assegurar o sigilo e a sua privacidade. O participante poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo sem que isso lhe cause qualquer penalidade ou constrangimento.

Além disso, o participante é resguardado sob o direito à indenização caso seja desrespeitada a questão do anonimato e sigilo das informações pessoais. Os questionários ficarão de posse da pesquisadora até ao término do curso do Mestrado.

Os possíveis benefícios de participação nessa pesquisa se referem ao fato dos discentes da pós-graduação poderem refletir criticamente sobre as concepções de formação docente que possivelmente possam estar construindo no âmbito da pós-graduação. Se são concepções que se ligam à perspectiva da emancipação e à transformação social ou às concepções orientadas pelos discursos hegemônicos voltados apenas à reprodução, dentre outras dimensões.

A participação na pesquisa não acarretará nenhum risco ao participante. Mas, havendo algum item no questionário que cause desconforto ao participante não será necessário respondê-lo. Todas as informações prestadas no questionário serão de caráter confidencial.

A participação na pesquisa será voluntária. Portanto, não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira decorrente da participação na pesquisa. Os participantes não terão nenhum gasto em decorrência da sua participação nesse trabalho.

Obrigada pela colaboração com a pesquisa no campo educacional!

2.

1- Cursou alguma das disciplinas listadas abaixo ligadas à linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca cursei	Cursei em 2015	Cursei em 2016	Cursando em 2017
Formação e profissionalização de professores (as): epistemologias, pesquisas e perspectivas críticas (Prof ^a Ruth Catarina C. R. de Souza e Prof ^a Solange M. O. Magalhães)	☐	☐	☐	☐
Trabalho docente, pedagogia e didática (Prof. ^a Dr. ^a Sandra Valéria Limonta).	☐	☐	☐	☐
Docência universitária: epistemologias, implicações na qualidade, na profissionalização e no trabalho docente (Prof ^a Ruth Catarina C. R. de Souza e Prof ^a Solange M. O. Magalhães).	☐	☐	☐	☐
Docência e identidade profissional (Prof ^a Ivone Garcia Barbosa e Prof ^a Nancy Nonato de Lima Alves)	☐	☐	☐	☐
Estudos da Infância (Prof ^a Ivone Garcia Barbosa)	☐	☐	☐	☐

3.

Em caso afirmativo, você aceita participar da pesquisa "Concepções de formação docente no contexto da pós-graduação"? *

Marque todas que se aplicam.

☐ SIM

Informações Pessoais

4.

2- Qual seu nome completo? *

5.

3- Qual o seu sexo? *

6.

4- Qual a sua idade? *

Informações sobre vínculos institucionais

7.

5- Qual curso de licenciatura ou bacharelado você cursou? *

8.

6- E em qual Instituição de ensino superior? *

9.

7- Você está vinculado(a) ao Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da UFG (PPGE/FE/UFG)? *

Marque todas que se aplicam.

☐ NÃO.

☐ SIM. Pela Linha:

☐ LINHA DE PESQUISA I: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

☐ LINHA DE PESQUISA II: Estado, Políticas e História da Educação

☐ LINHA DE PESQUISA III: Cultura e Processos Educacionais

☐ LINHA DE PESQUISA IV: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

☐ LINHA DE PESQUISA V: Fundamentos dos Processos Educativos

10.

8- Se não é vinculado ao PPGE-UFG é vinculado a qual programa de pós-graduação e em qual linha de pesquisa?

11.

9- Nível do curso ao qual você está vinculado (a): *

Marque todas que se aplicam.

☐ Mestrado

☐ Doutorado

Informações profissionais

12.

10-Trabalha como professor (a)? **Marque todas que se aplicam.*☐ SIM☐ NÃO

13.

11-Em caso afirmativo, em qual nível de ensino você trabalha:*Marque todas que se aplicam.*☐ Educação básica pública☐ Educação básica particular☐ Ensino superior público☐ Ensino superior privado☐ Outro: _____

14.

12- Em caso afirmativo: há quanto tempo trabalha na profissão?*Marque todas que se aplicam.*☐ Entre 1 a 5 anos de magistério☐ Entre 6 a 10 anos de magistério☐ Entre 11 a 15 anos de magistério☐ Entre 16 a 20 anos de magistério☐ Mais de 20 anos de magistério**Questões sobre concepções de formação docente**

15.

13 - Como concebe a formação docente? *

16.

14 - Houve mudanças sobre o que pensava acerca das concepções de formação docente após ter cursado a(s) disciplina(s) da Linha Formação, Profissionalização docente e Trabalho educativo no PPGE/FE/UFG? Justifique sua resposta. *

17.

15 - Exemplifique que aspectos mais significativos mudaram em sua concepção depois de cursar as disciplinas que marcou na primeira questão. *

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido